



DAIANE MANOELINA LOPES FREITAS

**CONTRIBUIÇÕES DO PIBID FÍSICA UFLA NA FORMAÇÃO
INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES**

LAVRAS – MG

2021

DAIANE MANOELINA LOPES FREITAS

**CONTRIBUIÇÕES DO PIBID FÍSICA DA UFLA NA FORMAÇÃO INICIAL
E CONTINUADA DE PROFESSORES**

Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, área de concentração Ensino de Física, para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Física.

Profa. DSc. Iraziet da Cunha Charret
Orientadora

Profa. DSc. Silvia Maria Medeiros Caporale
Coorientadora

**LAVRAS- MG
2021**

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

Lopes Freitas, Daiane Manoelina.

Contribuições do Pibid Física UFLA na formação inicial e continuada de professores / Daiane Manoelina Lopes Freitas. - 2021.
164 p.

Orientador(a): Iraziet da Cunha Charret.

Coorientador(a): Silvia Maria Medeiros Caporale.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Lavras, 2021.

Bibliografia.

1. Método (auto)biográfico. 2. Formação inicial e continuada. 3. Pibid Física. I. Charret, Iraziet da Cunha. II. Medeiros Caporale, Silvia Maria. III. Título.

A reprodução e a divulgação total ou parcial deste trabalho são autorizadas, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Este documento possui páginas em branco para facilitar a impressão frente-e-verso.

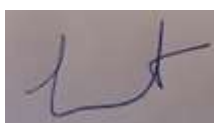
DAIANE MANOELINA LOPES FREITAS

**CONTRIBUIÇÕES DO PIBID FÍSICA DA UFLA NA FORMAÇÃO INICIAL
E CONTINUADA DE PROFESSORES**

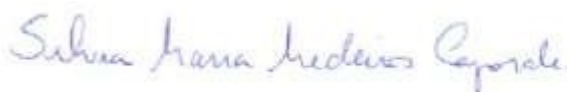
**CONTRIBUTIONS OF THE PIBID FÍSICA OF UFLA TO THE INITIAL AND
CONTINUING EDUCATION OF TEACHERS**

Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, área de concentração Ensino de Física, para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Física.

APROVADA em 19 de novembro de 2021
Profa. Dr. Adair Mendes Nacarato USF
Prof. Dr. Antônio Marcelo Martins Maciel UFLA



Profa. DSr. Iraziet da Cunha Charret
Orientadora



Profa. DSr. Silvia Maria Medeiros
Caporale Coorientadora

**LAVRAS- MG
2021**

Dedico este trabalho à minha família, em especial minha mãe, que sempre confiou em mim e me instigou a lutar por meus sonhos e, ao meu cônjuge, pela paciência e compreensão, ambos foram fundamentais ao me permitir acreditar que seria possível chegar até aqui.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela força e capacidade para percorrer mais esta trajetória em minha vida. Também agradeço a Ele, pois acredito que tudo acontece por Sua vontade.

À Profa. Dra Iraziet da Cunha Charret, minha querida orientadora, por me acolher e confiar que seria capaz de desenvolver um trabalho sob sua orientação. Pelos diversos conselhos e constantes diálogos que tivemos sobre o presente estudo; e, ainda, por todos os momentos em que ela me ensinou o que é fazer pesquisa e, como me ajudou a olhar a profissão de professora de Física, em outras perspectivas.

À Profa. Dra Silvia Maria Medeiros Caporale, minha coorientadora, por todo trabalho desenvolvido, pelos conselhos, elogios e críticas que muito me fizeram crescer e ser capaz de desenvolver este trabalho.

Aos meus professores do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Educação Matemática, em especial aos professores Antônio Marcelo e Rosana, pessoas que admiro muito e muito me ensinaram, colaborando com minha trajetória de pesquisadora e formadora.

Às amigas e aos amigos que entendem nosso jeito, aceitam nossas dispensas nas horas que mais precisamos nos ausentar e sabem nos receber nas horas que mais precisamos estar com eles.

Aos licenciandos, bolsistas do Pibid Física, que me permitiram vivenciar a experiência de supervisionar e contribuir com a formação inicial de futuros professores de Física. Durante todo tempo que trabalhamos juntos, a troca de conhecimento foi mútua e, agradeço a todos eles por me permitirem utilizar seus materiais pessoais para minha pesquisa, sendo também, sujeitos da pesquisa.

Aos meus familiares, em especial meu cônjuge, que experienciou comigo os altos e baixos de uma mestranda e suas muitas recusas. A todos que compreenderam minha ausência e compartilham comigo a felicidade de concluir mais esta etapa em minha vida.

No Brasil, a utilização das narrativas de formação despontou a partir dos anos de 1990, seja como prática de formação, como investigação ou como investigação-formação, nas pesquisas desenvolvidas na pós-graduação em educação. (FREITAS; GHEDIN, 2015, p. 5)

RESUMO

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, investigou a utilização dos instrumentos pertinentes ao método (auto)biográfico, em nosso caso específico, os portfólios reflexivos e as narrativas das aulas, para verificar o processo de formação inicial dos sete licenciandos de Física da Universidade Federal de Lavras (UFLA) e, da formação continuada da professora supervisora, pois sua história se entrelaça com as dos demais sujeitos participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) Física da UFLA. Toda a produção dos dados ocorreu durante os dezoito meses de vigência do programa, iniciando com portfólios reflexivos no segundo semestre de 2018 e, complementando com as narrativas das aulas, após o início dos trabalhos na escola, em fevereiro de 2019. A questão investigativa é "É possível identificar contribuições do Pibid Física da UFLA à formação inicial e continuada, nos materiais produzidos pelos participantes?". Sendo os objetivos: i) Identificar e analisar nos portfólios reflexivos e nas narrativas das aulas, contribuições do Pibid Física da UFLA na formação inicial e continuada dos licenciandos e dos professores envolvidos; ii) Evidenciar e analisar contribuições do programa Pibid Física da UFLA na identidade docente do professor supervisor. O referencial teórico apoia-se em estudos sobre as Políticas Públicas Educacionais (PPE), com ênfase no Pibid, estudos sobre o professor reflexivo tendo o método (auto)biográfico como ferramenta formativa e de reflexão, voltando-se especificamente para os portfólios reflexivos e as narrativas das aulas. Para a análise dos dados nos propusemos inicialmente a identificar os objetos de análise, o que estava presente para ser analisado e, nos baseamos na teoria de Fritz Schütze que nos permitiu criar quatro unidades temáticas: i) Reflexões sobre a importância do Pibid Física da UFLA para a formação inicial e continuada; ii) Dificuldades e desafios relacionados à docência; iii) Experiências vividas, aprendizagens e desenvolvimento profissional; e iv) As contribuições do Pibid Física da UFLA para o professor supervisor. A pesquisa evidenciou que os objetivos do programa Pibid, como a articulação entre teoria e prática, a integração entre as escolas e as Instituições de Ensino Superior (IES), o equilíbrio entre conhecimento, competências, atitudes e ética, se fizeram presentes durante a execução do programa, contribuindo para que os bolsistas reconhecessem e superassem suas dificuldades. Concluiu-se que os instrumentos pertinentes ao método (auto)biográfico utilizados, ou seja, as narrativas das aulas e os portfólios reflexivos, se mostraram adequados para acompanhar o processo de formação inicial e continuada dos participantes do Pibid Física da UFLA.

Palavras-chave: Método (auto)biográfico. Narrativa. Portfólio. Formação Inicial e Continuada. Professor reflexivo. Pibid Física

ABSTRACT

This research, of qualitative approach, investigated the using the instruments pertinent to the (auto)biographical method, in our specific case, the reflective portfolios and the narratives of classes, to verify the process of initial training of the seven Physics undergraduate students of the Federal University of Lavras (UFLA) and the continued training of the supervising teacher, since her story is intertwined with the other subjects participating in the Institutional Program for Scholarship Initiation to Teaching (Pibid) Physics at UFLA. All data production occurred during the eighteen months of the program, starting with reflective portfolios in the second semester of 2018 complementing with class narratives, after the beginning of the work in the school, in February 2019. The investigative question is: "Is it possible to identify contributions of the Pibid Física to the initial and continued education, in the materials produced by the participants?". The specific objectives were: i) To identify and analyze in the reflective portfolios and class narratives, contributions of the Pibid Física of UFLA to the initial and continuing education of the undergraduates and teachers involved; ii) To highlight and analyze contributions of the Pibid Física program at UFLA in the teaching identity of the supervising teacher. The theoretical framework is based on studies about Public Educational Policies (PPE), with emphasis on Pibid, studies about the reflective teacher having the (auto)biographical method as a formative and reflective tool, focusing specifically on reflective portfolios and class narratives. For the data analysis we initially proposed to identify the objects of analysis, what was present to be analyzed and, based on the theory of Fritz Schütze that allowed us to create four thematic units: i) Reflections on the importance of Pibid Física at UFLA for initial and continuing education; ii) Difficulties and challenges related to teaching; iii) Experiences lived, learning and professional development; and iv) The contributions of Pibid Física at UFLA for the supervising teacher. The research showed that the objectives of the Pibid program, such as the articulation between theory and practice, the integration between schools and Higher education institutions (IES), the balance between knowledge, skills, attitudes and ethics, were present during the execution of the program, helping the fellows to recognize and overcome their difficulties. It was concluded that the instruments pertinent to the (auto)biographical method used, that is, the narratives of the classes and the reflective portfolios, proved useful to monitor the process of initial and continued formation of the participants of the Pibid Physics at UFLA.

Keywords: Method (auto)biographical. Narrative. Portfolio. Formation initial and continuing. Reflective teacher. Physical Pibid

LISTA DE FIGURAS

Figura 4.1 – Objetivos, ações desenvolvidas e processo avaliativo do Pibid UFLA. . . .	84
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 3.1 – Documentos Regulamentares do Pibid.	48
Quadro 4.1 – Características dos bolsistas.	81
Quadro 4.2 – Ano de início dos projetos das áreas de conhecimento no programa Pibid UFLA.	83
Quadro 4.3 – Classificação dos tipos de análise narrativa.	101

LISTA DE SIGLAS

ABHO	Associação Brasileira de História Oral
ACT	Acordo de Cooperação Técnica
ANE	Associação Nacional da Educação
Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNC	Base Nacional Curricular
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBC	Currículo Básico Comum
CIPA	Congresso Internacional Sobre Pesquisa (Auto)Biográfica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEC	Campanha Nacional de Escolas da Comunidade
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCNGP	Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia
CPDOC	Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil
CRFB	Constituição da República Federativa do Brasil
DCNs	Diretrizes Circulares Nacionais
DEB	Diretoria de Educação Básica
DEX	Departamento de Ciências Exatas
DFI	Departamento de Física
DFM	Departamento de Educação em Ciências Físicas e Matemática
DI	Deficiência Intelectual
DIPS	Diretoria de Processos Seletivos
DOEMG	Diário Oficial do Estado de Minas Gerais
DOU	Diário Oficial da União
EEACC	Escola Estadual Antônio Carlos de Carvalho
EEAMG	Escola Estadual Antônio Mourão Guimarães
EEAR	Escola Estadual Azarias Ribeiro
EEBG	Escola Estadual Benjamim Guimarães
EECS	Escola Estadual Cristiano de Souza
EEMZ	Escola Estadual Maurício Zakhia
EEPJB	Escola Estadual Professor Júlio Bueno
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
EMEFis	Encontro Mineiro de Ensino de Física

ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
FAPESB	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FORPIBID	Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do PIBID
GEDOMGE	Grupo de Estudos Docência, Memória e Gênero
GRAFHO	Grupo de pesquisa Autobiografia, Formação e História Oral
GRIFAR	Grupo Interdisciplinar de pesquisa, Formação, (Auto)biografia e Representações
Hifopem	Histórias de Formação de Professores que Ensinam Matemática
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEF	Laboratório de Ensino de Física
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
PAS	Processo de Avaliação Seriada
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEB	Professor de Educação Básica
PIBIC	Programa Institucional de Iniciação à Ciência
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PPE	Políticas Públicas Educacionais
PPGECM	Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática
PPP	Projeto Político Pedagógico
ProUNI	Programa Universidade para todos
RS	Rio Grande do Sul
SEE	Secretaria de Estado de Educação
SRE	Secretaria Regional de Educação
TQC	Teoria Quântica de Campos
UD	Unidade Didática
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFPA	Universidade Federal de Lavras
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSJ	Universidade Federal de São João del Rei

UNEB
USP

Universidade do Estado da Bahia
Universidade São Paulo

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO	14
2	MEU CAMINHO SOCIOPROFISSIONAL	21
3	COMPREENDENDO OS ELEMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA	33
3.1	Políticas Públicas	34
3.1.1	Políticas de Formação Docente	36
3.1.2	Pibid	42
3.2	A Reflexão do Professor como Constituinte da Sua Identidade Profissional	53
3.2.1	O Método (auto)biográfico e a sua dimensão formativa	57
3.2.2	A Narrativa como dispositivo de Reflexão e Formação	64
3.2.3	O Portfólio como dispositivo de Reflexão e Formação	68
4	OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	74
4.1	Apresentando o tipo de pesquisa	75
4.2	Os sujeitos da pesquisa	79
4.3	O contexto da pesquisa	82
4.4	O lócus da pesquisa	86
4.4.1	O meu ambiente escolar anterior ao Pibid	87
4.4.2	O ambiente escolar durante a atuação do Pibid	90
4.5	As ferramentas formativas utilizadas na produção de dados	95
4.5.1	Os portfólios utilizados na pesquisa	96
4.5.2	As narrativas das aulas utilizadas na pesquisa	97
4.6	Primeiros passos para a análise dos dados	99
5	APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS	104
5.1	Unidade Temática 1 - Reflexões sobre a importância do Pibid Física da UFLA para a formação inicial e continuada	106
5.2	Unidade Temática 2 - Dificuldades e desafios relacionados à docência	111
5.3	Unidade Temática 3 - Experiências vividas, aprendizagens e desenvolvimento profissional	125
5.4	Unidade Temática 4 - As contribuições do Pibid Física da UFLA em meu desenvolvimento profissional	136
6	COMPREENSÕES OBTIDAS AO DESENVOLVER A PESQUISA	141

REFERÊNCIAS 143

1 APRESENTAÇÃO

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado.

(FREIRE, 2002, p.31)

E, como um ser condicionado, incompleto, que tem como princípio ir mais além, estar aberto a novas aprendizagens e disposto a enfrentar novos desafios, como nos diz Freire (2002), apresento aos leitores a motivação para o desenvolvimento deste trabalho.

Em busca de novas aprendizagens e desafios, participei da seleção para professora supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) em Física da Universidade Federal de Lavras (UFLA) e fui selecionada. Ao iniciarmos as atividades no grupo Pibid, que possuía dois coordenadores, duas supervisoras e dezesseis bolsistas, fomos separados em dois grupos. Meu grupo recebeu os cadernos verdes e o outro grupo os cadernos vermelhos.

Estes cadernos deveriam ser utilizados por nós como um portfólio reflexivo¹, no qual deveríamos registrar nossas reuniões e demais atividades que fossem desenvolvidas durante o programa. Nos foi dada a liberdade de escrevermos nosso portfólio sem seguirmos um roteiro pré-estabelecido. Alimentamos nossos cadernos verdes, supervisora e bolsistas, continuamente, registrando os trabalhos realizados, as atividades que iam sendo planejadas e as possíveis contribuições que essas atividades traziam para nosso crescimento socioprofissional².

Após iniciarmos os trabalhos na escola, nos foi solicitado que escrevêssemos também sobre as aulas desenvolvidas, uma narrativa na qual deveríamos contar o que havia sido feito, como foi e, qual o impacto dessa aula, das ações realizadas, nos alunos e em nós, professora supervisora e bolsistas. A estas narrativas, demos o nome de Narrativas da aula³.

Após a leitura dos portfólios reflexivos e narrativas das aulas, eu e minha orientadora, observamos a riqueza presente nestes materiais e propomos esta pesquisa que tem como foco

¹ No capítulo 3, falaremos sobre o portfólio reflexivo e sua importância.

² O termo socioprofissional se refere ao processo de desenvolvimento e crescimento ocorridos nos campos social e profissional.

³ No capítulo 3, falaremos sobre Narrativas.

analisar os materiais produzidos pelos licenciandos, bolsistas do Pibid e por mim, supervisora, no período de 2018/2020. Vale ressaltar que ela acompanhou todo o grupo pois era a professora coordenadora do Pibid, representante da instituição.

Trago aqui a questão central desta pesquisa: “É possível identificar contribuições do Pibid Física da UFLA à formação inicial e continuada, nos materiais produzidos pelos participantes?”

A partir desta questão, traço dois objetivos na tentativa de delimitar um pouco melhor a pesquisa, que são os seguintes:

- a) identificar e analisar nos portfólios reflexivos e nas narrativas das aulas, contribuições do Pibid Física da UFLA na formação inicial e continuada dos licenciandos e dos professores envolvidos;
- b) evidenciar e analisar contribuições do programa Pibid Física da UFLA na identidade docente do professor supervisor.

A pesquisa foi desenvolvida a partir da utilização de uma abordagem qualitativa, adotando-se como instrumentos para a produção dos dados os seguintes recursos:

- a) portfólios reflexivos (cadernos verdes) individuais, contendo as descrições das atividades planejadas e os relatos das reuniões semanais do grupo;
- b) narrativas das aulas, também individuais, contendo uma descrição de cada aula executada na escola e as reflexões dos envolvidos.

A seguir apresento uma justificativa para o desenvolvimento do trabalho e da pesquisa a ele vinculada.

Justificativa

Sou Professora da Educação Básica (PEB) há oito anos e mesmo após concluir o curso de licenciatura em Física sempre procurei estar atenta às novas demandas do ensino e estar inserida no meio acadêmico. Busco sempre aperfeiçoar minha prática em sala de aula e obter um desenvolvimento profissional continuado de forma a tornar as aulas mais atrativas e instrutivas e também auxiliar as instituições de ensino em que atuo.

Sempre estive aberta para receber os licenciandos de Física em suas diferentes etapas de estágio. Confesso que meu papel como coformadora⁴, ao receber os estagiários, era limitado. Não sabia ao certo como deveria auxiliá-los, o que poderia fazer para contribuir mais para a formação inicial de cada um deles. Sempre procurei recebê-los bem, deixá-los a vontade para cumprir a proposta que traziam, seja como espectadores ou como professores na regência da turma, mas minha contribuição se limitava a estas ações.

Ao ser informada quanto aos editais abertos para professora supervisora do Pibid Física da UFLA, percebi uma oportunidade de estar novamente inserida no meio acadêmico universitário, tendo a oportunidade de contribuir para a formação dos licenciandos, bem como continuar meu processo de formação e minha prática pedagógica.

O Pibid, de acordo com os editais da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)⁵, é um programa que visa permitir aos estudantes de licenciatura ter contato direto com o ambiente escolar, proporcionando uma vivência reflexiva e formativa da prática profissional.

Com o desenvolvimento do trabalho no Pibid, inicialmente nas reuniões em que ocorreram os momentos de reflexão, estudo e discussão do papel do professor, das novas práticas de ensino, das dificuldades do ensino de Física, me senti motivada a analisar e conhecer a fundo o processo síncrono de formação inicial e continuada.

Sequencialmente, surgiram inquietações a respeito da importância do profissional da escola básica adentrar aos muros da universidade e, vivenciar e participar da formação inicial dos licenciandos. O quão relevante é o papel do Professor Coformador, ao propiciar aos licenciandos vivenciar a relação teoria e prática, que se faz imprescindível e essencial durante a formação e, os permite crescer e construir sua identidade profissional através dos relatos de nossas experiências.

De forma inquietante, pude perceber como o Pibid é importante para os licenciandos e para o professor supervisor, funcionando como uma ferramenta de formação continuada, capaz de nos fazer refletir sobre a nossa prática docente, na busca pelo nosso desenvolvimento profissional.

⁴ No capítulo 3, falaremos sobre Professores Coformadores.

⁵ A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) é uma agência de fomento à pesquisa brasileira que atua na expansão e na consolidação da pós-graduação *stricto sensu* em todo o país e na formação de Professores da Educação Básica.

Diante de tais questionamentos e, com a oportunidade de retornar à universidade, como discente do programa de pós-graduação, eu, minha orientadora e coorientadora, chegamos a esta proposta de trabalho.

Nossa proposta de pesquisa se insere em trabalhos já publicados na área de formação de professores. Contudo, se distingue, pois utilizamos como instrumentos para obtenção dos dados, os portfólios reflexivos e as narrativas de aulas, produzidas por todos os participantes do Pibid, professora coformadora e bolsistas. Além disso, esses mesmos instrumentos foram usados para a construção da nossa análise, fundamentada em teóricos que discutem o uso das narrativas no processo de formação inicial e continuada de professores.

São diversos os trabalhos que afirmam a importância do Pibid para a formação inicial e continuada, inúmeros os que relatam a importância do professor coformador, sendo este supervisor do Pibid ou supervisor de estágios. Encontrei também alguns trabalhos que elencam a importância de utilizar instrumentos que promovam a reflexão do professor como narrativas, portfólios, diários de aula, diários de campo, sendo esses instrumentos pertinentes ao método (auto)biográfico, com o objetivo de fazer com que o narrador relate e reflita sobre a sua própria prática.

Dentre diversos trabalhos consultados destaco sete que se relacionam com a pesquisa a ser desenvolvida, sendo eles: Borges (2015), Carneiro (2016), Carvalho (2016), Costa (2016), Falcão (2016), Martins (2017) e Oliveira (2016).

Costa (2016) desenvolveu sua pesquisa analisando professores supervisores do Pibid Matemática e pode observar que,

não é possível acontecer o desenvolvimento profissional no Pibid sem a realização de ações que colocam o supervisor como coformador e não é possível ser coformador sem a realização de ações que favoreçam o desenvolvimento profissional. (COSTA, 2016, p. 59-60)

Oliveira (2016) desenvolveu sua pesquisa com licenciandos/licenciadas que participaram ou participam do subprojeto Pibid/Física, no período de 2008 a 2015. Os resultados obtidos por ele mostram que,

(...) o Pibid/Física fortalece a formação de seus diferentes sujeitos por meio de experiências e práticas pedagógicas proporcionadas pelo contato com a escola, pela interação entre teoria e prática e pela tutoria de supervisores (...). (OLIVEIRA, 2016, p. 5)

Carvalho (2016) desenvolveu sua pesquisa com professores supervisores e bolsistas do Pibid/Física, da Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ). Como conclusão principal, observou que,

(...) a atuação das professoras da educação básica, enquanto supervisoras, possui um papel importante no processo de interação entre Escola e Universidade: o de mediação, voltado para a ação das mesmas como co-formadoras de futuros docentes. (CARVALHO, 2016, p. 133)

Martins (2017) desenvolveu sua pesquisa com quatro supervisores de área do Pibid que atuam em uma escola da rede pública estadual de Ouro Preto, concluindo que,

(...) ações do programa têm contribuído para a superação da dicotomia entre teoria e prática a partir da aproximação entre Instituição de Ensino Superior (IES) e escolas, articulando o campo da profissão ao da formação docente, com a valorização da escola como lócus de produção de conhecimento. (MARTINS, 2017, p. 90)

Borges (2015) investigou quatro professores da educação básica que atuaram como supervisores nas escolas públicas participantes, desenvolvendo os subprojetos na área de Pedagogia, tendo como referência o Pibid. A pesquisadora concluiu que,

(...) o Pibid proporciona experiências que efetivamente contribuem para a formação e o desenvolvimento profissional dos professores supervisores que são profundamente impactados por esta experiência. (BORGES, 2015, p. 8)

Falcão (2016) procurou conhecer os movimentos identitários de quatro professoras supervisoras do Pibid Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará (UECE), com apoio nas narrativas de história de vida chegando à conclusão que,

(...) as professoras identificam o Pibid como importante programa formativo, possibilitando mudanças no modo como se reconhecem e novas significações sobre a profissão, indicando que o fazer, o sentir e o agir das professoras vêm se transformando numa perspectiva de autonomia, alteridade e emancipação. (FALCÃO, 2016, p. 10)

Carneiro (2016) trabalhou com nove professores coformadores que recebem estagiários e licenciandos do Pibid. Ao término da pesquisa detectou que:

(...) as atividades de estágio, de forma geral, limitam-se à observação, com algumas exceções desenvolvidas por alguns dos coformadores junto a seus estagiários. Enquanto isso, o desenvolvimento das atividades do Pibid se apresenta de forma bastante dinâmica, ainda que seja necessário questionar sua perspectiva de formação docente em plenitude. (CARNEIRO, 2016, p. 8)

É importante ressaltar que outros pesquisadores, como Mainardes (2006) e Rosa (2014) já enfatizaram a importância do Pibid como política pública, para a formação inicial dos licenciandos. Assim como Rubio (2018) e Guimarães (2018), que apontam a importância das narrativas como objeto de formação inicial e continuada, colocando os professores da educação básica como Professores Reflexivos⁶.

⁶ No capítulo 3, falaremos sobre Professores Reflexivos.

Diferentemente dos trabalhos supracitados, em meu projeto, tenho o objetivo de verificar se as ferramentas utilizadas, associadas ao método (auto)biográfico, em nosso caso específico, os portfólios reflexivos e as narrativas das aulas, são capazes de refletir o processo de formação inicial e continuada que ocorre com os professores e os bolsistas participantes do Pibid Física da UFLA.

Estrutura do trabalho

Optei por escrever esta dissertação, tendo como substrato as narrativas, ora na primeira pessoa do singular, por se tratar da minha própria história, e ora na primeira pessoa do plural, por fazer parte da minha história os sujeitos observados, minha orientadora e coorientadora que juntas, analisamos os portfólios e narrativas e compusemos esta pesquisa. Nos resultados, trarei a terceira pessoa do plural para me referir aos bolsistas, sujeitos desta pesquisa.

Para compor este texto, foi necessária a construção de cinco capítulos, sendo alguns deles divididos em seções e subseções para facilitar a leitura e compreensão do texto. A seguir, apresento a ideia central de cada capítulo:

- Capítulo 2 - Minha trajetória socioprofissional - apresento um pequeno resumo do meu memorial, enfatizando acontecimentos que foram relevantes para a construção da profissional que me tornei.
- Capítulo 3 - Compreendendo os elementos para a construção da pesquisa - abordo discussões sobre a legislação e revisão de literatura, dividido em duas seções, a primeira para tratar das políticas públicas de formação docente e a segunda para tratar do professor reflexivo e os instrumentos utilizados pertinentes ao método (auto)biográfico.
- Capítulo 4 - Os procedimentos metodológicos da pesquisa - trago a definição da abordagem qualitativa, apresento os bolsistas, o local em que ocorreram as ações originando os dados para esta pesquisa e os instrumentos utilizados para o tratamento desses dados. Este capítulo está dividido em seções e subseções.
- Capítulo 5 - Análise e discussão dos dados - apresento excertos dos dados obtidos, fazendo uma análise fomentada por teóricos que a sustentam.
- Capítulo 6 - Compreensões obtidas ao desenvolver a pesquisa - retomo a questão investigativa e meus objetivos iniciais, destacando as contribuições relevantes da pesquisa,

questões que tenham surgido ou ficado em aberto durante o desenvolvimento e que possam auxiliar demais pesquisadores que queiram investigar as contribuições das narrativas para o processo de formação inicial e continuada.

- Ao final, apresento a lista das referências bibliográficas que foram utilizadas ao longo desse trabalho e alguns documentos.

2 MEU CAMINHO SOCIOPROFISSIONAL

Sem sequer poder negar a desesperança como algo concreto e sem desconhecer as razões históricas, econômicas e sociais que a explicam, não entendo a existência humana e a necessária luta para fazê-la melhor, sem esperança e sem sonho.

(FREIRE, 1997, p. 5)

Assim como Freire (1997) acredito que lutar, buscar melhorar, crescer e desenvolver socioprofissionalmente independente das situações que vivenciamos de descrédito, desesperança, diante dos desafios sociais, profissionais e políticos é necessário. E é com essa convicção que tenho escrito minha história nessa sociedade.

Nasci em Bom Sucesso, uma pequena cidade de Minas Gerais (MG), que se localiza a menos de cinquenta quilômetros de Lavras. Por ser uma cidade pequena, cresci rodeada de parentes e muitos colegas, com os quais brincávamos incansavelmente na rua, em casa, na escola.

Desde pequena sempre tive aptidão por ensinar e compartilhar meus conhecimentos com outras pessoas. Minha brincadeira preferida era "escolinha" e, claro, eu sempre era a professora. Sempre me imaginei rodeada de crianças aprendendo a ler e a escrever. Com o tempo fui percebendo que alguns conteúdos me despertavam mais interesse e que estes eram da área das "exatas".

Sempre fui apaixonada por papel, lápis, caneta, cola e tesoura. Antes mesmo de aprender a andar sem "cambalear", já tentava fugir para acompanhar as crianças para a escola.

Iniciei minha vida escolar com menos de três anos quando entrei em uma creche do município de Bom Sucesso, minha mãe conta que foi forçada a me colocar na creche pois, como morávamos próximo eu chorava vendo as crianças indo e sempre que conseguia, fugia para lá.

Fui para a creche e chegando lá, virei ajudante da Tia Marília, não usava mais fralda, não chorava para ir embora e era a primeira a chegar e a última a sair. Algumas pessoas criticavam minha mãe, ela algumas vezes até pensou em me tirar da creche, mas meu gosto era tanto que ela não teve coragem.

Fiquei na creche por quase dois anos, pois nesta época só iria para o jardim com 3 anos quem fizesse aniversário até março, os demais deveriam aguardar o ano seguinte. Por mim, tudo bem, eu adorava a creche.

No ano de 1993 fui para o jardim da infância, a Escola Municipal Antônio Mourão Guimarães (EMAMG) e por lá fiquei durante 3 anos, tive três professoras maravilhosas, tia Maria no 1º período, tia Zilda no 2º período e tia Imaculada no 3º período. Eram maravilhosas pois conseguiam passar as tarefas e serem carinhosas e atenciosas com todos os alunos da sala. Era ótima aluna em sala, mas meu espírito de liderança, me colocava em conflito com meus coleguinhas sempre que possível, resumindo, estava sempre brigando com alguém.

Ensino Fundamental 1 e 2

Em 1996, fui para a outra escola, no centro da cidade, esta se chama Escola Municipal Protásio Guimarães (EMPG) minha professora era a Tia Rosa, minha turma era a mesma desde o jardim então todos já se conheciam muito bem.

A tia Rosa era mãe de um dos meus colegas de sala então ela era muito brava com a turma, pois deveríamos aprender muito naquele ano, ela explicava muito bem, mas falava muito alto, como sempre me sentei nas primeiras carteiras, ficava muito incomodada com seus gritos.

No ano seguinte minha professora foi a Tia Marli, excelente professora, também muito brava, mas explicava muito bem os conteúdos, andava bastante pela sala e não gritava tanto.

No 3º ano minha professora era a Tia Maria José, boa professora, cobrava muito nas provas e exigia a tabuada e a leitura de livros toda semana e no 4º ano a Tia Tânia um doce de pessoa, tinha uma letra maravilhosa no quadro, gostava dos cadernos bem caprichados e sempre elogiava seus alunos.

Em dezembro de 1999, conclui mais uma etapa de aprendizagem e mudaria novamente de escola.

Não posso deixar de falar como era participativa em todos os eventos proporcionados pela escola, dançava, cantava, recitava, era âncora do jornal da escola, dançava na quadrilha, desfilava no 7 de setembro, era a oradora da escola em todos os eventos. Minha mãe ganhava muito pouco, então algumas roupas que precisavam ser feitas para participar dos eventos eram ganhadas da minha tia Cidinha e da minha avó Eliana.

Minha brincadeira favorita era escolinha, sempre era a professora, minha mãe me trouxe um pedaço de quadro que haviam trocado na escola em que ela trabalhava e todos os dias trazia pedaços de giz para eu poder dar minhas aulas. Quando não tinha colegas em casa, dava aula

para meu irmão, meu padrasto ou para minha mãe, meu irmão falava que eu era muito brava e não sabia ensinar os deveres para ele pois não aceitava que ele colorisse fora do desenho ou fizesse letra feia, “esgarranchada”.

No ano de 2000, com 12 anos, iniciei meus estudos no colégio, que se chama Escola Estadual Benjamim Guimarães (EEBG) e nesta escola fiquei por seis anos. Durante todos os meus anos como estudante sempre participei de todos os eventos, fiz teatro, declamei poesias, dancei, fiz viagens, desfilei, sempre fui participativa e gostei de fazer parte do ambiente escolar.

Fui líder de sala e participava, como tutora, do clube de apoio aos alunos com dificuldade em aprendizagem. Sempre gostei, respeitei e admirei meus professores, sempre soube da importância de lecionar e já naquela época queria exercer a mesma função, só não sabia, ainda, qual área iria seguir.

Fui representante de turma durante os seis anos, pois era questionadora, sempre corri atrás dos meus direitos e sempre que era necessário não temia em procurar os professores ou a direção para resolver os problemas da turma. Turma que iniciou no jardim da infância, com algumas modificações, alguns entraram outros saíram, mas a grande maioria estava junto desde 1993.

Ensino Médio

Em 2004, aos dezesseis anos, iniciei meus estudos no Ensino Médio (EM), na parte da manhã, neste mesmo ano indaguei a direção sobre o Grêmio Estudantil¹ que se colocou aberto a reestruturar essa representação dos alunos na escola, então criei minha chapa e competimos com outras duas chapas na escola. Ganhamos e assumimos o compromisso de representar os alunos perante a direção e a equipe pedagógica da escola.

No meu tempo como presidente do grêmio realizamos gincanas, festas para arrecadação de fundos para cobrir a quadra da escola, criamos o concurso rei e rainha dos estudantes, conseguimos participar de várias reuniões na Superintendência Regional de Ensino (SRE) de São João del Rei (SJR) e principalmente fizemos a diferença na escola.

¹ O Grêmio Estudantil é uma forma de organização colegiada composta pelos alunos de uma escola com o objetivo de representar o seu corpo discente de forma livre e autônoma. Ele promove o diálogo entre estudantes e os profissionais que atuam na unidade, como professores, coordenadores e diretor. Além da defesa dos interesses do alunado, o grêmio também é responsável por realizar atividades culturais e esportivas no ambiente escolar. A Lei Nº 7.398, sancionada em 4 de novembro de 1985, dispõe sobre a “organização de entidades representativas dos estudantes de 1º e 2º graus e dá outras providências”. É conhecida como a “Lei do Grêmio Livre”. Para maiores informações consulte: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7398.htm

Quando iniciei o EM, pude constatar que as matérias de ciências da natureza, como biologia e química, me fascinavam. Ficava ansiosa pelas aulas, procurava livros diferentes do que usávamos em sala, para ler sobre os assuntos e gostava sempre de conversar com as professoras, buscando me aprofundar na compreensão dos temas abordados por elas.

Bem, como podem ver, a Física não foi minha primeira paixão, provavelmente pelo fato de que não tive professora fixa de física nos dois primeiros anos do EM. Várias pessoas assumiam as aulas e não conseguiam desenvolver todos os conteúdos. Desta forma, enxergava a Física como uma área difícil de compreender, cheia de fórmulas e conceitos complicados.

Grande parte dos meus colegas de turma que, assim como eu, não podiam pagar um cursinho ou aulas particulares, foram prejudicados ao realizar as provas do Processo de Avaliação Seriada (PAS) da UFLA², da primeira e segunda etapa.

Muitos compartilhavam comigo o sonho de fazer um curso superior, preferencialmente na UFLA, pois além de ser uma universidade de grande prestígio também se localiza próximo da nossa cidade.

Tendo como objetivo cursar a graduação em uma universidade federal, de preferência a UFLA, sentia a necessidade de procurar mais conhecimento. Queria estudar em outra escola, a qual tivesse como meta preparar os alunos para as provas externas, vestibulares, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e outros concursos.

Eu e minha mãe, que sempre me apoiava, começamos a procura por escolas particulares de Lavras que oferecessem bolsa, pois não poderíamos de forma alguma arcar com as mensalidades. Após muita procura, contando com a ajuda de alguns amigos da minha mãe, consegui uma bolsa de estudos para cursar o terceiro ano do ensino médio, na escola Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC) em Lavras, MG.

Admito que apesar de ter alcançado um sonho, não foi fácil mudar de escola, na qual estudava há seis anos, era presidente do Grêmio Estudantil, conhecia todos os professores e tinha meus colegas de turma, sendo alguns deles companheiros desde a pré-escola.

Apesar de todo meu apego a este ambiente acolhedor, não podia perder esta oportunidade, deveria sair do comodismo, quebrar minha inércia e estar aberta a novas amizades, novos

² O Processo Seletivo de Avaliação Seriada (PAS), organizado e executado pela Diretoria de Processos Seletivos (DIPS), é uma forma de ingresso nos cursos de graduação presenciais da UFLA, no qual o candidato é avaliado em três etapas consecutivas, ao final de cada ano do Ensino Médio. Nas duas primeiras etapas (PAS 1 e PAS 2), o candidato faz provas de múltipla escolha e redação. Na terceira Etapa (PAS 3), adota-se a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Para maiores informações consulte: <http://www.ufla.br/pas/o-que-e-pas/>

ambientes que, mesmo difíceis, como já imaginava que seriam, eram identificados como extremamente necessários para o meu crescimento pessoal e também representavam um caminho mais próximo para realizar meu sonho, de cursar uma universidade federal.

De cabeça erguida e coração apertado, iniciei meu terceiro ano na CNEC de Lavras, em fevereiro de 2006.

Quanta mudança em minha vida! As apostilas entregues no início do ano continham toda a matéria dada no terceiro ano nas escolas estaduais. Até pensei que seria um material único, mas quando iniciaram as aulas tive certeza que concluiríamos todos os conteúdos dali há alguns meses.

Inicialmente fiquei perdida, isolada e com muito medo de não conseguir acompanhar as aulas. Com o tempo fui me aproximando dos colegas de sala e até montamos um grupo de estudos, os alunos bolsistas. Éramos três, eu e dois colegas que tinham vindo de Sergipe para se prepararem para fazer o vestibular da UFLA.

Considerava meus professores, em grande maioria, muito bons pois mostravam domínio do conteúdo, não ficavam presos a apostila, cobravam muito de nós e, sempre que possível, se dispunham a tirar nossas dúvidas dos conteúdos de anos anteriores.

A escolha do curso superior

Nesta mesma escola, conheci uma professora de física, que começou a lecionar para nossa turma ainda no primeiro semestre de aula, pois o professor que havia iniciado não permaneceu com as turmas. Logo pensei, “será que mesmo em uma escola particular não terei aulas de física?” e, para nossa sorte, a professora era espetacular e conseguiu voltar ao conteúdo que havia sido passado as pressas e ainda revisou muito do conteúdo dos anos anteriores, o que para mim foi fundamental.

Esta professora influenciou em minha escolha de curso superior e, até hoje me inspira na busca por me tornar a cada dia, uma profissional melhor. Eu a considero espetacular pela sua maneira de ensinar os conteúdos, utilizando diferentes estratégias, explicitando sua paixão pela profissão, o gosto que tinha de chegar na sala de aula e nos conduzir na construção do conhecimento. Sem falar que foi uma professora amiga, próxima dos alunos, disposta a ouvir nossas dúvidas e procurar diferentes estratégias de ensino para saná-las.

Diante do meu amor e admiração por lecionar e em êxtase por ter conseguido aprender um pouco sobre a Física e, curiosa por conhecer e aprender mais, me inscrevi para o curso de

licenciatura em Física da UFSJ. Nesta época ainda não havia o curso de Física na UFLA, então minha opção foi ir para mais longe de casa.

Universitária

Em 2007 iniciei meus estudos na UFSJ. Não foi fácil, estava mais longe de casa, em um ambiente totalmente desconhecido e iniciando um curso desafiador. Felizmente, me adaptei rapidamente e estava muito empolgada com as disciplinas, os professores e meus colegas de turma.

Confesso que ainda no primeiro semestre, vivi momentos desesperadores, tirei minha primeira nota baixa, e foi logo um zero. Na época entrei em pânico e na verdade foi bom, pois percebi que precisava aprender a estudar e foi o que fiz durante todo meu tempo na universidade.

Universitários podem experienciar sentimentos maravilhosos pois passamos por situações nunca imaginadas, conhecemos tantas pessoas diferentes, nos tornamos adultos, muitos saem da casa dos pais, ganhando a tão sonhada liberdade de ir e vir onde e quando quiser, mas também devem aprender que é tempo de dedicação, foco e objetivo.

Tinha como meta concluir meu curso em quatro anos, me formar, iniciar o mestrado, depois o doutorado e tentar lecionar em instituições de ensino, públicas ou privadas. Para isso, precisei abrir mão das confraternizações, festas e passeios com amigos. Nas horas que não estava estudando ou desenvolvendo algum projeto pela universidade, dava aulas particulares para os alunos do EM, para ajudar com a despesa que minha mãe estava tendo para me manter no curso.

Aproveitei tudo que a universidade tinha a oferecer. Logo no segundo período procurei alguns professores para tentar conseguir alguma bolsa, recebi o vale alimentação e fui convidada para desenvolver um projeto de extensão com o professor Dr. João Antônio Côrrea Filho, chamado Física e Cotidiano. Trabalhamos neste projeto durante todo o ano de 2008.

Em dezembro de 2008, quando estava no quarto período fui informada da possibilidade de participar do Pibid, que iria começar no ano seguinte. Me inscrevi e fui selecionada.

Particpei como bolsista do Pibid durante todo o ano de 2009 e, em dezembro deste ano participei da seleção para a bolsa de iniciação científica em Teoria Quântica de Campos (TQC). Fui aprovada e desenvolvi todo o projeto sob a supervisão do professor Dr. Ricardo Luciano Sônego Farias.

Optei por concorrer a bolsa de iniciação científica pois minha vivência como bolsista no Pibid me desanimou muito de lecionar. A professora da escola estadual que foi nossa super-

visora, reclamava a todo momento, nos dava conselhos para sairmos do curso e procurar coisa melhor. Na escola, as aulas eram monótonas, com muita matéria no quadro, cópia do livro e os alunos eram, em grande maioria, desinteressados, desmotivados e indisciplinados.

Me aventurar na iniciação científica foi, com certeza, minha pior experiência. Percebi que mesmo diante de todas as dificuldades que vivenciamos na escola, nas salas de aula, meu sonho era lecionar.

Desfrutei muito do meu tempo na universidade, aproveitei as disciplinas e os professores. Em dezembro de 2010, consegui realizar meu objetivo, concluí minha graduação.

Enfim, licenciada

Como queria continuar os estudos, agora no mestrado mas, também queria e precisava ficar mais perto de casa, participei da seleção para o mestrado na UFLA, em Engenharia de Sistemas.

Minha escolha por esta área se deu pelo fato da UFLA não ter um mestrado na área de educação e, também pela área da pesquisa em Engenharia de Sistemas ser voltada para o uso da óptica, conteúdo que me interessa e o qual eu gosto de estudar. Infelizmente, não consegui concluir esse mestrado por problemas pessoais. Este, certamente, foi um período marcante em minha vida, obrigatoriamente compreendi o sentido de família, desespero e perda.

Apesar de abrir mão de muitas coisas, que sempre almejei, consegui aprender muito e, hoje concordo que tudo que passamos é o que permiti ser quem somos. A vida me ensinou que devemos sempre lutar pelo que queremos, enxergando a vida como um caminho, com grandes percalços e muitas vitórias.

Amar minha profissão e querer compartilhar meus conhecimentos, contribuindo para a melhoria da sociedade em que vivemos, foi de forma primordial, minha força para vencer mais um desafio. E foi em uma sala de aula, da escola CNEC, onde cursei meu terceiro ano do EM, que me reergui ao assumir meu cargo como professora de física.

Desde setembro de 2012, após iniciar minhas atividades como professora, não fiquei nem um ano sem estar dentro de uma sala de aula. Tive a oportunidade de lecionar para o ensino fundamental, médio e superior.

Para os anos finais do ensino fundamental (8^o e 9^o anos), lecionei no Instituto Presbiteriano Gammon, no ensino superior lecionei para graduandos do curso de Engenharia de Produção da UFSJ, para alunos do ensino médio regular, em diferentes escolas, CNEC, como mencionado acima, Escola Estadual Benjamim Guimarães (EEBG) e Escola Estadual Antônio

Carlos de Carvalho (EEACC) em Bom Sucesso, também na Escola Estadual Maurício Zakhia (EEMZ) em Ijaci, Escola Estadual Professor Júlio Bueno (EEPJB) em Ibituruna, e atualmente leciono em duas escolas estaduais em Lavras, Escola Estadual Cristiano de Souza (EECS) e Escola Estadual Azarias Ribeiro (EEAR).

Também lecionei para as três séries do Ensino de Jovens e Adultos (EJA), na EEBG, o que vale ressaltar, foi uma experiência incrível. O público da EJA se diferencia muito do público do ensino regular. A maioria dos alunos são mais velhos, trabalham o dia todo e vai para a escola a noite sonhando em concluir o ensino médio. O tempo para lecionar os conteúdos também é muito diferente. Cada ano é concluído na metade do tempo, ou seja, são apenas seis meses para trabalhar tantos conteúdos.

Foi desafiador, precisei me adaptar, modificar meus planos de aula, utilizar diferentes metodologias e estratégias para conquistar os alunos, aproximá-los dos conteúdos e, principalmente, facilitar a construção do conhecimento de cada um deles.

Também trabalhei em cursinhos particulares em Lavras e, em 2016 tive a oportunidade de abrir um cursinho para alunos de baixa renda, Cursinho Ômega, em Bom Sucesso, o qual deixei aos cuidados de uma grande amiga e companheira no final de 2018, por ter como meta ingressar no mestrado e, também, por estar como supervisora do Pibid, e sentir a necessidade de ter que me dedicar mais ao processo de formação.

Ser professor

Sempre procurei estar atenta às novas demandas da educação, estar atualizada. Gosto de participar de cursos de formação e leio muitos artigos, livros e outros materiais sobre a educação, o professor, a didática e métodos de ensino. Relendo um texto de Kuenzer (1999) que muito me marcou quando o estudamos na universidade, destaquei um pequeno parágrafo que fala sobre o que o sistema educacional espera do professor.

Seja muito mais do que um mero animador, competente para expor, cativando a atenção do aluno. Ele precisará adquirir a necessária competência para, com base nas leituras da realidade e no conhecimento dos saberes tácitos e experiências dos alunos, selecionar conteúdos, organizar situações em que as interações entre aluno e conhecimento se estabeleçam de modo a desenvolver as capacidades de leitura e interpretação do texto e da realidade, comunicação, análise, síntese, crítica, criação, trabalho em equipe e assim por diante. Enfim, *ele deverá promover situações para que os alunos transitem do senso comum para o comportamento científico.* (KUENZER, 1999, p. 171) (grifo nosso)

Podemos observar que na definição apresentada por Kuenzer (1999), transparece a ideia de um super professor, capaz de proporcionar aos seus alunos condições para que saiam do

senso comum, ou seja, dos conceitos prévios que os mesmos possuem, provenientes de observações, repetições, ou que foram transmitidos de geração para geração, sendo em sua maioria formados por hábitos, preconceitos e tradições, para passarem a ter um comportamento considerado científico.

O aluno precisa compreender que o senso comum não possui comprovação ou teste, sendo considerado um aprendizado informal, não sendo tão confiável quanto os conhecimentos oriundos da ciência. Mas também esses conhecimentos não devem ser totalmente desconsiderados, pois carregam em si as experiências únicas do cotidiano de cada um e fazem parte de um tipo de saber que também tem seu valor.

Cabe ao professor proporcionar ao aluno uma transição, a partir de suas concepções prévias (senso comum) para o pensamento/conhecimento científico, permitindo a eles perceber que a ciência é construída por meio de pesquisas, que são comprovadas a partir de experimentos e procedimentos de verificação. Ou seja, os alunos precisam compreender que a ciência possui teorias que descrevem um conjunto de fenômenos, o que nos ajuda a entender por que eles existem ou acontecem.

De certa forma, os alunos precisam desenvolver uma compreensão de que a ciência provém de estudos e pesquisas, necessitando de comprovação, que pode e deve ser testada com frequência, podendo ser reformulada e aprimorada. O que explica as evoluções obtidas pelos cientistas em diversos campos tais como as curas para doenças, as viagens espaciais, as descobertas realizadas no sistema solar, as intervenções cirúrgicas, entre tantas outras.

Logo, percebemos que as expectativas depositadas na função de um professor não são simples ou poucas, sendo necessário que ele auxilie seus alunos na compreensão do sentido e da explicação do “o que”, “por que”, “quando” e “como” as coisas acontecem, conduzindo-os na construção do seu próprio saber e também sendo capaz de cativá-los ao longo desse processo.

Para mim, o super professor, que tenha como objetivo ser capaz de auxiliar seus alunos na construção do conhecimento, cativando-os e despertando neles a curiosidade e o interesse pela ciência, precisa se manter em constante formação. O que podemos evidenciar nas palavras de Melo (1999, p. 3) que retrata a formação do professor como:

[...] um processo inicial e continuado, que deve dar respostas aos desafios do cotidiano escolar, da contemporaneidade e do avanço tecnológico. *O professor é um dos profissionais que mais necessidade tem de se manter atualizado (sic), aliando à tarefa de ensinar a tarefa de estudar.* Transformar essa necessidade em direito fundamental para o alcance de sua valorização profissional e desempenho em patamares de competência exigidos pela sua própria função social. (grifo nosso)

Portanto afirmamos que, a formação continuada deve produzir no docente, um desenvolvimento de habilidades para melhorar o processo de ensino-aprendizagem de seus alunos, sendo uma exigência para os tempos atuais, como afirma Romanowski (2007, p. 138),

a formação continuada é uma exigência para os tempos atuais. Desse modo, pode-se afirmar que a formação docente acontece em *continuum*, iniciada com a escolarização básica, que depois se complementa nos cursos de formação inicial, com instrumentalização do professor para agir na prática social, para atuar no mundo e no mercado de trabalho.

Diante disso, após seis anos em sala de aula, senti a extrema necessidade de retornar para o meio acadêmico e continuar o meu processo de formação.

O Pibid/Mestrado

Minha procura pelo ambiente universitário foi um grito de socorro do meu eu professora, que por ora estava sendo esmagado e oprimido pelo sistema dentro do qual me deixei dominar nestes seis anos de sala de aula, afastada da universidade.

Vivenciando uma prática tendenciosa, tendo como objetivo ensinar física apenas para dar condições básicas para meus alunos ingressarem no ensino superior, meu papel era centrado frente aos educandos como uma transmissora de conhecimentos, sempre preocupada em cumprir integralmente um planejamento pré-estabelecido, o que me sufocou como docente.

Eu, que sempre critiquei a forma “engessada” de alguns professores que me deram aula, não podia me deixar tornar uma professora semelhante. Desde a graduação sempre tive como objetivo ter domínio do conteúdo, ser capaz de desenvolver boas práticas de ensino, adotar diferentes metodologias, buscando auxiliar da melhor forma a construção do conhecimento de todos os meus alunos.

Meu papel como professora deveria ir além de uma transmissora de conhecimentos. Sempre me senti responsável em participar do processo de construção de cidadãos críticos, capazes de viver em comunidade, compreendendo os fenômenos do seu dia a dia. Para mim, ser professora é ultrapassar barreiras e promover o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade em que atuamos.

Ao ser informada quanto aos editais abertos para professora supervisora do Pibid em Física da UFLA, no início do ano de 2018, percebi uma oportunidade de estar novamente no meio acadêmico universitário e contribuir para a formação dos licenciandos, bem como continuar o meu processo de formação.

O Pibid, de acordo com os editais da Capes, é um programa que visa permitir aos estudantes de licenciatura ter contato direto com o ambiente escolar, proporcionando uma vivência reflexiva e formativa da prática profissional.

Após iniciar minha atuação em 2018, como supervisora no Pibid, pude perceber que ainda possuía esperança e acreditava que a educação pode e precisa ser diferente e, para isso acontecer nós, comunidade escolar, precisamos nos adaptar ao nosso público alvo e as demandas que eles trazem consigo.

Percebi que o Pibid não seria apenas para auxiliar a formação inicial dos futuros professores de física, mas também, seria um ensejo para poder analisar e aperfeiçoar minha prática pedagógica e meu papel formador nas escolas em que atuo.

A metodologia utilizada nos processos de desenvolvimento do Pibid, bem como as ferramentas adotadas para acompanhar e avaliar as ações desenvolvidas, os processos de avaliação e registro das atividades, tinha como foco nos permitir refletir sobre nossa prática docente, na busca pelo nosso desenvolvimento profissional, que segundo Marcelo (2009, p.10), pode ser definido como,

[...] um processo, que pode ser individual ou colectivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente – a escola – e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferentes índoles, tanto formais como informais.

Ou seja, se desenvolver profissionalmente é ser capaz de indagar, refletir e buscar soluções para aperfeiçoar sua prática docente, sendo este um processo permanente, constante em toda vida profissional de um professor. Processo este que foi efetivo durante as atividades realizadas no Pibid Física da UFLA no período 2018/2020.

No fim do ano de 2018, diante de tais questionamentos e com a oportunidade de retornar à universidade, como discente, participei da seleção para o Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática (PPGECM) da UFLA e, com a ajuda da coordenadora do Pibid, minha orientadora, percebemos neste cenário a oportunidade de analisar o papel do programa na formação inicial dos bolsistas e em minha formação continuada, chegando a esta proposta de trabalho.

Para a produção dos dados já possuíamos os portfólios reflexivos e as narrativas das aulas, sendo estes materiais produzidos com a finalidade de permitir aos coordenadores do Pibid, acompanhar o desenvolvimento dos participantes.

Por influência do tema a ser pesquisado e, tendo os dados já em produção, nos colocamos em busca da melhor ferramenta para análise e optamos pelas narrativas, sendo essa um instrumento de análise dos pensamentos e ações de quem os redige.

Tendo definido o objetivo da pesquisa, os instrumentos para a produção dos dados e a ferramenta para análise dos mesmos, demos início a construção do texto. No próximo capítulo, abordo os elementos necessários para a construção desta pesquisa trazendo discussões sobre a legislação e também uma revisão de literatura.

3 COMPREENDENDO OS ELEMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno exercício da cidadania.

(BRASIL, 1988, p. 63)

Como aponta o Art.205 da Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB) (BRASIL, 1988) formulada em 1988, todos tem o direito a educação, sendo esta ofertada gratuitamente pelo estado, não eximindo o compromisso da família e da sociedade com a formação dos seus.

Visando contribuir para um educação eficiente, de qualidade e igualitária, as PPEs se fazem necessárias e seus desenvolvimentos devem visar a melhoria de todo o sistema educacional, desde a formação dos servidores, os recursos didáticos, a infra-estrutura, enfim, tudo aquilo que contribui para melhorar o interesse e o desempenho do aluno na escola.

Neste trabalho destacamos o Pibid, como exemplo de PPE, criado como uma proposta de ampliar a interação entre universidade e escolas básicas, contribuindo para a formação inicial dos licenciandos e para a formação continuada dos professores envolvidos, tanto da educação básica quanto das IES. As PPE são responsáveis pela proposição de políticas de formação inicial e continuada para professores e, também pela criação de programas que tenham estes objetivos, tais como o Pibid.

Sendo a minha participação no Pibid a motivação inicial para o desenvolvimento desta pesquisa, falaremos um pouco sobre a trajetória desse programa como PPE, desde a sua criação até o edital de 2018. Daremos enfoque as características do Pibid UFLA no capítulo metodológico.

Por utilizarmos o método (auto)biográfico, através dos instrumentos portfólios reflexivos e narrativas das aulas, sendo esses também ferramentas utilizadas para produção dos dados desta pesquisa, traremos um pouco sobre estes temas neste capítulo teórico. Para isso, traremos o conceito de Professor Reflexivo, como sendo aquele aberto a novas práticas de ensino e formação.

Para compor este capítulo, tornando-o acessível e buscando facilitar a leitura e compreensão dos leitores, optamos por dividi-lo em seções e subseções, que são apresentadas a seguir.

3.1 Políticas Públicas

[...] nenhum país progredirá se a sua educação não for prioridade. A precariedade da educação traz prejuízos irreversíveis além de contribuir para a formação de uma sociedade mascarada e acomodada. Todas as pessoas necessitam e devem ter acesso a uma educação de qualidade, que deve ser buscada nas políticas públicas, com base nas normativas das leis que lhes garantem.

(BASTOS, 2017, p. 8)

Como afirma Bastos (2017), a educação necessita ser priorizada e considerando como um dos caminhos mais importantes para o desenvolvimento geral de uma nação. E, para que isso ocorra, é imprescindível que se busque elevar o patamar da educação no seio das políticas públicas.

De acordo com Teixeira (2002), as políticas públicas são ações propostas, estudadas e criadas, que têm como missão atender as demandas da sociedade, satisfazendo interesses econômicos, políticos, sociais e culturais. A elaboração dessas políticas é um trabalho complexo de planejamento, que exige a identificação do público alvo, dentre compreensões que se estendem desde a definição das ações, das atribuições e competências, do tempo necessário para sua implantação e das consequências geradas por elas.

Elaborar uma política pública significa definir quem decide o quê, quando, com que consequências e para quem. São definições relacionadas com a natureza do regime político em que se vive, com o grau de organização da sociedade civil e com a cultura política vigente. Nesse sentido, cabe distinguir “Políticas Públicas” de “Políticas Governamentais”. Nem sempre “políticas governamentais” são públicas, embora sejam estatais. Para serem “públicas”, é preciso considerar a quem se destinam os resultados ou benefícios, e se o seu processo de elaboração é submetido ao debate público. (TEIXEIRA, 2002, p. 2) (grifos do autor)

Dentre as políticas públicas presentes na nossa sociedade daremos ênfase àquelas que são criadas através de programas e ações voltadas para o setor específico da educação, sendo denominadas PPEs. Segundo Bastos (2017), as PPEs começaram no Brasil no início da república,

dando forma ao sistema educacional brasileiro, com a perspectiva de melhorar as condições da educação no país, igualando-a a dos demais países.

As PPEs têm por objetivo, garantir os direitos educacionais perante a sociedade, envolvendo leis que são votadas pelos membros do Poder Legislativo, os deputados federais, estaduais, senadores e vereadores, visando aprovar medidas para garantir o acesso à educação de qualidade para todos os cidadãos e também a permanência na escola.

Também é função das PPEs avaliar os programas em andamento para garantir a qualidade e o sucesso da educação em todas as suas esferas, buscando medidas para solucionar problemas pontuais ou gerais.

As PPEs são garantidas pela Constituição Federal e por outras leis, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996)¹ que estabelece as principais regras que precisam ser seguidas pelo sistema educacional do país.

No entanto, mesmo com os grandes avanços educacionais que ocorreram ao longo dos anos, o Brasil, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua, divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em junho de 2019, tem 11,3 milhões de analfabetos, uma taxa de 6,8% de pessoas acima dos 15 anos que não sabem ler ou escrever².

O país tem reduzido o índice de analfabetismo, mas não de forma eficiente, tendo como base o Plano Nacional de Educação (PNE)³ de 2014 que prevê erradicar o analfabetismo no país até 2024.

Podemos relacionar o alto índice de analfabetismo às diversas PPEs que são descontínuas, sempre à mercê das disposições dos grupos políticos. O que foi observado por Saviani (2008), que tomando a história da educação brasileira, apresentou duas limitações tradicionais que, para ele são responsáveis por impedir a continuidade das políticas educacionais. A primeira sendo o debate histórico dos recursos financeiros vinculados à educação e a segunda, a sequência interminável de reformas, geradas por cada representante político.

A descontinuidade das PPEs pode ser observada claramente ao realizarmos um breve estudo sobre as políticas públicas associadas a formação de professores, que revelam muito

¹ Para maiores informações consulte: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm, acesso em 11 de março de 2021.

² Para maiores informações consulte: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_media/ibge/arquivos/00e02a8bb67cdedc4fb22601ed264c00.pdf, acesso em 11 de março de 2021.

³ Para maiores informações consulte: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>, acesso em 11 de março de 2021.

sobre um projeto de sociedade, que vêm sofrendo modificações de acordo com o tempo histórico de forma quase que contínua em nosso país.

Na próxima seção buscamos identificar e descrever as principais características das PPEs associadas à formação docente. Procuramos traçar uma cronologia enfatizando as principais reformas e diretrizes educacionais que surgiram, de acordo com o contexto histórico, como resposta a determinadas demandas de cada época.

Nos baseamos nos trabalhos publicados de Ribeiro Jr. (2001), Fonseca e Couto (2008), Saviani (2009), Gatti e Barreto (2009), Reis, André e Passos (2020), Freitas (2020) e Oliveira e Silva (2021).

3.1.1 Políticas de Formação Docente

Tanto as reformas educacionais quanto a formação docente passaram a ser consideradas fatores estratégicos no processo de desenvolvimento da sociedade. A educação passou a ser objeto central no âmbito das discussões referentes ao desenvolvimento dos países no contexto de um mundo globalizado.

(OLIVEIRA; SILVA, 2021, p. 143)

Ações voltadas para a formação inicial e continuada de professores também estão inseridas nas PPEs e são consideradas um ponto fundamental no escopo das ações que o governo promove buscando melhorias na educação básica.

Formar professores é tanto um desafio como uma das necessidades na busca de melhorias na qualidade da educação brasileira. Compreendemos que as legislações, reformas e diretrizes educacionais surgem de acordo com o contexto histórico, sendo consideradas respostas a determinadas demandas da época.

Assim, vamos buscar compreender o percurso da formação de professores que teve um salto nas décadas de 1980/1990 devido a globalização e a implantação de políticas neoliberais⁴,

⁴ Em poucas palavras, percebe-se que o neoliberalismo é um conjunto de idéias políticas e econômicas capitalistas que defende a não participação do estado na economia. [...] No discurso neoliberal, a educação deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e funcio-

caracterizadas pela diminuição do papel do estado, o que acarretou graves consequências para a profissão docente.

A preocupação com a formação docente não é recente. Já em 1882 Rui Barbosa fez uma análise da Educação no período imperial e, em um parecer formulado à época, criticou a situação em que ela se encontrava, explicitando a necessidade de “[...] uma reforma completa dos métodos e dos mestres” (RIBEIRO JR., 2001, p. 29).⁵

Para Saviani (2009) a formação docente no Brasil, até o ano de 2006, pode ser dividida em seis períodos sendo eles,

I-Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.

II-Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.

III-Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.

IV-Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).

V-Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).

VI-Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006). (SAVIANI, 2009, p. 143-144)

Gatti (2009) afirma que a criação das Escolas Normais, no final do século XIX, marcou a formação docente para as “primeiras letras”. Essas escolas eram responsáveis pelo ensino secundário e, a partir de meados do século XX se tornaram responsáveis também pelo ensino médio.

Em 1996, durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, foi promulgada a Lei nº 9.394 de 1996, intitulada LDB (BRASIL, 1996), que estava em conformidade com as orientações do Banco Mundial para a educação.

A partir da LDB/96, o sistema educacional passa a se guiar por novos parâmetros e novas propostas surgiram, tanto para as instituições formadoras como para os cursos de formação de professores.

nar a sua semelhança. Fonte: As influências do modelo neoliberal na educação - FCLAr - Unesp - www.fclar.unesp.br, acesso em 11 de março de 2021.

⁵ Para maior aprofundamento sobre as características históricas sobre a formação de professores, leia o artigo Reflexões sobre a formação de professores: características, histórico e perspectivas. (GOMES et al., 2019)

Destacamos os Artigos 61 e 62 da LDB, que dispõem sobre a formação dos profissionais da Educação:

Art. 61. A formação de profissionais da Educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I- a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II- aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 62. A formação docente para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de Licenciatura, de graduação plena, em universidades e em institutos superiores de Educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996, p. sn)

Mesmo com a promulgação da LDB/96, as primeiras adaptações curriculares tiveram início somente após a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCN)s (BRASIL, 2002), que ocorreu apenas em 2002.

O Brasil teve uma reorganização dos cursos superiores de graduação no ano 2000, quando as licenciaturas de todo o país tiveram que encaminhar para o Conselho Nacional de Educação (CNE) uma proposta para elaboração de diretrizes visando a formação de PEB em curso de nível superior.

A partir disso foram criadas as DCNs para Formação de PEB, sendo definidas pelo Parecer/CNE/CP 09/2001, que instituiu DCNs para a Formação de PEB, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena e pela Resolução CNE/CP 01/2002, os quais constituíam um agrupamento de fundamentos, princípios e métodos orientando as mudanças que seriam necessárias nos cursos de formação docente.

O novo modelo de DCNs objetivava inserir o sujeito no mundo do trabalho, baseando-se no consumismo vivenciado naquele momento. Como reflexo, os documentos legais almejavam que as escolas se adaptassem aos interesses do mercado globalizado. Este documento esteve vigente até 2015.

Em 15 de março de 2006, foi aprovada a Resolução nº 1 (BRASIL, 2006), pelo Conselho Nacional de Educação, estabelecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia (DCNGP), propondo-o como um curso de licenciatura responsável pela formação de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em 2009, o artigo 61 da LDB, foi alterado pela Lei nº 12.014, de 06 de agosto de 2009, que buscou discernir e elucidar a categoria dos profissionais da educação, sendo reescrita como:

[...] Consideram-se profissionais da Educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:
 I- professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na Educação Infantil e no Ensino Fundamental e Médio;
 II- trabalhadores em Educação, portadores de diploma de Pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;
 III- trabalhadores em Educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior na área pedagógica ou afim. (BRASIL, 2009b, p. sn)

Também em 2009, foi instituída a Política Nacional para a Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, através do Decreto Presidencial nº 6.755/2009 (BRASIL, 2009a). Esse decreto propôs em seu Artigo 1º “organizar em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas de Educação básica”, apoiando em seu Artigo 3º, inciso II “a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de Educação Superior” (BRASIL, 2009b).

Em 2015, na instituição superior UFLA,⁶ entrou em vigor as novas DCNs para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, por meio do Parecer CNE/CP 02/2015, aprovado pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, e homologado pelo Ministério da Educação (MEC) em de junho de 2015 (BRASIL, 2015).

As novas diretrizes revogaram a Resolução CNE/CP 01/2002, que instituiu DCNs para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena e a Resolução CNE/CP 02/2002, que instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de PEB em nível superior.

É importante destacar que as novas diretrizes de 2015 foram fruto de um vasto e igualitário debate nacional, expressando a concepção e os princípios da ideia de base comum nacional para a formação de professores edificada pelo movimento dos educadores.

Segundo Oliveira e Silva (2021, p. 148),

...a resolução de 2015 conserva o essencial das diretrizes curriculares anteriores. Porém, ela aumenta a carga horária desses cursos de, no mínimo, 2.800 horas para, no mínimo, 3.200 horas.

⁶ Destaco a UFLA visto que muitas instituições não chegaram a implementar as novas DCNs, estavam ainda em fase de reformulação quando as mesmas foram substituídas pela Resolução 02/2019.(BRASIL, 2019b)

Além disso, em meio a polêmicas no campo, ela regulamenta algumas vias alternativas de formação de professores no país como, por exemplo, os cursos de formação pedagógica para graduados não-licenciados e os chamados “cursos de segunda licenciatura”.

A resolução de 2015 apresenta ainda, em um único documento, as diretrizes para a formação inicial e para a formação continuada de professores com a intenção de articular esses dois momentos do desenvolvimento profissional dos docentes da educação básica.

Relembrando que as políticas públicas educacionais são reflexos do contexto histórico vivenciado é importante citarmos a situação política do país em 2016, quando ocorreu o processo de impeachment da presidente eleita Dilma Roussef, visto que este contexto refletiu nas novas ações tomadas em relação as políticas de formação docente.

Já no final de ano de 2018, o Ministério da Educação divulgou a versão preliminar de um novo documento sobre a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (BNC de formação) (BRASIL, 2018b), apresentada no governo do então Presidente Michel Temer, que retoma muitos dos princípios e medidas estabelecidas na Resolução nº 1, de 2002 que estava vigente até 2015.

O documento reafirma a formação docente por competência, a necessidade da intensificação dos vínculos entre as instituições formadoras e a realidade escolar desde o início dos cursos de formação e a implementação de um sistema de avaliação de curso e de certificação por competências dos docentes. (OLIVEIRA; SILVA, 2021, p. 149)

O Texto Referência – Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁷ para a Formação Inicial e Continuada de PEB (CNE/setembro/2019) (BRASIL, 2019a) sofreu algumas revisões e atualizações em relação ao anterior, contrapondo-se, em pontos essenciais, às conquistas do movimento dos educadores acerca dessas Diretrizes.

Tão logo a divulgação do Texto Referência foi realizada, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) se pronunciou através do documento "Uma Formação Formatada"(ANPED, 2019), apresentado e defendido em audiência pública do CNE no início do mês de outubro de 2019.

⁷ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)¹, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). A BNCC completa está disponível no endereço: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

O documento, segundo Reis, André e Passos (2020, p. 47),

...traz pontos essenciais que devem permanecer chamando a atenção para aspectos que contrariam o movimento de reflexão da Associação, especialmente os relacionados [...] à perda do caráter público das políticas educacionais [...] na perspectiva de moldar-se à lógica privatista e mercadológica (ANPED, 2019, p. 2) e com imposição às licenciaturas de uma formação voltada às competências e habilidades individuais em detrimento de um projeto coletivo de educação. Da mesma forma, o documento questiona a ideia de uma proposta de formação única para todo o país (contrariando a autonomia prevista no artigo 211 da Constituição Brasileira) e a centralidade nas orientações da BNCC, indicando, assim, [...] um reducionismo sem precedentes na história da educação nacional (ANPED, 2019, p. 3) uma vez que o atual Texto Referência desconsidera o desenvolvimento da autonomia do professor e sua capacidade de tomar decisões e atender aos desafios das escolas com suas diferenças.

Até o momento da escrita desse trabalho, muito se tem falado sobre a nova BNC de formação. Muitos especialistas em Formação Inicial e Continuada tem se posicionado contra a mudança, como podemos ver na fala de Freitas (2020, p. sn),

este processo representa um profundo retrocesso no campo da formação de professores, não apenas por negar a gestão democrática da política educacional alcançada até 2015 pelos educadores brasileiros, mas sobretudo por revogar a Res. 02/2015, já implementada em várias IES e construída de forma ampla e democrática e em sintonia com as construções históricas das entidades da área no campo da formação de professores.

No blog da professora Helena Freitas (2020, p. sn), também encontramos uma breve discussão sobre o documento,

... a nota de mais de 30 entidades científicas, acadêmicas, representativas de dirigentes de instituições e entidades sindicais de professores, solicitando a revogação da Resolução CNE/CP nº 2/2019 e o consequente arquivamento desta proposta de DCNs para a formação continuada e a retomada da Resolução CNE/CP nº2/2015, visando a instituir e consolidar projetos institucionais que garantam aos profissionais da educação uma formação inicial e continuada pautadas ambas por reflexão crítica e pelo aperfeiçoamento de sua prática, com pertinente fundamentação teórica e clara definição dos objetivos político-pedagógicos da Educação, entendida como Direito do cidadão e Dever do Estado, contribuindo, assim, para a melhoria da educação básica e para a consolidação identitária destes profissionais por meio do respeito e da valorização de sua autonomia e de sua carreira, resultado consequente de uma formação articulada ao aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.

Esse tipo de manifestação, trazida pelo documento Entidades (2020), torna perceptível o desgosto das IES e dos profissionais envolvidos com a formação de professores, em relação a nova BNC de Formação, não apenas por representar um retrocesso nas conquistas realizadas

no campo da formação docente mas também, por ter sido formulado a portas fechadas, sem a participação das IES, a quem se destinam essas novas diretrizes.

Diante de inúmeros acontecimentos referentes a formação docente que citamos nesta subseção, enfatizamos que a descontinuidade das PPEs traz inúmeros prejuízos para os processos de formação docente. Todavia, devemos ressaltar que muitos programas, considerados eficazes e importantes para a formação inicial e continuada de PEB atualmente, foram criados e continuam sendo mantidos. Neste trabalho damos destaque ao Pibid, programa proveniente de PPEs que motivou o interesse por desenvolver este trabalho.

Com intuito de analisar a trajetória do Pibid, entre os anos de 2007 e 2018, trazemos na próxima subseção suas características e propostas iniciais, bem como as modificações pelas quais o programa passou no decorrer desses anos.

3.1.2 Pibid

[...] a qualificação do ensino propiciada pelo Pibid está relacionada ao rompimento do tradicionalismo pedagógico ainda vigente nas redes públicas de ensino, para a adesão a uma cultura educacional que considere o contexto sociocultural a fim de proporcionar conhecimentos mais significativos para todos os envolvidos.

(RAUSCH; FRANZ, 2013, p. 632-633)

Para Rausch e Franz (2013) encarar os primeiros contatos com a docência buscando cada dia um aprendizado novo e conseqüentemente, uma formação acadêmica satisfatória, capaz de construir profissionais capacitados para o exercício da docência, é algo necessário e fundamental para os cursos de formação inicial de professores.

De forma incessante, questões sobre a formação docente têm sido debatidas entre pesquisadores, professores e responsáveis pelas políticas públicas, destacando sempre "a relação efêmera das instituições formadoras com as escolas, a falta de participação dos PEB no processo formativo"(SILVEIRA, 2016, p. 8).

Em relação a formação inicial de professores, vários programas como Pibid, Residência Pedagógica, Programas de extensão, e leis foram implementados no Brasil, buscando atender aos anseios dos educadores e a diminuição da falta de professores com formação adequada. Estas metas integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 24 de abril de 2007, instituído pelo Decreto Lei nº 6094, durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, na gestão do ministro da Educação Fernando Haddad⁸.

Os principais eixos do PDE são,

à luz dos elementos conceituais que subsidiaram a formulação do PDE, é preciso apresentá-lo como plano executivo. Seus programas podem ser organizados em torno de quatro eixos norteadores: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização. (HADDAD, 2008, p. 9)

Em 2007, quando a Lei 11.502, de 11 de julho de 2007, atribuiu à Capes, o compromisso de induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais da educação básica, estimulando a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino, criou-se a Diretoria de Educação Básica (DEB) (BRASIL, 2007).

Ao considerarmos o relatório da DEB (BRASIL, 2014) podemos destacar os principais aspectos que a DEB pretende fomentar em relação à formação inicial de professores, sendo eles excelência, equidade, integração, compartilhamento e transformação.

Tendo como princípios estes aspectos, foi estruturado o Pibid, cuja implantação se deu mediante o Decreto de sua criação nº 6.316, de 20/12/07, e com base na Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, atribuindo à Capes a indução e o fomento à formação para o magistério da educação básica que, em seu artigo 1º, instituiu o Pibid (BRASIL, 2007).

O decreto anterior foi ratificado pelo Decreto nº 7.692 de 02 de março de 2012, que organiza o Estatuto da Capes, marcando sua função de subsidiar a elaboração do PNE e,

[...] no âmbito da educação básica, a Capes terá como finalidade induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, a formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica, e, especialmente:

I - fomentar programas de formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a educação básica com vistas à construção de um sistema nacional de formação de professores. (BRASIL, 2012, p. sn)

O presidente da Capes, Prof. Dr. Jorge Almeida Guimarães, responsável pelo lançamento do Programa Institucional de Iniciação à Ciência (Pibic), na década de 90, quando de sua

⁸ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm, acesso em 11 de março de 2021.

passagem pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), lançou a ideia do Pibid. Após a aceitação da ideia pelo ministro da Educação, Prof. Dr. Fernando Haddad, elaborou-se o primeiro edital do Pibid, com o foco na docência, tendo como inspiração o Pibic.

O primeiro edital foi lançado em dezembro 2007 (Edital nº 01/2007, MEC/Capes/FNDE⁹) (CAPES/FNDE, 2007), publicado no Diário Oficial da União (DOU), em 13 de dezembro de 2007, para Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), por meio da seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao Pibid. No entanto, as atividades relativas ao primeiro edital somente tiveram início em 2009.

No período de elaboração e instituição do Pibid, Fernando Haddad, Ministro da Educação (2005-2012) salientou que o programa segue os moldes do Pibic, concedidas pelo CNPq mesmo o Pibid sendo de responsabilidade da Capes e, emitiu uma nota demonstrando que

a ideia de criar a nova modalidade de bolsas surgiu das críticas e sugestões feitas pela população ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). “Nos apropriamos de uma sugestão que nos chamou a atenção, pela preocupação de, já na graduação, darmos uma atenção especial à formação dos futuros professores”, contou Haddad.

Segundo o ministro, a concessão de bolsas sempre esteve voltada para a educação científica e para a pós-graduação, e não assistia a formação para a educação básica. “Precisamos de um programa de bolsas, sobretudo nas áreas onde há carência de licenciados, como química, física, matemática e biologia”, ressaltou Haddad. “Não havia um programa estruturado de apoio aos que queriam exercer o magistério na educação básica depois de formados. Essa medida não vai fazer parte do PDE, mas será complementar a ele”, explicou. (MACHADO, 2007, p. sn)

Como citado pelo Ministro da Educação e podemos confirmar em Silveira (2017), o Pibid teve como premissa inicial, a atuação de estudantes dos cursos de licenciatura em química, física, matemática e biologia nas escolas públicas de educação básica, tendo em vista a significativa carência de professores para lecionarem nessas disciplinas.

Pouco tempo depois, com a implantação de novas políticas públicas para valorização do Magistério e a crescente demanda, aliados aos bons resultados já alcançados pelo programa, no ano de 2009, o Pibid foi expandido, passando a atender não apenas essas áreas específicas, mas toda a Educação Básica (SILVA; TEMOTEO, 2014).

O programa conta com alunos de licenciatura das IES em parceria com as redes públicas de ensino. Para participar do programa as IES interessadas devem apresentar à Capes seus projetos de iniciação à docência conforme os editais de seleção publicados.

⁹ Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)

Os projetos criados pelas IES devem promover a inserção dos estudantes no cotidiano das escolas públicas já no início da formação acadêmica, permitindo que sejam desenvolvidas atividades didático-pedagógicas, sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola.

A inserção no cotidiano das escolas deve ser orgânica e não de caráter de observação, como muitas vezes acontece no estágio. A vivência de múltiplos aspectos pedagógicos das escolas é essencial ao bolsista.

Por isso não devemos confundir o Pibid com o estágio, pois o programa é uma proposta extracurricular, com características próprias, como uma carga horária maior que a estabelecida pelo CNE para o estágio, que também é uma exigência da LDBEN no artigo 82 da lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, que foi revogada pela lei nº 11.788 de 25 de setembro de 2008.

O Pibid também se difere do estágio pois, ao ser oferecido em função de números pré-definidos de bolsas para os licenciandos, não consegue atender todos os estudantes das licenciaturas, por não ser obrigatório para todos os licenciandos e por acolher bolsistas desde o primeiro semestre letivo, se assim definirem as IES em seu projeto.

Em 2009 o projeto de lei é incorporado pela Portaria 122 de 16 de setembro de 2009 da Capes e ratificada pelo Decreto 7.219 de 24 de junho de 2010. A substituição das portarias que regulamentavam o Pibid, sinalizou a preocupação do Ministério da Educação com a institucionalização do programa, com sua consolidação e com sua continuidade na agenda das PPEs.

Após as primeiras atividades do Pibid terem iniciado em 2009, Gatti e Barreto (2009) realizaram um estudo sobre a formação inicial no país, pesquisando vários cursos de Licenciatura, apontando críticas em seus currículos e colocando o Pibid como uma alternativa para a deficitária formação inicial.

Entre as propostas apresentadas para superar esse impasse, encontram-se o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e a instituição de programas de incentivo às Licenciaturas, prevendo a criação de Licenciaturas em áreas específicas e em períodos noturnos nas áreas de maior carência. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 71)

Segundo a Capes, o Pibid tem o objetivo de estimular a docência e implantar ações que valorizem o magistério entre os estudantes de graduação. Isso pode ser comprovado no Decreto n. 7.219/2010, que afirma:

o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid, executado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior –

Capes, tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira. (BRASIL, 2010, p. sn)

O acompanhamento que a Capes fez do Pibid, juntamente com vários autores que se dedicaram a compreender e estudar o programa, levou esta agência a propor às instituições participantes a concorrerem em edital simplificado, a partir de 2012. Isso porque a manutenção ou crescimento dos projetos institucionais, se baseia em relatórios apresentados contendo os resultados já alcançados, as justificativas e planilhas com previsão de atendimento.

Em 2013 foi construída, por meio de consulta pública aos coordenadores do programa, a nova portaria de regulamentação do Pibid. Essa portaria deu ênfase à perspectiva pedagógica da formação, convidando as instituições a elaborarem seus projetos primando pela excelência pedagógica e pela diversificação das práticas formativas para a profissionalização dos futuros professores.

No mesmo ano, foi lançado o Edital do Pibid 2013, que se alinhou à nova Portaria de Regulamentação e selecionou projetos de IES públicas e privadas sem fins lucrativos de todo país. Outra novidade do edital foi a abrangência do programa que passou a atender, também, licenciandos do Programa Universidade para Todos (ProUni), do Ministério da Educação, e que estudam em IES privadas.

Também, em 12 de abril de 2013, o programa ganhou ainda mais notoriedade em nível nacional, com a sua menção no âmbito da formação de professores na alteração na LDB (Lei 12.796), no artigo 62 parágrafo 5:

Art. 62 – §5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. (BRASIL, 2013a, p. sn)

Com o alto nível de aceitação do programa Pibid pelas IES e escolas públicas após a inserção na LDB, criou-se uma percepção de que o programa seria consolidado como uma política de Estado, portanto, não estaria mais sujeito a descontinuidade, nem a mudanças de governo, indo ao encontro das intenções da Capes, ao afirmar que

a proposta é a de que o Pibid, a exemplo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica – Pibic, que valorizou a ciência nas universidades, seja uma política de Estado voltada para formação de professores. (BRASIL, 2013b, p. 68)

Contudo em 2015, ainda na gestão do governo que propôs e apoiou o Pibid, apareceram os primeiros sinais de fragilidade. Diante de uma crise política e econômica no país, ameaças de cortes de bolsas ocorreram despertando uma reação imediata, em nível nacional, que se espalhou pelas mídias e pelas redes sociais.

Como uma forma de reação, organizada pelos bolsistas, IES e toda a sociedade, foi escrita uma Carta Aberta¹⁰ do Pibid, redigida pelos membros do Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Pibid (FORPibid) e publicada em 22 de junho de 2015, contendo várias justificativas para a manutenção do programa, das quais destacamos:

[...] o Pibid vem produzindo um ciclo virtuoso de valorização de professores em formação, de legitimação de sua atitude reflexiva, de estímulo ao comprometimento político dos futuros professores e da universidade com a escola pública. [...] é fundamental que haja a manutenção das bolsas e repasse imediato dos recursos de custeio, visto que são condições básicas para a realização do Programa e consecução das ações. (Carta Pibid, 22 de junho de 2015)

Após a intensa movimentação social, a Portaria que modificava o programa foi revogada. Infelizmente, o problema foi apenas adiado para os anos seguintes.

Tomamos como referência o texto de Campelo e Cruz (2019), que apresenta uma visão geral do Pibid desde sua criação até o ano de 2018, quando foi lançado seu último edital.

Segundo Campelo e Cruz (2019, p. 9), "de 2007 até dezembro de 2018 foram lançados uma chamada pública, um decreto de lei, sete editais e nove portarias que regulamentam e organizam o programa, indicando suas diretrizes", conforme se pode notar no quadro (3.1).

Em 2018, ao lançarem a última portaria vigente, Portaria nº 45 de 12 de março de 2018, que alterou o programa sem consultar os envolvidos, trazendo a seguinte afirmação, no art. 3º: "Fica revogada a Portaria Capes nº 96, de 18 de julho de 2013", muitas mudanças significativas para o programa foram impostas.

O edital de 2018 manteve os mesmos objetivos, porém trouxe mudanças em sua estrutura, que segundo os participantes do programa, são negativas, sendo as principais:

- a) Os critérios de seleção dos bolsistas – os bolsistas selecionados devem estar cursando a primeira metade do curso, sendo mencionado no edital como licenciandos que não tenham concluído mais de 60% da carga horária regimental do curso;

2.3.1. A iniciação à docência visa proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto

¹⁰ http://portal.pucminas.br/imagedb/noticia_setor/NOT_ARQ_NOTIC20150626135149.pdf

Quadro 3.1 – Documentos Regulamentares do Pibid.

Documento	Data	Assunto
Portaria normativa no. 38	13/12/2007	Insitui o Pibid
Chamada Pública MEC/Capes/FNDE nº 01/2007	13/12/2007	Chamada para instituições federais de ensino superior.
Portaria nº 122	18/09/2009	Dispõe sobre o Pibid no âmbito da Capes.
Edital nº 02/2009	25/09/2009	Chamada para instituições federais e estaduais de ensino superior.
Portaria nº 1243	30/12/2009	Reajusta os valores das bolsas de participantes de programas de formação inicial e continuada de professores.
Portaria nº 72	09/04/2010	Estende o Pibid às públicas municipais e às instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos.
Portaria nº 136	01/07/2010	Altera modalidade de aplicação de dotação orçamentária referente ao Pibid.
Edital nº18/2010 Capes	13/04/2010	Chamada para instituições públicas municipais e comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos.
Decreto nº 7.219	24/07/2010	Dispõe sobre o Pibid.
Edital nº 2/2010 Capes	22/10/2010	Chamada para instituições que trabalham nos programas de formação de professores Proind e Procampo.
Portaria nº 260	30/12/2010	Aprova as normas do Pibid.
Edital nº 1/2011 Capes	03/01/2011	Chamada para instituições públicas em geral.
Edital nº 11/2012 Capes	20/03/2012	Chamada para IES que já possuem o Pibid e desejam sua ampliação e para IES novas que queiram implementar o Pibid em sua instituição.
Portaria nº 96/2013 Capes	18/07/2013	Aprova o regulamento do Pibid.
Edital no 61/2013 Capes	02/08/2013	Chamada para instituições públicas, comunitárias e privadas com bolsistas do ProUni.
Edital nº 66/2013	06/09/2013	Chamada para instituições públicas em geral interessadas no Pibid-Diversidade.
Portaria Capes nº 46/2016	15/06/2016	Aprova as novas normas do Pibid.
Portaria Capes nº 158	10/08/2017	Dispõe sobre a participação das IES nos programas de fomento da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica.
Edital Capes nº 7/2018	01/03/2018	Chamada para IES em geral.
Portaria Capes nº 45	12/03/2018	Dispõe sobre a concessão de bolsas e o regime de colaboração no Programa de Residência Pedagógica e no Pibid.

Fonte: Campelo e Cruz (2019).

em que elas estão inseridas.

2.3.1.1. Considera-se discente na primeira metade do curso aquele que não tenha concluído mais de 60% da carga horária regimental do curso.

2.3.1.2. Quando da submissão do projeto institucional de iniciação à docência, cada IES deverá definir os critérios que enquadram o discente como sendo da primeira metade do curso, respeitado o item 2.3.1.1. (BRASIL, 2018a, p. 2)

- b) Marcação de um período máximo de permanência dos licenciandos no Pibid – neste novo edital o bolsista não poderá participar do programa, recebendo a bolsa, por mais de 18 meses, considerando a participação na mesma modalidade, em qualquer subprojeto ou edição do programa;

5.4. A duração máxima das cotas de bolsa concedidas nesse edital é de 18 meses e sua concessão será coincidente com o período de vigência do ACT¹¹ de que trata o item 3.1, não sendo admitido, em qualquer hipótese, pagamento de bolsa após o encerramento dessa vigência. (BRASIL, 2018a, p. 3)

- c) A possibilidade de participação sem bolsas – o edital prevê a inclusão de até seis voluntários;

5.3. Serão disponibilizadas 24 cotas de bolsa na modalidade de iniciação à docência por núcleo. Para completar o número de 30 discentes, a IES será incentivada a incluir participantes sem bolsa. (BRASIL, 2018a, p. 3)

- d) A quantidade de licenciandos por professores supervisores – este edital prevê entre oito e dez bolsistas para cada professor supervisor, o que difere dos editais anteriores que indicavam em média cinco ou seis bolsistas por supervisor;

2.3.5. Para fins deste edital:

IV. Núcleo de iniciação à docência corresponde ao grupo formado por 1 coordenador de área, 3 supervisores e, no mínimo, 24 e, no máximo, 30 discentes. (BRASIL, 2018a, p. 2)

- e) A forma de escolha das escolas que serão contempladas com o programa – neste edital as escolas contempladas serão indicadas para as IES pelas Secretarias Regionais de Educação (SRE);

3. DO REGIME DE COLABORAÇÃO

3.1. O Pibid será realizado em regime de colaboração, que será efetivado por meio da formalização de Acordo de Cooperação Técnica (ACT) firmado entre a Capes, as secretarias de educação de estado ou órgão equivalente e as IES. (BRASIL, 2018a, p. 2)

- f) Os princípios e características da iniciação à docência – dentre os cinco princípios presentes no edital o terceiro é o mais agravante pois ao vincular o Pibid com a BNCC o edital fere a autonomia universitária em termos da concepção pedagógica do projeto.

9.7. O plano de atividades dos núcleos, deve ser elaborado com base nos princípios e características da iniciação à docência.

¹¹ Acordo de Cooperação Técnica (ACT)

9.7.1. São princípios da iniciação à docência:

- I. o desenvolvimento de atividades em níveis crescentes de complexidade em direção à autonomia do aluno em formação;
- II. valorização do trabalho coletivo e interdisciplinar;
- III. *intencionalidade pedagógica clara para o processo de ensino-aprendizagem dos objetos de conhecimento da Base Nacional Comum Curricular;*
- IV. estímulo à inovação, à ética profissional, à criatividade, à inventividade e à interação dos pares; e
- V. aperfeiçoamento das habilidades de leitura, de escrita e de fala do licenciando. (BRASIL, 2018a, p. 7) (grifo nosso)

Ao analisarmos o Pibid junto com a BNCC, podemos utilizar as ideias de Zeichner (2013, p. 18) pois, estamos diante de uma proposta de formação inicial de professores como “a de técnicos que implementam os scripts de instrução que lhe são fornecidos”, confiando que o treinamento recebido por estes professores e a “roteirização da instrução levaria a melhoria nas pontuações dos alunos em testes padronizados”.

Assim, o programa teria como foco central o ensino de práticas ou estratégias docentes eficazes que foram coletadas, documentadas e explicadas pelos professores aos licenciandos afastando-se totalmente da ideia inicial e central do Pibid, que é possibilitar aos licenciandos experimentarem a docência através do planejamento e desenvolvimento coletivo das atividades a serem aplicadas, dos materiais didáticos a serem criados ou escolhidos para serem utilizados durante as aulas.

É importante ressaltar que o Pibid desde sua criação em 2007, possuía um caráter de programa de fluxo contínuo, em que os editais eram renovados, mas o programa não sofria interrupções. Em 2017 ao ser interrompido, teve seu novo edital lançado em 2018, neste caso com caráter de projeto, com tempo de duração definido em 18 meses corridos.

Embora com todas as modificações apontadas no Edital nº 7/2018 (BRASIL, 2018a), foi neste edital que concorri e fui selecionada para uma vaga para professora supervisora do Programa Pibid/FÍSICA/UFLA. Friso aqui que minha participação neste Pibid em 2018, me motivou a retornar aos estudos e despertou o interesse de investigar a fundo os processos de aprendizagem mútuos que ocorrem com todos os participantes.

Apesar do foco fundamental do programa ser a formação inicial de professores, o Pibid possui um duplo viés, sendo um programa que visa melhorar o âmbito da formação inicial dos docentes e também um programa de formação continuada, pois o professor supervisor da escola básica é concebido pelo programa como coformador dos futuros professores. Não podemos nos

esquecer de elucidar a contribuição dada pelo programa para os estudantes da educação básica e para a formação continuada dos professores das IES.

Essa interação pode ocasionar mudanças no trabalho docente e favorecer o desenvolvimento profissional. Pois, de acordo com Nóvoa (1995a, p. 26) "[...] a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formado."

Dessa forma, a participação no programa pode suscitar no PEB reflexões sobre o seu trabalho que o levem ao desenvolvimento do pensamento crítico sobre a profissão, contribuindo para a compreensão sobre a sua atuação profissional e no seu processo de desenvolvimento profissional.

É importante ressaltar que o Pibid também funciona como formação continuada para os coordenadores das IES, pois os mesmos podem estar mais próximos da realidade da educação básica nas escolas públicas, aperfeiçoando suas aulas nas universidades, preparando melhor seus licenciandos, buscando soluções para os problemas presentes nas salas de aula.

O professor, coordenador das IES juntamente com os professores das escolas de educação básica, ao participarem do Pibid, trazem consigo contribuições interdisciplinares e interinstitucionais para a criação e execução de projetos, programas e atividades inovadoras, tendo em vista atuar de forma coerente com o ambiente de ensino onde lecionam e a realidade da educação com que os estudantes de licenciatura vão se deparar ao concluírem seus cursos.

Como toda parceria gera uma permuta de conhecimentos e práticas visando auxiliar e buscar meios para sanar as deficiências evidentes no processo de ensino aprendizagem, espera-se que o Pibid seja uma via de mão dupla assim como sugere Gatti e André (2014, p. 5),

com seu desenho, o Pibid é formação inicial para os alunos das Licenciaturas; é, também, formação continuada para os professores das escolas públicas e para os professores das instituições de ensino superior participantes, abrindo-lhes amplas oportunidades de estudos, pesquisa e extensão. A ação dos licenciandos e de seus orientadores tem o potencial de elevar a qualidade do trabalho nas escolas públicas e nas instituições formadoras.

Os pesquisadores Bernardete Angelina Gatti, Marli E. D. A. André, Nelson A. S. Gimenes e Laurizete Ferragut, destacaram o potencial do Pibid em todo o país ao realizarem um estudo sobre o programa no qual descreveram os objetivos, relataram sobre a convivência dos licenciandos com os professores coordenadores e supervisores e, com o trabalho docente na escola (GATTI et al., 2014).

O Pibid é considerado, podemos até dizer que consensualmente, como uma política indutora e apoiadora da docência de grande relevância no país, mostrando ser um programa inédito, inovador e de grande repercussão na formação e na prática escolar.

Os objetivos propostos no programa vão ao encontro com o que diz Nóvoa (2009), que afirma que para garantirmos uma formação de qualidade é necessário que ela aconteça no interior das escolas procurando assegurar aos licenciandos a autonomia na docência podendo observar os professores mais “experientes”.

Tardif (2002, p. 17) afirma que “os saberes docentes são pensados sempre em função do seu trabalho e das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho” o qual é desenvolvido na sala de aula e no ambiente escolar como um todo, o que corrobora as concepções de Nóvoa (2009).

Complementando,

as atividades desenvolvidas pelo Pibid nas escolas, estreitam a relação da formação inicial nas universidades – nos cursos de licenciatura – com a prática profissional dos professores nas escolas, pois permitem que os licenciandos incorporem elementos necessários a formação de sua identidade profissional docente. (OLIVEIRA; BARBOSA, 2013, p. 153)

Conforme Piratelo, Passos e Arruda (2014) e os demais autores citados, o Pibid pode ser visto como um programa que aproxima a teoria dos cursos de formação com a prática em sala de aula, o que antecipa a prática docente dos licenciandos permitindo a eles vivenciar distintas experiências metodológicas e tecnológicas, inclusive de caráter inovador e interdisciplinar, com a supervisão de professores que já atuam no local onde o trabalho está sendo desenvolvido.

Cunha (2011, p. 100-101) ressalta que:

nesse caso a prática se torna a base da reconstrução teórica, dando sentido ao estudo e aprofundamento de seus pressupostos. A teoria, também, se distancia das meta-narrativas generalistas e inquestionáveis. Antes, se constitui em construtos que podem orientar a compreensão da prática, num processo intermediado por interpretações subjetivas e culturais, que ressignifiquem a teoria para contextos específicos.

Com isso o Pibid evidencia a importância da teoria e da prática, ou seja, a importância da inter-relação entre a aprendizagem acadêmica e os saberes adquiridos com a prática docente, proporcionando aos discentes, participantes do programa, vivenciar a complexidade do trabalho docente e a importância dele para a construção de futuros cidadãos.

Considerando que uma das metas traçadas para o Pibid é a de garantir aos participantes uma formação inicial / continuada embasada nas práticas formativas atuais e que visem à construção e socialização de saberes, além de também possibilitar a compreensão de seu próprio

processo de aprendizagem, alguns métodos são desenvolvidos ao longo do programa para que se possa verificar se está realmente ocorrendo essa formação.

Neste trabalho, daremos enfoque ao método (auto)biográfico nas suas duas vertentes, como método de investigação e como prática de formação. Na próxima seção vamos discutir o método (auto)biográfico como prática de formação e no capítulo metodológico retomamos a discussão dando enfoque ao método investigativo.

Ao utilizarmos o método (auto)biográfico, necessitamos adotar diversas ferramentas para a escrita. Neste trabalho, utilizamos as narrativas e portfólios, os quais serão abordados nas próximas seções.

3.2 A Reflexão do Professor como Constituinte da Sua Identidade Profissional

[...] o conceito de professor reflexivo não se esgota no imediato da sua acção docente. Ser professor implica saber quem sou, as razões pelas quais faço o que faço e concienzializar-me do lugar que ocupo na sociedade. Numa perspectiva de promoção do estatuto da profissão docente, os professores têm de ser agentes activos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização ao serviço do grande projecto social que é a formação dos educandos.

(ALARCÃO, 1996, p. 5)

De forma contrária às palavras de Alarcão (1996), durante muito tempo, o professor era visto pela sociedade como um transmissor de conhecimento que não deveria ser contestado, um profissional que necessitava preocupar-se em repassar seu conteúdo sem se atentar ao desenvolvimento da sua prática que, nessa perspectiva, contribuiria para o avanço de seus alunos.

Por tempos, acreditaram que o professor não precisava refletir sobre suas ações, pois esta reflexão não era constituinte da formação docente. Contudo, salientamos que este tipo de concepção em relação a figura do professor vem sendo cada vez mais, refutada.

Pesquisadores e professores, perceberam que é preciso refletir sobre a realidade das salas de aula, com suas inúmeras dificuldades diárias, com toda partilha de conhecimento existente, bem como refletir sobre a ação docente. Este processo de reflexão possibilita um olhar diferenciado para o papel do formador, capaz de promover a melhoria do seu trabalho como educador.

A inclusão da perspectiva reflexiva, que tem como foco o desenvolvimento de um professor reflexivo, que pouco a pouco tem vindo cada vez mais a ocupar um lugar central nos discursos sobre a formação de professores, como afirmam Diniz e Campos (2004, p. 2) "a prática reflexiva tem sido amplamente divulgada no campo das discussões sobre formação de professores, e incorporada à textos e documentos de forma quase integral e totalizadora".

Segundo Alarcão (1996), foi nos Estados Unidos da América (EUA) que surgiu o conceito de professor reflexivo, como reação à concepção tecnocrática. No Brasil, em meados da década de 1990, quando o país passava pelo processo de redemocratização, houve a necessidade de modificar valores e atitudes ressaltando-se a extrema necessidade de uma escola mais democrática com professores mais reflexivos.

Segundo Souza e Martineli (2009), John Dewey (1859-1952), filósofo norte-americano influenciador de educadores em várias partes do mundo, inspirou a educação brasileira em dois momentos, que podem ser estabelecidos como: O Movimento dos Pioneiros da Escola Nova (1932), liderado por Anísio Teixeira (1900-1971) e o segundo momento em 1990, com a introdução da noção do pensamento reflexivo.

Na primeira fase da influência de Dewey na educação brasileira se acentua mais o aspecto político, na tentativa de formação de uma escola pública e laica para o Brasil. Já na segunda fase, o educador norte-americano aparece atrelado à formação de professores, em especial com o conceito de Professor Reflexivo difundido por autores como Antônio Nóvoa (1999), Donald Schön (1992) e Peter Maclaren (1997), entre outros. (SOUZA; MARTINELI, 2009, p. 2)

Percebemos a necessidade da presença da reflexão no ambiente educacional, a partir de alguns documentos oficiais, dos quais se destacam a LDBEN (BRASIL, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1998) e as Diretrizes para a Formação de PEB (2001) (BRASIL, 2001). Estes documentos apontam que é imprescindível que o professor reflita sobre sua prática, buscando modificá-la ou aperfeiçoá-la, trazendo benefícios a si e a todo o sistema educacional.

De forma complementar, Alarcão vem afirmando a necessidade de formar professores reflexivos Alarcão (1996), Alarcão (2015), enfatizando que esta formação não deve ser indivi-

dual para o professor, mas deve ocorrer no coletivo, no local de atuação, tornando também, os alunos seres reflexivos.

Para Alarcão (2015, p. 45), “a capacidade reflexiva é inata ao ser humano” e dentre todas as profissões, segundo a autora

o professor tem de assumir uma postura de empenhamento auto formativo e autonomizante, tem de descobrir em si as potencialidades que detém, tem de conseguir ir buscar ao seu passado aquilo que já sabe e que já é e, sobre isso, construir o seu presente e o seu futuro, tem de ser capaz de interpretar o que vê fazer, de imitar sem copiar, de recriar, de transformar. Só o conseguirá se reflectir sobre o que faz e sobre o que vê fazer. (ALARCÃO, 1996, p. 18)

Nesta perspectiva, o professor reflexivo abandona o papel de mero transmissor de conteúdos e é capaz de pensar e repensar sua prática, interagir de forma eficaz com toda a comunidade escolar, sendo descrito por Alarcão (1996) como um sujeito que sabe quem ele é e, quais as razões pelas quais ele atua.

Schön (1992), também fundamentado na teoria de investigação de John Dewey, que defende a concepção do aprender fazendo, propôs o conceito de reflexão-na-ação, reflexão-sobre-a-ação e reflexão sobre a reflexão na ação, descrevendo as propriedades gerais de um ensino prático reflexivo.

A *reflexão na ação* refere-se as reflexões do sujeito em relação a suas ações profissionais, podendo ser compreendido também como conhecimento técnico ou solução de problemas.

Já a *reflexão sobre a ação* se relaciona com a ação presente, ou seja, com a reflexão na ação, buscando reconstruir mentalmente a retrospectiva da ação para tentar analisá-la, constituindo um ato natural com uma nova percepção da ação.

Finalmente a *reflexão sobre a reflexão na ação* é a intenção de se produzir uma descrição verbal da reflexão-na-ação, e pode ser considerada como a análise que o indivíduo realiza a posteriori sobre as características e processos da sua própria ação. É a utilização do conhecimento para descrever, analisar e avaliar os vestígios deixados na memória por intervenções anteriores.

As noções de reflexão apontadas por Schön (1992) se encontram presentes na prática docente, favorecendo a sala de aula como um espaço privilegiado, propiciando ao professor, ao refletir sobre sua própria atuação, conquistar a autonomia, descobrir suas potencialidades e integrar competências.

[...] É possível através da observação e da reflexão sobre nossas ações, fazeremos uma descrição do saber tácito que está implícito nelas. Nossas descrições serão de diferentes tipos, dependendo de nossos propósitos e das linguagens disponíveis para essas descrições. Podemos fazer referência, por exemplo, às

seqüências de operações e procedimentos que executamos; aos indícios que observamos e às regras que seguimos; ou os valores, às estratégias e aos pressupostos que formam nossas "teorias da ação". (SCHÖN, 2000, p. 31)

Para Alarcão (1996), as noções de reflexão descritas por Schön (1992), constituem um pensamento prático, diante das situações cotidianas dos profissionais, podendo ser interpretado como,

conhecimento na ação é o conhecimento que os profissionais demonstram na execução da acção; é tácito e manifesta-se na espontaneidade com que uma acção é bem desempenhada. É um know-how inteligente.[...] Se reflectimos no discurso da própria acção, sem a interrompermos, e reformulamos o que estamos a fazer, estamos a realizá-lo, tal como na interação verbal em situação de conversação perante um fenómeno de reflexão na acção. Se construímos mentalmente a acção para tentar analisá-la retrospectivamente, então estamos a fazer uma reflexão sobre a acção.[...] a reflexão sobre a reflexão na acção, processo que leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer [...] ajuda a determinar as acções futuras, a compreender futuros problemas ou a descobrir novas soluções. (ALARCÃO, 1996, p. 16-17)

Ao falarmos da importância do professor ser reflexivo, não estamos limitando a reflexão à sua ação docente e, muito menos estamos indicando o conteúdo para a reflexão, menos ainda, propondo qual deve ser o campo de reflexão e seus limites, o que corrobora com a epígrafe desta seção, nas palavras de Alarcão (1996).

Entendemos que a reflexão é própria de cada um, não há modelo para ser seguido. No entanto, Freire (2002) acredita que podemos transformar a ação através da reflexão crítica sobre a prática, referindo-se, assim, a um movimento dinâmico e dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer.

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. (FREIRE, 2002, p. 42-43)

Freire (2002) e Alarcão (1996) enfatizam que refletir, ser um professor reflexivo, não é uma capacidade desenvolvida espontaneamente. Pensar criticamente, refletir sobre seus pensamentos é alimentar constantemente o ser reflexivo que aos poucos toma para si a reflexão como parte fundamental de suas ações no dia a dia.

Dar enfoque ao sujeito e seus processos de formação, priorizando a problematização do saber e da experiência, integrando a teoria-prática e a introspecção metacognitiva, levando

em conta os saberes iniciais dos professores segundo Zeichner (1992), Vieira (1994), Pimenta (2002) e Caetano (2004), podem ser valiosas estratégias para uma formação reflexiva.

Os autores supracitados também afirmam que o professor ao refletir no coletivo, deixa de ter influência apenas sobre suas ações e sobre suas turmas. Nos grupos de reflexão coletiva, os sujeitos podem relativizar seus conflitos, adquirir maior confiança e aprender com as experiências dos outros.

O processo reflexivo, para que ocorra e se torne uma ferramenta aliada ao desenvolvimento da identidade docente, precisa ser estimulado desde a formação inicial, utilizando diferentes dispositivos que favoreçam e propiciem a reflexão de todos os envolvidos.

Para esta pesquisa daremos enfoque aos dispositivos narrativas e portfólios, que são instrumentos pertinentes ao método (auto)biográfico visto que, estes foram adotados para acompanhar o processo de formação inicial e continuada dos bolsistas do Pibid e dos professores supervisores.

Na próxima subseção apresentaremos alguns conceitos acerca da pesquisa (auto)biográfica, refletindo-a como importante dispositivo de pesquisa educacional.

3.2.1 O Método (auto)biográfico e a sua dimensão formativa

A pesquisa (auto)biográfica constitui num importante meio de pesquisa e de formação, isso porque possibilita ao sujeito por meio do olhar sobre suas itinerâncias de vida, colocar-se em evidência, levando-o a (auto)refletir-se e conseqüentemente se transformar, o que torna-se um ato formativo.

(CARDOSO; DANTAS, 2016, p. 2)

Como vimos anteriormente, o professor necessita ser reflexivo e para que esse processo ocorra e se agregue à construção da identidade docente, é necessário que ele se dê individualmente e no coletivo. Buscando estratégias capazes de propiciar a reflexão, nos deparamos com o método (auto)biográfico, o qual se apresenta como um dispositivo que muito contribui para à formação de professores.

O método (auto)biográfico¹² ao adentrar o território das investigações educacionais teve como intenção primordial servir de instrumento de pesquisa e, ao mesmo tempo, se constituir como dispositivo para práticas de formação de professores.

Vamos compreender um pouco sobre as duas vertentes do método (auto)biográfico, porém nesta subsecção daremos ênfase ao método como dispositivo para práticas de formação de professores, no capítulo metodológico, enfatizamos o método como instrumento de pesquisa.

Atentando-nos a ordem cronológica, o método (auto)biográfico, começou a ser utilizado nas ciências da educação e na formação de adultos recentemente. De acordo com Nóvoa e Finger (1988) esta metodologia surgiu na Alemanha no final do século XIX, como uma alternativa sociológica ao positivismo. Foi aplicada de forma sistemática em 1920 por sociólogos americanos da Escola de Chicago, despertando polêmicas em relação a sua epistemologia.

De acordo com Bueno (2002) o método (auto)biográfico sofreu uma degradação, caindo em desuso nas décadas seguintes. Somente por volta de 1980 o método passou a ser novamente utilizado no campo da sociologia, dando abertura a muitas discussões, sobretudo quanto aos procedimentos e aspectos epistemológicos abordados.

Na década de 1980, a extrema necessidade de estudos sobre a formação docente, com o professor no centro dos debates educativos e das problemáticas de investigação, favoreceu o surgimento de um grande número de obras e estudos sobre a vida e formação dos professores, como por exemplo "Produzir sua vida: autoformação e autobiografia", de Gaston Pineau e Marie-Michèle em 1983; "O professor é uma pessoa", de Ada Abraham em 1984, e o livro organizado por António Nóvoa e Matthias Finger, intitulado "O método (auto)biográfico e a formação", publicado em 1988 (FREITAS; GHEDIN, 2015, p. 114).

No Brasil, a utilização da história de vida

[..] inscreve-se sob as influências da História Oral. Foi introduzida nos anos 60 com o programa de História Oral do CPDOC/FGV (Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil - Fundação Getúlio Vargas), com o propósito de colher depoimentos da elite política nacional, demarcando produções e expansão nos anos 90, inclusive com a criação e influência exercida pela ABHO (Associação Brasileira de História Oral - 1994), frente à realização de seminários e a divulgação de pesquisas da área. (SOUZA, 2006a, p. 18)

¹² Segundo Passeggi (2010), desde os anos 2000, no Brasil, observa-se um movimento que vem contribuindo para o crescimento das pesquisas envolvendo narrativas (orais, escritas, pictóricas e gestuais), por isso há uma multiplicidade de nomeações relativas ao uso de fontes (auto)biográficas, como: escritas de si, abordagem autobiográfica ou biográfica, método (auto)biográfico. Para nosso trabalho adotaremos a terminologia método (auto)biográfico, exceto ao realizar referências bibliográficas por respeito a terminologia utilizada pelo autor do texto.

A divulgação do método (auto)biográfico ocorre, principalmente, por meio de pesquisas e estudos desenvolvidos por alguns grupos. Por exemplo, nos anos 2000 novas orientações à perspectiva inicial da pesquisa (auto)biográfica surgiram a partir do “Congresso Internacional Sobre Pesquisa (Auto)Biográfica” (CIPA)¹³ realizado em Porto Alegre – Rio Grande do Sul (RS) em 2004.

De acordo com o sítio eletrônico da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica,

[...] de 2004 à atualidade, tornam cada vez mais visíveis os desdobramentos dos Congressos Internacionais de Pesquisa (Auto)Biográfica (CIPA), que se fazem sentir, em primeiro lugar, pela relevante produção científica na área por meio da publicação de livros, lançados durante o CIPA, números especiais de periódicos e a criação de três coleções publicadas na França, na Argentina e no Brasil. Esses desdobramentos evidenciam-se, igualmente, na consolidação de intercâmbios entre grupos de pesquisa em âmbito nacional e internacional em torno das ações necessárias à realização e ao êxito das pesquisas com fontes biográficas e autobiográficas em plena expansão. (BIOGRAPH, 2020, p. sn)

Dentre outros pontos, esse evento contribuiu para a divulgação da pesquisa (auto)biográfica e sua respectiva consolidação como campo de investigação nos Países Anglo-saxões – Biographical Research; Alemanha – Biographieforschung; França – Recherche biographique en education (PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2011).

No Brasil, contamos com diferentes grupos de pesquisa nessa área como os Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), com o grupo de pesquisa Autobiografia, Formação e História Oral (GRAFHO|UNEB), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), com o Grupo Interdisciplinar de pesquisa, Formação, (Auto)biografia e Representações (GRIFAR|UFRN), da Universidade de São Paulo (USP), com o grupo História e Sociologia da Profissão Docente (da FEUSPIUSP).

Esses grupos, assim como o grupo Histórias de Formação de Professores que Ensinam Matemática (Hifopem), criado em 2010, liderado pela professora Adair Mendes Nacarato, sendo constituído por pesquisadores e pós-graduandos envolvidos com estudos nas temáticas: narrativas (auto)biográficas de professores; narrativas de formação e histórias de formação docente (NACARATO, 2015), vêm colaborando em atividades de formação, publicações científicas apoiadas pela Capes, CNPq e Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), assim como na realização das três últimas edições do CIPA.

¹³ Para maiores informações acesse o site disponível em:

<https://biograph.org.br/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=40&Itemid=76>.

Como afirmam Neto e Santiago (2015), o método (auto)biográfico vem desenhando novos cenários no campo metodológico científico. É possível verificar que diversas pesquisas utilizando o método (auto)biográfico têm sido desenvolvidas.

Ferrarotti (1991), em seu ensaio teórico “Sobre a autonomia do método biográfico”, enfatizou a exigência de uma nova forma de produzir o conhecimento científico nas Ciências Humanas e Sociais, estando aberto para questões que buscam dar sentido ao conhecimento produzido pela/para a sociedade. O que corrobora com as ideias atuais de Medeiros e Aguiar (2018, p. 153):

em outros termos, o método (auto)biográfico quando surgiu no campo científico apresentou-se como opção e alternativa para fazer a mediação entre as ações humanas que necessitavam de reflexões - não unicamente do ponto de vista lógico - com o mundo social e subjetivo dos sujeitos.

Para Souza (2006b, p. 289),

[...] ancorado na formação do adulto e tentando responder às suas necessidades de formação, o método (auto)biográfico repousa no reconhecimento não apenas do saber formal, externo aos sujeitos, mas também naquele de saberes subjetivos, não formais, tecidos nas suas experiências de vida e nos contextos socioculturais onde agem e interagem.

O que corrobora com Bueno (2002) ao afirmar que o método (auto)biográfico é criticado por se constituir como uma aposta científica pautada na subjetividade, atribuída como conhecimento, visto que a realidade é tida do ponto de vista de um indivíduo historicamente determinado, ao passo que a interação pessoal é densa e complexa.

Contudo, o método (auto)biográfico tem sido muito discutido e utilizado em pesquisas e ações de formação pois permite que seja

[...] concedida uma atenção muito particular e um grande respeito pelos processos das pessoas que se formam: nisso reside uma das suas principais qualidades, que o distinguem, aliás, da maior parte das metodologias de investigação em ciência sociais. (NÓVOA; FINGER, 1988, p. 23)

É importante citar que as abordagens (auto)biográficas incorporadas na área de formação docente tem contribuído para a tomada de consciência, individual e coletiva, dos professores, que encontram em sua própria trajetória de vida, aspectos significativos da formação docente.

Ao adotar o método (auto)biográfico o sujeito pode colocar-se em evidência, se (auto)questionando, refletindo sob sua condição, suas ações e conceitos, configurando um válido processo formativo. "Respeitando a natureza processual da formação, o método biográfico constitui

uma abordagem que possibilita ir mais longe na investigação e compreensão dos processos de formação e dos subprocessos que o compõem"(NÓVOA; FINGER, 1988, p. 23).

Assim, é necessário perceber a importância do método (auto)biográfico nas ciências sociais, evidenciando o campo educacional, pois este método se relaciona com o desenvolvimento da reflexividade, tornando-se inerente à formação. Ademais possibilita conhecer e investigar as experiências significativas que perpassaram e influenciaram na construção da identidade do sujeito.

Segundo Cardoso e Dantas (2016, p. 5),

o professor que tem contato com essa metodologia de pesquisa passa a perceber a dimensão das histórias, das experiências de vida como um elemento importante para a formação de sujeitos, e também passa a perceber suas contribuições para o ensino-aprendizagem. Visto que por meio do *processo reflexivo*, o docente percebe o valor da escuta de seus alunos, *da valorização de suas histórias de vida*, interpretando-as como elemento que balizará sua postura no ambiente escolar. (grifos nossos)

À luz dessa nova perspectiva “[...] não se busca uma ‘verdade’ preexistente ao ato de biografar, mas sim como os indivíduos significam suas *experiências* e (re)significam suas consciências históricas de si e de suas aprendizagens, mediante o processo de biografização” (PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2011, p. 371). (grifos nossos)

Sem nos afastarmos do objetivo central desta seção, é necessário falarmos sobre o que é experiência, pois como dizem Passeggi, Souza e Vicentini (2011), as autobiografias contêm relatos de experiências vividas e o que estas significaram e poderão ser (re)significadas após passarem pelo processo de biografização, análise e reflexão.

Quando ouvimos a palavra experiência, no sentido coloquial, geralmente nos referimos ao conhecimento de como fazer algo ou a memórias, percepções e vivências pelo qual os indivíduos passaram.

Tendo como referência o autor Jorge Larrosa Bondia, buscamos compreender o sentido real do termo experiência. "A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece"(LARROSA, 2002, p. 21).

Ou seja, sendo o indivíduo, tomado como um território de passagem tal como uma superfície sensível que ao ocorrer algo que lhe afetaria, produziria marcas, contudo muitas coisas passam pela superfície sensível e nada lhe causa.

Larrosa (2002, p. 21), afirma que o termo experiência possui o mesmo significado em diferentes línguas

experiência é, em espanhol, “o que nos passa”. Em português se diria que a experiência é “o que nos acontece”; em francês a experiência seria “ce que nous arrive”; em italiano, “quello che nos succede” ou “quello che nos accade”; em inglês, “that what is happening to us”; em alemão, “was mir passiert”.

Contudo, para o autor, a experiência não ocorre com quem se impõe, ou se opõe, ou se propõe, mas não faz o que é mais importante para tornar-se capaz e experiente, que é se “expor.” Quem não se ‘expõe’, assegura o autor, nada lhe passa, nada lhe acontece, nada ocorre, pois, o autor insiste: a experiência é um encontro com algo que se experimenta ou que se prova.

Em qualquer caso, seja como território de passagem, seja como lugar de chegada ou como espaço do acontecer, o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial. (LARROSA, 2002, p. 24)

Compreendemos, então que a natureza da experiência que acontece no sujeito, é definida não como ação, mas como efeito de uma passividade (um tipo de padecimento ou paixão). Nessa perspectiva, o sujeito que protagoniza a experiência não a empreende, mas a sofre, a sente, a vive.

Segundo Larrosa (2002), possuir experiência no mundo atual é algo bem mais difícil. Ele aponta quatro fatores que justificam sua afirmação sendo eles, o excesso de informação; o constante estímulo à opinião; o excesso de afazeres; e, a contínua falta e aceleração de tempo que o sujeito sofre. Para o autor estes fatores são responsáveis por criar a apatia em relação à experiência, pois afasta o diálogo e o contato humano da vivência particular.

Existe um excesso de informação, porém os indivíduos não têm experiência, pois confundem informação com saber. O saber tem sentido de “sabedoria”, e o que buscam é apenas “estar informado”, então não lhes acontece nada, melhor dizendo, experiência é separada da informação (LARROSA, 2002).

Para o autor, a experiência possibilita ao indivíduo a sua própria construção, pois exige que este se lance ao desconhecido, se deixe afetar, que não se aprisione com o excesso de informações, de opiniões, de trabalho e com a escassez de tempo. Complementando, Larrosa (2002) diferencia informação de experiência,

[...] a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência. O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada

vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de “estar informado”), o que consegue é que nada lhe aconteça. A primeira coisa que gostaria de dizer sobre a experiência é que é necessário separá-la da informação. E o que gostaria de dizer sobre o saber de experiência é que é necessário separá-lo de saber coisas, tal como se sabe quando se tem informação sobre as coisas, quando se está informado. (LARROSA, 2002, p. 21-22) (grifos do autor)

O autor chama ainda a atenção para o fato de que o sujeito contemporâneo, imerso numa sociedade que privilegia a informação em detrimento do conhecimento, também irá preterir a experiência em relação à vivência. Já a experiência, se trata de um evento raro, pois não há condições objetivas para que essa possa se manifestar plenamente (LARROSA, 2002) .

Assim, em sua ordem epistemológica, mas também ética, a experiência se trata de um fenômeno cuja ocorrência se dá no sujeito, por onde deixa marcas, vestígios.

Damos destaque a palavra experiência pois essa retrata, de forma individual, como cada ser passa por algo,¹⁴

se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso, o saber da experiência *é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal*. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. *O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida.* (LARROSA, 2002, p. 27) (grifos nossos)

O método (auto)biográfico, como já descrito, é constituído por relatos de experiências vividas, com suas especificidades, trata das trajetórias de vida pessoais/profissionais dos sujeitos. A pesquisa que adota o método (auto)biográfico, inserida no campo de pesquisas qualitativas, valoriza a subjetividade pois se baseia nos relatos de experiências vividas, o que estas significaram e podem (re)significar ao passarem pelo processo de biografização, análise e reflexão.

Espera-se que grande parte da biografização seja envolvendo as experiências dos sujeitos e a reflexão sobre essas experiências. O que corrobora com **Morais (2013, p. 11-12)** pois, segundo a autora,

¹⁴ Este trecho será retomado no capítulo metodológico.

o trabalho (auto)biográfico diz respeito a compreender as transformações da realidade sobre as histórias de vida evocadas pela memória, em um processo de conhecimento e formação. Insere-se na biografia individual, a partir de situações vivenciadas, ou seja, das experiências da vida e da partilha através da narrativa, da oralidade ou da escrita, ao discorrer sobre trajetórias e transformações narradas da nossa história. (grifos nossos)

Complementando, tomamos a afirmação de Souza (2006a) que traz a importância de utilizar as narrativas, instrumento compatível com o método (auto)biográfico, como método de formação,

dessa forma, a reflexão feita pelo próprio professor permite-nos investigar suas escolhas e as representações construídas sob a influência do seu entorno familiar e profissional. As narrativas autobiográficas não são, apenas, descrições ou interpretações de acontecimentos pessoais, mas se constituem uma ação social por meio da qual o indivíduo retotaliza sua trajetória de vida e sua interação com o social. (SOUZA, 2006a, p. 289)

Como destacam Moraes (2013), Souza (2006a), Souza (2006b), as narrativas, incorporadas ao método (auto)biográfico, nos permitem conhecer e buscar compreender o modo como os docentes experienciam as realidades das salas de aula, de suas práticas docentes, podendo ser utilizadas na formação dos professores, narrando a subjetividade dos licenciandos e o que pretendem realizar como futuros docentes.

Adotando as narrativas como uma das diversas ferramentas possíveis para trabalharmos com o método (auto)biográfico,¹⁵ trataremos na próxima seção uma breve introdução sobre o que são e quais as suas particularidades.

3.2.2 A Narrativa como dispositivo de Reflexão e Formação

No Brasil, a utilização das narrativas de formação despontou a partir dos anos de 1990, seja como prática de formação, como investigação ou como investigação-formação, nas pesquisas desenvolvidas na pós-graduação em educação.

(FREITAS; GHEDIN, 2015, p. 115)

¹⁵ Assim como Nóvoa e Finger (1988) utilizamos os parênteses (auto)biográfico, tendo em vista a simplificação que faz ao duplo sentido da expressão, como movimento de investigação e de formação, evidenciando-se a narrativa do ator social, sendo que a escrita não mesmo não é nitidamente uma autobiografia.

Como afirmam Freitas e Ghedin (2015), as narrativas como um método (auto)biográfico, também podem ser utilizadas em duas vertentes, como prática de formação e como dado de investigação. Nesta seção, daremos enfoque ao método de formação deixando o método investigativo, de pesquisa, para o capítulo metodológico.

Diversos autores, como Passeggi, Souza e Vicentini (2011), Freitas e Fiorentini (2007) e Nacarato (2015), destacaram em seus estudos as narrativas como ferramenta de reflexão e investigação, sendo utilizadas como instrumento de formação.

Os mesmos autores relataram a contribuição do livro *O método (auto)biográfico e a formação*, organizado por Nóvoa e Finger (1988), que, no Brasil, inspirou os primeiros trabalhos publicados pelo Grupo de Estudos Docência, Memória e Gênero (GEDOMGE) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) coordenado por Catani, Souza, Bueno e Sousa, se expandindo posteriormente para outros estados do Brasil, avançando a discussão,¹⁶ sobre as histórias de vida e formação.

Freitas e Ghedin (2015), ao analisarem a pesquisa com narrativas como prática de formação de professores, para uma disciplina de doutorado, constataram que os principais referenciais citados para fundamentar a utilização deste método foram os autores: Antonio Nóvoa, Gaston Pineau, Franco Ferrarotti, Pierre Dominicé, Marie-Christine Josso, Walter Benjamin, Jorge Larrosa, Michel Connelly e Jean Clandinin, Denice Catani, Belmira Bueno, Cynthia Sousa, Maria Cecília Sousa, Maria Izabel Cunha, Maria Helena Abrahão e Elizeu Clementino Souza.

Perceberam também que nas teses analisadas na área de educação esses autores são frequentemente utilizados, sem distinção de influências disciplinares ou abordagem metodológica, sendo citados com a finalidade de definir e/ou justificar o uso de narrativas na pesquisa realizada.

Como o campo de pesquisa advindo de narrativas é interdisciplinar e este método foi se constituindo em diferentes percursos, a heterogeneidade de termos/abordagens encontrados na literatura é vasto.

¹⁶ O momento inaugural em Educação acontece nos anos 1990, com os trabalhos e pesquisas desenvolvidos pelo Grupo de Estudos Docência, Memória e Gênero (GEDOMGE), criado em 1994, na FEUSP. Esses estudos inspiram-se, prioritariamente, no movimento sociohistórico das histórias de vida em formação. Essa é a primeira filiação do movimento (auto)biográfico em Educação, no Brasil. Ele é em larga medida tributário das contribuições dos pioneiros das histórias de vida em formação, que emerge, nos anos 1980, na Europa e no Canadá, no contexto da formação continuada de adultos. Ressaltam-se os estudos de Pineau (1983), Pineau (2005); Dominicé (2000), Josso (2010), no mundo da francofonia e o de Nóvoa (1992), Nóvoa (1995b), no mundo da lusofonia (PASSEGGI; SOUZA, 2017, p. 13)

Bueno et al. (2006) em sua pesquisa sobre teses, dissertações, livros e artigos científicos elaborados entre 1985 e 2003, elencaram algumas terminologias presentes nestes materiais: memória(s), lembranças, relatos de vida, depoimentos, biografias, biografias educativas, diários de vida, memória educativa, história oral de vida, história oral temática, narrativas, narrativas memorialísticas, método biográfico, método (auto)biográfico, método psicobiográfico, perspectiva (auto)biográfica, tendo também narrativas de formação, diários de aula, narrativas de aula, sendo todos eles próximos ou sinônimos.

A terminologia varia de acordo com o teórico e o quão a fundo ele quer investigar. Utilizaremos o termo narrativa no sentido destas serem profundamente formativas, pois, ao mesmo tempo que o professor ou o licenciando organiza suas ideias para o relato, ele reconstrói sua experiência de forma reflexiva e, portanto, acaba fazendo uma autoanálise que lhe cria novas bases de compreensão de sua própria prática (CUNHA, 1997).

Segundo Cunha (1997, p. 6),

a perspectiva de trabalhar com as *narrativas têm o propósito de fazer a pessoa tornar-se visível para ela mesma*. O sistema social conscientemente envolve as pessoas numa espiral de ação sem reflexão. Fazemos as coisas porque todos fazem, porque nos disseram que assim é que se age, porque a mídia estimula e os padrões sociais aplaudem. Acabamos agindo sobre o ponto de vista do outro, abrindo mão da nossa própria identidade, da nossa liberdade de ver e agir sobre o mundo, da nossa capacidade de entender e significar por nós mesmos. (grifos nossos)

As narrativas propiciam ao professor formado e em formação, um processo de investigação de sua própria prática pedagógica, trazendo reflexos da experiência individual acompanhada da trajetória de vida, de momentos, significados e reinterpretações.

As autoras Frison e Veiga Simão (2011, p. 1) colaboram afirmando que,

o centro da pesquisa autobiográfica encontra-se no ser humano que, em diferentes contextos e situações, autobiografa-se, quer narrando fatos de sua vida, quer refletindo sobre seu processo de autoformação. A pessoa, ao narrar, narra-se e, ao fazê-lo, ressignifica experiências, vivências, aprendizagens, dando-lhes novo significado.

É imprescindível fazer uma reflexão sobre a identidade docente ao se trabalhar com as narrativas, pois é necessário a tomada de consciência da identidade e o sentido colocado na escolha da profissão, para poder refletir a prática no cotidiano pedagógico.

Para Martins, Carvalho e Carvalho (2016), o trabalho com as narrativas, expõe as sensibilidades valorizadas num quadro significativo de análises que permitem ao professor se conhecer, conhecer sua prática, sua experiência e seu papel atuante na sociedade.

As narrativas caracterizam-se como um mecanismo formativo e de formação para aqueles que se permitem participar e vivenciar o processo, se tornam sujeitos críticos da sua própria história e aprendem a aprender com sua própria prática e descobrem que podem ensinar através dela.

Corroborando com Martins, Carvalho e Carvalho (2016), temos que "As narrativas são consideradas como práticas de formação, quando o professor, ao contar seus fazeres docentes, explicita a (re)elaboração de seus saberes e socializa seus processos criativos decorrentes dos desafios do trabalho docente"(GRANDO; NACARATO; LOPES, 2014, p. 2).

Dominicé (2010) e Josso (2010) adotam as narrativas construídas durante o percurso formativo como uma biografia educativa, centrada nas aprendizagens do autor, não sendo classificada de 'auto' pois o autor da narrativa é o investigador.

A biografia educativa é considerada como um instrumento de avaliação formadora, pois debruça-se sobre o sujeito em formação, isto é, a avaliação ultrapassa os limites de uma situação educativa propriamente dita ao propor elucidar as repercussões da situação educativa em questão sobre o contexto da vida pessoal, profissional, social e intelectual dos participantes, na medida em que permite ao adulto tomar consciência das contribuições fornecidas por um ensino e, sobretudo, das regulações e autorregulações que dele resultam para o seu processo de formação. (FREITAS; GHEDIN, 2015, p. 119)

Souza (2006c) e Chené (2010) denominam a narrativa produzida, dentro da abordagem biográfica, como narrativa de formação, pois elas falam da experiência de formação apresentando um segmento da vida em que o autor está em um processo de formação.

Os autores ainda acreditam que as narrativas de formação propiciam as pessoas em formação teorizar sobre sua própria experiência, ampliando sua formação através da investigação/formação, reapropriando-se de sua experiência formativa.

Percebemos que as terminologias envolvendo narrativas, produzidas por sujeitos em formação, são vastas. Contudo, elas possuem o mesmo objetivo - narrar as experiências de formação, dando voz aos professores em formação inicial e continuada na tentativa de que, ao narrar suas experiências, em momentos de formação/investigação, possam retomar as ações, permitindo ao narrador entender e compreender os processos vividos por ele.

Em nosso percurso formativo, no Pibid Física/UFLA nossas narrativas foram denominadas narrativas das aulas, visto que possuíamos outra ferramenta formativa, os portfólios reflexivos, que trataremos na próxima subseção. Essa denominação claramente caracteriza qual tipo de narrativas esperávamos que fossem produzidas pelos bolsistas e por mim, professora supervisora.

Devíamos narrar os acontecimentos ocorridos durante a aula, dando ênfase a experiência vivida, nossas ações e sentimentos ao viver e reviver esses acontecimentos em sala. Ao compartilharmos as narrativas em grupo, percebíamos como cada autor viveu/reviveu momentos iguais com visões e aprendizagens distintas.

Como o processo de formação não ocorria apenas nas salas de aula, mas também nas reuniões de grupo, utilizamos outro instrumento compatível ao método (auto)biográfico, o portfólio. Como já explicitamos, eles eram também chamados de "cadernos verdes".

Na próxima subseção vamos abordar este instrumento de formação reflexiva que, ousamos dizer, é também elaborado através de narrativas com ênfase na reflexão, no seu papel como agente formador/coformador em todas as ações desenvolvidas durante o programa de formação.

Para entendermos o uso do Portfólio Reflexivo, também como prática de formação, vamos buscar compreender o que é, como se constrói e como esta ferramenta se tornou fundamental nos processos de formação docente.

3.2.3 O Portfólio como dispositivo de Reflexão e Formação

O portfólio dá a um terceiro sujeito que o lê a chance de ver o mundo com os olhos do outro e, lhe concede a responsabilidade de ter, com o outro, uma experiência vivencial de construção e reconstrução de mundo.

(CAVALCANTI, 2011, p. 41)

A palavra portfólio deriva do inglês PORTFOLIO, “pasta para levar documentos”, do Italiano PORTAFOGLIO, de PORTA, “leva, carrega”, de PORTARE, “levar”, mais FOGLIO, “folha de papel”.

O conceito de portfólio provém da área de artes, que considera o portfólio uma pasta onde se colocam os melhores trabalhos, como desenhos, cartuns, fotografias, plantas e cartazes (ALVES, 2006).

Segundo Andrade Filho (2011), na área educacional, a prática do portfólio teve início com as experiências do “Teaching Dossier” no Canadá nos anos 70, do “Portfolio Movement e

Teaching Portfolio” na década de 90 nos Estados Unidos e em Portugal nos anos 1990 e 2000 com os Portfólios Reflexivos.

O conceito de portfólio dado por diferentes autores, não diverge do seu papel central, os conceitos apenas se complementam, como podemos ver em Villas Boas (2004), Hernández (2000), Sá-Chaves (2000) e Alarcão (2015).

Hernández (2000, p. 165-166), conceitua portfólio como,

um continente de diferentes tipos de documentos (anotações pessoais, experiências de aula, trabalhos pontuais, controles de aprendizagem, conexões com outros temas fora da escola, representações visuais, etc.) que proporciona evidências do conhecimento que foram sendo construídas, as estratégias utilizadas para aprender e a disposição de quem o elabora para continuar aprendendo [...] A função do portfólio se apresenta assim como facilitadora da reconstrução e re elaboração, por parte de cada estudante, de seu processo ao longo de um curso ou de um período de ensino. [...] O portfólio oferece aos alunos e aos professores uma oportunidade para refletir sobre o progresso dos estudantes em sua compreensão da realidade, ao mesmo tempo, que possibilita introduzir mudanças durante o desenvolvimento do programa de ensino.

Sá-Chaves (2000, p. 21) complementa essa definição:

[...] portfólios constituem uma derivação dos dossiers de estágio e/ou diários de bordo, instrumentos retentores e organizadores da informação relativa aos processos levados a cabo pelo formando no decurso das suas práticas pedagógicas e o objeto primordial de avaliação no final do processo individual de formação.

Não podendo deixar de destacar que segundo Sá-Chaves (2005), Dossiê e Portfólio são modos de formação distintos, sendo o dossiê mais instrumental e técnico, onde se arquiva tudo com um fim de documentação e o portfólio mais pessoal, voltado para práticas reflexivas, como cada sujeito se apropria das informações reconstruindo seus conhecimentos prévios.

Para Alarcão (2015, p.55), o portfólio é "[...] um conjunto coerente de documentação refletidamente selecionada, significativamente comentada e sistematicamente organizada e contextualizada no tempo, reveladora do percurso profissional".

No Brasil, segundo Zanellato (2008) com a construção de currículos com base em metodologias ativas de ensino-aprendizagem, os portfólios têm ganhado espaço contribuindo para o acompanhamento do progresso individual de estudantes, assegurando aos alunos e professores uma compreensão maior do que foi ensinado e, desse modo, índices mais elevados de qualidade.

"Fazer portfolio é estar ciente de ser responsável pela construção do próprio conhecimento e nessa dinâmica, aprender que este processo será ferramenta de trabalho do futuro profissional"(ZANELLATO, 2008, p. 104).

Diferentes áreas de formação profissional têm utilizado o portfólio, tendo como princípio, que este material tem papel importante nos contextos educativos, sendo utilizados como estratégia e potencializando o conhecimento de forma reflexiva.

O portfólio pode ser empregado como instrumento de registro de memória, planejamento, autoavaliação, avaliação e desenvolvimento da capacidade reflexiva. E, ao ser utilizado em atividades práticas, em contextos reais, permite aos sujeitos refletir sobre domínios afetivos e emocionais através da comunicação/escrita (SILVA; FRANCISCO, 2009).

Tomando o portfólio como uma ferramenta na formação de professores, listamos algumas considerações desta ferramenta, citadas por Sá-Chaves (2000):

- a) promove o desenvolvimento reflexivo nos níveis cognitivo e metacognitivo;
- b) estimula o processo de enriquecimento conceitual;
- c) promove a fundamentação dos processos de reflexão, na e sobre a ação;
- d) garante mecanismos de aprofundamento conceitual por meio de feedback;
- e) estimula a originalidade e a criatividade individual;
- f) contribui para a construção personalizada do conhecimento para, em e sobre a ação;
- g) permite a regulação, em tempo útil, de conflitos;
- h) facilita os processos de auto e hetero avaliação.

Ainda de acordo com Sá-Chaves (2000), o portfólio reflexivo, trata de estratégias formativas que utilizam abordagens reflexivas, proporcionando o diálogo entre o professor e o aluno, além de contribuir com a avaliação do desempenho.

Facilita a reflexão sobre a ação, na dimensão pessoal e profissional, na medida em que o aluno vai tomando consciência do aprender a aprender, traçando objetivos, melhorando sua prática e se desenvolvendo de forma profissional e pessoal, se tornando parceiro na construção de conhecimento.

Para Villas Boas (2004), o portfólio motiva o aluno à busca por novas formas de aprender, na medida em que observa suas produções, vai revelando suas capacidades e potencialidades. Com essa ferramenta, o professor vai além da verificação de aprendizagem, porque possibilita e incentiva não só ao aluno a mostrar o seu progresso, comunicar e defender sua

posição, mas também ao professor na medida em que solicita maior atenção. Assim, o processo se torna parte da sua prática e lhe oferece novas indagações, lhe aponta prioridades na aprendizagem e o leva a manter uma reflexão permanente em relação a todos os atores envolvidos.

Autores como Villas Boas (2004) afirmam ainda que o portfólio tem sido considerado mais uma das ferramentas que necessitam ser incorporadas pelos estudantes possibilitando que eles sejam sujeitos construtores dos saberes e práticas que transcendem as teorias do mundo real, permitindo a busca de novos conhecimentos e a transformação da própria prática.

De forma semelhante, Sá-Chaves (2000, p. 15) afirma que ao utilizar portfólios:

[...] esta estratégia permite ao estudante uma ampliação e diversificação do seu olhar, estimulando a tomada de decisões a necessidade de fazer opções, de julgar, de definir critérios, de se deixar invadir por dúvidas e por conflitos, para deles poder emergir mais consciente, mais informado, mais seguro de si e mais tolerante quanto às hipóteses dos outros.

Autores como Alves (2006) e Ferreira e Bueno (2005) destacam que o importante não é o portfólio, e sim o que o estudante aprendeu ao produzi-lo, pois espera-se que após um processo de análise crítica e devida fundamentação escrita, o mesmo contenha apenas, ou com maior ênfase, os trabalhos, reflexões, pensamentos vivenciados pelo estudante de forma mais relevante, ou seja, o que realmente se tornou experiência.

Assim consideram o portfólio um instrumento que potencializa a prática reflexiva, sendo facilitador do crescimento do sujeito, pois necessita de leitura, reflexão sobre o que se leu, posicionamento diante da reflexão realizada e ampliação da busca por respostas.

Alvarenga (2001) e Seldin (1997) acrescentam que o portfólio necessita conter um detalhamento documentado dos conhecimentos adquiridos pelos sujeitos, selecionando e ordenando evidências de aprendizagem e, identificando questões relacionados ao modo como os sujeitos refletem sobre quais os reais objetivos de sua aprendizagem, quais foram cumpridos e quais não foram alcançados.

Refletindo, acreditamos que o portfólio seja um instrumento que conduz o sujeito à descoberta de si próprio, que ao longo do desenvolvimento vai amadurecendo seu processo de crescimento pessoal e profissional.

Ao analisarmos a área de formação de professores, fortalecemos ainda mais a opção pelo uso do portfólio ao acreditarmos que o professor constrói a sua autonomia enquanto se forma, sendo indispensável a avaliação reflexiva deste processo.

Freire (2002, p. 55) nos apresenta a autonomia como “(...) amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser” sendo um processo em que “ninguém é sujeito da autonomia

de ninguém”, considerando que esta autonomia seja um processo de construção proveniente das experiências, fortalecemos nosso pensamento acerca do portfólio como instrumento de formação e avaliação, quando este integra a própria prática educativa e não somente, uma parte dela.

Antes de finalizarmos esta seção é preciso reforçar que para o portfólio propiciar os processos reflexivos, não ocupando o lugar de um instrumento ou recurso de informação para avaliação, é necessário que os estudantes sejam instigados a elaborar discursos narrativos, de natureza crítico-reflexiva, acerca das vivências destes nas atividades teóricas e práticas, nos processos de formação (SILVA; SÁ-CHAVES, 2008).

Assim, o portfólio cumprirá seu objetivo primordial, que é ajudar o estudante a desenvolver a habilidade de avaliar seu próprio trabalho, centrando sua reflexão na prática, já que esta é a referência para construção, reconstrução e socialização do conhecimento (ALVARENGA, 2001).

Retomando o método (auto)biográfico tendo como instrumentos as narrativas e os portfólios podemos afirmar que os processos de formação de professores inicial e/ou continuada para serem efetivos precisam dispor de flexibilidade, permitindo aos envolvidos desenvolver a criticidade, a reflexão de suas ações e vivências, assegurando a construção do conhecimento e do desenvolvimento pessoal e profissional.

Não existe um modelo pré-estabelecido para a reflexão, e compreendemos que a prática reflexiva não é instantânea e simples, contudo o ser humano, em especial o professor, reflete mesmo que inconscientemente, e com tempo desenvolve métodos de registros destas reflexões (FREIRE, 2002).

Entretanto, não é suficiente que o sujeito apenas pense e reflita, é extremamente fundamental que a reflexão o leve a ações transformadoras e sua reflexão seja compartilhada em grupos de formação, e aqui em acordo com Pimenta (2005), destacamos o Pibid como uma PPE eficaz no processo de formação inicial e continuada.

Encerramos o nosso capítulo teórico frisando a importância de nos embasarmos teoricamente, buscando conhecer os instrumentos pertinentes ao método de pesquisa adotado e, principalmente, sendo capaz de utilizar as informações produzidas/obtidas como instrumentos de avaliação e auto-avaliação.

Apesar da complexidade que envolve o método (auto)biográfico, após muitas leituras, discussões com minha orientadora e coorientadora, optamos por nos arriscar neste novo cená-

rio procurando evidenciar, neste trabalho, como as narrativas e os portfólios podem se tornar instrumentos valiosos para auxiliar na formação inicial e continuada de professores durante o desenvolvimento do Pibid Física da UFLA.

No próximo capítulo, trazemos a metodologia de pesquisa dividida em seções sendo a primeira seção uma apresentação da pesquisa.

4 OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

*Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço
e comunicar ou anunciar a novidade.*

(FREIRE, 2002, p. 32)

Assim como Freire (2002) pesquisa para conhecer o desconhecido, descobrir novidades e anunciá-las ao mundo.

Realizar esta pesquisa foi um grande desafio, mas também uma ótima oportunidade para conhecer e compreender o que são as pesquisas qualitativas, tema tratado na próxima seção. E, principalmente, conhecer e me identificar com o método (auto)biográfico, adotando-o como instrumento para a formação de professores e para a obtenção de dados para essa pesquisa, o que será abordado na quarta seção deste capítulo.

Optamos por dividir este capítulo em seções e subseções buscando facilitar a leitura, descrevendo como a pesquisa ocorreu a fim de proporcionar ao leitor a oportunidade de se imaginar vivenciando os processos ocorridos.

Inicialmente definimos o tipo de pesquisa desenvolvida, apresentamos os bolsistas participantes, narramos sobre o espaço escolar especificando as principais modificações que ocorreram no mesmo após a atuação do Pibid Física UFLA.

Na segunda seção falamos sobre os instrumentos, narrativas das aulas e portfólios, adotadas como dado de investigação. Na terceira e última seção apresentamos os passos iniciais para realizar a análise das narrativas das aulas e dos portfólios reflexivos.

Retornar a universidade como discente, sendo professora de Física em duas escolas públicas, além de estar atuando como professora supervisora do Pibid, não foi uma tarefa fácil. Contudo, foi extremamente gratificante.

Ao iniciar esta pesquisa, percebi que o cenário brasileiro da educação é vasto, tanto pela diversidade de temas abordados quanto pela variedade dos métodos empregados. Infelizmente, o tempo disponível para a realização do mestrado não é suficiente para conhecer e aprofundar sobre todos os métodos de pesquisa já conhecidos. Desta forma, definimos que a pesquisa teria como foco, a relação com os seres humanos e os seus processos de formação.

Baseando-me em Gatti (2010, p. 12), que diz que “pesquisar em educação significa trabalhar com algo relativo a seres humanos ou com eles mesmos, em seu próprio processo de vida” e tendo em minha participação como supervisora do Pibid Física da UFLA, uma

grande oportunidade de retomar meu processo formativo e participar efetivamente do processo de formação inicial dos bolsistas, escolhemos a pesquisa qualitativa, através do método (auto)biográfico, para orientar esta investigação.

4.1 Apresentando o tipo de pesquisa

A utilização pedagógica da investigação qualitativa amplia perspectivas para a formação de professores, pois confia-se na eficácia dessa utilização para se compreender como os professores vêem os seus trabalhos e a si próprios.

(CARRILHO, 2007, p. 37)

Tendo as palavras de Carrilho (2007) como referência, adotamos a abordagem qualitativa de pesquisa, procurando compreender como os professores se formam e como eles percebem essa formação.

Nos séculos XVIII e XIX, quando vários sociólogos, historiadores e cientistas sociais, estavam insatisfeitos com os métodos de pesquisa das ciências físicas e naturais, que eram utilizadas como modelo para o estudo dos fenômenos humanos e sociais, novas formas de investigação surgiram, dentre elas a abordagem qualitativa (GATTI; ANDRÉ, 2014). Porém, o uso da abordagem qualitativa em educação iniciou por volta do século XX, apesar de já possuir uma larga e rica tradição em outras áreas (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Segundo Gatti e André (2014, p. 3), a demora para utilizar a abordagem qualitativa na área da educação ocorreu pois os “estudos de educação eram fortemente apoiados na psicologia experimental, o que dificultava a aceitação da perspectiva fenomenológica e assemelhadas.”

Várias disciplinas foram áreas de origem da abordagem qualitativa, entre elas a sociologia que, por volta do século 19, nos EUA, se voltou para a investigação social, com interesse nas inúmeras denúncias de corrupção e condições degradantes da vida urbana. Nesse caso, utilizava-se o método da observação participante, ou seja, “observava-se cuidadosamente o que as pessoas faziam no trabalho, no tempo de lazer, na igreja, na escola” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 20).

No Brasil, a abordagem qualitativa ganhou destaque a partir da década de 1960, quando começou a ser incorporado em áreas distintas da sociologia e antropologia. As diversas publicações como livros, artigos e revistas, indicam um aumento do interesse dos pesquisadores por esta abordagem (GODOY, 1995).

Segundo Carrilho (2007), baseada nos estudos de Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa possui cinco características, presentes integralmente ou não nos estudos, sendo elas:

- 1) a fonte direta dos dados é o ambiente natural, onde o pesquisador recolhe informações pelo contato direto e no ambiente de ocorrência;
- 2) utiliza a descrição com palavras e/ou imagens para narrar determinada situação ou visão de mundo;
- 3) o interesse dos investigadores qualitativos centra-se no processo, e não nos resultados;
- 4) os investigadores qualitativos não se preocupam em recolher dados para confirmar hipóteses, mas constroem o quadro de acordo com o que recolhem;
- 5) a investigação qualitativa considera importante o significado que as pessoas dão aos acontecimentos. (CARRILHO, 2007, p. 38)

Observamos que, de acordo com Carrilho (2007), nas pesquisas qualitativas, o pesquisador pode ser ao mesmo tempo, o sujeito e a fonte de dados de sua pesquisa e que esta deve ocorrer no ambiente natural.

Ainda podemos observar que, ao adotar a abordagem qualitativa, partimos do pressuposto que a pesquisa a ser desenvolvida é imprevisível, o pesquisador/sujeito não possui conhecimento prévio das informações que serão coletadas e não pode definir um objetivo fechado, por não saber exatamente o que será obtido através dos dados.

A imprevisibilidade das pesquisas qualitativas pode ser confirmada pelas palavras de Godoy (1995, p. 7),

[...] os pesquisadores qualitativos não partem de hipóteses estabelecidas a priori, não se preocupam em buscar dados ou evidências que corroborem ou neguem tais suposições. Partem de questões ou focos de interesse amplos, que vão se tornando mais diretos e específicos no transcórre da investigação. As abstrações são construídas a partir dos dados, num processo de baixo para cima. Quando um pesquisador de orientação qualitativa planeja desenvolver algum tipo de teoria sobre o que está estudando, constrói o quadro teórico aos poucos, à medida que coleta os dados e os examina. (grifos nossos)

Desta forma, "[...] a opção pela abordagem qualitativa se faz após a definição do problema e do estabelecimento dos objetivos da pesquisa que se quer realizar" (GODOY, 1995, p. 7). O que é complementado por Flick (2019, p. 23), que afirma que

Os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa consistem na escolha adequada de métodos e de teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos.

Muitos autores como Bogdan e Biklen (1994), Flick (2019), Gatti e André (2011), Zanette (2017), entre outros, afirmam que o uso da abordagem qualitativa gerou diversas contribuições ao avanço do saber na dinâmica do processo educacional e na sua estrutura como um todo. Ao adotar uma abordagem qualitativa as pesquisas reconfiguraram a compreensão da aprendizagem, das relações internas e externas nas instâncias institucionais, da compreensão histórico-cultural das exigências de uma educação mais digna para todos e da compreensão da importância da instituição escolar no processo de humanização. Gatti e André (2011) ainda destacam quatro contribuições da pesquisa qualitativa para o campo educacional, que são:

I-A incorporação, entre os pesquisadores em Educação, de posturas investigativas mais flexíveis e com maior adequação para estudos de processos micro-sócio-psicológicos e culturais, permitindo iluminar aspectos e processos que permaneciam ocultos pelos estudos quantitativos.

II-A constatação de que, para compreender e interpretar grande parte das questões e problemas da área de Educação, é preciso recorrer a enfoques multi/inter/transdisciplinares e a tratamentos multidimensionais.

III- A retomada do foco sobre os atores em educação, ou seja, os pesquisadores procuram retratar o ponto de vista dos sujeitos, os personagens envolvidos nos processos educativos.

IV- A consciência de que a subjetividade intervém no processo de pesquisa e que é preciso tomar medidas para controlá-la. (GATTI; ANDRÉ, 2011, p. 34)

Segundo as pesquisadoras, a pesquisa qualitativa gerou também outros aspectos mais específicos, com nova conotação:

- * Compreensão mais profunda dos processos de produção do fracasso escolar, um dos grandes problemas na Educação Brasileira, que passa a ser estudado sob diversos ângulos e com múltiplos enfoques;
- * Compreensão de questões educacionais vinculadas a preconceitos sociais e sociocognitivos de diversas naturezas;
- * Discussão sobre a diversidade e a equidade;
- * Destaque para a importância dos ambientes escolares e comunitários. (GATTI; ANDRÉ, 2011, p. 34)

Por conseguinte, afirmamos que as pesquisas qualitativas abriram caminhos para se estudar, investigar, compreender e aprender um pouco mais sobre a realidade da educação brasileira. Deram destaque ao papel do professor-pesquisador-estudante, como quem contribui diretamente nos dados coletados e analisados. A partir delas, permitiu-se realizar pesquisas

voltadas para o meio sócio educacional, buscando alternativas para suprir as angústias e dificuldades presentes no processo de ensino-aprendizagem. Podemos afirmar que a pesquisa qualitativa passou a reconhecer e analisar os dados em diferentes perspectivas; levando o pesquisador a refletir sobre sua pesquisa como parte do processo de construção do conhecimento.

Como discutimos anteriormente, podemos dizer que as pesquisas qualitativas possuem enfoque investigativo, pois o pesquisador não é capaz de prever o que será obtido no decorrer da pesquisa. Esta característica se faz presente em nosso trabalho ao utilizarmos o método (auto)biográfico que, como dizem Passeggi, Nascimento e Oliveira (2016, p. 114),

[...] como fonte de investigação e método de pesquisa assenta-se no pressuposto do reconhecimento da legitimidade da criança, do adolescente, do adulto, enquanto sujeitos de direitos, capazes de narrar sua própria história e de refletir sobre ela.

A abordagem (auto)biográfica utilizada como método de pesquisa surgiu na Alemanha no final do século XIX, sendo aplicada nos anos 1920 e 1930, pelos sociólogos da escola de Chicago que buscavam alternativas à sociologia positivista (SILVA; SILVA; CAVALCANTE, 2017).

Ressaltamos o caráter formativo do método (auto)biográfico, pois este método permite ao pesquisador-professor-estudante-sujeito, voltar-se para seu passado, reconstruindo seu percurso de vida, exercitando sua reflexão, sendo levado a tomadas de consciência individual e coletiva (BUENO, 2002).

Como discutimos no capítulo teórico, o método (auto)biográfico dispõe de diversas fontes para a obtenção dos dados e, optamos por utilizar os portfólios e as narrativas das aulas escritas por mim e pelos bolsistas que estavam sob minha supervisão durante o desenvolvimento das atividades no programa Pibid Física. Adotamos estes instrumentos, compatíveis ao método (auto)biográfico, como fonte de dados para nossa pesquisa ao pensarmos sobre o que pesquisar e, então, elaborar a questão investigativa, pois segundo Gatti (2010, p. 23) “a busca da pergunta adequada, da questão que não tem resposta evidente, é que constitui o ponto de origem de uma investigação científica [...]”.

Levando em consideração as palavras de Gatti (2010), as discussões realizadas no grupo de estudo, as sugestões dadas por minha orientadora e coorientadora e, posteriormente, a qualificação, com a contribuição dos professores da banca Adair Nacarato e Antônio Marcelo, elegemos como questão central desta investigação:

“É possível identificar contribuições do Pibid Física da UFLA à formação inicial e continuada, nos materiais produzidos pelos participantes?”

Em busca de caminhos que nos permitissem responder a questão investigativa, traçamos dois objetivos sendo eles:

- a) identificar e analisar nos portfólios reflexivos e nas narrativas das aulas, contribuições do Pibid Física da UFLA na formação inicial e continuada dos licenciandos e dos professores envolvidos;
- b) evidenciar e analisar contribuições do programa Pibid Física da UFLA na identidade docente do professor supervisor.

Trouxemos novamente a questão investigativa e os objetivos propostos, pois seguimos nas próximas seções para a apresentação dos sujeitos da pesquisa, os bolsistas do Pibid Física da UFLA, o lócus da pesquisa e os primeiros processos de análise dos dados.

4.2 Os sujeitos da pesquisa

Não posso investigar o pensar dos outros, referido ao mundo se não penso. Mas, não penso autenticamente se os outros também não pensam. Simplesmente, não posso pensar pelos outros nem para os outros, nem sem os outros. A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar.

(FREIRE, 1994, p. 58)

A pesquisa em educação, tendo como foco de investigação a relação dos seres humanos com seus processos de formação, precisa, antes de tudo, dos seres humanos, dos sujeitos, aqueles que pensam junto com o pesquisador.

Nesta pesquisa os sujeitos são sete bolsistas do Pibid Física da UFLA, que sob minha supervisão, produziram materiais com o intuito de narrar o processo de formação ocorrido durante o desenvolvimento das ações do programa.

Freire (1994), em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, destaca os sujeitos como seres capazes de se posicionar criticamente, transformando-se, sendo capazes de agir comunitariamente, respeitando o próximo, sendo livres para pensar, lutar, transformar e transformar-se, educar e educar-se, sendo donos de sua própria identidade.

De certa forma, os bolsistas e também eu, professora supervisora, fomos colocados como seres ativos do processo, ou seja, assumimos que expressamos nossas experiências, transformações e vivências, a partir de nossos horizontes sociais. Ou seja, assumimos que somos sujeitos "ímpar", vivenciamos e experienciamos situações análogas, mas de formas individuais, o que nos permite, se formos capazes de parar, observar e compartilhar nossas experiências individuais, aprender com a experiência do outro.

Esta seção, dedicada a apresentar aos leitores as características dos bolsistas, é de extrema relevância. Nos damos conta de que os mesmos se sentiram envolvidos na pesquisa e dela aceitaram participar, mesmo sendo este período de formação, um momento específico de suas trajetórias pessoais e profissionais.

Ao serem convidados para participarem desta pesquisa, os bolsistas foram informados que teriam suas identidades resguardadas, sendo seus nomes reais substituídos por nomes fictícios.

Desenvolvemos, no segundo semestre de 2019, uma atividade sobre o sistema solar e, cada bolsista sorteou o nome de um planeta, o qual deveria trabalhar com seu grupo de alunos. Ao pensar em como denominá-los de forma fictícia, lembrei deste trabalho e optei por adotar os nomes dos bolsistas de acordo com o planeta que havia sido sorteado naquela ocasião.

Assim, apresentamos os bolsistas, sujeitos desta pesquisa: Mercúrio, Vênus, Marte, Júpiter, Saturno, Urano e Netuno.

Em seguida, procuramos delinear algumas características dos bolsistas, na expectativa de apontar traços que nos parecem marcantes de sua trajetória para se tornarem professores de física.

Os bolsistas se encontravam em três períodos distintos da graduação em Física, especificamente no 2^o, 3^o e 4^o períodos. O que seguiu corretamente a nova regra instituída pela Capes, presente no edital Brasil (2018a), em seu tópico 2.3, das definições.

Por ainda estarem na primeira metade do curso, nenhum deles havia estado em sala de aula como estagiário ou mesmo como professor. O Pibid seria responsável por promover

o primeiro contato destes bolsistas com a escola, após concluírem o ensino médio e iniciar o curso de licenciatura em Física.

Apenas um dos bolsistas do grupo era mais velho, os demais possuíam entre 19 e 25 anos, sendo um grupo jovem, composto por futuros professores, dispostos a adentrar os muros da escola de educação básica, agora como formadores.

Quadro 4.1 – Características dos bolsistas.

Bolsistas	Saturno	Mercúrio	Júpiter	Urano	Marte	Vênus	Netuno
Gênero	Masculino	Masculino	Feminino	Feminino	Feminino	Masculino	Masculino
Idade	20	20	19	21	25	20	30
Escola de formação básica	Pública	Pública	Militar	Pública	Pública	Federal	Particular
Período da graduação	4°	3°	3°	5°	5°	5°	3°

Fonte: Arquivos da pesquisa.

Sendo um dos focos do Pibid contribuir para uma educação pública de qualidade, grande parte dos projetos são propostos para serem desenvolvidos em escolas públicas da região.

Além de apresentarem características pessoais distintas, eles também apresentaram envolvimento com o programa e com as atividades desenvolvidas de maneira muito diversificada e, como já esperávamos, cada um passou por esse processo de formação de forma única e individual. Todas essas afirmações serão validadas no capítulo de análise.

Antes de narrarmos sobre o grupo e as atividades realizadas neste período, vamos conhecer um pouco mais sobre o programa Pibid da UFLA, destacando quando e como a UFLA foi contemplada com essa PPE.

4.3 O contexto da pesquisa

O Pibid UFLA sempre refletiu uma concepção de formação de professores bem delineada, que consiste em compreendê-lo como um espaço de aprendizagem e de desenvolvimento profissional docente, por meio de um processo de formação (com)partilhada entre licenciandos, supervisores e coordenadores.

(SILVA et al., 2019, p. 9)

Tomando o livro Pibid UFLA (SILVA et al., 2019) escrito e organizado por professores da UFLA, como referência, vamos conhecer um pouco sob o programa Pibid na UFLA.

Em 2001, teve início o curso de licenciatura em Química na UFLA e, tendo por base a LDB de 1996, (BRASIL, 1996) e demais diretrizes curriculares que formalizavam a importância dos estágios e vivências nas escolas de educação básica, buscou-se participar de diferentes projetos ampliando a formação dos futuros professores (ALVES; SUART; REIS, 2019).

Dentre esses programas e projetos, em nível nacional, destaca-se o Pibid que, ao final de 2007, teve seu primeiro Edital publicado (CAPES/FNDE, 2007) e, desde então, a UFLA, buscou estar envolvida por meio das diversas licenciaturas que foram iniciando suas atividades, em ações articuladas entre o ensino superior e a educação básica pública.

Atualmente a UFLA conta com oito cursos de licenciatura presencial, sendo eles Química, Ciências Biológicas, Física, Educação Física, Matemática, Letras, Filosofia e Pedagogia e, ainda temos os cursos de Pedagogia, Letras e Filosofia ofertados no formato à distância. Sendo que todos os cursos presenciais concorrem ao Edital do Pibid e são contemplados praticamente desde as suas criações. A medida que os cursos foram sendo iniciados, a participação dos mesmos também se iniciou no Pibid. Vale ressaltar que em 2014, também teve início o Pibid Interdisciplinar, do qual a UFLA também participou.

Até fevereiro de 2018, a UFLA possuía dez subprojetos, sendo dez em áreas específicas (FRADE, 2019), como mostra o quadro (4.2):

¹ Constituído por estudantes dos cursos de licenciatura em: Matemática, Letras Português, Letras Inglês, Educação Física e Química

Quadro 4.2 – Ano de início dos projetos das áreas de conhecimento no programa Pibid UFLA.

Curso	Início no Pibid
Química	2009
Ciências Biológicas	2010
Física	2010
Educação Física	2010
Matemática	2010
Letras Português-Português	2012
Letras Português-Inglês	2012
Filosofia	2013
Pedagogia	2014
Interdisciplinar ¹	2014

Fonte: Elaborado a partir de Silva et al. (2019).

O início das atividades do Pibid na UFLA abriu inúmeras possibilidades

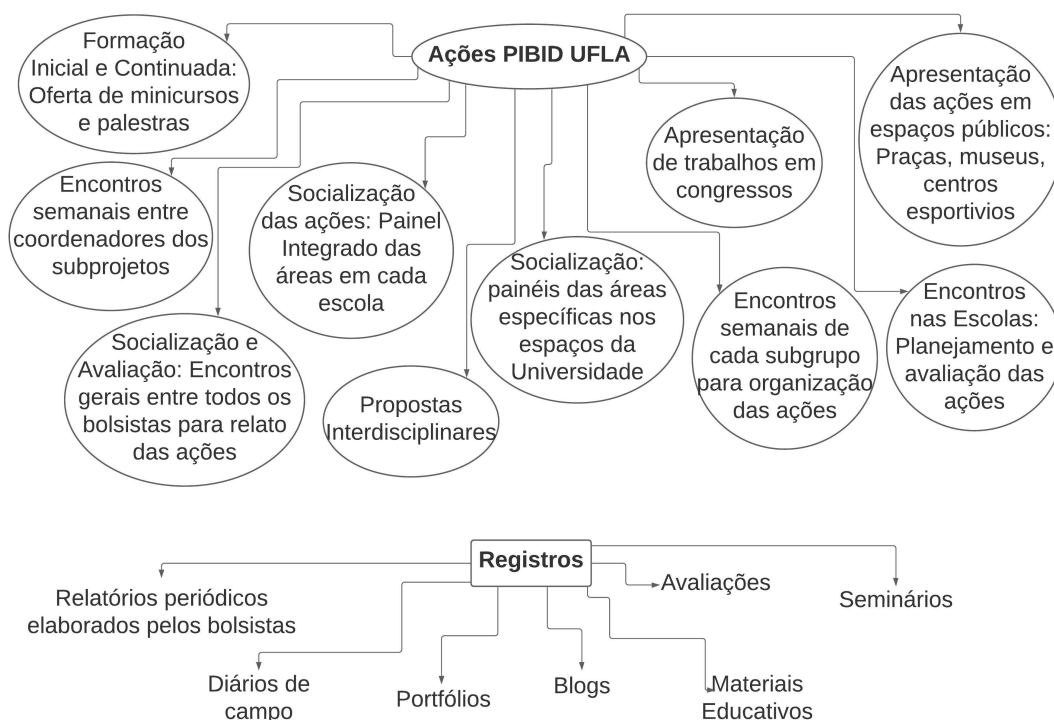
[...] de se trabalhar os diferentes saberes que constituem a epistemologia da prática docente e explorar as relações que os sujeitos, em aprendizagem da docência ou em desenvolvimento profissional, estabelecem com tais saberes. (ANDRADE, 2019, p. 9-10)

No âmbito dos diversos cursos de licenciatura envolvidos nos projetos Pibid na UFLA, foram estabelecidos os principais objetivos a serem alcançados ao participar do programa, sendo eles:

- incentivar a formação de docentes em nível superior para atuação e desenvolvimento profissional, com compromisso e competência técnica, política e pedagógica, na educação básica;
- contribuir para o reconhecimento e valorização do magistério nos planos institucional e social;
- possibilitar a inserção dos bolsistas de iniciação à docência no cotidiano escolar da rede pública de Lavras e região, a fim de desenvolverem experiências formativas diversificadas e diferenciadas;
- qualificar a formação inicial de professores nos cursos de Licenciatura da UFLA, promovendo a ampliação do diálogo com o cotidiano das escolas da rede pública de Lavras e região;
- possibilitar a formação permanente de professores das escolas públicas envolvidas, subsidiada pelo diálogo constante entre professores que atuam na Coordenação Institucional, na Coordenação de Gestão de Processos Educacionais, como Coordenadores de Áreas, como Orientadores - professores do ensino superior, como Supervisores de Áreas - da educação básica, e como iniciação à docência - licenciandos da UFLA. (ALVES; SUART; REIS, 2019, p. 16-17)

Buscando alcançar tais objetivos, diversas ações foram propostas e estas foram acompanhadas e avaliadas através de registros, conforme mostrado na figura (4.1).

Figura 4.1 – Objetivos, ações desenvolvidas e processo avaliativo do Pibid UFLA.



Fonte: Adaptada de Alves, Suart e Reis (2019, p. 18).

Podemos constatar que as ações desenvolvidas nos subprojetos do Pibid UFLA buscam aproximar o licenciando do cotidiano escolar, retirando deles o papel de meros observadores e colocando-os como agentes de sua própria formação. As ações também propiciam aos professores-supervisores apoio, valorização profissional, reconhecimento da importância da formação continuada, além de reaproximá-los de oportunidades para discutir e refletir sobre os desafios e dilemas enfrentados pela profissão.

Também podemos perceber, através das ações desenvolvidas, que é

possível compreender e articular os diversos princípios pedagógicos estabelecidos nas diretrizes curriculares nacionais, como: a interdisciplinaridade, a transversalidade, a contextualização e a integração de áreas em projetos de ensino. (ALVES; SUART; REIS, 2019, p. 19)

Assim, podemos afirmar que a proposta Pibid UFLA propicia um clima de colaboração e aprendizagem conjunta, tendo como ponto de partida a comunidade escolar, as necessidades e anseios de cada instituição educacional, caracterizando

o objetivo maior do trabalho, não na escola e para a escola, mas *com* a escola, ouvindo-a, sentindo-a, percebendo-a - para que, em um esforço colaborativo e negociado, se desenvolvessem projetos pertinentes. (ALVES; SUART; REIS, 2019, p. 21) (grifos do autor)

Antes de encerrarmos esta seção, detalho um pouco sobre o Pibid FÍSICA da UFLA tendo como base o capítulo do livro Pibid UFLA (MACIEL; BAGDONAS, 2019).

O curso de licenciatura em Física teve início no segundo semestre de 2008, na UFLA e, logo em 2010 iniciaram o subprojeto Pibid na área. Sendo os primeiros bolsistas muito jovens e inexperientes, tanto em relação a conhecimentos em Física quanto a conhecimentos didático-pedagógicos, as atividades propostas eram simples, quase que exclusivamente atividades experimentais de baixo custo que ocorriam de forma esporádica nas escolas contempladas e outras ocorriam nos laboratórios da universidade.

Mesmo neste início estabeleceram que o processo avaliativo deveria estar presente e ocorriam inicialmente em reuniões semanais com os licenciandos, professores da educação básica (supervisores) e professores orientadores da universidade, onde discutiam sobre a elaboração das atividades, as sequências didáticas elaboradas e seu desenvolvimento com os estudantes. Também foram utilizados portfólios para registrar essas discussões, juntamente com os processos de desenvolvimento com os alunos - aplicação - dificuldades - situações diversas - possibilidades de melhora e superação.

Após cada ano o projeto era repensado e distintas atividades foram adotadas, tais como: atividades computacionais, uso de resolução de problemas, uso de metodologia de ensino por projetos, trabalhos com textos e vídeos de divulgação científica, repensando as atividades propostas com caráter mais investigativo, estimulando e mobilizando os envolvidos na busca do conhecimento, elaborando e desenvolvendo as atividades tendo como base, entre outras fundamentações, os três momentos pedagógicos de Demétrio Delizoicov (DELIZOICOV, 2001).

Durante o desenvolvimento das atividades era possível perceber a presença de reflexões que ocorriam com os licenciandos e também com os professores supervisores e coordenadores. A partir de então, destacou-se a extrema necessidade de adotar instrumentos reflexivos para o registro das atividades desenvolvidas.

Podemos afirmar que o Pibid UFLA é de suma importância para os cursos de licenciatura da universidade, pois aproxima os licenciandos da realidade escolar e, é muito importante também para as escolas de educação básica de Lavras e região, pois desenvolve atividades diferenciadas, visando maior aprendizagem por parte dos alunos, promovendo a formação continuada do professor que é supervisor do programa e permitindo à escola adentrar aos muros da universidade.

Na próxima seção apresentaremos o lócus da pesquisa, dividido em duas subseções, que destacam o ambiente escolar antes e durante a atuação do Pibid.

4.4 O lócus da pesquisa

A escola é habitualmente pensada como o sítio de onde os alunos aprendem e os professores ensinam. Trata-se, contudo, de uma ideia simplista, não apenas os professores aprendem, como aprendem, aliás, aquilo que é verdadeiramente essencial: aprendem a sua profissão.

(CANÁRIO, 1998, p. 9)

Segundo Canário (1998) a escola é local de formação mútua, onde gestores, professores, alunos e demais funcionários, ensinam e aprendem. O ambiente escolar proporciona uma formação profissional contínua e a construção da identidade docente, de forma inacabada, permanente de elaboração e reelaboração.

O autor reforça que a identidade profissional do professor se constrói no local de trabalho, ou seja, na escola, em um processo contínuo, contemplando a prática docente, suas experiências, seus fazeres, suas necessidades e seus saberes, buscando elaborar novas estratégias de ensino aprendizagem, tornando a escola uma organização "aprendente" que se desenvolve, juntamente com seus profissionais (CANÁRIO, 1998).

Visando um bom desempenho dos profissionais da educação, em especial dos professores, é imprescindível que as mudanças ocorridas no espaço escolar deixem de ser feitas para os professores e passem a ser feitas por eles e com eles.

O professor, quando na posição de agente ativo da modificação do espaço escolar, se sente valorizado e como parte fundamental do seu local de trabalho. Contudo, compreendemos o quão difícil pode ser desenvolver esta parte ativa sem um auxílio externo, podendo este auxílio ser proveniente de participações em projetos, cursos de formação continuada e discussões reflexivas entre seus pares, com a sociedade acadêmica e com as PPE.

Destacamos aqui o papel desempenhado pelo Pibid na transformação do profissional da educação e do ambiente escolar em que está inserido.

Buscando facilitar a compreensão, trazemos, dividido em subseções, um relato sobre o ambiente escolar antes e durante a atuação do Pibid Física em uma escola estadual da cidade de Lavras, MG.

4.4.1 O meu ambiente escolar anterior ao Pibid

Tomando a escola como um ambiente de formação contínua, potencializadora de situações propícias à reflexão sistematizada de professores formados e em formação, o Pibid Física da UFLA passou a realizar intensificadamente, suas ações no espaço escolar. Apesar da escrita dos instrumentos - portfólios e narrativas das aulas - ocorrerem também levando em conta as atividades em grupo, desenvolvidas na universidade, acreditamos ser a escola de educação básica o principal ambiente propiciador da escrita dos dados para esta investigação.

Compreendendo que a prática educacional não ocorre isolada das condições sociais, culturais, políticas, psicológicas e econômicas que a regem, trazemos um pouco sobre o contexto escolar onde as ações foram desenvolvidas, evidenciando como era o espaço anterior às ações do Pibid Física.

A escola de educação básica onde desenvolvemos todas as atividades do Pibid Física UFLA, denomina-se EECS, está situada à Avenida Doutor Duque da Rocha, 501, no bairro Nova Lavras, na zona urbana do município de Lavras/MG. A escola foi criada pelo Decreto Nº 0745 de 31 de janeiro de 1947, como Escola Combinada “Cristiano de Souza”.

A escolha do nome “Cristiano de Souza” justifica-se pelo fato de ter sido uma figura estimada e querida por todos os lavrenses, extremamente distinto, prestativo e caridoso, sendo ele o fundador do Centro Espírita de Lavras e da escola primária. A referida escola primária funcionou por muitos anos no Centro Espírita de Lavras e teve a honra de homenagear seu fundador com o nome de “E.E. Cristiano de Souza”. Todavia, a escola apenas iniciou suas atividades em 18 de fevereiro de 1962, conforme Decreto Nº 1472 de 17 de outubro de 1978, publicado no Diário Oficial do Estado de Minas Gerais (DOEMG) de 07 de novembro de 1978, Página 18, Coluna 02.

A partir de 1992, a Escola passou a fornecer a extensão de Série, de acordo com a Resolução Nº 6978/92. No segundo semestre de 1992, especificamente em 17 de agosto de 1992, a instituição passou a atuar em suas instalações definitivas, no Bairro Nova Lavras, prédio

cedido pelo Município de Lavras. Em 1998, passou a oferecer o Ensino Médio de acordo com a Portaria N^o 1403/98.

Atualmente a EECS oferece à sua comunidade Anos Iniciais, Anos Finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional. A escola possui treze salas de aula, uma biblioteca, um laboratório de ciências, um laboratório de informática, uma sala de recurso, uma sala com espaço multimídia, uma sala para supervisão, uma sala para professores com banheiros, uma cozinha com refeitório, banheiros para alunos, dispensa para merenda, sala para arquivo morto, pátio, gabinete odontológico, uma sala de educação física, quadra poliesportiva e secretaria.

De acordo com o Censo Escolar 2019, a escola possuía 381 alunos matriculados no Ensino Fundamental e Médio e 66 alunos matriculados na Educação Profissional. Sendo 97% desses da área urbana e 3% da área rural. Neste mesmo período a escola contava com 35 docentes sendo 4 de Ensino Fundamental Anos Iniciais, 10 de Ensino Fundamental Anos Finais, 14 de Ensino Médio, 1 da Sala recurso, 3 Professores de apoio e 3 Professores da Educação Profissional.

Iniciei meus trabalhos nesta escola em fevereiro de 2017. Apesar de ser incansavelmente aconselhada por colegas professores a não aceitar o cargo nesta escola, por esta ser considerada de baixo rendimento e alto nível de marginalização, assumi as doze aulas de Física.

Em meu primeiro dia de trabalho, fui recebida pelo corpo docente, pedagógico e administrativo com olhar curioso, alguns arriscaram perguntar minha idade, se possuía experiência em sala de aula e se estava preparada para assumir aquelas turmas tão difíceis. Muitos deles me aconselharam a pedir remoção ou mesmo desistir das aulas.

Apesar de muito assustada com tudo que ouvia, refletia sobre toda minha experiência em salas de aula, tanto em escolas estaduais, particulares e federal. Então resolvi aceitar o desafio, enfrentar meus medos e dificuldades.

Realmente, o início do ano letivo não foi o mais calmo e convidativo, tive problemas com os horários de aula, pois possuía outro cargo em outra escola de outra cidade, foi necessário muito diálogo com a direção para que entendessem minhas especificidades.

Nas salas de aula, os alunos se mostraram muito tímidos e receosos, o que não é diferente em outros locais quando entro na sala, me apresento e digo ser professora de física. Até então não havia motivos para me alarmar ou me amedrontar, com o tempo conquistei a confiança, o respeito e o carinho dos alunos. Mostrei a equipe pedagógica que dominava meu

conteúdo e apesar de algumas dificuldades em relação a disciplina, conseguia lecionar e os alunos demonstravam interesse pelas aulas e estavam aprendendo e gostando da disciplina de física.

Minha vivência nesta escola me mostrou que ela não se diferenciava de outras escolas estaduais em que já havia lecionado. Pude constatar que as considerações de alguns professores que ali lecionavam ou ainda lecionam e demais funcionários não relatavam a realidade daquele espaço e do seu público.

Percebi divergências logo pela sua localização, sendo a escola de fácil acesso, localizada na região central de um bairro calmo, desenvolvido, porém com bairros periféricos no seu entorno. Os alunos são, em grande maioria, dos bairros vizinhos, pois aqueles que moram próximos a escola preferem andar quilômetros e estudar em outras escolas estaduais da cidade, a conhecer a realidade da escola tão próxima à sua casa.

O espaço físico era precário, antigo e necessitado de muitas reformas. No entanto, começou a ser modificado, recebendo melhorias que buscavam proporcionar um ambiente mais acolhedor, atrativo, acessível e equipado com materiais e locais para aulas mais produtivas e atraentes.

Apesar do prédio possuir um laboratório de ciências, esse era pouco ou quase nunca utilizado por ser um ambiente precário, praticamente vazio, sem materiais para realizarmos as atividades experimentais, sendo utilizado como depósito de cadeiras e de materiais não utilizados da secretária. Confesso ter visitado a sala para conhecê-la, logo quando iniciei meus trabalhos na escola, mas não foi possível utilizá-la.

Da mesma maneira cito o laboratório de informática, um ambiente também precário, com poucos computadores funcionando, internet insuficiente e, uma má disposição dos equipamentos na sala, ficando as mesas da sala de aula com os computadores apoiadas em torno da sala, deixando os alunos de costas para o professor e sendo necessário sentar mais de dois alunos em cada computador.

Como relatado, eu e os demais professores não utilizávamos os demais espaços disponíveis na escola. Raramente a sala de vídeo era utilizada, pois por ser única, precisava ser agendada com antecedência. Mesmo com o agendamento, muitas vezes, por ser também a sala de reunião pedagógica e o local para reuniões com os pais, com a inspetora e local para palestras de entidades fora da escola, deixava o professor em má situação, sendo obrigado a mudar todo seu planejamento de aula por não poder utilizar a sala de vídeo como havia programado.

Confesso que a utilizei duas ou três vezes, no máximo. Assim como eu, muitos professores preferiam lecionar em sala de aula. Mesmo quando propunham alguma atividade diferenciada com seus alunos, procuravam ficar com eles em suas respectivas salas. Ou seja, apesar de possuir muitos espaços físicos externos a sala de aula, esses não eram utilizados em grande parte pelas condições que alguns apresentavam e pelas dificuldades enfrentadas por nós professores para poder utilizá-los.

Apesar de utilizar apenas as salas de aula, sempre procurei levar experimentos para realizar com os alunos em sala. Comprei também um projetor para utilizar como apoio em minhas aulas. Sempre almejei proporcionar aulas diferenciadas para meus alunos, levando-os para fora da sala de aula, mas no final me deixava vencer pelo comodismo diante das dificuldades.

4.4.2 O ambiente escolar durante a atuação do Pibid

O ensino de Física vem sofrendo duras críticas ao longo dos anos, sendo visto por muitos como ultrapassado e ineficiente.

Inúmeros fatores parecem reforçar a ideia de que a Física ensinada na escola não exerce influência significativa na formação cultural do indivíduo nem está, satisfatoriamente, contribuindo para o aprendizado de conceitos e leis. Além disto, ela não está aprimorando o raciocínio na solução de problemas de Física ou da vida cotidiana. (ALBUQUERQUE; BATISTA, 2008, p. 2)

Assim como Albuquerque e Batista (2008), outros autores como Moraes (2009) já afirmavam que o ensino de física nas escolas públicas de educação básica não enfrentava uma situação confortável pois as aulas não atendiam a realidade dos alunos, sendo que muitos recursos e metodologias de ensino utilizados pelos professores já estavam ultrapassados.

É preciso repensar o processo de ensino e de aprendizagem, de forma que as aulas de física possam motivar os alunos e, principalmente, acompanhar as tendências científicas e tecnológicas do seu tempo.

Sabemos que os professores não são os únicos responsáveis pelo ensino desatualizado, pois os mesmos enfrentam diversos problemas no ambiente escolar e não recebem o apoio governamental necessário para inovar e aperfeiçoar suas aulas. Por exemplo, não há investimento em ambientes diversificados como laboratórios de ciências e laboratórios de informática nas escolas públicas.

Com o intuito de minimizar os problemas existentes no ensino de física, atividades que incentivam e valorizam a experiência profissional e a prática docente, bem como atividades

diversificadas que estimulam os alunos a participar efetivamente da construção do seu conhecimento, foram propostas através do Pibid Física UFLA.

Durante o segundo semestre de 2018, nas reuniões de grupo que ocorriam no Laboratório de Ensino de Física (LEF), na UFLA, cientes das limitações existentes na escola, como a falta de laboratórios, buscamos as melhores metodologias para podermos utilizar nas aulas no ano seguinte. Nos empenhamos na busca por metodologias que pudessem proporcionar condições motivadoras e atrativas de ensino-aprendizagem, pois como afirmam Albuquerque e Batista (2008, p. 2),

buscar uma metodologia para as aulas de Física não significa inventar novas técnicas ou receitas milagrosas, mas buscar o espírito da aprendizagem das mais comuns e diversas atividades que possam envolver e motivar o discente, levando-o a interação entre o pensar, o sentir e o fazer; de modo a contribuir na organização de raciocínios que levam à construção de conhecimentos de forma prazerosa e lúdica, no qual alunos e professores construirão o saber a partir da iniciativa experimental e vivenciada inseridos em um jogo sutil de recursos.

Escolhemos caminhos que dialogam com os PCNs (BRASIL, 1998), pois neste documento afirma-se que as aulas de Física devem ser trabalhadas, não só na forma de memorização de fórmulas, mas fazendo com que o seu aprendizado tenha sentido, evitando a repetição dos procedimentos e conhecimentos. Ou seja, buscamos evidenciar a física no cotidiano, que se encontra em constante desenvolvimento, devendo ser estudada com um olhar observador e crítico, buscando conhecer e compreender os fenômenos naturais e tecnológicos atuais.

O que vai ao encontro com a BNCC, que preconiza a relação entre os conteúdos tratados no EM e as relações que têm com a vida e o trabalho desempenhados em sociedade, buscando uma aproximação dos conteúdos entre as diversas disciplinas que compõem o currículo.

É importante destacar que aprender Ciências da Natureza vai além do aprendizado de seus conteúdos conceituais. Nessa perspectiva, a BNCC da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias – por meio de um olhar articulado da Biologia, da Física e da Química – define competências e habilidades que permitem a ampliação e a sistematização das aprendizagens essenciais desenvolvidas no Ensino Fundamental no que se refere: aos conhecimentos conceituais da área; à contextualização social, cultural, ambiental e histórica desses conhecimentos; aos processos e práticas de investigação e às linguagens das Ciências da Natureza. (BRASIL, 2018, p. 547)

Como ponto de partida optamos por trabalhar apenas com as duas turmas do primeiro ano do ensino médio. Esta escolha não teve nenhum critério específico, foi opção do grupo de trabalho. Estudamos o Currículo Básico Comum (CBC) da Física (MINASGERAIS, 2007), apresentei o planejamento anual feito para o primeiro ano do ensino médio para o ano de 2018

e optamos por dividir os bolsistas em duplas, de forma que cada dupla ficou responsável por construir sua unidade didática e desenvolvê-la com os alunos na escola.

Como eram oito bolsistas¹ e a escola contava com duas turmas de primeiro ano, optamos por dividir os bolsistas em dois grupos, ficando cada grupo responsável por uma turma na escola.

As turmas tinham 23 e 24 alunos respectivamente, possibilitando que cada bolsista ficasse responsável por seis estudantes, no máximo. Uma característica relevante de ambas as turmas era a falta de comprometimento, apresentado na falta de assiduidade e interesse por parte da maioria dos estudantes. Cientes desses problemas, os bolsistas, ao elaborarem as unidades didáticas, procuravam sempre utilizar diferentes estratégias e metodologias, visando despertar o interesse dos alunos pelas aulas de Física.

O primeiro passo foi pensar em como organizar o espaço pedagógico de forma que o espaço da sala de aula auxiliasse no trabalho, propiciando um ambiente favorável para que os alunos atingissem os objetivos pensados no momento do planejamento da aula, favorecendo a aprendizagem dos mesmos.

Optamos então, por sermos flexíveis, adotando diferentes organizações de acordo com a temática da aula, podendo estar os alunos divididos em grupos, sentados em um semicírculo ou em fileiras, quando necessário.

Os bolsistas tiveram liberdade para construir a unidade didática da maneira que a considerasse proveitosa para os alunos. Cada aula proposta era amplamente discutida por todo o grupo, que trazia considerações e críticas pertinentes, contribuindo com o trabalho da dupla responsável.

Nas salas de aula os bolsistas trabalhavam com o seu grupo, ministravam aulas expositivas para a turma toda, desenvolviam atividades avaliativas individuais, em grupo, oral ou escrita. Desenvolveram, de forma articulada, as práticas de ensino, buscando a melhor abordagem, propiciando o domínio do conteúdo aos seus alunos e, acima de tudo, trabalharam a prática cooperativa, o respeito mútuo, a valorização pessoal e a convivência democrática.

Tomamos cuidado para não priorizar o desenvolvimento das aulas apenas no ambiente das salas de aula. Nesse sentido, utilizávamos muito a sala de vídeo para introduzir um novo tema, problematizar e/ou exibir algum documentário, expor alguma simulação referente ao conteúdo que estava sendo trabalhado.

¹ O grupo era formado por oito bolsistas, mas um bolsista ao ser convidado para participar desta pesquisa optou por não participar, por isso, a análise considera apenas sete bolsistas.

Como dito anteriormente, a sala de vídeo precisava ser marcada com antecedência e algumas vezes, precisamos mudar nosso planejamento, usar o "plano B" pois, apesar de agendada com antecedência, encontrávamos a sala ocupada pela direção e/ou supervisão, o que foi de suma importância para os bolsistas, pois com o tempo perceberam que sempre precisamos ter uma segunda opção de planejamento para momentos imprevisíveis, que fazem parte da rotina diária de uma escola.

Adotamos a prática experimental, sempre que possível, para desenvolver os conteúdos, pois

[...] o uso de atividades experimentais como estratégia de ensino de Física tem sido apontado por professores e alunos como uma das maneiras mais frutíferas de se minimizar as dificuldades de se aprender e de se ensinar Física de modo significativo e consistente. (ARAÚJO; ABIB, 2003, p. 176)

Utilizávamos o laboratório sempre que possível. Mesmo diante da falta de equipamentos e de materiais para realização de experimentos, conseguíamos realizar experiências simples, com materiais recicláveis, de baixo custo ou que pegávamos emprestado dos laboratórios da UFLA.

As aulas práticas desenvolvidas possibilitavam aos alunos, conceber "desde situações que focalizam a mera verificação de leis e teorias, até situações que privilegiam as condições para os alunos refletirem e reverem suas ideias a respeito dos fenômenos e conceitos abordados" (ARAÚJO; ABIB, 2003, p. 177).

É importante destacar que as atividades experimentais propostas eram sempre discutidas e realizadas previamente, nas reuniões de grupo no LEF/UFLA. Ao realizar os experimentos, confirmávamos sua aplicabilidade naquele conteúdo, se o mesmo contribuiria para o processo de ensino e de aprendizagem, além de diminuirmos as possíveis falhas que poderiam ocorrer no momento da realização da atividade junto aos alunos na escola.

Também levamos alguns alunos das turmas da escola para a UFLA, onde eles puderam conhecer o LEF, o Departamento de Ciências Exatas (DEX)² e, ao término das atividades, também faziam um passeio guiado pelos bolsistas no centro de convivência e no Departamento de Física (DFI). Isso com o objetivo de se familiarizarem com o ambiente universitário e despertar para as possibilidades que a universidade tem a nos oferecer.

² Atual Departamento de Educação em Ciências Físicas e Matemática (DFM).

Os alunos que iam a UFLA eram chamados de monitores de sala, pois eles realizavam as experiências com os bolsistas na universidade e ficavam encarregados de serem auxiliares em sala de aula.

Além das atividades experimentais realizadas no laboratório de ciências, com materiais alternativos, montados pelos bolsistas e pelos alunos, e também materiais emprestados dos laboratórios da UFLA, utilizamos a sala de informática como apoio no processo de ensino e de aprendizagem.

Sabemos que as tecnologias digitais causam grande fascínio nos estudantes, é um recurso que desperta a curiosidade, o interesse e atrai a atenção dos alunos, podendo ser considerada uma importante ferramenta para auxiliar o professor.

Como afirma Moraes (2009, p. 5), "estamos num mundo de constante transformação, a introdução de novas tecnologias no ensino, como o uso do computador e da internet, podem trazer benefícios significantes para o ensino de Física".

Atualmente contamos com diversos programas, sites, aplicativos e jogos que objetivam o estudo de Física através da informática. Utilizamos destas ferramentas para introduzir, explicar ou complementar o conteúdo, enriquecendo a aula e proporcionando maior possibilidade de aprendizagem para os alunos.

Ao utilizarmos simulações e/ou animações computacionais permitimos que os alunos entendessem os princípios teóricos das Ciências Exatas pois estas ferramentas podem incorporar, em um único momento, diferentes mídias como escrita, visual e sonora, potencializando a interação professor-aluno e seu processo de aprendizagem.

Os bolsistas puderam usufruir de todos os espaços oferecidos na escola para promover a aprendizagem, sempre sob minha supervisão. Proporcionamos aos alunos das turmas de primeiro ano, nas quais trabalhamos, vivenciar uma educação diferenciada, investigativa e exploratória, sempre buscando colocá-los como construtores do seu próprio conhecimento.

É perceptível como as aulas de física, bem como o ambiente da sala de aula e a utilização dos demais espaços disponíveis, como laboratório, sala de informática, sala de vídeo, se modificaram após iniciarmos os trabalhos com o grupo do Pibid.

Esperamos também, que você leitor, perceba, após a leitura do capítulo de análises, a mudança ocorrida na postura dos alunos, frente a aulas que tinham uma proposta dinâmica, diferente da aula tradicional que, usualmente tem um caráter expositivo, utilizando apenas quadro e giz.

Buscamos, nesta seção, apresentar o ambiente da escola de educação básica onde ocorreram as ações propostas pela equipe do Pibid. Enfatizamos ser importante o conhecimento desse espaço visto que as narrativas das aulas produzidas e adotadas como dados para esta investigação tiveram este ambiente como fonte de coleta e inspiração.

Na próxima seção, vamos falar um pouco sobre os instrumentos utilizados pelos bolsistas para descrever e refletir sobre o processo de formação vivido, os portfólios reflexivos e as narrativas das aulas, agora como dados para minha pesquisa de mestrado.

4.5 As ferramentas formativas utilizadas na produção de dados

A pesquisa (auto)biográfica analisa as modalidades segundo as quais os indivíduos e, por extensão, os grupos sociais trabalham e incorporam biograficamente os acontecimentos e as experiências de aprendizagem ao longo da vida. Em educação, a pesquisa (auto)biográfica amplia e produz conhecimentos sobre a pessoa em formação, as suas relações com territórios e tempos de aprendizagem e seus modos de ser, de fazer e de biografar resistências e pertencimentos.

(BERTAUX, 2010, p. 5)

Como discutimos na subseção 3.2.1, o método (auto)biográfico possui um duplo viés, podendo ser utilizado como prática de formação de professores e como instrumento de pesquisa.

O método (auto)biográfico como prática de formação de professores já foi discutido anteriormente e, neste capítulo procuramos trazer considerações sobre sua utilização como método de pesquisa/investigação.

O método (auto)biográfico se configura como uma ferramenta importantíssima para a pesquisa/investigação com relatos de processos formativos vivenciados no âmbito da formação inicial e continuada de professores, pois acessar tais relatos representa um ganho não apenas para o pesquisado, mas também para o pesquisador.

É importante retomarmos Larrosa (2002) ao afirmar que a experiência é algo singular para cada indivíduo, e somente o que nos toca, nos transforma, nos deixa marcas, é considerado experiência, ou seja, nem tudo que fazemos, vivenciamos ou observamos é de fato importante para a construção do ser pessoal e profissional.

Assim, esperamos encontrar nos instrumentos produzidos durante o programa Pibid, ou seja, nos portfólios reflexivos e nas narrativas das aulas, relatos de experiências vivenciadas por cada participante.

Também já discutimos sobre os instrumentos utilizados como ferramentas compatíveis ao método (auto)biográfico com o enfoque de formação, nas seções 3.2.2 e 3.2.3. A seguir, traremos os instrumentos utilizados como fonte de dados para esta pesquisa.

4.5.1 Os portfólios utilizados na pesquisa

Ao recebermos os cadernos verdes, oferecidos pela coordenadora do Pibid, estes nos foram entregues para servir como um instrumento de registro de todas as ações desenvolvidas durante o programa, no qual deveríamos evidenciar como estas ações contribuíram para nosso processo formativo.

Esses cadernos eram recolhidos mensalmente pela coordenadora que realizava a leitura, fazia correções, levantava questionamentos, dava sugestões e, ao entregá-los a nós, discutia pontos evidenciados por ela.

Futuramente, após iniciar minha vida acadêmica no PPGECEM, já com o intuito de analisar as ações do Pibid como aliadas direta no processo de formação inicial e continuada dos bolsistas e minha, cientes da riqueza presente nestes cadernos produzidos, eu e minha orientadora, coordenadora do programa Pibid, optamos por utilizar os cadernos verdes, agora chamados Portfólios Reflexivos, como dados para a análise desta pesquisa.

Denominamos os cadernos verdes de Portfólios Reflexivos, tendo como referência que,

(...) o portfólio é uma coleção de suas produções, as quais apresentam as evidências de sua aprendizagem. É organizado por ele próprio para que ele e o professor, em conjunto, possam acompanhar seu progresso. O portfólio é um procedimento de avaliação que permite aos alunos participar da formação dos objetivos de sua aprendizagem e avaliar seu processo. (VILLAS BOAS, 2004, p. 38)

Buscando apresentar ao leitor o instrumento, de forma a deixá-lo ciente do que estamos chamando de portfólio reflexivo³, apresento um excerto de um destes materiais.

Em nosso terceiro encontro foi organizado uma espécie de mesa redonda, na qual três integrantes escolhidos de cada grupo fariam parte.

Recebemos o artigo "Ensino da Física: tendências e desafios na prática docente", da Universidade de Passo Fundo, dias antes para realizarmos a leitura e relacionar o mesmo com o documentário que assistimos na reunião passada, "Nunca me sonharam", para podermos debater em grupo.

Seis bolsistas, sendo três de cada grupo foram escolhidos para montar a mesa e expor a opinião do grupo sobre o debate feito.

No nosso grupo, durante o debate foram levantados diversos pontos sobre o ensino como: os métodos, os objetivos e as estratégias que são utilizadas nas escolas. Por fim, o debate nos colocou a pensar: como ser um bom professor? Eu fui um dos escolhidos e confesso que gostei bastante, pois já no início tive a oportunidade de ir superando minhas dificuldades e pensar como devo agir não só depois quando ser professor, e sim agora "já". (SATURNO, 2018b, p. 2-3)

Observa-se que, já no início dos trabalhos, no terceiro encontro, como relatado por Saturno (2018b), o portfólio já continha as características determinantes desse instrumento.

Utilizamos, além dos portfólios reflexivos, também as narrativas das aulas como instrumentos de formação e como instrumento de pesquisa/investigação, por isso, falaremos sobre as narrativas das aulas como dados desta pesquisa na próxima subseção.

4.5.2 As narrativas das aulas utilizadas na pesquisa

Como relatamos, no início do ano letivo de 2019, começamos a atuar efetivamente na escola, proporcionando aos bolsistas a experiência de atuar como professores.

Esse processo também deveria ser registrado porém, deveria ter como foco uma narração descritiva da aula ocorrida, das metodologias utilizadas, do processo como um todo e, por isso, nos foi solicitado produzir as narrativas das aulas.

Deveríamos narrar os acontecimentos, nossas experiências neste ambiente formativo, estando livres para narrar os fatos marcantes das salas de aula, anotações que julgássemos pertinentes apontar, não esquecendo de olhar para nosso aprendizado pessoal e profissional.

As narrativas utilizadas como instrumento de produção de dados, conduz o narrador e o pesquisador a reflexão, porém é preciso se atentar a maneira como as narrativas estão sendo

³ Os excertos indicados por 2018b e 2019b se referem aos portfólios. Já os excertos indicados por 2019a se referem às narrativas das aulas.

produzidas, evitando que as mesmas se tornem relatos simples, dos fatos ocorridos, pois narrar não é apenas descrever os fatos mas também refletir sobre eles.

Entre tantos motivos, optamos por utilizar as narrativas das aulas, como dado para minha pesquisa pois destacamos

a necessidade de se obter diretamente dos sujeitos relatos sobre as experiências que vivenciaram ou vivenciam, seja para reconstruir trajetórias de vida, seja para obter acesso à interpretação dos próprios sujeitos sobre suas experiências e, desta maneira fornecer uma compreensão mais profunda de variados aspectos da realidade pesquisada. (SANTOS; VOLTER; WELLER, 2014, p. 199)

Da mesma forma como apresentamos um excerto do portfólio, trazemos também um excerto das narrativas das aulas, para que o leitor possa ter uma ideia do material que foi produzido.

Dia 12/03/2019: Avaliação - como avaliação para os alunos, decidimos fazer oito perguntas bem elaboradas sobre o que estudamos com eles para que cada grupo escolhesse uma pergunta para responder e ler para todos da turma e os demais alunos diriam se estava certo ou se precisaria completar com alguma coisa.

Fizemos primeiro na turma 1001 de acordo com o horário das aulas. Todos os bolsistas estavam presentes, aqueles que dão aula na turma 1002 estavam nos nossos grupos como professor apoio e nós, professores da turma 1001 ficamos como observadores. Foi rápido para que todos começassem a se organizar e eu passei com pequenos papéis para serem sorteados, um para cada grupo que seria referente a pergunta que responderiam. *Netuno*⁴ ficou em meu grupo como professor apoio. Os meninos se deram muito bem, já logo pegaram a folha da pergunta e começaram a pesquisar e depois de um tempo nem precisaram mais da ajuda da internet já que a pergunta era algo do cotidiano deles. Tiveram algumas dúvidas, mas nada que os impediram de realizar a atividade. L e R⁵ foram os que mais fizeram, os outros dois não responderam, eu estava observando e então intervi, e quando pedi para que lessem ou fizessem alguma coisa, alegaram que estavam sem internet. Como se tratava de uma avaliação, anotei o que havia observado para repassar para a professora Daiane depois. Quando o tempo acabou, a professora Daiane foi questionando os grupos que começaram a responder em voz alta. Me surpreendi com as respostas, todas os quatro grupos responderam corretamente, pouco precisava ser acrescentado para completar a resposta, o que foi feito pela professora.

No segundo horário fomos para a turma 1002, os grupos também foram rápidos para se organizarem, fiquei como professora apoio no grupo do *Netuno*, que agora ficou como observador. Fiquei muito surpresa, eles conseguiram responder e todos os três alunos que estavam presentes, contribuíram para formular a resposta, deram sua opinião. Pude perceber uma grande dificuldade

⁴ Os nomes citados, tanto nos portfólios quanto nas narrativas das aulas, foram substituídos pelos nomes fictícios respectivos.

⁵ Os alunos serão identificados por suas iniciais, seus nomes não serão citados por não termos incluídos os mesmos diretamente na pesquisa.

quando foram passar suas ideias para o papel, mas no final tudo deu certo. Ao final, todos os grupos responderam corretamente. Os alunos das duas turmas disseram que gostaram muito da atividade avaliativa daquela forma. Achei interessante ter uma avaliação nesse estilo, os alunos puderam trabalhar em grupo, não ficaram tensos com a avaliação. Conseguimos mostrar aos alunos que precisam estudar não só para passar nas provas, mas para obter conhecimentos gerais, saber falar e ouvir em grupo. (JÚPITER, 2018b, p. 2)

Encerramos as atividades do grupo Pibid em janeiro de 2020, quando tive acesso a todo o material produzido, dos sete bolsistas que aceitaram participar da minha pesquisa. De posse dos dados, iniciei a leitura, e comecei a traçar caminhos para a análise.

Na próxima seção, descrevo como iniciei o processo de análise, e as contribuições teóricas obtidas através das leituras realizadas.

4.6 Primeiros passos para a análise dos dados

Ao escrever nos comunicamos com o mundo, apresentando ao outro e a nós mesmo, o que somos, o que fazemos e o que pensamos sobre o que fazemos, e assim nos tornamos sujeitos da história contada.

(ANDRADE FILHO, 2011, p. 55)

Assim como Andrade Filho (2011) acreditamos que através da escrita podemos nos apresentar e conhecer uns aos outros e a nós mesmos. Descrevo nesta seção, o percurso inicial realizado para analisar os dados desta pesquisa e a escolha da metodologia de análise adequada. Enfatizo aqui minha dificuldade em entender o método (auto)biográfico e os instrumentos utilizados para a produção dos dados, ao iniciar meus estudos teóricos.

Realizando a primeira leitura dos materiais produzidos, percebi que pouco ainda compreendia sobre os processos de análise destes instrumentos, o que me demandou mais tempo em estudos teóricos, buscando então, o melhor método de análise disponível.

As reuniões com minha orientadora e coorientadora, juntamente com as discussões realizadas durante as disciplinas cursadas ao longo dos semestres letivos, me ajudaram a compreender que para mim, uma investigadora iniciante, fazer pesquisa é um processo de acertos e erros, de idas e vindas, onde devemos aprender com os erros e estar sempre dispostos a recomeçar.

Minha proposta para a realização desta pesquisa, tendo como dados para análise materiais redigidos por sujeitos envolvidos em uma experiência docente, tendo por contexto e referência, as interações de ensino-aprendizagem-conhecimento, ocorridas em aulas, sendo esses sujeitos que falam, se posicionam e se pronunciam em relação ao mundo, trouxe consigo a responsabilidade de ser capaz de ouvi-los e, a partir dos textos escritos, procurar compreender e apreender o sentido de suas falas.

A responsabilidade de trazer para o texto da pesquisa a voz dos sujeitos, atentando para fazê-la de forma contextualizada, sendo capaz de oferecer aos leitores, a possibilidade de reconstruir, com a maior aproximação possível, a situação vivenciada por cada um deles e como ocorreu os processos relatados é sem dúvida, imprescindível.

Muitas ferramentas para a análise do método (auto)biográfico foram apresentadas em diversos textos lidos e relidos durante todo o percurso do mestrado/escrita desta dissertação. Destaco aqui algumas ferramentas que regeram minha análise e me permitiram construir os próximos capítulos de análise dos dados.

Inicialmente destaco a contribuição decorrente do livro “La Investigación Biográfico – Narrativa em Educación”, de Antônio Bolívar, Jesús Domingo e Manuel Fernández, publicado pelo Editorial La Muralla, em 2001 (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNANDEZ, 2001).

Pesquisas (auto)biográficas, tem se difundido muito nas últimas décadas, como já vimos no capítulo teórico, o que nos traz uma infinidade de termos e, conseqüentemente vários métodos para coleta dos dados seguido de diferentes formas de análise. Contudo, segundo Bolívar, Domingo e Fernandez (2001) analisar dados biográficos, em nosso caso os relatos escritos através das narrativas e portfólios, nos leva a organizá-los como uma estrutura interpretativa.

A essa organização damos o nome de unidades de análises ou unidades temáticas, que buscam organizar os dados em aglomerados (termo utilizado por Bolívar, Domingo e Fernandez (2001)) buscando convergências, singularidades e divergências entre os relatos.

Outros autores são mais ousados criando classificações, como podemos verificar ao ler o capítulo 6 de Bolívar, Domingo e Fernandez (2001, p. 192-212) em que Lieblich, Tuval-Mashiach e Zilber (1998 apud BOLÍVAR; DOMINGO; FERNANDEZ, 2001) propõem um modelo para análise narrativa, que nos chamou a atenção. Para ele a análise narrativa pode ser organizada em duas grandes dimensões: Holística X Categorical e Conteúdo X Forma.

A primeira dimensão, Holística X Categorical, refere-se a unidade de análise, ou seja, se as narrativas serão analisadas como um todo ou em unidades temáticas, categóricas. Já a

segunda dimensão, Conteúdo X Forma, refere-se a modalidade de classificação das narrativas, podendo centrar-se em seus conteúdos - o que aconteceu, por que aconteceu, como as pessoas se interagem, etc.; ou em algo implícito ou podendo centrar-se em sua forma - estrutura, classes gramaticais, coerência etc.

Lieblich, Tuval-Mashiach e Zilber (1998 apud BOLÍVAR; DOMINGO; FERNANDEZ, 2001, p. 195), propõe ainda uma interseção entre as duas dimensões, criando uma matriz com quatro formas de analisar as narrativas, como podemos ver no quadro (4.3):

Quadro 4.3 – Classificação dos tipos de análise narrativa.

	Conteúdo	Forma
Holístico	Conteúdo Holístico (C.H.)	Forma Holístico (F.H.)
Catagórico	Conteúdo Catagórico (C.C.)	Forma Catagórico (F.C.)

Fonte: Adaptado de Bolívar, Domingo e Fernandez (2001, p. 195).

Para Lieblich, Tuval-Mashiach e Zilber (1998 apud BOLÍVAR; DOMINGO; FERNANDEZ, 2001), enquanto a pesquisa holística tem a intenção de ver o todo, com enfoque na integralidade da narrativa, a categorial se dedica à identificação de categorias que emergem a partir da análise. Já as investigações voltadas à forma, tanto a categorial quanto a holística, têm como alvo a observação das estruturas narrativas com enfoques ora no todo, ora na delimitação de categorias.

Contudo, observa-se que é complicado, para não dizer impossível, delimitar esta pesquisa a uma única dimensão ou matriz, pois aqui retomo uma frase de Riessman (1993, p. 22) que diz que “narrativas são interpretativas e também requerem interpretação”, ou seja, o pesquisador precisa de embasamento teórico para compreender sua pesquisa, mas ao trabalhar com narrativas, com pesquisa biográfica, ele precisa identificar nos dados quais são seus objetos de análise, o que os dados trazem para serem evidenciados.

Outra proposta que nos chamou atenção é a apresentada por Schütze (2011), sociólogo alemão que, apesar de trabalhar com entrevistas narrativas, traçou etapas de análise de dados biográficos que nos despertou interesse e podem ser utilizados também, em nossa pesquisa.

Para Schütze (2011) ao analisar as entrevistas narrativas é necessário identificar os elementos indexados, ou seja, todas as referências concretas apresentadas - quem fez? O que? Quando? Onde? Por que? e os elementos não indexados, ou seja todos aqueles que expressam valores, juízos e maneiras de sabedoria de vida.

Também é preciso analisar a forma do texto, descrever estruturalmente o conteúdo, realizar a análise do conhecimento e compará-los, construindo um modelo teórico. O que nos leva a acreditar que a ideia seja novamente buscar convergências e divergências nas trajetórias individuais, nos permitindo identificar nas trajetórias de cada indivíduo uma percepção coletiva dos acontecimentos.

Assim, apoiada tanto nas metodologias de análise de pesquisas biográficas, quanto no embasamento teórico para a constituição do professor reflexivo, afirmo que analisar narrativas não é uma tarefa fácil.

Estando de posse de tantas informações, sobre distintos indivíduos, precisava iniciar meu trabalho de análise. Minha primeira ação foi realizar a leitura, para conhecer os materiais produzidos. Após a primeira leitura, optei por destacar as características presentes em cada relato.

Analisando cada material, cada bolsista, individualmente, pude perceber que existiam pontos de singularidades levantados por eles, assim como pontos de divergências. Inicialmente acreditei ser possível adotar a análise a partir da proposta de Lieblich, Tuval-Mashiach e Zilber (1998 apud BOLÍVAR; DOMINGO; FERNANDEZ, 2001, p. 195), mas ao tentar me organizar desta forma percebi que tendenciosamente também utilizava a proposta de Bolívar, Domingo e Fernandez (2001) e Schütze (2011).

Para esta primeira análise dos dados de cada bolsista, utilizando as propostas de Schütze (2011), procurei evidenciar os pontos indexados e não indexados. Criei agrupamentos contendo pontos de singularidades e pontos de divergências encontrados nos relatos.

Algumas colocações me chamaram atenção, por exemplo, quando eles citaram em seus relatos as dificuldades ao iniciar o programa e ao adentrar a sala de aula como professores de física; quais as experiências vividas e os aprendizados ocorridos durante todo o processo. Também pude perceber que muitos evidenciavam minhas ações como importantes para a formação acadêmica deles, então quando presentes, procurei destacá-las.

Como esperávamos, por se tratar de uma pesquisa qualitativa com dados (auto)biográficos, muitas considerações que não eram esperadas inicialmente, foram trazidas pelos bolsistas. Trairei algumas como exemplo para discutirmos e outras serão citadas como fonte de investigação para pesquisas futuras.

Ao realizar a leitura e a primeira análise dos relatos, formulei diversas perguntas que gostaria de fazer aos bolsistas a fim de compreender melhor o que foi escrito, relatado naquele

trecho, ou simplesmente, buscando compreender seu ponto de vista. Meu objetivo era realizar uma pequena entrevista individual com cada um deles e, conseqüentemente, acumular mais um amontoado de dados.

Visto que o tempo para realizar o mestrado é reduzido, precisei limitar minha curiosidade e, procurei focar na questão investigativa desta pesquisa e seus objetivos específicos. Contudo, trago este relato, buscando evidenciar a riqueza de conteúdo presente nos dados obtidos, os quais poderiam ser foco de diferentes pesquisas futuras.

No próximo capítulo trago a análise dos dados, e a faço através de unidades temáticas que foram elaboradas de acordo com o conteúdo central a ser discutido. Cada uma dessas unidades temáticas surgiram após a primeira análise realizada.

5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Pode se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias.

(TARDIF, 2002, p. 48)

A fala de Tardif (2002) representa de forma sistematizada todo o capítulo, onde traremos a análise dos dados, destacando excertos que nos permitem perceber o quão presente se fizeram os saberes experienciais, que como trazido por Tardif (2002, p. 49), são os saberes adquiridos na prática da docência, ou seja,

são saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõe à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação.

Este capítulo está dividido em quatro seções, sendo que cada uma delas representa uma unidade temática referente aos pontos destacados a partir dos dados obtidos. Estas unidades temáticas foram criadas com o intuito de responder a questão investigativa desta pesquisa “*É possível identificar contribuições do Pibid Física da UFLA à formação inicial e continuada, nos materiais produzidos pelos participantes?*” e também aos objetivos:

- a) identificar e analisar nos portfólios reflexivos e nas narrativas das aulas, contribuições do Pibid Física da UFLA na formação inicial e continuada dos licenciandos e dos professores envolvidos;
- b) evidenciar e analisar contribuições do programa Pibid Física da UFLA na identidade docente do professor supervisor.

As três primeiras unidades temáticas foram criadas buscando evidenciar determinados pontos nos relatos, elas se complementam e alguns relatos poderiam ser utilizados em mais

de uma unidade. A quarta unidade temática é voltada para a análise dos dados da professora supervisora.

A primeira unidade temática 5.1 "Reflexões sobre a importância do Pibid Física da UFLA para a formação inicial e continuada", traz excertos destacados dos dados, em que licenciandos e professora supervisora, relatam de forma direta e clara, a importância de participar do Pibid e desenvolver as atividades propostas, evidenciando as muitas contribuições para a formação docente, inicial e continuada dos mesmos;

Na segunda unidade temática, 5.2 "Dificuldades e desafios relacionados à docência", destacamos os relatos que apontam diretamente as principais dificuldades e desafios que foram trazidas pelos bolsistas durante o programa e, principalmente durante o tempo em que os mesmos atuaram em sala de aula como professores;

Na terceira unidade temática, 5.3 "Experiências vividas, aprendizagens e desenvolvimento profissional", trazemos relatos que evidenciam como as experiências vividas durante o programa, contribuíram para o desenvolvimento pessoal e profissional dos mesmos;

Na quarta unidade temática, 5.4 "As contribuições do Pibid Física da UFLA para o professor supervisor", retomo os materiais produzidos por mim, meu portfólio reflexivo e minhas narrativas das aulas, ressaltando como a oportunidade de atuar como professora coformadora contribuiu para meu desenvolvimento profissional.

Nesta unidade também descrevo considerações em relação às unidades apresentadas anteriormente, fazendo uma análise pessoal em relação ao desenvolvimento, vivenciado presencialmente, pelos bolsistas.

Saliento que o nome dos estudantes do ensino médio quando citados nos excertos trazidos, serão representados apenas pela inicial e o nome dos bolsistas, quando aparecerem nos excertos, serão substituídos pelos nomes fictícios adotados.

Deixo claro que visando proporcionar uma leitura coerente, prazerosa e de fácil compreensão, ao trazer os excertos dos bolsistas, realizo todas as correções gramaticais necessárias, cuidando para não alterar o sentido real do relato¹.

¹ Após o término da análise e escrita da dissertação, o documento foi disponibilizado aos bolsistas participantes desta pesquisa, para leitura e análise, sendo modificado de acordo com as sugestões realizadas por eles e novamente revisado para, finalmente, ser apresentado a banca.

5.1 Unidade Temática 1 - Reflexões sobre a importância do Pibid Física da UFLA para a formação inicial e continuada

Os bolsistas selecionados pelo EDITAL N° 7/2018 (BRASIL, 2018a), estavam cientes das atividades que deveriam ser elaboradas, pois estas se encontravam descritas no Tópico 9 do referido edital, tendo como base os princípios e características da iniciação à docência assim como, tinham também, clareza dos objetivos do programa.

Como citamos no capítulo teórico (3), o principal objetivo do Pibid é proporcionar aos licenciandos vivenciar, na prática, o ser professor. Contudo, sabemos que o Pibid, através das propostas apresentadas e desenvolvidas pelos coordenadores, proporcionam aos participantes inúmeras experiências que oportunizam um crescimento pessoal e de formação docente incomparável. Essa afirmativa pode ser verificada ao retomarmos alguns relatos feitos por nós, bolsistas e eu, professora supervisora, a respeito das atividades propostas e desenvolvidas.

Logo no início dos trabalhos, para auxiliar os bolsistas na tarefa de planejar, elaborar e ministrar uma aula sobre algum conteúdo de Física do primeiro ano do ensino médio, os coordenadores convidaram o professor Antônio Marcelo Martins Maciel, à época coordenador institucional do Pibid UFLA, para falar sobre a construção de um planejamento de aula. O excerto a seguir, traz minha percepção sobre essa atividade.

4ª reunião dia 16/08/2018 [...] A proposta dos coordenadores para esta reunião foi excelente, o professor Antônio Marcelo, focou nos objetivos, enfatizando a importância de termos clareza sobre o objetivo geral da disciplina, da instituição em que estamos inseridos e por fim, no objetivo na nossa aula.[...] Tendo os objetivos definidos seguimos para elaboração do "roteiro", o plano de aula que deve conter tópicos como a duração das atividades desenvolvidas, o desenvolvimento, ou seja, como será feito, os recursos a serem utilizados, os processos avaliativos e as adaptações e variações que podem ocorrer se forem necessárias. [...] Apesar de ser professora a tanto tempo e já ter elaborado vários planos de aula, confesso que as dicas passadas pelo professor Antônio me ajudaram bastante, percebi que preciso me atentar mais aos objetivos específicos de cada aula. (FREITAS, 2018, p. 7) (Portfólio reflexivo)

Assim como eu, os bolsistas também se sentiram contemplados com a apresentação e explicação do professor. Nesse sentido temos que Urano (2018b), enfatiza a importância desta experiência oportunizando a mesma adquirir habilidades relacionadas a profissão de professor necessárias para obter um bom desempenho em sala de aula, como podemos observar no excerto a seguir.

20/08/2018 [...] nas primeiras atividades desenvolvidas no Pibid já posso perceber como participar deste programa será importante para minha formação

de professor. A apresentação na reunião foi de suma importância para nos bolsistas pois percebemos que o planejamento é indispensável para que o conteúdo seja apresentado com mais clareza para se chegar no objetivo esperado, e isso só acontece no Pibid. (URANO, 2018b, p. 2) (Portfólio reflexivo)

Observem que Urano (2018b) fala sobre a apresentação durante uma reunião do grupo, em seu relato. Ela enfatiza a reunião em que cada grupo, partindo das explicações e dos exemplos fornecidos pelo professor Antônio Marcelo, tinha como tarefa escolher um tema de Física do primeiro ano, elaborar um plano de aula e realizar a aula com o outro grupo na reunião subsequente.

Já Saturno (2018b), enfatiza um dos momentos de avaliação que ocorria no Pibid mensalmente, o preenchimento de questionários de avaliação das ações mensais, nos trazendo que:

25/03/2019 [...] Enquanto respondia o questionário pude refletir sobre meu desenvolvimento durante o Pibid e pude notar o quanto participar do programa está sendo importante e tem me ajudado pessoalmente e profissionalmente. (SATURNO, 2018b, p. 42) (Portfólio reflexivo)

Estes questionários eram elaborados pelos coordenadores e repassados a nós, participantes do programa, para avaliar as atividades desenvolvidas naquele mês e, principalmente, para termos a oportunidade de refletir sobre nossas ações e sobre o nosso processo de formação.

Além dos questionários também eram feitas reuniões com o grupo na sala da coordenadora, onde éramos questionados sobre as atividades propostas e desenvolvidas, sobre o envolvimento individual de cada integrante nas ações realizadas e nos eram solicitadas sugestões para melhorar as propostas de atividades futuras, promovendo cada vez mais, a formação inicial dos bolsistas.

Confesso que gostei deste tipo de avaliação, como colocado em meu relato,

24ª reunião dia 31/10/2018 A reunião ocorreu na sala da coordenadora Iraziet, com a presença do coordenador do outro grupo, o professor Antônio dos Anjos. Eu juntamente com todos os bolsistas fizemos uma autoavaliação sobre o programa desde o início das atividades. Inicialmente, procuramos refletir sobre o grupo como um todo, o que me deixou muito motivada pois pude confirmar o quanto estamos entrosados, focados e dispostos a desenvolver as atividades propostas. Percebemos em nossas falas como melhoramos ao longo destes quase 3 meses de programa. Todos fomos muito sinceros ao falar e fiquei muito contente pois, pude perceber que tenho desempenhado bem meu papel de supervisora, os bolsistas contam comigo e dividem seus anseios, suas dúvidas e seus medos. É gratificante saber que estou contribuindo um pouco para a formação deles pois eles tem contribuído muito em minha prática docente. Gostei bastante desta reunião e dessa forma de avaliação, espero que tenhamos outras reuniões assim para podermos nos analisar individualmente e em grupo. (FREITAS, 2018, p. 31) (Portfólio reflexivo)

Ter um momento destinado para pensarmos, analisarmos, discutirmos e avaliarmos as ações propostas no grupo nos permitia, além de verificar como as ações estavam contribuindo para nosso desenvolvimento, também analisar minha atuação como coformadora, o que estava fazendo de forma a contribuir com os bolsistas e o que poderia e deveria ser feito diferente. É importante que todo o processo seja avaliado durante sua execução para que, se necessário, novas ações sejam adotadas visando alcançar os objetivos propostos.

Marte (2018b) vai além de caracterizar uma ação específica e aponta como participar do programa tem lhe ajudado a se tornar uma pessoa melhor, como as atividades desenvolvidas e a forma de trabalhar dentro do grupo a possibilita rever, repensar e agir de forma diferente em seu cotidiano, ajudando-a socialmente.

10/12/2018 [...] continuamos a discussão e escrita da unidade didática. Participar do Pibid vai além de aprender a ser professor, estou aprendendo muito com o trabalho em equipe, estou tendo que aprender a ter paciência, cooperação, empatia e auto julgamento. O Pibid tem me ajudado a ser uma pessoa melhor. (MARTE, 2018b, p. 5) (Portfólio reflexivo)

Ser professor é saber viver bem em sociedade, trabalhar em equipe, saber ouvir e falar e, como afirmou Teixeira (2002), sendo o Pibid uma PPE, cujas ações devem ser propostas visando atender as necessidades da sociedade, é importante que um dos focos do programa seja desenvolver o espírito de trabalho coletivo.

No Pibid Física da UFLA, este é, com certeza, um dos objetivos considerados ao propor as ações, o que podemos legitimar com a atividade proposta já na primeira reunião quando os coordenadores se apresentaram, falaram sobre o programa e em seguida dividiram os dezesseis bolsistas e as duas supervisoras em duplas para que cada dupla pudesse se conhecer e depois apresentar o seu companheiro ao restante do grupo.

Pode parecer uma atividade simples porém foi impactante, principalmente para os participantes muito tímidos que desde aquele momento já começaram a trabalhar esta dificuldade.

Retomamos aqui a discussão realizada no capítulo 3 sobre as novas DCNs para a formação inicial e continuada de professores (BRASIL, 2015) que atribui uma nova carga horária para os cursos, passando de 2800 horas para 3200 horas, sendo

II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição. (BRASIL, 2015, p. 11)

O interessante é que mesmo com toda a carga horária destinada para o estágio supervisionado, os bolsistas relatam que participar do Pibid deveria ser possível para todos os licenciandos.

26/03/2019 [...] percebo que tenho me desenvolvido muito, meu crescimento no Pibid é importante e necessário para futuramente me tornar um excelente profissional. [...] o contato com a escola e a oportunidade de ser professor enquanto em formação deveria ser possível a todos os estudantes de licenciatura, o Pibid tinha que ser obrigatório para todos os futuros professores. (VÊNUS, 2018b, p. 51) (Portfólio reflexivo)

O que é reforçado na fala de Netuno (2018b, p. 27) ao afirmar que, "*18/03/2019 [...] para minha formação como professor o Pibid está sendo fundamental, excelente, uma experiência única que deveria ser estendida a todos os licenciandos*". (Portfólio reflexivo)

Assim, relembremos que Carneiro (2016) já havia constatado em sua pesquisa que o Pibid se difere do estágio principalmente por se apresentar de forma satisfatoriamente dinâmica.²

Não posso deixar de relatar a importância de participar do Pibid tanto para desenvolver/aperfeiçoar meu papel como coformadora, quanto destacando as inúmeras contribuições para meu crescimento e desenvolvimento socioprofissional.

Como disse Nóvoa (2009, p. 17), "[...] é preciso passar a formação de professores para dentro da profissão. [...] quero sublinhar a necessidade de os professores terem um lugar predominante na formação dos seus colegas".

Após vivenciar a experiência de atuar como professora supervisora do Pibid Física da UFLA, considero que o mesmo proporciona a nós professores das escolas básicas, atuar como coformadores dos bolsistas, participando efetivamente da formação inicial deles, contribuindo com nossa experiência profissional.

Durante o tempo que atuei como supervisora pude perceber que é necessário discutir sobre a realidade da escola de educação básica dentro das universidades, buscando propostas de intervenção que sejam cabíveis de serem realizadas, que façam parte do cotidiano dos estudantes, sendo capazes de promover o interesse e, conseqüentemente, a participação dos mesmos.

É claro que também precisamos estar dispostos a aceitar novas propostas, correr o "risco" inovando, modificando nossas aulas e ambiente educacional. Estar atuando no Pibid como professora supervisora nos permite estar abertos a novos desafios. Contudo, não posso

² Para compreender melhor a diferença entre o Pibid e o estágio supervisionado, leia o capítulo 3 da dissertação, seção 3.1.2.

negar que fiquei temerosa com algumas propostas apresentadas, como se pode ver no seguinte relato,

*31ª reunião dia 26/11/2018 [...] informei ao grupo que as aulas terão início dia 07/02, neste dia será feita a enturmação, apresentação dos professores, um bate papo, sendo desnecessária a participação dos bolsistas na escola, informei que eles deveriam ir no dia 12/02, terça-feira quando teria aula nas turmas do primeiro ano. [...] Conversamos bastante e optamos por nesta primeira semana fazermos duas atividades diferenciadas de socialização sendo a primeira um quebra-cabeça em que vamos dividir os alunos e todos os bolsistas em duplas, (a mesma atividade feita no primeiro dia da reunião do Pibid) e ao se apresentarem eles terão que ir montando um quebra-cabeças com as peças recebidas no quadro. A imagem será o sistema solar. **Não sei se dará muito certo, estou um pouco receosa, pois os alunos são muito tímidos então irei pensar em alguma estratégia caso não haja participação.** Para o segundo dia faremos o bingo da física. A proposta é que sejam feitas "charadas" sobre física que podem ser respondidas por uma palavra que será respondida nas cartelas. Faremos 40 cartelas de bingo, cada uma contendo 16 opções. Pedi para que repensem a quantidade de opções nas cartelas pois acho que não dará tempo, expliquei a eles que teremos em média 30 minutos para o bingo, pois vamos chegar na sala, dar bom dia, explicaremos como irá funcionar e, só depois, daremos início, e no final, antes de encerrarmos a aula, precisamos recolher os papéis de bombom que daremos como incentivo por participação, devemos organizar a sala e acalmar os alunos para a próxima aula. **Serão duas aulas muito distintas das aulas que costumo desenvolver, espero que dê tudo certo.** (FREITAS, 2018, p. 39-40) (Portfólio reflexivo) (grifos nossos)*

Contudo, apesar do receio, confiava em meu grupo, sabia que estávamos nos preparando da melhor forma para obtermos sucesso nas atividades propostas e, com certeza, estava disposta a ousar. Esse não foi um evento isolado, durante o ano tive dúvidas sobre o planejamento de algumas aulas que elaboramos no grupo, mas não me opunha, quando achava necessário fazia sugestões e sempre procurava organizar uma segunda estratégia, caso a proposta original não ocorresse da forma como esperávamos.

Esse processo foi, com certeza, muito importante para meu desenvolvimento profissional, pois aprendi diferentes formas de trabalhar um conteúdo dentro da sala de aula, tive a oportunidade de desenvolver novas práticas de ensino, pude modificar minhas aulas, tornando-as mais atrativas e produtivas, como mostra o excerto a seguir.

110ª reunião dia 09/12/2019 Hoje nossa reunião foi uma avaliação final do programa, fizemos em duas etapas, primeiro uma autoavaliação e em seguida uma avaliação do grupo como um todo. [...] Muito foi modificado em meu eu professora, meu eu Daiane, acredito que tenha aprendido tanto quanto tenha ensinado, desempenhei meu papel de coformadora e também fui contemplada com uma formação continuada imensurável para meu papel como professora de educação básica de escolas estaduais. O Pibid renovou minhas forças, me permitiu modificar minha prática pedagógica, ser mais ousada, me mostrou

o quão valioso é incorporar práticas experimentais, simulações nas aulas, colocando o aluno como agente ativo em seu processo de formação. Sem falar o quanto conheci e aprendi de novas opções para utilizar em minhas aulas, fiquei muito feliz por fazer parte de um processo formativo tão rico. (FREITAS, 2018, p. 82) (Portfólio reflexivo)

Trouxe aqui alguns relatos, dentre muitos outros, que enfatizaram a importância do programa Pibid para a formação inicial e continuada dos participantes. Poderia escrever inúmeras folhas evidenciando situações em que o Pibid tem sido uma PPE eficiente, desde sua criação, que investe em trabalho coletivo, com suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional, como exaltado por (NÓVOA, 2009).

Podemos observar que as experiências vivenciadas no programa ultrapassam o campo pedagógico. Fazer parte do Pibid é uma oportunidade de se desenvolver socialmente e profissionalmente. É uma oportunidade de formar professores nas instituições de ensino, elevando a qualidade dos trabalhos nas escolas públicas e nas instituições formadoras como afirmam Gatti e André (2014).

O Pibid nos permite descobrir nossos medos, nossas dificuldades, nos oportuniza reconstruir a teoria tendo como base a prática vivenciada, como afirma Cunha (2011). E, aliado a utilização de dispositivos de reflexão, como os portfólios reflexivos e as narrativas das aulas, é possível identificar as dificuldades apresentadas pelos bolsistas, assim como seus medos e anseios durante o processo de formação docente, como trazemos na próxima unidade.

5.2 Unidade Temática 2 - Dificuldades e desafios relacionados à docência

Como Alarcão afirma em diferentes trabalhos, o professor precisa ser reflexivo, buscando sempre compreender quem ele é, o que faz e porque o faz. Diante disso, mobilizar o processo reflexivo dos participantes foi o objetivo principal do Pibid Física UFLA e, ao propormos a elaboração dos portfólios reflexivos e das narrativas das aulas, evidenciamos a importância dos bolsistas utilizarem estas ferramentas como prática de formação, sendo um instrumento livre permitindo a eles exporem suas dificuldades, medos e anseios, refletindo sobre eles e, procurando superá-los. Veremos nos relatos trazidos nesta unidade, que obtivemos êxito em nossa proposta.

É pertinente citarmos que todos os bolsistas já se encontravam há pelo menos um ano na universidade e mesmo assim, muitos ainda relataram grandes dificuldades como, medo de

falar em público, dificuldade de expor suas ideias e timidez. Apareceram nos relatos, repetidas vezes, a insegurança, timidez, dificuldade de se posicionar e falar para muitas pessoas.

Em nosso terceiro encontro no LEF, ao propormos uma mesa redonda, formada por três integrantes de cada grupo, escolhidos aleatoriamente para representar o grupo no debate que iria relacionar o documentário "Nunca me sonharam"³,(NUNCAMESONHARAM, 2017) assistido em nossa primeira reunião, com o texto "Ensino da Física: tendências e desafios na prática docente"(ROSA; ROSA, 2007) que havia ficado como tarefa, para ser lido em casa, já nos deparamos com relatos como do bolsista Saturno (2018b),

15/08/2018 [...] ao ser escolhido para falar no debate, representando meu grupo, fiquei muito nervoso, mas confesso que gostei bastante, pois já no início estou tendo a oportunidade de trabalhar uma das minhas maiores dificuldades, que é falar em público [...]. (SATURNO, 2018b, p. 2) (Portfólio reflexivo)

O mesmo bolsista enfatiza, em outros trechos, sua extrema dificuldade de falar em público devido a sua timidez, considerando este seu maior empecilho para se desenvolver durante sua formação, como podemos apontar em seu relato sobre a oportunidade de elaborar um planejamento, após a explicação do professor Antônio Marcelo, como já descrito anteriormente e, em seguida poder lecionar para todos os integrantes do Pibid.

20/08/2018 [...] ao ter a oportunidade de planejar e dar uma aula para todos do Pibid pude aprender muito e fiquei feliz por estar lutando com minha dificuldade de falar em público e minha timidez [...]. (SATURNO, 2018b, p. 7) (Portfólio reflexivo)

Todavia, nem todos os bolsistas reconheciam que tinham dificuldade de falar em público, muitos se sentiam confiantes e desinibidos até o momento em que foram solicitados para representar seus colegas, falando para pessoas externas ao nosso ciclo diário. O que nos chama muito atenção e enfatiza a necessidade de permitir que todos possam ter as mesmas oportunidades, mesmo que pareçam já estar preparados para desenvolvê-las.

A situação citada, pode ser observada no relato da bolsista Júpiter (2018b), que sempre se fez presente nas discussões do grupo, apresentando-se como uma pessoa comunicativa e desinibida, mas ao descrever sua experiência ao ser escolhida para fazer a apresentação de uma atividade desenvolvida, relatou como se sentiu prejudicada por seu nervosismo e sua timidez.

³ Os desafios do presente, as expectativas para o futuro e os sonhos de quem vive a realidade do ensino nas escolas públicas do Brasil. Estudantes, gestores, professores e especialistas discutem uma reflexão fundamental e urgente sobre o valor da educação. Diretor: Cacaú Rhoden; Música composta por: Conrado Goys; Idioma: Português; Roteiro: Cacaú Rhoden, Tetê Cartaxo, André Finotti; Produção: Luana Lobo, Juliana Borges, Marcos Nisti, Estela Renner

17/10/2018 [...] Fui escolhida para apresentar o relatório de visitação à escola para os professores na reunião da escola no dia 12 de novembro, fiquei muito orgulhosa e feliz. Hoje apresentei o relatório para os integrantes do Pibid, me esforcei e treinei bastante para minha apresentação, mas a timidez e o nervosismo me atrapalharam bastante. (JÚPITER, 2018b, p. 16) (Portfólio reflexivo)

Essa atividade inicial, citada pela bolsista Júpiter (2018b), fez parte do momento de preparação e ambientação dos bolsistas, antes de iniciarem suas atividades na escola. Foi um momento de muita leitura, quando estudamos e discutimos os documentos como o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Regimento Escolar da instituição, conhecemos o espaço escolar e um pouco sobre os funcionários que lá trabalhavam. Dividimos essas atividades em quatro etapas, sendo a primeira, destinada a leitura e discussão dos documentos.

A segunda etapa, foi o reconhecimento do espaço escolar, realizamos uma visita ao prédio da escola. Fomos a escola eu e os oito bolsistas, dia 24 de setembro de 2018 no horário da nossa reunião às 14h e apresentei-lhes todo o espaço físico. Eles fotografaram, fizeram alguns questionamentos e anotações sobre o que estavam observando.

A terceira etapa foi realizada na parte da manhã nos dias 25 e 26 de setembro. Tendo como base o PPP e o Regimento Escolar, elaboramos um roteiro para entrevistar alguns funcionários e alunos. A entrevista foi realizada com a vice-diretora, pois o diretor estava de férias, a supervisora, bibliotecária, secretário, professor de apoio, professor e aluno representantes do colegiado, zelador, cantineiro, alunos representantes de sala do ensino fundamental e do ensino médio.

Na quarta etapa, elaboramos um relatório, contendo todas os dados coletados nesta atividade, fotos tiradas do dia da visitação na escola, considerações e reflexões realizadas pelo grupo do Pibid (PIBIDFISICAUFPA, 2018). Entregamos o relatório na escola para o diretor e também, realizamos a apresentação do trabalho desenvolvido, para todos os professores e supervisores presentes na reunião de Módulo II⁴, no dia 12 de novembro de 2018, sendo a bolsista Júpiter (2018b) responsável por essa apresentação.

*12/11/2018 [...] apresentei nosso relatório com nossas visões e propostas que acreditamos trazer melhorias para a escola. Estava um pouco nervosa com a presença do corpo docente, mas acredito que fiz um bom trabalho, mesmo sabendo que preciso melhorar muito, preciso perder o medo de falar em público e ser mais confiante. **Percebi que gosto de apresentar e dominar a fala, só preciso melhorar a timidez e o nervosismo.** (JÚPITER, 2018b, p. 16) (Portfólio reflexivo) (grifos nossos)*

⁴ Reunião de Módulo II é uma carga horária a ser cumprida por todo professor do estado de MG. Para saber mais, consulte o produto oriundo desta pesquisa.

Observamos que a bolsista Júpiter (2018b) reforça que se sentiu nervosa e tímida ao falar em público mas, chamo a atenção para a parte em destaque, onde a mesma relata sobre seu gosto por estar a frente, dominando a fala o que é perceptível durante as reuniões de grupo no LEF.

Como dito anteriormente, a timidez, o medo e o nervosismo ao estar de frente ao público, são características presentes em todos os níveis de formação, no ensino médio, nos deparamos com os mesmos relatos e as mesmas dificuldades quando solicitamos aos alunos para ler em voz alta, apresentar um trabalho, realizar uma apresentação, o que reforça a necessidade de desenvolvermos atividades que proporcionem aos nossos alunos, trabalhar seus medos para conseguirem se desenvolver melhor em seus ambientes de trabalho e/ou formação.

Da mesma forma como o medo de falar em público esteve presente nos relatos, destacamos também, a dificuldade de muitos bolsistas para trabalharem em grupo. Outro problema recorrente em outros níveis de ensino. No relato do bolsista Netuno (2018b), ao falar sobre a reunião de autoavaliação, que ocorreu na sala da coordenadora, como de costume, no dia 29 de outubro, destacamos como esta dificuldade se fez presente na vida do mesmo,

31/10/2018 [...] sobre a minha participação no Pibid, considero que esteja longe do ideal, devido a grande dificuldade minha em trabalhar em grupo, minha timidez, minha dificuldade de aceitar a opinião e a visão dos outros [...]. (NETUNO, 2018b, p. 16) (Portfólio reflexivo)

Estando presente também nos relatos de outros bolsistas, como no de Júpiter (2018b) ao iniciar a escrita do relatório de visitação à escola,

03/10/2018 [...] é difícil escrever quando há várias pessoas opinando e querendo mudar algo que já foi proposto e decidido, não conseguimos terminar na reunião, preferi terminar algumas coisas em casa. (JÚPITER, 2018b, p. 14) (Portfólio reflexivo)

Podemos perceber que como consequência da dificuldade de conseguir trabalhar em grupo, a bolsista se sobrecarrega assumindo toda a responsabilidade para si, o que é exposto no seguinte relato:

*04/10/2018 Logo no início da reunião mostrei ao grupo as mudanças feitas no relatório e começamos a escrever a conclusão, ou pelo menos tentar. As opiniões divergentes e muitas falas atrapalham o rendimento das atividades, mas **trabalhar em grupo, para mim, sempre foi um pouco difícil, já que quando vejo que não está dando certo tomo frente do trabalho, o que me sobrecarrega muito.** Quero e vou me esforçar para mudar isso aqui no Pibid, a supervisora Daiane, tem me chamado a atenção sempre que tento fazer tudo sozinha, isso já tem sido um bom começo. (JÚPITER, 2018b, p. 14-15) (Portfólio reflexivo) (grifos nossos)*

Já Marte (2018b) não apenas traz em seu relato, sua dificuldade de trabalhar em grupo como também confirma como isso ocorre desde sua formação básica,

01/10/2018 Começamos a fazer o relatório da visitação, estava uma bagunça, muito conturbado, não entrávamos em um consenso de como começar, uns sempre querem tomar frente e outros não querem fazer nada. Trabalhar em grupo é muito difícil, deveríamos colocar todos os dados no drive e cada um vai editando sua parte, depois juntamos tudo e apresentamos para a Iraziet e a Daiane, infelizmente não aceitaram minha proposta, e pelo visto vou ter que aprender a trabalhar em grupo, pois segundo a Daiane desenvolveremos muitos trabalhos dessa maneira. Espero que consiga aprender isso aqui no Pibid pois tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, nunca consegui, o grupo era fachada, no fim fazia tudo sozinha. (MARTE, 2018b, p. 4) (Portfólio reflexivo)

Cientes das dificuldades de muitos bolsistas de trabalhar em grupo, devido aos relatos feitos nos portfólios reflexivos e também, na vivência durante as reuniões, eu e a coordenadora Iraziet, buscamos propor atividades ao longo do programa para serem desenvolvidas em parceria com outros colegas da equipe, em duplas e, no grupo todo.

E, ao iniciarmos nossos trabalhos na escola, onde os alunos do ensino médio também apresentam as mesmas dificuldades de falar em público, expor suas ideias e trabalhar em grupo, mantivemos as mesmas propostas de atividades visando auxiliá-los.

Desta maneira, nas salas de aula, optamos por dividir os bolsistas em dois grupos, sendo quatro bolsistas para cada turma de primeiro ano e, nas turmas dividimos os estudantes do ensino médio em quatro grupos, ficando um bolsista responsável por cinco ou seis estudantes, em média.

É importante salientarmos que nosso objetivo ao optarmos por trabalhar em grupos, visava não apenas os bolsistas, mas também os estudantes do ensino médio. Almejávamos desenvolver, com todos os participantes, uma aprendizagem cooperativa, também conhecida como aprendizagem compartilhada, sendo essa

[...] uma metodologia de ensino que tem como foco a colaboração, interação e participação ativa dos alunos no processo. Seu objetivo principal é promover a troca de experiências, o envolvimento e o compartilhamento de conhecimentos e recursos prévios. A aprendizagem colaborativa possui inúmeros benefícios pois permite que os envolvidos atuem como agentes construtores ou transmissores de conhecimento. (FREITAS; CHARRET; SANTOS, 2019, p. 499-500)

Também optamos por manter os grupos permanentes durante todo o ano letivo, visto que

[...] dessa forma os estudantes têm a oportunidade de aprender a trabalhar em equipe, a compartilhar do conhecimento uns dos outros, além de receberem

uma atenção maior dos bolsistas, o que permite o trabalho com o desenvolvimento de habilidades pessoais e cognitivas de forma individualizada, tentando, com isso, sanar as possíveis dificuldades provenientes das lacunas existentes na formação anterior. (BATISTA et al., 2019, p. 379)

E, ao discutirmos com os bolsistas sobre as opções de trabalharmos com grupos fixos de estudantes, percebemos que eles também acreditavam ser essa a melhor opção, pois dessa forma poderiam criar um vínculo com seus estudantes, facilitando o entrosamento, a relação de confiança e o companheirismo entre eles.

20/02/2019 [...] no meu ponto de vista, a ideia de deixar um bolsista tomando conta da turma toda, ou seja, dando aula sozinho, pode ser melhor para o treinamento, observando como a turma em geral se comporta. Por outro lado, um bolsista ser responsável por um grupo de alunos, vai permitir a ele olhar o desenvolvimento de cada estudante com mais cuidado e assim ajudá-los mais. Vamos criar um vínculo maior pois estaremos com um grupo bem menor de estudantes. Estou muito animado com meu grupo, quero dar o meu melhor e ajudar cada um deles. (SATURNO, 2018b, p. 33-34) (Portfólio reflexivo)

Vamos observar, nos próximos relatos, o quão importante foi para os bolsistas poder trabalhar com os grupos de estudantes fixo ao longo de todo ano. Os relatos nos mostram como conseguiram se aproximar, criando uma relação mútua de confiança e companheirismo. Os bolsistas puderam conhecer seus estudantes, sendo capazes de identificar suas dificuldades e desenvolver formas para auxiliá-los.

Contudo, antes de proporcionarmos aos nossos bolsistas vivenciar a docência, cientes que estávamos trabalhando com licenciandos da primeira metade do curso, ou seja, que não haviam tido contato algum com a escola, tomamos muito cuidado com o processo de preparação dos mesmos.

Durante os seis primeiros meses de projeto, desenvolvemos atividades diversas relacionadas ao processo de ensino aprendizagem, conhecemos os documentos oficiais da instituição, conhecemos o espaço físico e os profissionais da escola em que iríamos atuar. Também nos dedicamos a estudar, discutir e elaborar o planejamento anual da disciplina de Física para o primeiro ano do EM.

Durante a atividade de planejamento, os bolsistas relataram algumas dificuldades como quais conteúdos abordar durante o ano, como fazer esta abordagem dentro da carga horária disponível, quais habilidades deveriam ser contempladas e qual a melhor maneira para desenvolver os conteúdos visando o envolvimento e aprendizagem dos estudantes.

22/10/2018 Ao fazer um planejamento anual das atividades, é possível perceber a grande influência do professor na educação dos alunos, podendo essa

ser positiva ou negativa. A carga horária de aulas é praticamente insuficiente, tem-se que "escolher" entre preparar os alunos para os vestibulares ou ajudá-los em sua formação pessoal. (MERCÚRIO, 2018b, p. 15) (Portfólio reflexivo)

Observa-se que, como relatado pelo bolsista Mercúrio (2018b) uma das dúvidas era se seria possível abordar os conteúdos de física, despertando o interesse dos alunos pela natureza, a sociedade em que vivem e, ao mesmo tempo trabalhar os conteúdos de física cobrados nos vestibulares, que geralmente se restringe a aplicação de fórmulas e conceitos.

Marte (2018b) em seu relato, reforçou a preocupação quanto a pouca quantidade de aulas e ainda trouxe outro problema que é a evasão dos alunos antes do término do ano letivo, logo após realizarem as provas de vestibular,

22/10/2018 [...] elaborar o planejamento para o ano de 2019 não está sendo fácil. Achei que são poucas aulas para muito conteúdo, ainda tem o agravante de que muitos alunos deixam de ir à escola após as provas/concursos que geralmente são em novembro. É impossível trabalhar todos os conteúdos e, mesmo que seja interessante usar exercícios das avaliações anteriores do PAS não sei se daria tempo. (MARTE, 2018b, p. 3) (Portfólio reflexivo)

De certa maneira, elaborar o planejamento a ser desenvolvido durante o ano letivo de 2019, nas turmas de primeiro ano do EM, não foi uma tarefa fácil. Arrisco dizer que tenha sido nossa maior ocupação, para a qual nos dedicamos muito, sendo necessárias muitas reuniões, discussões e estudos até conseguirmos definir os objetivos que pretendíamos alcançar com nosso papel de formadores.

E mesmo após entrarmos em acordo quanto a sequência de conteúdo, as habilidades a serem trabalhadas, uma estimativa da quantidade de aulas necessárias para cada conteúdo, ainda surgiram nos relatos das aulas, preocupações com o tempo para cumprir o planejamento realizado.

21/03/2019 [...] Estou achando o horário da aula muito curto para um conteúdo muito extenso, acho que não pensamos muito sobre isso. Hoje por exemplo não deu tempo de fazer tudo que havia planejado, dessa forma acho que não vamos conseguir cumprir todo o planejamento [...]. (MARTE, 2018a, p. 2) (Narrativas das aulas)

As dificuldades apresentadas tanto durante a elaboração do planejamento quanto na sua execução, são comuns, principalmente para os professores que o fazem pela primeira vez. Mas, desenvolver esta atividade com os bolsistas foi uma grande oportunidade de proporcionar aos mesmos a experiência de realizar uma tarefa comum de todo professor e principalmente de se familiarizarem com a gestão do tempo em sala de aula.

Buscamos desenvolver esta atividade proporcionando aos bolsistas compreender que elaborar um planejamento, vai além de saber conciliar o PPP da instituição, com as instruções contidas na BNCC, garantindo que todo o currículo seja contemplado adequadamente. Evidenciamos como um bom planejamento pode facilitar a organização cotidiana do professor e a preparação das suas aulas.

Os bolsistas perceberam a importância de elaborar um bom planejamento, de forma que esse ajude a orientar as atividades dos professores, reduzindo o tempo gasto para elaborar o plano de aula diário, organizando o conteúdo ensinado em cada ano nas diferentes turmas, dando espaço para que intervenções pedagógicas específicas sejam aplicadas sem afetar os prazos estipulados nos calendários escolares e também no planejamento anual.

De posse do nosso planejamento anual da disciplina e cientes de que ele não é algo finalizado e engessado, em fevereiro de 2019, iniciamos os trabalhos com os estudantes em sala de aula e, como esperávamos nesta nova etapa, inúmeros desafios relacionados à ação docente começaram a ser relatos pelos bolsistas. Observamos que a oportunidade de lecionar proporcionou aos bolsistas vivenciar a realidade das salas de aulas, os desafios, os imprevistos e principalmente, os aprendizados ao trabalhar com estudantes da educação básica pública.

Tão logo aconteceu o primeiro contato entre os bolsistas e os estudantes, durante a realização das atividades de socialização, já apareceu nas narrativas das primeiras aulas dos bolsistas, a análise dos mesmos em relação a insegurança dos estudantes, ou seja, a timidez. Interessante ressaltar que todos os bolsistas trouxeram em seus relatos esse fato, o que corrobora com a análise feita no início desta unidade, sendo esse um dos maiores problemas para o desenvolvimento dos estudantes.

12/02/2019 [...] Durante a execução da atividade pude notar uma timidez em grande parte dos alunos, timidez essa que impedia, de certa forma, um bom desenvolvimento das atividades em sala. (MERCÚRIO, 2018a, p. 1)
(Narrativas das aulas)

Também presente no relato de Saturno (2018a, p. 1)

14/02/2019 [...] em meu grupo 3/4 dos alunos participaram ativamente quase a aula toda, mas eu que não soube lidar com a vergonha e a timidez dos alunos. Eles ficaram quietos, são tímidos e vergonhosos. (Narrativas das aulas)

Assim como aparece nos relatos de Marte (2018a) e Vênus (2018a) que alegaram ter alcançado o objetivo da aula ministrada, com exceção dos alunos envergonhados e tímidos.

Para os bolsistas, foi de suma importância observar como as dificuldades apresentadas por muitos deles, como a timidez e a vergonha, estavam presentes em seus alunos e, além de

prejudicar a realização das atividades propostas, também se tornavam um empecilho na relação entre eles.

Outra dificuldade relatada por todos os sete bolsistas, está relacionada a saberes experienciais e docentes de como se relacionar com os alunos, como lidar com os alunos desinteressados e infrequentes. Os relatos ocorreram em distintas ocasiões, como

23/04/2019 [...] Pude notar que durante a prova alguns alunos se sentiam inseguros frente às questões, tiveram muita dificuldade de relacionar o conteúdo proposto com as questões da prova ou talvez não sabiam mesmo devido à baixa frequência. Nesse caso não soube o que poderia fazer para ajudar. (MERCÚRIO, 2018a, p. 5) (Narrativas das aulas) (grifos nossos)

Ficando perceptível a diferença entre os estudantes assíduos e os faltosos ao realizar atividades ou iniciar um novo conteúdo.

06/06/2019 [...] Nessa aula pude perceber a diferença gigante que existe entre os alunos frequentes com os alunos que perdem muita aula. Minha dificuldade é fazer com que todos se apropriem dos conteúdos. (SATURNO, 2018a, p. 4) (Narrativas das aulas) (grifos nossos)

Sendo destaque, inclusive, para o baixo rendimento nas avaliações propostas,

27/06/2019 [...] fiquei parcialmente feliz com o desenvolvimento do meu grupo na avaliação da UD⁵ de Hidrostática, os alunos que participam das aulas desenvolveram muito bem a avaliação, mas as alunas S. e S. que faltam muito e o aluno D. que é muito desinteressado durante as aulas, não se saíram nada bem. Me sinto mal pois não sei o que fazer para ajudá-los. (URANO, 2018a, p. 6) (Narrativas das aulas) (grifos nossos)

Essas situações relatadas geraram desconforto para os bolsistas responsáveis e para os demais estudantes do grupo, como aponta Marte (2018a, p. 6),

01/08/2019 [...] o desenvolvimento da problematização foi um sucesso, mas ao iniciar os exercícios, infelizmente a aluna E. que passou a primeira metade do ano praticamente sem aparecer nas aulas, apresentou muita dificuldade em operações simples como soma e multiplicação. O problema é que não quero excluí-la do processo de aprendizagem com o método de trabalho em grupo, mas não sei como incluí-la sem gerar um atraso aos outros alunos do grupo. (Narrativas das aulas) (grifos nossos)

É importante evidenciar nas falas dos quatro bolsistas acima, Mercúrio (2018a), Saturno (2018a), Urano (2018a) e Marte (2018a) o sentimento de impotência descrito por eles em relação a situações ocorridas dentro das salas de aula.

⁵ Unidade Didática (UD)

Aqui evidenciamos a importância do saber da experiência, que como afirma Tardif (2002), não provém apenas das instituições de formação ou dos currículos, nem se encontra sistematizado no quadro de doutrinas ou teorias.

O saber da experiência refere-se ao aprendizado dos professores proveniente de suas próprias ações vivenciadas de forma original e real. Pode ser construído nas condições de vida e de trabalho do professor, a partir das decisões pedagógicas que ele assume.

Apesar de ser considerado como um saber docente, não pode ser mensurado nem conceituado, é um saber singular e único, ou seja, não pode ser colocado como objetivo em um plano de curso, nem tampouco pode ser exigido que seja alcançado.

Os bolsistas do Pibid, vivenciando seu primeiro contato com a docência, desprovidos de saberes experienciais, se sentem impotentes diante de situações que requerem uma experiência que é adquirida a partir das condições próprias de trabalho.

O que evidencia mais uma grande possibilidade de formação inicial da carreira docente, proporcionada pelo programa Pibid, que propiciando aos bolsistas vivenciar situações singulares, permite que os mesmos recorram aos saberes docentes adquiridos nos cursos de formação inicial, incrementando-os e adaptando-os a sua realidade, o que também contribui para a constituição da identidade profissional destes licenciandos.

Além do problema relacionado aos alunos faltosos, os bolsistas relataram a frustração vivida em relação a baixa adesão dos alunos que, apesar de estarem em sala de aula, encontravam-se desmotivados e desinteressados.

03/09/2019 [...] a aula foi quase toda expositiva, e mesmo tentando chamar a atenção de todos os presentes, buscando interagir, não foi possível pois os alunos estavam muito desanimados, desinteressados e sonolentos. Infelizmente a aula não foi tão dinâmica e proveitosa como pensamos que seria. (SATURNO, 2018a, p. 5) (Narrativas das aulas)

O que causou, por algumas vezes, uma enorme frustração aos bolsistas por não conseguirem alcançar suas expectativas em relação as aulas ministradas. Mesmo se dedicando na preparação e execução das aulas não conseguiam despertar o interesse de todos os alunos presentes.

08/10/2019 [...] é muito ruim quando preparamos uma aula com todo cuidado e dedicação e ao chegarmos nas salas de aula encontramos poucos alunos e alguns deles ainda não demonstram nenhum interesse pelo conteúdo, estão sonolentos e de cabeça baixa [...]. (VÊNUS, 2018a, p. 5) (Narrativas das aulas)

Sendo essa uma situação que se manteve presente até o final do ano letivo, "05/11/2019 [...] *nosso maior problema são as aulas no primeiro horário, os alunos normalmente estão muito sonolentos, desinteressados e muitos não conseguem chegar a tempo para a aula [...]*" (JÚPITER, 2018a, p. 8). (Narrativas das aulas)

Infelizmente, muitos alunos precisam trabalhar, o que acarreta uma falta de assiduidade, desinteresse e a pouca ou nenhuma participação dos estudantes durante as aulas, sendo este um problema real em todas as escolas públicas da nossa cidade.

Mas este não foi o único problema apontado por todos os bolsistas. Temos também a dificuldade, relacionada a defasagem de conhecimento por parte dos estudantes. A grande maioria dos estudantes, não consegue realizar operações matemáticas e interpretar textos literários ou enunciados de questões.

Saturno (2018a) afirma que os alunos estão interessados em suas aulas, mas aponta a dificuldade dos alunos em operações matemáticas e em interpretar o enunciado das questões propostas. O que é reforçado pelo bolsista (MERCÚRIO, 2018a, p. 3) ao afirmar que "21/03/2019 [...] *todos os alunos participaram da atividade ativamente e, apesar da extrema dificuldade em matemática, conseguiram absorver bastante informação da aula ministrada.*"(Narrativas das aulas)

Sendo, em alguns casos, um problema muito sério como relatado por Netuno (2018a, p. 4)

13/06/2019 [...] após a explicação teórica do Princípio de Pascal resolvi dar um exemplo com números para o experimento que eles levaram, mas é impressionante como a aula se perde quando precisamos usar a matemática, a partir desse momento a aula foi bem menos produtiva e tive que ficar o resto da aula tentando explicar esse exemplo com números para eles, pois a dificuldade deles na matemática prejudica muito as aulas. (Narrativas das aulas)

O que também fica evidenciado no relato da bolsista Marte (2018a, p. 5),

04/07/2019 [...] entregamos a avaliação bimestral aos alunos, eles ficaram assustados, o resultado foi desastroso. Alguns alunos, como o G. e a K. tem muita dificuldade de assimilação e interpretação de texto. O G. sabe a matéria, pois no momento da correção, eu lia a questão e ele me dava a resposta correta mesmo tendo errado na avaliação, quando perguntei o que aconteceu ele disse que não tinha entendido o que estava sendo pedido. (Narrativas das aulas)

Entretanto, percebemos nos excertos acima que a situação vivenciada pelos bolsistas, foi uma grande oportunidade dos mesmos vivenciarem mais um dos inúmeros processos de formação docente, relacionado diretamente com a dinâmica da sala de aula, dos alunos que sabem ou não sabem determinados conteúdos.

Os bolsistas puderam vivenciar situações que comprovam o quanto o conteúdo de física depende e/ou está relacionado com outros conhecimentos, o que fica claro no relato abaixo.

21/03/2019 [...] Um outro empecilho foi uma surpresa desagradável que tive com uma aluna minha, eu já tinha ideia que eles não sabiam ou não lembrariam o que é um plano cartesiano, então expliquei didaticamente o que era e também avisei a eles que quando começassem a estudar funções em matemática iriam compreender melhor o conceito. Então comecei a explicar e fazer a atividade e quando chegou o momento de aplicar o teorema, essa aluna não sabia como era a cara de uma equação, como fazia uma potência e raiz quadrada. Eu fiquei com muito medo de não saber como explicar o que é uma potência de maneira que ela conseguisse entender e realizar a atividade e percebi que ela ainda ficou com várias dúvidas, mas parecia que estava com vergonha de perguntar e errar, então enquanto um aluno que já sabia do assunto e tem uma facilidade incrível em matemática, explicou para a colega do lado dele como resolvia e a ajudou eu peguei meu caderno do Pibid fiz um plano cartesiano na frente dela e fiz dois vetores, um rente ao eixo x de tamanho 4 e outro ao eixo y de tamanho 6 e fui mostrando quais eram os catetos, onde ficava a hipotenusa e em que lugar o ângulo reto ficava e a partir disso pedi para que ela achasse a hipotenusa para mim e junto com o R. ajudando a fazer os cálculos ela conseguiu chegar no resultado e enquanto ela olhava para o que tinha feito, perguntou se um número com dois em cima seria multiplicar ele por ele mesmo, a partir dessa pergunta eu me acalmei e percebi que consegui passar pelo menos a ideia do que seria. (JÚPITER, 2018a, p. 3) (Narrativas das aulas)

Dessa maneira podemos afirmar que os bolsistas vivenciaram distintas situações cotidianas das salas de aula, levando-os a refletirem sobre as experiências vivenciadas, buscando soluções, o que novamente está relacionado ao saber da experiência.

05/11/2019 [...] normalmente os meninos faltam bastante e acabam perdendo conteúdos importantes para dar a continuidade na matéria e eu não posso atrasar o conteúdo para os outros alunos do grupo, parando para explicar o que os faltosos perderam, principalmente porque eles também apresentam muita dificuldade em interpretação e compreensão dos conteúdos e não conseguem entender a matéria. Com situações assim fico muito cabisbaixa, porque sei que são meninos que podem muito bem compreender os conteúdos passados em sala de aula, mas com um auxílio maior e com maior disponibilidade de tempo, o que não temos na escola. (JÚPITER, 2018a, p. 8-9) (Narrativas das aulas)

A preocupação maior de alguns bolsistas foi perceber, já no final do ano letivo, que apesar de todas as intervenções que fizemos, muitos alunos ainda apresentavam dificuldades, como aponta Marte (2018a, p. 8)

08/10/2019 [...] já estamos quase no final do ano e mesmo tendo trabalhado muita leitura, termos feito aulas para resolução de exercícios, fazendo as continhas passo a passo, alguns alunos ainda estão com muita dificuldade de realizar cálculos matemáticos, de entender o que pedimos para ser feito nas

questões. Eles tem grande dificuldade de manusear potências de dez e pior, também não compreendem os resultados na calculadora. (Narrativas das aulas)

Os bolsistas relataram as dificuldades observadas no processo de aprendizagem de seus alunos e, também como os mesmos se preocuparam em buscar soluções para auxiliá-los, o que configura que os mesmos buscaram colocar em prática o que estão aprendendo em seu curso de licenciatura.

Como os bolsistas buscaram realizar atividades de forma a atender as especificidades de seus alunos, podemos assegurar que os mesmos conseguiram articular e integrar os princípios do programa Pibid. Buscaram na teoria maneiras, formas de tornar a prática na sala de aula efetiva, diante dos casos reais vivenciados (BRASIL, 2013b).

Compreendemos também que os bolsistas, ao identificarem tais dificuldades, estão desenvolvendo a capacidade de reflexão, além de uma mudança na concepção sobre teoria e prática, dentro de uma perspectiva crítico-reflexiva (NÓVOA, 1995a; ZEICHNER, 1993; SCHÖN, 1992), abandonando o papel de meros espectadores tornando-se protagonistas nessa rede formativa, de maneira proativa e dinâmica, a partir da reflexão-ação (BRASIL, 2013b).

Lamentavelmente, esses são problemas graves comuns a muitos professores de Física. É inquestionável que este problema não se limita aos estudantes do primeiro ano do Ensino Médio. Geralmente nos deparamos com situações de alunos com grandes dificuldades em manipulações algébricas, alunos que não gostam de ler, não conseguem interpretar um enunciado durante todo o ensino médio.

Existem inúmeros estudos que procuram identificar quais os principais fatores que impedem um bom desenvolvimento, uma boa aprendizagem do conteúdo de Física pelos estudantes do EM. Destaco aqui o artigo, escrito por Rocha, Alencar e Antonowiski (2017), que fala sobre as dificuldades encontradas no ensino de física, numa experiência vivenciada ao ensinar tópicos de física moderna,

para o entendimento de qualquer ciência, é preciso que o discente tenha certo domínio da linguagem para uma aprendizagem satisfatória. Uma das grandes dificuldades encontrada no ensino de Física está relacionada à capacidade de compreensão de leitura por parte dos alunos. Há também a deficiência no conhecimento básico em matemática. Estes fatores prejudicam os estudantes para a aprendizagem desta disciplina. (ROCHA; ALENCAR; ANTONOWISKI, 2017, p. 52)

Rocha, Alencar e Antonowiski (2017) ressaltam, de forma clara e concisa, as mesmas dificuldades encontradas pelos bolsistas durante o ano letivo de 2019, nas turmas de primeiro

ano do EM. Os autores também enfatizam como os PEB possuem dificuldades para construir o conhecimento de forma prazerosa e contextualizada, junto com seus alunos.

Os autores também abordam a dificuldade de ensinar Física pois o conteúdo é muito extenso,

outro fator que pode dificultar a aprendizagem é o fato de o conteúdo de Física ser muito extenso nos três anos do ensino médio. Sendo o ensino médio um momento particular do desenvolvimento cognitivo dos jovens, o aprendizado de Física tem características específicas que podem favorecer uma construção rica em abstrações e generalizações, tanto no sentido prático como conceitual. (ROCHA; ALENCAR; ANTONOWISKI, 2017, p. 52)

Podemos observar que os relatos apresentados pelos bolsistas vão ao encontro da percepção de pesquisadores, o que nos permite acreditar que a vivência e a aprendizagem dos mesmos, em sala de aula, condiz com a realidade apresentada em trabalhos já publicados.

Observamos que de forma geral, todos os bolsistas experienciaram a docência. Expressaram seus medos e anseios, suas dificuldades em relação a docência. Puderam vivenciar distintas situações em sala de aula que muito contribuíram para sua formação inicial.

Para alguns bolsistas o desafio foi maior pois precisaram vencer seus medos ao mesmo tempo que ajudavam seus alunos a fazerem o mesmo. Mas, como um processo de adquirir experiência, arrisco-me a afirmar que todos aprenderam muito, tiveram inúmeras possibilidades de formação.

Tivemos muitos momentos coletivos de discussão, estudos, planejamento de atividades, construção do planejamento anual da disciplina, sem falarmos nos momentos de vivência com os alunos na escola. Necessitamos aprender sobre a gestão de uma sala de aula, como gerenciar o tempo, o conteúdo a ser trabalhado, como tomar conhecimento das dificuldades individuais e coletivas dos nossos alunos e principalmente, o que fazer para ajudá-los.

Na próxima unidade temática, trago relatos destacados dos bolsistas nos quais os mesmos deixam claro a importância das experiências vividas e adquiridas por eles, como as distintas situações os tocaram e o quanto a oportunidade oferecida pelo Pibid Física da UFLA modificou, ampliou e tornou real e evidente, ser e estar professor de física, em uma escola pública.

5.3 Unidade Temática 3 - Experiências vividas, aprendizagens e desenvolvimento profissional

Esta terceira unidade temática, que tem como foco relatos das experiências vividas pelos bolsistas, dos inúmeros aprendizados obtidos que proporcionaram aos mesmos se desenvolver profissionalmente, complementa a unidade temática 2, mas traz, em destaque situações que proporcionaram experiências únicas. Início destacando uma situação que despertou grande interesse em uma de nossas bolsistas, sendo para ela uma experiência.

E aqui nos referimos a experiência tendo como fundamento o sentido apresentado por Larrosa (2002), sendo a experiência algo que nos passa, nos acontece e nos toca.

Em uma das turmas de primeiro ano da escola em que atuamos, contamos com a presença de uma aluna com Deficiência Intelectual (DI) ⁶, que era acompanhada por uma professora de apoio e que fez parte do grupo da bolsista Urano (2018b).

A educação inclusiva tem como base o capítulo III, art. 4º, inciso III, da LDB, que dedica todo o quinto capítulo para aspectos referentes à Educação Especial e que afirma ser dever do Estado garantir

[...] o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1996, p. sn)

Desde então, os alunos com necessidades especiais, ou como adotamos, os alunos com DI, frequentam as escolas da rede pública de ensino, tendo como foco o desenvolvimento social e intelectual do estudante, independentemente do tipo de deficiência e do grau de comprometimento do mesmo.

Contudo, apesar de estar presente na LDB, como um direito garantido, a educação inclusiva ainda está em seu estado embrionário, e isso pode ser confirmado ao nos depararmos com inúmeras publicações referentes a uma falsa ideia de inclusão dos estabelecimentos estudantis no nosso país.

⁶ À medida que o movimento inclusivo é difundido pelo mundo, palavras e conceituações mais adequadas são incorporadas aos novos discursos, no atual patamar de valorização dos seres humanos. Optamos, neste trabalho, pela nomenclatura Deficiência Intelectual (DI), visto que esse tipo de deficiência interfere no intelecto da pessoa, e não na mente como um todo (TEIXEIRA; BARRETO; NUNES, 2021).

Fato este, que podemos confirmar nos relatos trazidos da bolsista Urano (2018a), levando em conta, que a mesma se depara com essa situação pela primeira vez e, ainda na sua formação inicial, tendo como apoio o auxílio do professor supervisor.

A bolsista Urano (2018a) tinha em seu grupo uma aluna que necessitava de acompanhamento de um professor de apoio, por possuir dificuldades cognitivas, entre outros problemas, como descrito em seu laudo médico. O fato foi que a aluna despertou um interesse muito grande na bolsista para com a educação inclusiva.

Ao analisarmos todas as narrativas das aulas da bolsista Urano (2018a) e também seu portfólio reflexivo Urano (2018b), podemos constatar que a bolsista se sentiu muito interessada pelo processo de ensino inclusivo.

14/02/2019 [...] na turma 1001, fiquei ajudando a aluna K., que necessita de professora de apoio, mas que no dia teve que faltar. Devido ao tempo da aula ser pouco, precisando que a leitura das charadas e a marcação na cartela do bingo fosse feito mais rápido, tive que ajudá-la mostrando diretamente a resposta. Também sua amiga S. ajudou a acompanhar sua cartela. A K. estava bastante empolgada com a dinâmica. Gostei muito de tê-la auxiliado no dia e ter o contato com uma aluna que precisa de um apoio, de momento me senti curiosa de como seria seu processo de aprendizado e se ela poderia ter uma visibilidade maior na sala, mesmo que ela tenha que ter um apoio. Confesso que também fiquei com medo pois nunca imaginei lidar com uma situação dessa. Certamente será muito bom aprender como trabalhar com aluno deficiente. Me despertou uma grande curiosidade sobre a educação inclusiva. (URANO, 2018a, p. 1) (Narrativas das aulas)

Como esperávamos, inicialmente a situação gerou um pouco de medo, por ser algo novo na vida da bolsista, mas percebemos que apesar do receio, a mesma se mostrou aberta para conhecer e compreender mais sobre o processo ensino-aprendizagem de um aluno com DI.

A relação da aluna com DI com a bolsista foi se intensificando ao longo do ano e, nos relatos das aulas ou mesmo no portfólio reflexivo, a bolsista fazia questão de descrever como estava interessada e surpresa com todo o processo.

14/03/2019 [...] A K. chamou muito minha atenção, é muito participativa, educada e contribui muito para o grupo. Nesta aula sobre a UD de Forças, fiquei surpreendida, pois como o grupo estava muito inseguro de colocar no papel o que eles realmente sabiam de forças, ela utilizou exemplos do dia a dia que são relacionados e contextualizados com assunto tratado. Acredito que ela possa contribuir para superar um desafio do ensino da física, que é ligar os assuntos tratados com o cotidiano das pessoas, sendo muito bom para nosso grupo. (URANO, 2018a, p. 2) (Narrativas das aulas)

Notamos que a bolsista se preocupava em inserir a aluna em suas atividades e estava sempre buscando auxílio com a professora de apoio que a acompanhava.

21/03/2019 [...] Durante a aula fiquei preocupada com a interação da K., pois como é uma atividade que gastava mais tempo e é mais difícil, ela ficou mais quieta, tentei interagir com ela e colocá-la para fazer a experiência, marcar os vetores no plano cartesiano, e outras situações, não sei se consegui fazer ela entender o que estávamos propondo. Após terminar a aula, conversei com a C., professora de apoio dela, dizendo que estava aberta a sugestões, para juntas proporcionar um aprendizado real para a K., conseguindo inseri-la em todas as aulas, e ela se dispôs a me ajudar e também disse que as atividades em grupo estavam sendo muito boas para a aluna. (URANO, 2018a, p. 3) (Narrativas das aulas)

Essa experiência despertou na bolsista o interesse pela educação inclusiva proporcionando maior disposição para ir além, buscar alternativas para suas aulas, de modo a inserir sua aluna com DI em todas as atividades propostas.

13/06/2019 [...] Tenho percebido uma participação muito boa da K. o que tem me deixado bastante satisfeita. Tenho tentado não fazer aulas tradicionais pois assim ela não é muito ativa, não participa efetivamente. Minhas aulas tem sido mais investigativas e, sempre em grupo, apesar das dificuldades ela está bastante envolvida. Já observei que em aulas de exercícios, de aplicação do conteúdo, ela fica mais quieta por não conseguir desenvolver bem seu raciocínio, mas em aulas problematizadoras, investigativas e experimentais ela está se desenvolvendo de forma mais ativa, o que tem me deixado muito satisfeita em trabalhar e aprender com ela. (URANO, 2018a, p. 5) (Narrativas das aulas)

Observamos através dos relatos da bolsista Urano (2018a) que a mesma não apenas iniciou um trabalho com a aluna com DI, mas vivenciou todo o período, sentiu, sofreu, se dedicou e buscou contribuir com a formação de sua aluna, o que vai de encontro com o sentido de experienciar do autor Larrosa (2002).

A experiência vivenciada por esta bolsista (URANO, 2018a), foi de suma importância não apenas para ela, mas também para todo o grupo que além de conviver diariamente com a aluna com DI, também compartilharam das visões da sua colega durante as reuniões de grupo.

Infelizmente, sabemos que muitos estudantes com DI, mesmo estando em sala de aula, acabam sendo isolados ou excluídos do restante da turma não conseguindo dar continuidade aos seus estudos ou sendo meros telespectadores nas salas de aulas.

Muitos fatores interferem para a não inclusão dos alunos com DI ou alguma deficiência física, como por exemplo as más condições físicas das instituições de ensino, a falta de recursos didáticos que visam atender às necessidades desses alunos e principalmente a falta de formação dos profissionais.

Sabemos que a educação inclusiva,

[...] efetiva-se por meio de três princípios gerais: a presença do aluno com deficiência na escola regular, a adequação da mencionada escola às necessidades de todos os seus participantes, e a adequação, mediante o fornecimento de condições, do aluno com deficiência ao contexto da sala de aula. (CAMARGO, 2008, p. 73)

Ou seja, o professor precisa ser capaz de planejar e conduzir atividades que atendam a todos os seus alunos, com ou sem deficiência. O que resulta em uma adequação de sua prática "às múltiplas formas interativas possíveis de ocorrer entre os participantes das atividades e os fenômenos estudados" (CAMARGO, 2008, p. 74).

O que ocorre é que não há discussão suficiente deste cenário na formação inicial dos futuros professores. Poucos licenciandos têm a oportunidade de se prepararem para ministrar aulas que possibilitem a inclusão dos estudantes com DI e devem ser incluídos no processo de ensino-aprendizagem.

E, ademais, não acredito ser possível abordar de forma completa e favorável toda a discussão sobre inclusão durante a formação inicial. O que nos leva a crer que há uma grande necessidade dos professores recém formados e/ou já em exercício procurarem uma formação continuada que lhes dê o suporte necessário para trabalhar com a inclusão em suas aulas.

Tomando-me como exemplo, reitero que não tive nenhuma preparação, enquanto licencianda, para atuar com alunos que apresentam DI, e desde o início da minha carreira no magistério me deparei com inúmeras situações as quais me assustavam, me deixavam incomodada e totalmente perdida. Por muitas vezes, acredito não ter desenvolvido de forma correta meu papel de docente pois não fui capaz de planejar e executar aulas que permitissem a inclusão de todos os meus alunos.

Com o tempo, busquei me dedicar a leituras sobre o tema, procurei ajuda com alguns professores de apoio que trabalhavam na mesma escola e pude melhorar meu posicionamento em relação aos alunos com DI e, hoje apesar de me sentir mais segura, acredito não estar preparada para as situações presentes em salas de aula, que envolvem alunos com deficiências de vários tipos. Tenho consciência que preciso, o quanto antes, me dedicar a uma formação continuada voltada para a área de inclusão.

Fiquei feliz por estar atuando em uma sala de aula com a presença de uma aluna com DI, pois ao proporcionar essa experiência aos bolsistas, tivemos a oportunidade de refletir sobre o tema e desenvolver ações visando inserir a aluna no processo de aprendizagem de forma que a mesma se sentisse inserida e importante na construção do seu conhecimento.

Ao identificar que a atuação dos bolsistas em seus subgrupos era exitosa e já havia alcançado os objetivos almejados por mim e pela coordenadora, que era permitir aos bolsistas lecionar para um grupo menor de alunos, criando uma relação de proximidade, de maneira que cada um pudesse analisar e conhecer seus alunos individualmente, a coordenadora propôs uma nova ação que não estava em nosso planejamento inicial, os bolsistas também deveriam lecionar para toda a turma.

A experiência proporcionada aos bolsistas de lecionar em seus subgrupos e também de lecionar para todos os alunos da turma foi importante visto que todos estariam pela primeira vez a frente de uma turma para lecionar. Visto que todos os bolsistas tiveram a mesma oportunidade, trago seus relatos onde cada um descreve como foi sua experiência e o quanto ela foi importante para seu crescimento profissional.

Optei por trazer os relatos em ordem cronológica, da forma como ocorreram durante o ano. Dessa forma início pelo relato dos bolsistas Mercúrio (2018b) e Vênus (2018b), os primeiros a lecionarem para todos os alunos das turmas, já que quando a atividade foi proposta pela coordenadora, estávamos no meio da UD de forças, e esses bolsistas haviam produzido o material.

26/03/2019 A aula de hoje foi bem diferente das outras que já fizemos, apenas eu na minha turma 1001 e, o Mercúrio (2018b) na turma dele a 1002, vamos dar aula para toda a turma. Antes de iniciar a aula, fiquei com medo de não conseguir falar na frente da turma devido a vergonha, mas isso não aconteceu, o desenvolver da aula ocorreu de maneira ótima. Eu consegui explicar todo o conteúdo programado de maneira clara e falei tranquilamente, sem ter pressa ou vergonha. [...] No fim da aula a supervisora Daiane elogiou-me pela aula ministrada, logo fiquei muito feliz com meu desempenho, consegui observar que eu tenho desenvolvido e crescido, ao fim da graduação espero crescer ainda mais e me tornar um excelente profissional. (VÊNUS, 2018b, p. 50-51) (Portfólio Reflexivo)

É possível observar que apesar de ser o primeiro a desenvolver a atividade proposta, lecionar para toda a turma, o bolsista Vênus (2018b) relata que ficou contente com sua atuação. O que também está presente no relato do bolsista Mercúrio (2018b), que lecionou para a turma 1002;

26/03/2019 Esta aula foi ministrada exclusivamente por mim para toda a turma. O objetivo da aula era fazer com que os alunos se apropriassem do conteúdo “diagrama de forças” e ao mesmo tempo relacionassem com atividades de seu cotidiano. Para o desenvolvimento dessa aula contei com a atividade prática do cabo de guerra de modo que escolhi 2 participantes para fazer a brincadeira frente à sala e os outros iriam construindo junto comigo o diagrama de forças do sistema “Cabo de guerra” no quadro. Considero a

aula bem proveitosa, foi possível a explicação de vários conceitos relacionados a forças atuantes no sistema.

Ainda não tenho a capacidade nem experiência de saber se um aluno está entendendo o conteúdo apenas olhando-o, mas durante a aula fui solicitando a participação de cada um e acredito que conseguiram se apropriar do conteúdo.

A respeito da minha atuação em sala não tenho muitos comentários, no dia anterior imaginei como seria o desenvolvimento da aula várias vezes e apesar de saber que nunca é exatamente como imaginamos, isso não é uma coisa que me deixa nervoso.

Eu amo ensinar as coisas que aprendi e acredito que quando o faço, consigo fazê-lo com a mesma empolgação dos professores que nos ensinaram na universidade. (MERCÚRIO, 2018a, p. 3) (Narrativas das aulas)

Os bolsistas Vênus (2018b) e Mercúrio (2018b) tiveram uma nova oportunidade de lecionar, agora com o tema Gravitação, em setembro deste mesmo ano. Observamos que por já terem um pouco de experiência, optaram por lecionar de maneira diferenciada, dessa vez trabalharam em dupla. Ambos os bolsistas deram suas aulas juntos nas duas turmas.

12/09/2019 A aula de hoje foi feita de maneira diferente, desta vez eu e o Mercúrio (2018b) trabalhamos em dupla. [...] Gostei bastante da maneira que a aula foi ministrada, em dupla, o assunto foi todo passado e de maneira clara, porém faltou organização no quadro por nossa parte, escrevemos de maneira desordenada e isso é um ponto negativo que pode atrapalhar no entendimento dos alunos, principalmente aqueles que copiam a matéria.

Além disso, poucos alunos participaram da aula, logo estávamos centrando a atenção e a discussão no lado da sala em que os alunos participantes se encontravam, deixando de lado os outros que não estavam participando. Ao perceber isso a supervisora nos deu um toque, apontando para os alunos que não estavam participando. A fim de corrigir esta situação começamos a dialogar com eles, tentando chamar a atenção deles para aula.

Essa situação que foi apontada pela supervisora foi importante para entendermos que mesmo sem querer, dialogamos com os alunos que participam e deixamos de lado aqueles que não participam. Isto é errado, devemos dominar completamente todo o espaço da sala e todos os alunos presentes ali. (VÊNUS, 2018a, p. 5) (Narrativas das aulas)

Apesar de ser a segunda oportunidade desses bolsistas, observamos que tiveram algumas dificuldades durante o desenvolvimento das aulas, mas o importante é que conseguiram contornar a situação e também perceberam o quão importante é estarmos atentos a gestão da sala como um todo.

Mercúrio (2018a, p. 8) ainda complementa, em seu relato, que:

12/09/2019 As aulas foram ministradas por mim e pelo Vênus (2018b), em dupla. Foi uma experiência nova e muito boa. Desta vez, tomamos mais cuidado com a organização da sequência de conteúdos e acredito que os alunos conseguiram se apropriar bem das leis de Kepler. Minha maior dificuldade

foi relacionar o conteúdo a todo momento com o contexto histórico, alguns dos meus professores da UFLA o fazem tão bem, não consegui reproduzir seus métodos, percebi que ainda me falta prática. (Narrativas das aulas)

O relato acima, nos mostra como o bolsista se preocupa em contextualizar suas aulas e, apesar de perceber a dificuldade em fazê-lo, reconhece que a falta de prática pode ser seu problema.

Ainda sobre as aulas ministradas por esses bolsistas, destaco o relato do bolsista Vênus (2018b), que mostra como, ao serem instruídos, melhoraram seu posicionamento frente aos alunos:

*17/09/2019 [...] Gostei bastante dessa aula se compararmos com a anterior, desta vez mantivemos a organização do quadro e buscamos conversar com todos os alunos da sala não dando maior atenção para um dos lados e, a explicação ficou completa, além disso desta vez houve mais diálogo dos estudantes conosco. **Estou notando que, cada vez mais, estou melhorando minha maneira de falar e meu comportamento enquanto uma aula está sendo ministrada, tudo isso por causa das críticas construtivas e dicas que a supervisora tem nos dado.*** (VÊNUS, 2018b, p. 86) (Portfólio Reflexivo) (grifos nossos)

No relato acima, destaco uma importante reflexão feita pelo bolsista Vênus (2018b) que ao refletir sobre sua atuação, percebe que tem evoluído destacando a importância do papel do professor supervisor, visto que esse deve supervisionar os bolsistas, observar suas dificuldades, seus erros e ajudá-los a superá-los e modificá-los.

As bolsistas Urano (2018a) e Marte (2018a) foram responsáveis pela elaboração e aplicação da UD de Leis de Newton, sendo a segunda dupla a lecionar para as turmas.

04/04/2019 Foi uma das aulas mais importante para mim, pois eu fiz a discussão inicial com a turma toda, sendo diferente da experiência de trabalhar em grupo. A princípio fiquei um pouco nervosa, mas depois de um certo momento a problematização foi surgindo naturalmente, e fiquei muito contente com minha apresentação e participação da turma. Percebi que os alunos ficaram bastante interessados, e que as atividades desenvolvidas com a turma e meu grupo, tem me ajudado além da minha formação, na comunicação e lidar com minha timidez. (URANO, 2018a, p. 3) (Narrativas das aulas)

E, não apenas a bolsista Urano (2018a), relatou sua satisfação ao lecionar pela primeira vez para a turma como, também, sua colega Marte (2018a) como podemos observar abaixo:

04/04/2019 [...] Essa foi a primeira aula que dei para a turma toda. Incrivelmente os alunos participaram muito, adorei!!! Senti um pouco de ausência na participação do grupo do Mercúrio (2018a) e, o grupo do Netuno (2018a)

arrasou. [...] Fiquei extremamente feliz pois quando acabou a aula, os alunos falaram “Nossa falamos de surf, moto, cavalinho de pau, e até de lavar banheiro e garagem, essa aula foi top...” e um “Aoa, a aula passou muito rápido”. Isso é muito gratificante. Creio que o objetivo da aula de introduzir e problematizar as três leis de Newton foi alcançado com sucesso. (MARTE, 2018a, p. 3) (Narrativas das aulas)

A bolsista, traz em seu relato a satisfação sentida ao ministrar sua primeira aula e, também cita fala de seus alunos que ao se expressarem demonstraram se sentir satisfeitos com a aula que acabaram de participar.

A próxima UD trabalhada, foi sobre Hidrostática, elaborada e ministrada pelos bolsistas Saturno (2018a) e Netuno (2018a).

O excerto abaixo, do bolsista Saturno (2018b), evidencia como as ações do professor supervisor e do professor coordenador contribuem para o processo de formação inicial, proporcionando oportunidades distintas de aprendizagem, motivação e autoconfiança. Também percebemos que o bolsista reflete sobre suas ações e demonstra sua satisfação ao lecionar para toda a turma pela primeira vez.

28/05/2019 Fomos à escola para iniciar a UD de Hidrostática e, como ficou planejado esta aula era de responsabilidade minha e do Netuno (2018b), cada um ministraria a aula na turma que atuava.

*No início da aula fiquei ansioso e dava algumas pausas para lembrar do meu planejamento. **Olhava para a supervisora que estava sentada junto aos alunos, e ela sorria e balançava com a cabeça tentando me dizer que estava indo bem, fui ficando mais calmo.***

Aos poucos as coisas saíram naturalmente, os alunos participaram e comportaram-se muito bem.

A sensação em dar esta aula sozinho foi algo mágico, consegui cumprir meus objetivos, pude ver onde cometi erros e onde acertei no meu posicionamento em sala de aula.

***Gostei muito dessa aula e me surpreendi comigo mesmo!!!** Sempre sentia meu coração bater acelerado, suava frio em qualquer apresentação ou fala em público, mas durante essa aula, nada disso aconteceu, e só atuou em mim uma incrível energia e vontade de ficar lá na frente mais um pouco.*

*Tenho certeza que o grande facilitador disso tudo foram as conversas com a supervisora e com a coordenadora no decorrer das atividades, elas sempre me motivaram, e desde o início foram me colocando em situações que me permitiram vencer meu medo. **Sei também que meu preparo, planejamento e estudo também me deram confiança.***

Neste dia pude ver o quanto já me desenvolvi como professor, pude sentir a sensação de estar lá na frente sozinho, o que foi muito bom! (SATURNO, 2018b, p. 55) (Portfólio Reflexivo) (grifos nossos)

O bolsista Netuno (2018b), também demonstra que refletiu sobre sua ação docente, relatando sua insatisfação quanto a sua atuação. O importante é que o próprio bolsista compreende que está em processo de aprendizagem, sendo essa sua primeira aula.

28/05/2019 [...] Gostei muito de conduzir a aula, mas não gostei da minha condução, falei algumas coisas que não precisava, outras que gostaria de falar acabei esquecendo, vi na pele como é difícil dar uma boa aula, mas como foi a primeira aula da minha vida, acho que isso faz parte. (NETUNO, 2018b, p. 3) (Portfólio Reflexivo) (grifos nossos)

A próxima UD, sobre Transformação e Conservação da Energia, foi elaborada pelas bolsistas C.⁷ e Júpiter (2018a, p. 6).

30/07/2019 Foi minha primeira aula sozinha para a turma inteira, foi uma mistura de sensações, contando com ansiedade, nervosismo e felicidade. Em primeiro momento eu estava muito aflita, mas depois de alguns instantes consegui me soltar e acredito que a aula foi muito boa, consegui explicar e demonstrar para os meninos o que eu queria e sai da aula muito satisfeita, mas sabendo que preciso melhorar em alguns aspectos, como: aumentar meu tom de voz, melhorar minha dicção, não me sentir mal em chamar atenção de alunos e conseguir achar alguma forma para animar a turma. No geral, acredito que fui bem. (Narrativas das aulas) (grifos nossos)

A bolsista Júpiter (2018b) relata sua dificuldade inicial ao lecionar pela primeira vez, para toda a turma, mas também reflete sobre sua ação, destacando pontos que precisa trabalhar para obter mais êxito ao lecionar.

E, mesmo após sua primeira experiência, traz em outro relato sobre outra aula ministrada, uma nova reflexão, se sentindo insatisfeita com sua atuação, destacando novos pontos que acredita ser preciso melhorar.

29/08/2019 Não gostei dessa aula, tanto quanto atuação como professora quanto o comportamento dos alunos. Tenho certeza de que não me saí bem por falta de confiança em mim mesma, mas com isso consegui entender meus erros e na próxima aula irei consertá-los, como por exemplo:

- 1) falta de organização no quadro;*
- 2) falta de organização na fala (já melhorei desde a primeira aula, mas ainda sim preciso melhorar mais);*
- 3) autoconfiança;*
- 4) ter domínio do tempo.*

Ter uma aula que não gostei foi bom para que eu pudesse perder o medo, ter mais controle e fazer autocríticas. (JÚPITER, 2018a, p. 7) (Narrativas das aulas) (grifos nossos)

⁷ Não participante da pesquisa.

É importante destacar duas partes da fala da bolsista, a primeira quando reflete sobre sua evolução quanto a organização em sua fala, a bolsista consegue perceber que evoluiu em relação a sua primeira aula, mas enfatiza que ainda precisa melhorar. A segunda parte quando relata ter sido importante experienciar uma aula que não a agradou, pois dessa forma pôde observar seus erros e dificuldades buscando superá-los e modificá-los.

Analisarmos os excertos que abordam a atuação dos bolsistas como docentes nas salas de aula, nos mostra como o processo formativo para se tornarem professores foi vivenciado de forma efetiva contribuindo para o desenvolvimento profissional deles. Os bolsistas relataram dilemas, perplexidades, constatações, frustrações, falta de conhecimento e experiência, mas acima de tudo mostraram a importância de refletir sobre suas ações, reconhecer seus erros e buscar contorná-los.

Não apenas obtiveram muitos aprendizados ao lecionarem em seus subgrupos e para toda a turma, os bolsistas também relatam como souberam aproveitar as oportunidades ofertadas para se desenvolverem. Vamos observar nos relatos abaixo o reconhecimento dos bolsistas em relação ao programa Pibid, em que eles evidenciam como participar do programa contribuiu para confirmar a escolha pela profissão docente.

04/06/2019 Nesse último mês venho notando que tive um desenvolvimento incrível. Pude perceber que melhorei meu discurso, minha escrita, controlei o nervosismo, meu comprometimento. Como já havia relatado aqui, que encontrei minha profissão, afirmo que agora é uma paixão e me sinto muito bem quando dou aula, sei que tenho muito chão pela frente, mas se for para essa paixão aumentar creio que vai valer muito a pena tudo que vier daqui em diante. Confesso que o Pibid tem prioridade em todas as minhas atividades. Sou muito grato por poder participar desse programa. (SATURNO, 2018b, p. 58) (Portfólio Reflexivo)

O bolsista Saturno (2018b) evidencia seu desenvolvimento socioprofissional, declara sua paixão pela docência e sua gratidão por poder participar do Pibid.

O que observamos também no relato da bolsista Júpiter (2018b) que enfatiza a importância de participar do Pibid, o qual a possibilitou criar laços com os estudantes do ensino médio que muito contribuíram para sua formação inicial.

Dia 03/12/2019: Aula da Despedida - Essa turma me marcou porque além de ser minha primeira turma atuando como professora, sei que não terei vínculos com meus alunos como tive com essa sala, nossa metodologia foi essencial para criar e fortalecer esse vínculo, então sei que talvez nunca mais tenha uma experiência como essa. Nós criamos vínculos pessoais, eles fizeram parte da nossa caminhada no mundo acadêmico e acrescentaram muito para minha vida. Aprendi que ser professora é fazer muito mais que somente ensiná-los

*de onde vem uma fórmula. Ser professora é participar ativamente da vida pessoal dos seus alunos. Eu agradeço à minha supervisora, minha coordenadora, meus colegas do grupo e principalmente aos meus alunos. Fizemos uma pequena confraternização de despedida para que pudéssemos agradecer os alunos por tudo que eles nos ensinaram, já que estamos nos formando como professores aprendemos muito com eles, mas na verdade quem teve surpresas fui eu e acredito que o restante dos outros professores. **Meus alunos fizeram uma lembrança para mim e me comovi muito, eles foram importantes para mim e acredito que eu tenha sido importante para eles também.** (JÚPITER, 2018a, p. 9-10) (Narrativas das aulas) (grifos nossos)*

Nesta unidade procurei trazer relatos das experiências vividas pelos bolsistas, evidenciando como eles ocuparam os lugares de agentes construtores de seus saberes. Afirmo a importância das ações propostas e desenvolvidas, durante o programa, que proporcionaram aos bolsistas uma construção de saberes docentes, com ênfase nos saberes experienciais, o quais vão além da formação inicial, estando presente nos processos pessoais e profissionais vivenciados em nosso cotidiano.

Reforço que, ao participar do Pibid os bolsistas tem a oportunidade de vivenciar experiências coletivas, diferenciadas, o que favorece uma identificação e reflexão sobre a própria prática e também sobre a prática coletiva.

Como colocado por (MARCELO, 2009), os processos vivenciados de forma processual e a longo prazo, promovem maior desenvolvimento profissional, pois consenti que os bolsistas/professores amadureçam e aprendam com o passar do tempo.

Segundo Marcelo (2009, p. 11),

as experiências eficazes para o desenvolvimento profissional docente são aquelas que se baseiam na escola e que se relacionam com as atividades diárias realizadas pelos professores.

Novamente, reitero que ainda há muito o que analisar, discutir e evidenciar nos dados obtidos, contudo devido ao curto tempo disponível, optei por destacar pontos mais condizentes com o objetivo desta pesquisa.

Na próxima unidade darei destaque as contribuições do programa Pibid Física da UFLA para minha atuação docente. O quanto pude me desenvolver socialmente e profissionalmente e como essa experiência foi importante e gratificante para mim.

5.4 Unidade Temática 4 - As contribuições do Pibid Física da UFLA em meu desenvolvimento profissional

Participar do Pibid Física da UFLA como professora supervisora, excedeu minhas expectativas quanto às contribuições que poderiam ser ofertadas a mim socioprofissionalmente.

Inúmeras experiências como a possibilidade de iniciar um processo de relato e reflexão das minhas ações cotidianas, o contato com novas possibilidades de ensino, o compartilhamento de ações e, principalmente, a discussão e reflexão sobre e, nas ações realizadas foram um grande conjunto de atividades desenvolvidas na dinâmica do Pibid.

É certo que todas essas atividades visavam a formação dos futuros professores, mas também desempenharam um papel muito importante em meu desenvolvimento profissional.

Esta unidade é diretamente relacionada ao meu papel como professora coformadora, em que busco destacar alguns aspectos que mais me chamaram a atenção em relação as contribuições recebidas ao participar do Pibid.

Início chamando atenção para o aspecto da socialização e cooperação desenvolvidos entre mim, os bolsistas e os coordenadores. Durante as reuniões de grupo, que ocorriam no LEF, ou quando estávamos realizando ações propostas ou, propondo atividades para serem realizadas com/pelos estudantes do ensino médio, sempre procurávamos trabalhar em equipe.

De certa maneira, todos expunham suas opiniões, havia discussão, reflexão, análise até chegarmos em um consenso do melhor a ser feito. Este processo muito contribuiu para o desenvolvimento pessoal e profissional de toda equipe. Aprendemos a ouvir, expor nossas opiniões, aceitar e dar sugestões.

Visando ampliar a capacidade de leitura e escrita de todos nós envolvidos, buscamos conhecer métodos que nos permitissem aproveitar o pouco tempo disponível em nosso dia a dia para registrar nossas ações, aprendizados, questionamentos. E, além destes relatos, nos aventuramos na elaboração e escrita de UDs, artigos para eventos como o I Encontro Mineiro de Ensino de Física (EMEFIS), além de banners e apresentações onde descrevíamos as ações que estávamos realizando.

Nos aventuramos no trabalho interdisciplinar, buscando alternativas para sanar as principais dúvidas dos alunos, buscando desenvolver trabalhos diários e para a feira de ciências da escola. Sem falar que tivemos acesso a diferentes estratégias didáticas, proporcionando um aprendizado dos conteúdos de física, contextualizado, dinâmico e atraente para os estudantes.

Conseguimos olhar e pensar a escola como um todo, valorizando seus espaços, a heterogeneidade dos alunos e funcionários deste espaço de formação diária.

Pude, de forma prática e proveitosa, me relacionar com os coordenadores, professores da universidade e com a professora supervisora do outro grupo. Juntos criamos uma relação de colaboração, compartilhamos experiências, ousamos em novas propostas e aprendemos de forma mútua.

Enfim, pude voltar a ter contato com a universidade, o que foi de suma importância para despertar em mim o interesse de retomar minha formação participando da seleção para o PPGECM.

E, ao aliar minha participação no Pibid como supervisora, com meu novo papel de pesquisadora, pude perceber a importância da pesquisa no meio acadêmico, o quão importante é refletir sobre e em nossas ações.

Estar dentro da universidade tanto como coformadora, quanto como pesquisadora, e ainda me aventurando em um mestrado na área de educação, se tornou fundamental para meu desenvolvimento profissional e, ambos contribuíram de forma mútua para meu bom desenvolvimento tanto como supervisora, quanto como pesquisadora.

Não posso deixar de citar o quanto me senti valorizada, como foi importante perceber o quanto minha experiência foi levada em conta e, como a coordenadora e também os bolsistas confiaram em mim e me permitiram contribuir para o crescimento profissional dos mesmos.

O Pibid nos mostra que ao buscar um ensino de qualidade, é preciso levar em conta os conhecimentos práticos dos professores, ou seja, não podemos ignorar os conhecimentos e a experiência dos professores, "a melhoria das escolas não pode depender só dos conhecimentos produzidos nas universidades" (ZEICHNER, 1993, p. 16).

Ao me deparar com muitos relatos feitos pelos bolsistas, nos quais eles enfatizavam a importância das minhas ações, deixando evidente como minha participação estava contribuindo para o crescimento e desenvolvimentos deles, fazendo-os repensar suas ações, me sentia realizada.

Concordo com Zeichner (1993), que afirma que

[...] os formadores de professores têm a obrigação de ajudar os futuros professores a interiorizarem, durante a formação inicial, a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e de a melhorar com o tempo, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional. (ZEICHNER, 1993, p. 17)

É imprescindível evidenciar o quanto o Pibid e o mestrado criaram oportunidades para que eu pudesse conhecer e compreender a importância de refletir continuamente. Refletir sobre minhas ações como professora, como pesquisadora, como coformadora. Refletir sobre meus saberes docentes e experienciais.

Ao iniciar o processo de escrita das ações desenvolvidas no Pibid, tanto nas reuniões semanais quanto nas salas de aula, pude perceber que ao relatar os fatos ocorridos me permitia vivenciá-los novamente, agora como espectadora das minhas ações, o que me permitia refletir sobre minhas ações e também sobre as dos bolsistas.

Por meio do processo de reflexão, fui capaz de propor novas ações diante dos desafios que se fizeram presentes, propus mudanças, me abri para novas abordagens, experimentações ampliando meus conhecimentos, habilidades e relações.

Estar aberta a novas alternativas, após potencializar meu processo de reflexão, me fez relembra uma discussão que ocorreu em uma reunião de professores em que foi solicitado que estivéssemos dispostos e adeptos a buscar novos caminhos para solucionar os problemas que encontrávamos em sala de aula naquele momento.

Zeichner (1993), enfatiza a importância de refletir sobre suas ações e se permitir conhecer e experimentar novos pontos de vista.

[...] o ato de rotina é, sobretudo, guiado pelo impulso, tradição e autoridade. Nas escolas, incluindo as universidades, existem uma ou mais definições da realidade, de acordo com as quais se definem os problemas, as metas e os objectivos. Enquanto as coisas prosseguirem sem grandes rupturas esta realidade é percebida como não apresentando qualquer problema. O modo como cada professor vê a realidade serve de barreira, impedindo-o de reconhecer e experimentar pontos de vista alternativos.

Os professores que não reflectem sobre o seu ensino aceitam naturalmente esta realidade quotidiana das suas escolas, e concentram os seus esforços na procura dos meios mais eficazes e eficientes para atingirem seus objectivos e para encontrarem soluções para problemas que outros definiram no seu lugar. (ZEICHNER, 1993, p. 18)

Enfim, ao desenvolver minha prática reflexiva, consegui vislumbrar novas maneiras de abordar um problema, deixando de aceitar de forma automática, o ponto de vista dos outros sobre distintas situações.

E, ao atuar como professora coformadora, seja supervisionando bolsistas do Pibid, ou recebendo de forma responsável, os estagiários, estamos diante de uma grande oportunidade de poder refletir de forma conjunta, permitindo aos sujeitos relativizar seus conflitos, adquirindo maior confiança e aprendendo com as experiências do outro.

Atuar como coformadora é uma oportunidade de ensinar, aprender e contar com o apoio dos bolsistas ou estagiários em sala de aula. Ter um licenciando em nossa sala de aula, é a oportunidade de contarmos com um assistente, colaborador, que apesar de não possuir experiência na docência, pode observar, contribuir com novas ideias, propor novas formas de abordagem do conteúdo, utilizando inúmeras ferramentas atuais.

O licenciando ao observar e refletir sobre os acontecimentos da sala de aula pode trazer contribuições imperceptíveis aos olhos de quem está dedicado a outras funções, como lecionar, manter a ordem, chamar a atenção dos alunos e cumprir seu planejamento.

E, devido a todo processo vivenciado durante o Pibid, pude perceber que o desenvolvimento profissional do professor da escola básica, ocorre de forma diferenciada quando ocorre no dia a dia, em contextos reais e concretos do ambiente educacional. O professor é capaz de se desenvolver mais do que quando participa de cursos externos de formação continuada, pois

[...] as experiências mais eficazes para o desenvolvimento profissional docente são aquelas que se baseiam na escola e que se relacionam com as actividades diárias realizadas pelos professores. (MARCELO, 2009, p. 11)

Saliento que, participar de cursos de formação continuada, como estou participando do PPGECEM, também nos proporciona inúmeras oportunidades de nos desenvolvermos profissionalmente e, se pudermos aliar a formação prática na escola como coformadores, com a formação continuada em cursos externos, como o mestrado, seremos capazes de nos desenvolver de forma mais acentuada, pois estaremos vivenciando distintos processos à medida que ganhamos experiência, sabedoria e consciência profissional.

Atualmente, após encerrar todas as minhas disciplinas do PPGECEM, atuando novamente como professora coformadora através do Pibid Física da UFLA 2020/2022, recebendo estagiários e lecionando nas duas escolas em que sou lotada, acredito que ao vivenciar todo o processo aqui descrito, posso afirmar que obtive importantes avanços referentes a minha identidade docente.

De acordo com Garcia (2009, p. 6),

Temos que considerar identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve de forma individual e colectiva. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve ao longo da vida. A identidade não é um atributo fixo de determinada pessoa, mas sim um fenómeno relacional. O desenvolvimento da identidade ocorre no terreno do intersubjectivo e caracteriza-se como sendo um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo enquanto indivíduo enquadrado em determinado contexto.

Claramente consigo me perceber, me ver como profissional e sei como quero que os outros também me vejam. Consigo me definir como profissional e tenho percepção a respeito da evolução obtida em minha carreira como docente, tanto de forma individual como coletiva.

Tenho consciência que a identidade profissional é um processo contínuo, que se modifica a maneira como me modifico, como me vejo em determinado momento de minha vida socioprofissional e, principalmente, como quero me ver amanhã. Sei o compromisso que possuo como educadora e isso me motiva e me inspira na busca pela autonomia em como desenvolver meu trabalho visando alcançar meus objetivos como formadora de cidadãos ativos e conscientes em uma sociedade moderna, tecnológica e em constante transformação.

Perfazendo toda a experiência já relatada, posso elucidar a importância do Pibid Física da UFLA 2018/2020 para meu desenvolvimento profissional e a constituição da minha identidade docente. Agradeço a Capes por fomentar este programa de extrema relevância para a formação inicial e continuada de professores. Também agradeço aos bolsistas e coordenadores do Pibid por me permitir vivenciar este momento de formação, que muito contribuiu para meu desenvolvimento.

Encerro este capítulo de análise, em que procurei destacar de forma breve todas as contribuições que foram relatadas pelos bolsistas, e também por mim, professora supervisora, proporcionadas ao participar do Pibid.

Afirmo ser possível identificar as contribuições à formação inicial e continuada, oriundas da participação do Pibid, utilizando os instrumentos compatíveis ao método (auto)biográfico, portfólios reflexivos e narrativas das aulas, respondendo à nossa questão de investigação.

Para finalizar a escrita desta pesquisa, apresento no próximo capítulo uma síntese referente ao desenvolvimento da pesquisa.

6 COMPREENSÕES OBTIDAS AO DESENVOLVER A PESQUISA

As contribuições oriundas da participação dos bolsistas e professores supervisores do Pibid, tema deste estudo, é de interesse de inúmeras pesquisas em todo o Brasil.

Em minha trajetória, o interesse pelo tema manifestou-se após eu iniciar meu trabalho como professora supervisora, sendo legitimado ao ingressar no mestrado profissional, o PPGE-CEM.

No que se refere ao objetivo da pesquisa, verificar através dos portfólios reflexivos e narrativas das aulas, relatos de contribuições do Pibid Física da UFLA, na formação inicial e continuada dos bolsistas e da professora supervisora, verificamos que os resultados apresentados foram ao encontro do objetivo geral da pesquisa.

Tendo como foco os principais objetivos do programa Pibid, como a articulação entre teoria e prática, a integração entre as escolas e as IES, o equilíbrio entre conhecimento, competências, atitudes e ética, podemos assegurar que se fizeram presentes durante a execução do programa, contribuindo para que os bolsistas pudessem vivenciar muitos dos saberes docentes, com ênfase nos saberes experienciais.

Percebemos que a interatividade dos bolsistas com o ambiente escolar possibilitou o desenvolvimento de um conhecimento amplo sobre a realidade das salas de aula. O Pibid proporcionou aos seus integrantes vivenciar inúmeras experiências e, conhecer e experimentar distintas práticas didáticas de ensino e de aprendizagem, proporcionando, principalmente, o contato com o ambiente educacional, possibilitando-lhes superar a dicotomia existente entre a teoria e a prática.

Ao unir as escolas com as IES, possibilitamos uma articulação entre o campo da profissão e a formação docente, permitindo que os bolsistas pudessem desenvolver ações, que não se limitam à simples observação, mas puderam ser propostas e colocadas em prática nas salas de aula, ou seja, foi possível ter uma vivência maior da escola e das salas de aula.

Não podemos deixar de evidenciar outro ganho muito importante, que foi a possibilidade de conviver com os estudantes e conhecer de perto suas dificuldades, habilidades e aptidões, permitindo aos bolsistas buscar mecanismos que facilitassem o processo de aprendizagem.

Ao proporcionar a reflexão durante toda a participação no programa, percebemos que todos os participantes tiveram a oportunidade de obter uma formação inicial ou continuada que foi além de adquirir conhecimentos, habilidades e competências, mas teve como principal resultado a construção e o desenvolvimento dos valores, buscando ocupar seus espaços sociais,

se tornando cidadãos capazes de exercer o seu direito à cidadania, se conscientizando que a educação vai além do conhecimento, que ela deve ser libertadora.

Podemos afirmar que os instrumentos pertinentes ao método (auto)biográfico utilizados, ou seja, as narrativas das aulas e os portfólios reflexivos, possibilitaram acompanhar e evidenciar o processo de formação inicial e continuada dos participantes do Pibid Física da UFLA.

Contudo, ao realizar a análise de todos os materiais produzidos, identificou-se que alguns bolsistas não exploraram os potenciais reflexivos das ferramentas, utilizando-as apenas para narrar os fatos ocorridos. O que nos leva a necessidade de trabalhar, inicialmente, com os envolvidos, sobre os portfólios reflexivos e as narrativas das aulas, enfatizando o objetivo da elaboração destes materiais e, principalmente, instruindo como eles devem ser desenvolvidos, sendo ferramentas utilizadas para promover a reflexão das ações.

Na perspectiva da continuidade da discussão aqui abordada, visando aprofundamentos posteriores, destaco a necessidade de conhecer os impactos oriundos do programa nos alunos e no espaço das escolas públicas envolvidas.

Concluimos ao desenvolver esta pesquisa que os instrumentos pertinentes ao método (auto)biográfico, as narrativas das aulas e os portfólios reflexivos, são profícuos para acompanhar o desenvolvimento profissional dos bolsistas e da professora supervisora. Também constatamos que as atividades desenvolvidas no Pibid contribuem diretamente para a formação inicial e continuada dos mesmos.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1996.
- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2015.
- ALBUQUERQUE, T. A. S.; BATISTA, M. C. Aulas de física em diferentes ambientes de aprendizagem. **Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE)**, Maringá, PR, p. 1–18, 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2528-8.pdf>>. Acesso em: 20 de outubro 2021.
- ALVARENGA, G. M. Portfólio: o que é e a que serve? **Revista Olho Mágico**, Londrina, PR, v. 8, n. 1, p. 19–21, 2001. Disponível em: <<http://www.ccs.uel.br/olhomagico/v8n1/portfol.htm>>. Acesso em: 20 de outubro 2021.
- ALVES, J. M.; SUART, R. C.; REIS, F. P. G. Programa institucional de bolsas de iniciação à docência - pibid - na ufla: experiências, desafios e impactos na formação docente. In: SILVA, P. R. et al. (Ed.). **Pibid UFLA: Experiências de formação docente e inter-ações entre Universidade e Educação Básica**. São Paulo, SP: Bookman, 2019. p. 15–23.
- ALVES, L. P. **Portfólios como instrumentos de avaliação dos processos de ensinagem**. Rio de Janeiro, RJ: GT: Didática, UNERJ, 2006. Número 4.
- ANDRADE FILHO, A. C. **O uso do portfólio na formação contínua do professor reflexivo pesquisador**. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2011. Disponível em: <[doi:10.11606/T.48.2011.tde-06122011-092544](https://doi.org/10.11606/T.48.2011.tde-06122011-092544)>. Acesso em: 20 de outubro 2021.
- ANDRADE, J. A. A. Apresentação. In: SILVA, P. R. et al. (Ed.). **Pibid UFLA: Experiências de formação docente e inter-ações entre Universidade e Educação Básica**. São Paulo, SP: Bookman, 2019. p. 09–13.
- ANPED. **Uma formação formatada**: Posição da anped sobre o “texto referência - diretrizes curriculares nacionais e base nacional comum para a formação inicial e continuada de professores da educação básica. [S.l.]: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2019.
- ARAÚJO, M. S. T.; ABIB, M. L. V. S. Atividades experimentais no ensino de física: diferentes enfoques, diferentes finalidades. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, São Paulo, SP, v. 25, n. 2, p. 176–194, junho 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbef/v25n2/a07v25n2.pdf>>. Acesso em: 20 de outubro 2021.
- BASTOS, M. J. Políticas públicas na educação brasileira. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v. 1, p. 253–263, 2017. Ano 2, edição 5.
- BATISTA, A. W. et al. Interação e socialização dos bolsistas do pibid física da ufla com os estudantes do ensino médio. **I Encontro Mineiro de Ensino de Física**, Uberaba, MG, p. 376–383, 2019. Anais do I EMEFis. Disponível em: <https://esmef.unifei.edu.br/iemefis/Anais_I_EMEFis.pdf>. Acesso em: 20 de outubro 2021.
- BERTAUX, D. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. São Paulo, SP: PAULUS, 2010. Tradução Zuleide Alves Cardoso Cavalcante e Denise Maria Gurgel Lavallée.

- BIOGRAPH. **Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**. 2020. Disponível em: <https://biograph.org.br/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=40&Itemid=76>. Acesso em: 20 de outubro 2021.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista.
- BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNANDEZ, M. **La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología**. Madri, Espanha: Editorial La Muralla S.A., 2001.
- BORGES, C. T. Dissertação (Mestrado em Educação), **O professor supervisor do Pibid: o que pensa, faz e aprende sobre a profissão?** Fortaleza, CE: [s.n.], 2015.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (C.R.F.B)**. Brasília: [s.n.], 1988. Promulgada em 05 de outubro. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20 de outubro 2021.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 20 de outubro 2021.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/BasesLegais.pdf>>. Acesso em: 20 de outubro 2021.
- BRASIL. **Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília: Conselho Nacional da Educação, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 20 de outubro 2021.
- BRASIL. **Lei nº 9394**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0038_2002.pdf>. Acesso em: 20 de outubro 2021.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 20 de outubro 2021.
- BRASIL. **Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007**. Brasília: [s.n.], 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11502.htm>. Acesso em: 20 de outubro 2021.
- BRASIL. **Decreto n. 6755, de 29 de janeiro de 2009**. Brasília: Presidência da República, 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada. Disponível

em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%206.755%2C%20DE%2029%20DE%20JANEIRO%20DE%202009.&text=Institui%20a%20Pol%C3%ADtica%20Nacional%20de,continuada%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAsncias.> Acesso em: 20 de outubro 2021.

BRASIL. Lei nº 12014, de 06 de agosto de 2009. Brasília: Congresso Nacional, 2009. Altera o art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12014.htm#:~:text=L12014&text=LEI%20N%C2%BA%2012.014%2C%20DE%206,devem%20considerar%20profissionais%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.> Acesso em: 20 de outubro 2021.

BRASIL. Decreto n. 7.219, de 24 de junho de 2010. Brasília: Poder Executivo, 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm#:~:text=Decreto%20n%C2%BA%207219&text=DECRETO%20N%C2%BA%207.219%2C%20DE%2024,que%20lhe%20confere%20o%20art.> Acesso em: 20 de outubro 2021.

BRASIL. Decreto n. 7.692, de 2 de Março de 2012. Brasília: Presidência da República, 2012. Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, e remaneja cargos em comissão. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7692impresao.htm>. Acesso em: 20 de outubro 2021.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Brasília: [s.n.], 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 20 de outubro 2021.

BRASIL. Relatório de gestão. Brasília: Diretoria de Educação Básica Presencial-DEB, 2013. Disponível em: <<https://www1.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PIBID.pdf>>. Acesso em: 20 de outubro 2021.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Apresentação, Alfabetização Matemática. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio a Gestão Educacional, 2014. Disponível em: <<https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Apresentacao.pdf>>. Acesso em: 20 de outubro 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 20 de outubro 2021.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ministério da Educação: [s.n.], 2018. Versão final. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 20 de outubro 2021.

BRASIL. Edital n. 07/2018, CAPES/PIBID. Brasília: CAPES, 2018. PIBID chamada pública para apresentação de propostas.

BRASIL. **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica, 2018. Versão preliminar, 13 de dezembro.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica**. Brasília: CNE (Conselho Nacional de Educação), 2019. 3ª versão do parecer (Atualizada em 18/09/19). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2019/124721-texto-referencia-formacao-de-professores/file>>. Acesso em: 20 de outubro 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso em: 20 de outubro 2021.

BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11–30, 2002.

BUENO, B. O. et al. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (brasil, 1985-2003). **Educação e pesquisa**, v. 32, n. 2, p. 385–410, 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a13v32n2.pdf>>. Acesso em: 20 de outubro 2021.

CAETANO, A. **A complexidade dos processos de formação e a mudança dos professores: um estudo comparativo entre situações de formação pela investigação-ação**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2004.

CAMARGO, E. P. d. **Ensino de Física e Deficiência Visual: Dez anos de investigações no Brasil**. São Paulo: Editora Plêiade., 2008. 205 p.

CAMPELO, T. S.; CRUZ, G. B. O edital capes 07/2018 e a reconfiguração do pibid: sentidos de docência em disputa. **Práxis Educacional**, v. 15, n. 33, p. 69–90, jul 2019.

CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da Educação**, São Paulo, SP, v. 0, n. 6, p. 9–27, 1º semestre 1998. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/42874>>. Acesso em: 20 de outubro 2021.

CAPES/FNDE. **Edital MEC/CAPES/FNDE, de 12 de dezembro de 2007**. Brasília, DF: MEC, 2007. Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao Programa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/edital-pibid-pdf>>. Acesso em: 20 de outubro 2021.

CARDOSO, J. S.; DANTAS, T. R. A formação docente e o método (auto)biográfico: reflexões sobre a educação de jovens e adultos. **III Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos**, Florianopolis, 2016. Trabalhos Científicos, Relatos de Experiências e Posters III AlfaeEJA. Disponível em: <https://alfaejablog.files.wordpress.com/2017/06/jackeline-silva-cardoso-tania-regina-dantas_a-formacao-docente-e-o-mc3a9todo-biogrc3a1fico-reflexc3b5es-sobre-a-educac3a7c3a3o-de-jovens-e-adultos-texto-completo-1.pdf>. Acesso em: 20 de outubro 2021.

CARNEIRO, V. A. F. Dissertação (Mestrado em Educação), **Formação do futuro professor: estágio e Pibid**. Petrópolis, RJ: [s.n.], 2016.

CARRILHO, M. F. P. Tese (Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Ciências Sociais Aplicadas), **Tornar-se Professor Formador pela Experiência Formadora: vivências e escrita de si**. Natal, RN: [s.n.], 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/14532/1/Tornar-seProfessorFormador_Carrilho_2007.pdf>. Acesso em: 20 de outubro 2021.

CARVALHO, C. M. Dissertação (Mestrado em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares), **Professoras supervisoras do Pibid Física (UFSJ): co-formação e desenvolvimento profissional**. São João del Rei, MG: [s.n.], 2016.

CAVALCANTI, M. L. D. M. L. Dissertação (Mestrado em Educação), **Portfólio como Instrumento de Formação Reflexiva do Professor**. Lisboa, PT: [s.n.], 2011.

CHENÉ, A. A narrativa de formação e a formação de formadores. In: **O método (auto)biográfico e a formação**. In: NÓVOA, A. and FINGER, M. Natal, RN: Editora Paulus, 2010. p. 129–142.

COSTA, M. A. B. C. Dissertação (Mestrado Profissional Ensino e Docência), **A dimensão formativa do Pibid para o professor supervisor**. Belo Horizonte, MG: [s.n.], 2016.

CUNHA, M. I. Conta-me agora! as narrativas como alternativa pedagógica na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, 1997.

CUNHA, M. I. Formação de professores em tempos complexos: perspectivas conceituais e processos em tensão. In: **Jornadas Transandinas de Aprendizagem: Ensinar e Aprender num mundo complexo e intercultural**. [S.l.: s.n.], 2011. p. 91–105.

DELIZOICOV, D. **Problemas e Problematizações. Ensino de Física: conteúdo, metodologia e epistemologia numa concepção integradora**. Florianópolis, SC: UFSC, 2001.

DINIZ, R. E.; CAMPOS, L. M. L. Formação inicial reflexiva de professores de ciências e biologia: possibilidades e limites de uma proposta. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 04, n. 2, mai/ago 2004.

DOMINICÉ, P. L'histoire de vie comme processus de formation. **L'Harmattan**, Paris, 2000.

DOMINICÉ, P. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: **O método (auto)biográfico e a formação**. In: NÓVOA, A. and FINGER, M. Natal, RN: Editora Paulus, 2010. p. 145–153.

ENTIDADES. **Posicionamento das entidades nacionais sobre o Parecer e a Minuta de Resolução do CNE que Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)**. 2020. Disponível em: <<https://formacaoprofessordotcom.files.wordpress.com/2020/06/posicionamento-das-entidades-sobre-o-parecer-e-minuta-res-formacao-continuada-do-cne-28-maio-2020.pdf>>. Acesso em: 20 de outubro 2021.

FALCÃO, G. M. B. **Ser professor supervisor do Pibid: movimentos na constituição identitária**. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, 2016.

- FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. **Sociologia - Problemas e Práticas**, n. 9, p. 171–177, 1991. Disponível em: <<https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/1239/1/13.pdf>>. Acesso em: 20 de outubro 2021.
- FERREIRA, M. C. I.; BUENO, A. L. G. O portfólio como avaliação na educação superior: Uma experiência de sucesso em um curso de pedagogia. In: SANTOS, C. R. (Ed.). **Avaliação educacional**. São Paulo: Editora AVERCAMP, 2005.
- FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa: coleção pesquisa qualitativa**. Porto Alegre, RS: Livraria da Física, 2019.
- FONSECA, S. G.; COUTO, R. C. A formação de professores de história no brasil: perspectivas desafiadoras do nosso tempo. In: **Espaços de Formação do Professor de História**. Campinas, SP: Editora Papirus, 2008. p. 101–130.
- FRADE, E. G. Programa de bolsa de iniciação à docência: desafios e vivências no subprojeto interdisciplinar. In: SILVA, P. R. et al. (Ed.). **Pibid UFLA: Experiências de formação docente e inter-ações entre Universidade e Educação Básica**. São Paulo, SP: Bookman, 2019. p. 71–77.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2002.
- FREITAS, D. M. L. Portfólio individual de atuação no pibid/ufla física. Material desenvolvido durante as ações do grupo de pibidianos junto à escola pública. 2018.
- FREITAS, D. M. L.; CHARRET, I. C.; SANTOS, D. H. Proposta de sequência didática para o ensino médio: Energia elétrica, vida humana e seus impactos. **I Encontro Mineiro de Ensino de Física**, Uberaba, MG, p. 497–505, 2019. Anais do I EMEFis. Disponível em: <https://esmf.unifei.edu.br/iemefis/Anais_I_EMEFis.pdf>. Acesso em: 20 de outubro 2021.
- FREITAS, H. C. L. **Formação de Professores - Blog da Helena**: A portas fechadas, dcN e bnc da formação continuada são aprovadas pelo cne. 2020. Disponível em: <<https://formacaoprofessor.com/2020/07/15/a-portas-fechadas-dcn-e-bnc-da-formacao-continuada-sao-aprovadas-pelo-cne/>>. Acesso em: 20 out. 2021.
- FREITAS, L. M.; GHEDIN, E. L. Narrativas de formação: origens, significados e usos na pesquisa-formação de professores. **Revista contemporânea de educação**, v. 10, n. 19, p. 111–131, 2015.
- FREITAS, M. T. M.; FIORENTINI, D. As possibilidades formativas e investigativas da narrativa em educação matemática. **Horizontes**, Bragança Paulista, SP, v. 25, p. 63–71, 2007.
- FRISON, L. M. B.; VEIGA SIMÃO, A. M. Abordagem (auto)biográfica: narrativas de formação e de autorregulação da aprendizagem reveladas em portfólios reflexivos. **Revista Educação**, Porto Alegre, RS, v. 34, n. 2, 2011. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8705/6357>>. Acesso em: 20 de outubro 2021.

- GARCIA, C. M. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**, n. 8, jan/abr 2009. Disponível em: <http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO_Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf>. Acesso em: 20 de outubro 2021.
- GATTI, B. A. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: Unesco, 2009.
- GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. 3. ed. Brasília, DF: Liber, 2010. Série Pesquisa, 1.
- GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. . **Um estudo avaliativo do programa institucional de bolsa de iniciação à docência (PIBID)**. São Paulo, SP: FCC/SEP, 2014.
- GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 29–38.
- GATTI, B. A. et al. Um estudo avaliativo do programa institucional de bolsa de iniciação à docência (pibid). São Paulo, 2014. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/24112014-pibid-arquivoAnexado.pdf>> Acesso em: 20 de outubro 2021.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social**. Brasília, DF: Unesco, 2009.
- GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, SP, v. 35, n. 2, p. 57–63, mar./abr. 1995. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf>>. Acesso em: 20 de outubro 2021.
- GOMES, M. M. et al. Reflexões sobre a formação de professores: características, histórico e perspectivas. *Revista Educação Pública*, v. 19, n. 15, 2019. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/15/reflexoes-sobre-a-formacao-de-professores-caracteristicas-historico-e-perspectivas>>. Acesso em: 20 de outubro 2021.
- GRANDO, R. C.; NACARATO, A. M.; LOPES, C. E. Narrativa de aula de uma professora sobre a investigação estatística. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, RS, v. 39, n. 4, p. 985–1002, dez 2014.
- GUIMARÃES, H. C. Dissertação (Mestrado em Educação), **Caminhos de construção de sentidos sobre o que é ser professor de ensino médio de física**. Niterói, RJ: [s.n.], 2018.
- HADDAD, F. In: MORAES, J. S. (Ed.). **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, DF: INEP/NEC, 2008. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485287/O+Plano+de+Desenvolvimento+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+raz%C3%B5es%2C+princ%C3%ADpios+e+programas/3c6adb19-4c2e-4c60-9ccb-3b476bed9358?version=1.6>>. Acesso em: 20 de outubro 2021.
- HERNANDÉZ, F. **Cultura visual. mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.
- JOSSO, M. C. **Experiência e formação**. São Paulo, SP: PAULUS, 2010. Trad. José Cláudio e Júlia Ferreira.

JÚPITER. Narrativas das aulas ministradas através do pibid/ufla física. Material desenvolvido durante as ações do grupo de pibidianos junto à escola pública. 2018.

JÚPITER. Portfólio individual de atuação no pibid/ufla física. Material desenvolvido durante as ações do grupo de pibidianos junto à escola pública. 2018.

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, p. 163–183, dez. 1999.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan/abr 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 20 de outubro 2021.

LIEBLICH, A.; TUVAL-MASHIACH, R.; ZILBER, T. **Narrative research. Reading, analysis, and interpretation**. Thousand Oaks, CA.: Sage., 1998.

MACHADO, M. C. **MEC vai lançar bolsa de iniciação à docência**. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/223-505975284/8724-sp-60761254>>. Acesso em: 20 de outubro 2021.

MACIEL, A. M. M.; BAGDONAS, A. O pibid-física da universidade federal de lavras: a formação reflexiva de licenciandos e professores. In: SILVA, P. R. et al. (Ed.). **Pibid UFLA: Experiências de formação docente e inter-ações entre Universidade e Educação Básica**. São Paulo, SP: Bookman, 2019. p. 61–70.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: Uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, v. 27, n. 94, p. 47–69, 2006.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 7–22, 2009.

MARTE. Narrativas das aulas ministradas através do pibid/ufla física. Material desenvolvido durante as ações do grupo de pibidianos junto à escola pública. 2018.

MARTE. Portfólio individual de atuação no pibid/ufla física. Material desenvolvido durante as ações do grupo de pibidianos junto à escola pública. 2018.

MARTINS, E. F.; CARVALHO, L. C. L. d.; CARVALHO, M. V. C. As narrativas e os diários de formação: caminhos possíveis na pesquisa em educação. **Anais do VI Encontro De Pesquisa Em Educação Da UFPI**, Terezina, Piauí, 2016.

MARTINS, J. C. C. Dissertação (Mestrado em Educação), **Experiências formativas no âmbito do Pibid: um estudo sobre o desenvolvimento profissional de professores supervisores do programa**. Mariana – MG: [s.n.], 2017.

MEDEIROS, E. A.; AGUIAR, A. L. O. O método (auto)biográfico e de histórias de vida: reflexões teórico-metodológicas a partir da pesquisa em educação. **Revista Tempos e Espaços em Educação (ONLINE)**, v. 11, n. 27, p. 149–166, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.20952/revtee.v11i27.7884>>. Acesso em: 20 de outubro 2021.

MELO, M. T. L. Programas oficiais para formação dos professores da educação básica. **Educação e Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 45–60, dez 1999.

MERCÚRIO. Narrativas das aulas ministradas através do pibid/ufla física. Material desenvolvido durante as ações do grupo de pibidianos junto à escola pública. 2018.

MERCÚRIO. Portfólio individual de atuação no pibid/ufla física. Material desenvolvido durante as ações do grupo de pibidianos junto à escola pública. 2018.

MINASGERAIS. **Proposta curricular - Currículo Básico Comum de Física (CBC).**

Brasília: Secretária de Estado da Educação., 2007. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/15eHu1HS8oAeKI3diOiomsnFNpYw23uqf/view>>. Acesso em: 20 de outubro 2021.

MORAES, J. U. P. A visão dos alunos sobre o ensino de física: um estudo de caso.

SCIENTIA PLENA, Rio Claro, SP, v. 18, n. 23, p. 1–7, 2º semestre 2009. Disponível em: <<https://www.scientiaplenu.org.br/sp/article/view/736/392>>. Acesso em: 20 de outubro 2021.

MORAIS, M. E. S. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia), **Minha trajetória: um retrato autobiográfico em formação**. Abaetetuba, PA: [s.n.], 2013.

NACARATO, A. M. As narrativas de vida como fonte para a pesquisa autobiográfica em educação matemática. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 1, p. 448–467, 2015.

NETO, J. B.; SANTIAGO, E. A abordagem biográfica, instrumento da pesquisa educacional e da formação docente: contribuições da escola de chicago e do interacionismo simbólico. **Revista Cocar**, Belém, PA, v. 9, n. 17, p. 11–26, jan/jul 2015.

NETUNO. Narrativas das aulas ministradas através do pibid/ufla física. Material desenvolvido durante as ações do grupo de pibidianos junto à escola pública. 2018.

NETUNO. Portfólio individual de atuação no pibid/ufla física. Material desenvolvido durante as ações do grupo de pibidianos junto à escola pública. 2018.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Ed.). **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Porto Ed., 1992. p. 11–30.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/edreal/v44n3/2175-6236-edreal-44-03-e84910.pdf>>. Acesso em: 20 de outubro 2021.

NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto, Portugal: Porto Ed, 1995.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa, Portugal: Educa, 2009. Disponível em: <<https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2017/04/antc3b3nio-nc3b3voa-professores-imagens-do-futuro-presente.pdf>>. Acesso em: 20 de outubro 2021.

NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, Departamento dos Recursos Humanos da Saúde, 1988.

NUNCAMESONHARAM. **Documentário**. 2017. Direção de Cacau Rhodem. Produção de Maria Farinha Filmes.

OLIVEIRA, A.; BARBOSA, V. S. L. Formação de professores em ciências sociais: Desafios e possibilidades a partir do estágio e do pibid. **Revista Eletrônica Inter-Legere**, n. 13, jul/dez 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/4169/3403>>. Acesso em: 20 de outubro 2021.

OLIVEIRA, A. R. L. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática), **A contribuição do Pibid/Física na formação profissional dos estudantes de licenciatura em Física da UFAM**. Manaus - AM: [s.n.], 2016.

OLIVEIRA, S. M. S.; SILVA, C. D. M. Formação de professores em tempos de retrocesso: o que dizem os documentos oficiais? **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, PR, v. 7, n. 1, p. 141–152, jan. 2021.

PASSEGGI, M. C. Narrar é humano! autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, M. C.; SILVA, V. B. (Ed.). **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 103–130.

PASSEGGI, M. C.; NASCIMENTO, G. L. S.; OLIVEIRA, R. C. A. M. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em educação. **Revista Lusófona de Educação**, Natal, RN, v. 33, p. 111–125, jul. 2016.

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E.; VICENTINI, P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, MG, v. 27, n. 1, p. 369–386, abr. 2011. Disponível em: <http://www.producao.usp.br/bitstream/handle/BDPI/6461/art_VICENTINI_Entre_a_vida_e_a_formacao_pesquisa_2011.pdf?sequence=1>. Acesso em: 20 de outubro 2021.

PASSEGGI, M. d. C.; SOUZA, E. C. d. O movimento (auto)biográfico no brasil: Esboço de suas configurações no campo educacional. **Investigación Cualitativa**, v. 2, n. 1, p. 6–26, 2017.

PIBIDFISICAUFPA. Relatório de visitação. Material desenvolvido durante as primeiras ações do grupo de pibidianos para conhecer a escola pública de atuação. 2018.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Ed.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 15–34.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PINEAU, G. **Produire sa vie: autoformation et autobiographie**. Paris: Téraèdre, 1983.

PINEAU, G. Experiências de aprendizagem e histórias de vida. In: CARRÉ, P.; CASPAR, P. (Ed.). **Tratado das Ciências e das técnicas da formação**. Lisboa: Instituto Piaget, 2005. p. 328–348. Trad. Pedro Seixas.

PIRATELO, M. V. M.; PASSOS, M. M.; ARRUDA, S. M. Um estudo a respeito das evidências de aprendizado docente no pibid da licenciatura em física. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 31, n. 3, p. 493–517, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/2175-7941.2014v31n3p493/27961>>. Acesso em: 20 de outubro 2021.

RAUSCH, R. B.; FRANZ, M. Contribuições do pibid à formação inicial de professores na compreensão de licenciandos bolsistas. **Atos de Pesquisa em Educação**, FURB, v. 8, p. 620–641, 2013. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/7304_5700.pdf>. Acesso em: 20 de outubro 2021.

REIS, A. T.; ANDRÉ, M. E. A. D.; PASSOS, L. F. Políticas de formação de professores no brasil, pós ldb 9.394/96. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Campinas, SP, v. 12, n. 23, p. 33–52, jan./abr. 2020. Disponível em: <<http://www.revformacaodocente.com.br>>. Acesso em: 20 de outubro 2021.

- RIBEIRO JR., J. A **Formação Pedagógica do Professor de Direito**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.
- RIESSMAN, C. K. **Narrative Analysis**. [S.l.]: SAGE, 1993.
- ROCHA, L. C. T.; ALENCAR, M. V.; ANTONOWISKI, R. Dificuldades encontradas para aprender e ensinar física moderna. **Scientific Eletronic Archives**, v. 10, n. 4, p. 50–57, agosto 2017.
- ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. 3. ed. Curitiba: IBPEX, 2007.
- ROSA, C. L. L. Dissertação (Mestrado em Educação Física), **PIBID: Formação Continuada para Professores de Educação Física**. Pelotas - RS: [s.n.], 2014.
- ROSA, C. W. d.; ROSA, A. B. d. Ensino da física: tendências e desafios na prática docente. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 43, n. 1, p. 1–12, maio 2007. Disponível em: <<https://rieoei.org/RIE/article/view/2343>>. Acesso em: 20 de outubro 2021.
- RUBIO, A. P. L. R. Dissertação (Mestrado em Letras), **Narrativas de professores de Língua Portuguesa readaptados: conflitos e ações articuladas no cotidiano das escolas**. Campo Grande, MS: [s.n.], 2018.
- SÁ-CHAVES, I. **Portfólios Reflexivos: estratégia de formação e de supervisão**. Aveiro, Portugal: Universidade, 2000. Cadernos didáticos. Série Sup.1.
- SÁ-CHAVES, I. **Os "Portfólios" Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro. Reflexões em Torno do seu Uso na Humanização dos Processos Educativos**. Porto, Portugal: Porto, 2005.
- SANTOS, H.; VOLTER, B.; WELLER, W. Narrativas - teorias e métodos. **Civitas - Revista de Ciências Sociais**, Porto Alegre, RS, v. 14, n. 2, p. 199–203, jun. 2014. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/17868>>. Acesso em: 20 de outubro 2021.
- SATURNO. Narrativas das aulas ministradas através do pibid/ufla física. Material desenvolvido durante as ações do grupo de pibidianos junto à escola pública. 2018.
- SATURNO. Portfólio individual de atuação no pibid/ufla física. Material desenvolvido durante as ações do grupo de pibidianos junto à escola pública. 2018.
- SAVIANI, D. O curso de pedagogia e a formação de educadores. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, SC, v. 26, n. 2, p. 641–660, jul-dez 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795x.2008v26n2p641/11439>>. Acesso em: 20 de outubro 2021.
- SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, MG, v. 14, n. 40, p. 143–155, jan-abr 2009.
- SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Ed.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1992. p. 77–91.
- SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.

SCHÜTZE, F. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Ed.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 210–222.

SELDIN, P. **O portfólio de ensino: um guia prático para melhorar o desempenho e as decisões de promoção/posse**. Centros de Ensino e Tecnologia: Biblioteca do Livro, 1997. Número 140.

SILVA, C. A.; TEMOTEO, A. S. S. G. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia), **O PIBID e a formação docente: um estudo sobre a profissionalização do graduando em Pedagogia**. 2014.

SILVA, J.; SILVA, E. P.; CAVALCANTE, F. L. Método (auto)biográfico e a pesquisa formação. In: **Atas do 6º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa na Educação (CIAIQ2017)**. Salamanca, Espanha: [s.n.], 2017. v. 1. Disponível em: <<https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1522>>. Acesso em: 20 de outubro 2021.

SILVA, P. R. et al. **Pibid UFLA: Experiências de formação docente e inter-ações entre Universidade e Educação Básica**. São Paulo, SP: Bookman, 2019.

SILVA, R. F.; FRANCISCO, M. A. Portfólio reflexivo: uma estratégia para a formação em medicina. **Revista Brasileira de Educação med**, Rio de Janeiro, v. 33, n. 4, p. 562–570, dez 2009.

SILVA, R. F.; SÁ-CHAVES, I. Formação reflexiva: representações dos professores acerca do uso de portfólio reflexivo na formação de médicos e enfermeiros. **Interface**, Botucatu, SP, v. 12, n. 27, p. 721–734, dez 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/icse/v12n27/a04v1227.pdf>>. Acesso em: 20 de outubro 2021.

SILVEIRA, H. E. Pibid: esclarecimento e nota informativa sobre o programa. **Jornal da Ciência**, SBPC, 01 mar 2016. Disponível em: <<http://quimicapibiduva.blogspot.com/2016/03/pibid-esclarecimento-e-nota-informativa.html>>. Acesso em: 20 de outubro 2021.

SILVEIRA, H. E. Memórias sobre o pibid: concepções, criação e dinâmica de funcionamento. **Crítica Educativa**, v. 3, p. 51–62, 2017.

SOUZA, E. C. A arte de contar e trocar experiências; reflexões teórico-metodológicas sobre histórias de vida em formação. **Educação em Questão**, v. 25, p. 22–39, 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/8285/5958>>. Acesso em: 20 de outubro 2021.

SOUZA, E. C. **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2006.

SOUZA, E. C. O conhecimento de si: estágio e narrativa de formação de professores. **DPeA, Rio de Janeiro**, Salvador, BA, 2006.

SOUZA, R. A. d.; MARTINELLI, T. A. P. John dewey e a formação de professores: Aspectos da influência sobre a formação docente no Brasil. **IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**, Curitiba, PR, p. 10762 – 10776, 2009. Anais do IX EDUCERE. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2600_1488.pdf>. Acesso em: 20 de outubro 2021.

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

TEIXEIRA, D. S.; BARRETO, D. A. B.; NUNES, C. P. Educação especial e formação docente: alunos com deficiência intelectual e atendimento educacional especializado. **HOLOS**, v. 2, n. 37, p. 1–19, junho 2021. Disponível em: <<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/12080>>. Acesso em: 20 de outubro 2021.

TEIXEIRA, E. C. **O Papel das Políticas Públicas no Desenvolvimento Local e na Transformação da Realidade**. Bahia: AATR, 2002.

URANO. Narrativas das aulas ministradas através do pibid/ufla física. Material desenvolvido durante as ações do grupo de pibidianos junto à escola pública. 2018.

URANO. Portfólio individual de atuação no pibid/ufla física. Material desenvolvido durante as ações do grupo de pibidianos junto à escola pública. 2018.

VÊNUS. Narrativas das aulas ministradas através do pibid/ufla física. Material desenvolvido durante as ações do grupo de pibidianos junto à escola pública. 2018.

VÊNUS. Portfólio individual de atuação no pibid/ufla física. Material desenvolvido durante as ações do grupo de pibidianos junto à escola pública. 2018.

VIEIRA, L. R. Entre o sociologismo e o individualismo: considerações sobre a sociologia de pierre bourdieu. **Educação e Filosofia**, n. 16, 1994.

VILLAS BOAS, B. M. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

ZANELATO, J. R. Mestrado em Educação, **O Portfólio como instrumento de avaliação no ensino de graduação em Artes Visuais**. Campinas, SP: [s.n.], 2008.

ZANETTE, M. S. Pesquisa qualitativa no contexto da educação no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, PR, n. 65, p. 149–166, jul./set 2017.

ZEICHNER, K. M. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Ed.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1992.

ZEICHNER, K. M. **A Formação Reflexiva de Professores, Idéias e Práticas**. Lisboa, Portugal: EDUCA, 1993.

ZEICHNER, K. M. **Políticas de formação de professores nos Estados Unidos: como e por que elas afetam vários países no mundo**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2013.

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ANÁLISE DA PRÓPRIA PRÁTICA PEDAGÓGICA SOB A AÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA ALIADA AO PAPEL DE CO-FORMADORA

Pesquisador: DAIANE MANOELINA LOPES FREITAS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 22557119.9.0000.5148

Instituição Proponente: Universidade Federal de Lavras

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.736.507

Apresentação do Projeto:

O trabalho proposto pretende investigar as narrativas produzidas pelos bolsistas do PIBID e pela professora supervisora buscando nestas fatores que evidenciem o quão importante o programa é para a formação inicial e a formação continuada evidenciando fatores que sejam importantes para futuros professores co-formadores.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo da pesquisa é de identificar que contribuições à formação inicial e continuada emergem das narrativas da professora supervisora e dos licenciandos durante o desenvolvimento do PIBID.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Foram identificados desconfortos relacionados a constrangimento e formas de mitigação com a possibilidade de interromper a participação. Também foram identificados os benefícios com a participação no estudo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Foram analisados aspectos éticos relevantes no projeto.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foi apresentada autorização da PRG para abordagem de estudantes ligados ao PIBID.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Foram sanadas as pendências éticas. Assim, recomenda-se a aprovação do projeto.

Endereço: Campus Universitário Cx Postal 3037

Bairro: PRP/COEP

CEP: 37.200-000

UF: MG

Município: LAVRAS

Telefone: (35)3829-5182

E-mail: coep@nintec.ufla.br

Continuação do Parecer: 3.736.507

Considerações Finais a critério do CEP:

Ao Final do experimento o pesquisador deverá enviar relatório final, indicando ocorrências e efeitos adversos quando houver.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1445851.pdf	31/10/2019 16:47:06		Aceito
Outros	carta_resposta.pdf	31/10/2019 16:44:21	DAIANE MANOELINA LOPES FREITAS	Aceito
Outros	comentarios_eticos_versao2.pdf	31/10/2019 16:21:33	DAIANE MANOELINA LOPES FREITAS	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	01/10/2019 16:29:01	DAIANE MANOELINA LOPES FREITAS	Aceito
Outros	requerimento.pdf	01/10/2019 16:22:47	DAIANE MANOELINA LOPES FREITAS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_detalhado.pdf	01/10/2019 16:14:46	DAIANE MANOELINA LOPES FREITAS	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	01/10/2019 14:50:49	DAIANE MANOELINA LOPES FREITAS	Aceito
Outros	ComentariosEticos_v2019.pdf	01/10/2019 14:50:25	DAIANE MANOELINA LOPES FREITAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_de_assentimento.pdf	01/10/2019 14:49:22	DAIANE MANOELINA LOPES FREITAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_v2019.pdf	01/10/2019 14:46:58	DAIANE MANOELINA LOPES FREITAS	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	01/10/2019 14:45:43	DAIANE MANOELINA LOPES FREITAS	Aceito

Situação do Parecer:

Endereço: Campus Universitário Cx Postal 3037

Bairro: PRP/COEP

CEP: 37.200-000

UF: MG

Município: LAVRAS

Telefone: (35)3829-5182

E-mail: coep@nintec.ufla.br

Continuação do Parecer: 3.736.507

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

LAVRAS, 29 de Novembro de 2019

Assinado por:
Giancarla Aparecida Botelho Santos
(Coordenador(a))

Endereço: Campus Universitário Cx Postal 3037

Bairro: PRP/COEP

CEP: 37.200-000

UF: MG

Município: LAVRAS

Telefone: (35)3829-5182

E-mail: coep@nintec.ufla.br

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

Prezado(a) Senhor(a), você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de forma totalmente voluntária da Universidade Federal de Lavras. Antes de concordar, é importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Será garantida, durante todas as fases da pesquisa: sigilo; privacidade; e acesso aos resultados.

I - Título do trabalho experimental:

ANÁLISE DA PRÓPRIA PRÁTICA PEDAGÓGICA SOB A AÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA ALIADA AO PAPEL DE COFORMADORA.

Pesquisador(es) responsável(is): Daiane Manoelina Lopes Freitas
Cargo/Função: Professora de Educação Básica / Estudante de Pós graduação
Instituição/Departamento: Departamento de Ciências Exatas
Telefone para contato: (35) 99760-1516
Local da coleta de dados: Universidade Federal de Lavras

II – OBJETIVOS

Neste trabalho buscaremos identificar que contribuições à formação inicial e continuada emergem das narrativas da professora supervisora e dos licenciandos durante o desenvolvimento do Pibid. Procurando destacar das narrativas fatores que evidenciem o papel da professora supervisora e a importância do programa para a formação inicial dos licenciandos.

III – JUSTIFICATIVA

Diante da responsabilidade formativa do professor supervisor à frente de um programa de formação inicial, entendemos que o processo formativo é contínuo e recorrente, se aprende ao ensinar, por isso acreditamos ser necessário conhecer as percepções da formação em suas duas instâncias de forma interligada, formação inicial e formação continuada, ocorrendo de forma mútua não esquecendo da importância de contribuir significativamente com os futuros coformadores.

IV - PROCEDIMENTOS DO EXPERIMENTO

AMOSTRA

Este trabalho será realizado com os bolsistas do Pibid Física, selecionados no Edital 01-2019 e a professora supervisora.

EXAMES

Para a coleta de dados da pesquisa serão usadas as narrativas e os portfólios já produzidos pelos bolsistas e pela professora supervisora durante a vigência do programa.

V - RISCOS ESPERADOS

A avaliação do risco da pesquisa é MÍNIMO. Os participantes da pesquisa podem se sentir constrangidos com a leitura dos seus portfólios e suas narrativas, podendo optar por discuti-las ou não com a professora supervisora. Todas as narrativas e portfólios serão analisados e as análises serão repassadas aos participantes para que autorizem a sua utilização na pesquisa ou não. Caso o participante não queira que alguma análise feita por ele seja relatada na pesquisa isso será desconsiderado respeitando a privacidade do mesmo.

VI – BENEFÍCIOS

Espera-se que os docentes e discentes possam refletir sobre a importância da formação inicial e continuada de formação conjunta para o crescimento e desenvolvimento de práticas educacionais efetivas.

VII – CRITÉRIOS PARA SUSPENDER OU ENCERRAR A PESQUISA

A pesquisa pode ser encerrada por decisão do pesquisador responsável, ou após o encerramento das sessões para a constituição dos dados.



VIII - CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar do presente Projeto de Pesquisa. Lavras, ____ de _____ de 20__.

Nome (legível) / RG

Assinatura

ATENÇÃO! Por sua participação, você: não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira; será ressarcido de despesas que eventualmente ocorrerem; será indenizado em caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa; e terá o direito de desistir a qualquer momento, retirando o consentimento sem nenhuma penalidade e sem perder quaisquer benefícios. Em caso de dúvida quanto aos seus direitos, escreva para o Comitê de Ética em Pesquisa em seres humanos da UFLA. Endereço – Campus Universitário da UFLA, Pró-reitoria de pesquisa, COEP, caixa postal 3037. Telefone: 3829-5182.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada com o pesquisador responsável e a outra será fornecida a você.

No caso de qualquer emergência entrar em contato com o pesquisador responsável no Departamento de Ciências Exatas. Telefones de contato: 035 997601516.

TERMO DE ASSENTIMENTO

I - IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO

Título do trabalho experimental: ANÁLISE DA PRÓPRIA PRÁTICA PEDAGÓGICA SOB A AÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA ALIADA AO PAPEL DE COFORMADORA.

Pesquisador(es) responsável(is): Daiane Manoelina Lopes Freitas

Telefone para contato: (35) 99760-1516

II - PROCEDIMENTOS DO EXPERIMENTO

Este trabalho deverá ser realizado com os 7 (sete) bolsistas do Pibid. Os dados serão obtidos através de análise das narrativas e portfólios, já produzidos pelos mesmos, devido à exigências dos coordenadores do programa.

III - PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA

A sua participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária. Em caso de dúvida quanto aos seus direitos, escreva ou ligue para o Comitê de Ética em Pesquisa em seres humanos da UFLA. Endereço – Campus Universitário da UFLA, Pró-reitoria de pesquisa, COEP, caixa postal 3037, Telefone: 3829-5182.

Eu _____, declaro que li e entendi todos os procedimentos que serão realizados neste trabalho. Declaro também que, fui informado que posso desistir a qualquer momento. Assim, após consentimento dos meus pais ou responsáveis, aceito participar como voluntário do projeto de pesquisa descrito acima.

Lavras, ____ de _____ de 20__.

NOME (legível) _____ RG _____

ASSINATURA _____

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada com o pesquisador responsável e a outra será fornecida a você.

No caso de qualquer emergência entrar em contato com o pesquisador responsável no Departamento de Ciências Exatas. Telefones de contato: 035 99760-1516.