

O PIBID COMO MECANISMO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE CIÊNCIAS

Marco Antônio Franco do AMARAL
Mariana Batista do Nascimento SILVA
Michele Castro LIMA

Resumo: Este artigo é parte de uma discussão do grupo de pesquisa sobre estágio e formação de professor do Instituto Federal Goiano. Nele busca-se discutir a formação do professor, bem como apresentar alguns apontamentos teóricos sobre o estágio supervisionado e como o Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) está sendo utilizado para suprir algumas carências no estágio. Esta pesquisa qualitativa apresenta a experiência do PIBID interdisciplinar de ciências realizado na cidade de Morrinhos-GO identificando algumas dificuldades encontradas e também ressalta como o programa pode auxiliar na formação inicial do aluno do curso de licenciatura e na formação continuada dos professores que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental na área de ciências.

Palavras-chave: Formação de professores. Prática. Pibid.

Abstract: This article is part of a discussion of the research group on internship and teacher training at the Goiano Federal Institute. It seeks to discuss teacher education, as well as to present some theoretical notes about the supervised internship and how the Programa de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) is being used to fill some needs in the internship. This qualitative research presents the experience of the interdisciplinary PIBID of sciences realized in the city of Morrinhos-GO identifying some difficulties encountered and also highlights how

the program can help in the initial formation of the student of the licenciatura course and in the continued formation of the teachers who act in the initial series of elementary school in the area of sciences.

Keywords: Teacher formation. Practice. Pibid.

1. Breves apontamentos

Embora de maneira distinta, consideramos que os Estágios Supervisionados e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) são espaços de vivência das práticas escolares e construção de uma identidade docente.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (LDB) instituiu os Estágios Supervisionados como um pré-requisito para a formação docente tornando-se uma exigência nos cursos de licenciatura. Este componente curricular tem o objetivo singular de propiciar a inserção do estudante no ambiente escolar sob a supervisão e orientação de profissionais das Instituições de Ensino Superior e de diferentes espaços educativos.

No entanto, o Estágio Supervisionado não tem atendido totalmente às demandas da formação docente. No cotidiano escolar ainda é percebida uma separação entre a teoria e prática e um distanciamento dos estagiários frente às reais necessidades dos alunos.

Além disso, foi observado um baixo comprometimento dos futuros professores com as escolas públicas. Assim, se tornou necessário a elaboração de outras possibilidades de promoção à iniciação efetiva da docência.

Neste contexto, foi criado o PIBID com o seu primeiro edital publicado em 2008. Ele propôs a iniciação docente por meio da intervenção em escolas públicas de maneira a estabelecer o comprometimento com a educação pública. O programa objetiva proporcionar aos futuros professores a participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e a busca pela superação de problemas identificados no distanciamento entre a teoria e a prática. Assim, com o programa buscou “antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública.” (BRASIL, 2015).

Além disto, o PIBID tenta atender uma das queixas tanto dos estudantes como dos professores e outros profissionais da educação: o distanciamento entre a formação universitária e o cotidiano escolar. O programa “faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais”. (BRASIL, 2015).

A Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, sancionada pela Presidente da República, que altera o texto da LDB e inclui no Art. 62, §4 e §5 destaca o papel do programa:

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública. § 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, 2013, p. 22).

O PIBID, contudo, não tem a pretensão de concorrer ou substituir o Estágio Supervisionado. Estes têm formas diferentes de apresentar e promover a vivência na escola e ocupam lugares distintos na licenciatura. Além disso, devemos enfatizar que o alcance do PIBID é limitado, pois o Estágio Supervisionado é um componente obrigatório no currículo das licenciaturas abrangente tanto em termos de participação quanto em questões conceituais.

2. A formação docente

Pimenta e Lima (2008), ao discutir a formação inicial docente, apontam que relacionar teoria e prática é fundamental, pois

A profissão de professor também é prática. E o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação, será a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, reelaboração dos modelos existentes na prática consagradas como bons. (PIMENTA; LIMA, 2008, p.35).

Nesta perspectiva, podemos compreender a formação docente como um processo reflexivo. É necessário que os futuros docentes se apropriem das teorias e associem-nas à prática, mas, em primeiro lugar, é preciso que o professor se constitua como sujeito-professor e neste papel atue com autonomia, proatividade, clareza e reflexividade.

Considerando, embasados em Chartier (1999), que temos representações sobre o ser e fazer docente e que estas geram práticas que também geram ou transformam representações, podemos dizer que as práticas vivenciadas ao longo da vida escolar e acadêmica influenciam e constituem as representações sobre a profissão e o fazer docente e, portanto, oportunizem as novas (ou velhas) práticas. Daí a dificuldade em se desvincular a própria prática de alguns modelos,

mesmo que o próprio professor os julgue inadequados.

Não seria produtivo, por exemplo, estudar novas teorias que melhor atendam as mudanças contextuais, sociais, culturais e políticas sem construir práticas associadas a estas teorias. Da mesma forma, não formaríamos novas representações sem que a prática se apoiasse em teorias fundamentadas. Prática e teoria estão, pois, imbricadas e, segundo Pimenta (2008, p.37), “A prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão podem reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática.” De outro modo, o estágio na graduação em muitos cursos de licenciatura “fica reduzido à hora da prática”.

As teorias, segundo Pimenta e Lima (2008), teriam a função de iluminar e ofertar

[...] instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade. (PIMENTA; LIMA, 2008, p.43).

Tanto a prática quanto a teoria podem e devem ser foco de discussão e ressignificação de saberes. É preciso que o estudante compreenda a profissão docente e suas implicações, bem como aprenda a ser pesquisador. A pesquisa fazer parte da sua formação

inicial e permanente, pois

[...] sem ser um pesquisador resta ao professor a tarefa de aplicar métodos e técnicas, reproduzir e transmitir conhecimentos. A instituição formadora se resumiria a um centro de divulgação de conhecimento produzido por outros. (PASSOS, 2003, p.80).

A atuação no contexto escolar precisa contribuir com a construção de uma identidade docente e a formação de pesquisadores que avaliem a própria prática. Além disso, ela é capaz de criar uma arena de discussão dos problemas que envolvem a prática docente como:

[...] a própria escolarização do professor; a concepção de ensino-aprendizagem; conflitos entre suas perspectivas profissionais e as demandas postas pelo sistema educacional; conflitos entre a formação profissional e as demandas das novas propostas curriculares. (SANTOS, 2002, p.172).

Nóvoa (1997, p. 16) aponta que é “partir de uma adesão coletiva (implícita ou explícita) a um conjunto de normas e de valores” que se constrói o exercício da profissão docente. Sentir-se pertencente a um grupo e com ele firmar um contrato social implícito é primordial para a construção da identidade docente e das práticas pedagógicas. Uma das formas de promover esta identificação é o envolvimento no espaço escolar, participar da rotina, dos espaços de

discussão e reflexão sobre o funcionamento e ideias pedagógicas da instituição.

Esse deve ser um processo reflexivo em que o estudante esteja consciente das representações que permeia a escola e das disputas de projetos educacionais e de poder neste mesmo espaço. Deve-se compreender que “a profissão docente é uma prática social” e devido ao potencial de intervenção social da profissão pode-se considerar que “a atividade docente é ao mesmo tempo prática e ação.” (PIMENTA; LIMA, 2008, p.41).

Além disto, deve-se entender que as novas ideias dentro deste contexto podem ser “sufocadas”, daí a importância da formação permanente para que os professores estejam sempre em processo de construção de identidade e dispostos a modificar suas práticas de acordo com a realidade escolar em que se inserem.

Desta maneira, os professores estariam preparados par enfrentar o desafio de transformar, a longo prazo, a representação sobre a profissão docente e, portanto, a valorização desta. O que deveria ser claro para todos os envolvidos no processo educativo é que estamos sempre em processo de formação e que atuação do aluno de licenciatura nas escolas é um espaço de formação inicial, mas também permanente. Durante esta etapa, tanto os professores das instituições

de ensino superior quanto dos espaços educativos em que a atividade ocorre deveriam refletir e transformar a própria prática.

Além disto, é preciso compreender que a responsabilidade de formação docente (inicial ou permanente) não é unicamente de responsabilidade das instituições de ensino superior, mas também uma tarefa e um desafio de todos os profissionais de qualquer espaço educativo, bem como uma responsabilidade individual que parte do desejo e comprometimento de cada profissional da educação.

3. Ensino de ciências: entre a teoria e a prática

Em meados do século XIX, já se discutia a importância do ensino de ciências naturais nas escolas, levando em consideração que esse ensino deveria auxiliar na preparação profissional do aluno, e mesmo aqueles que não seguissem futuramente essa área, poderiam utilizar o conhecimento adquirido, no mercado de trabalho. Houve controvérsias entre educadores, quanto aos alunos que não se identificavam com a área de ciências e não pretendiam segui-la. Esses alunos não poderiam ser obrigados a fazer algo que os desmotivava.

Anterior a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, o ensino de Ciências, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como das demais disciplinas, era pautado num processo restritivo, ou seja, visava apenas ao repasse conteúdo, evitando o questionamento, a reflexão e o debate acerca dos conteúdos apresentados. (FAGUNDES; PINHEIRO, 2014. p. 12).

Como podemos observar, havia certa restrição quanto ao conteúdo, devido a diversos fatores da época, como a falta de formação dos professores. Muitos não eram formados em licenciatura ou magistério e a escola contratava devido a necessidade de alguém para educar.

Porém, mesmo com todas essas questões, percebemos que todo aluno deve ter um conhecimento considerável de ciências, para algumas eventualidades cotidianas. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Ciências Naturais

A formação de um cidadão crítico exige sua inserção numa sociedade em que o conhecimento científico e tecnológico é cada vez mais valorizado. Neste contexto, o papel das Ciências Naturais é o de colaborar para a compreensão do mundo e suas transformações, situando o homem como indivíduo participativo e parte integrante do Universo. Os conceitos e procedimentos desta área contribuem para a ampliação das explicações sobre os fenômenos da natureza, para o entendimento e o questionamento dos diferentes modos de nela intervir e, ainda, para a compreensão das mais variadas formas de utilizar os recursos naturais. (BRASIL, 1997, p.15).

Nesse sentido, é essencial o ensino de ciências naturais para as crianças desde a educação infantil. Um dos desafios dos professores que ministram a disciplina de Ciências das séries iniciais do Ensino Fundamental é colocar em prática a parte teórica dos conhecimentos de química, física e biologia estudados no ensino superior e propiciar a vivência destas teorias no espaço escolar, já que a formação dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental não contempla conteúdos específicos da química, física e biologia, e, em virtude também das condições oferecidas pela escola no que se refere a laboratórios escolares.

Nesse contexto, acreditamos que a alfabetização científica deve ser iniciada na educação infantil. Assim como se ensina a ler e escrever, é também essencial ensinar a linguagem e os conteúdos próprios das Ciências, pois essa tem como objetivo a formação integral do cidadão. Consideramos o conceito de alfabetização científica “[...] como um conjunto de conhecimentos que facilitaríamos aos homens e mulheres fazer uma leitura do mundo onde vivem.” (CHASSOT, 2016, p.70).

Amplio mais a importância ou as exigências de uma alfabetização científica. Assim como exige-se que os alfabetizados em língua materna sejam cidadãos e de

cidadãos críticos, em oposição, por exemplo, àqueles que Bertolt Brecht classifica como analfabetos políticos, seria desejável que os alfabetizados cientificamente não apenas tivessem facilitada a leitura do mundo em que vivem, mas entendessem as necessidades de transformá-lo, e transformá-lo para melhor. (CHASSOT, 2016, p.70).

O Ensino de ciências se tornou uma área pouco acessível à sociedade, apesar de fazer parte do dia a dia de todos os cidadãos. Verificamos que os cientistas têm uma linguagem muito própria e pouco compreendida pelo restante da sociedade. Os professores precisam inspirar e estimular os alunos a compreenderem as Ciências e transformar o seu mundo, conforme afirmado por Chassot (2016). As aulas práticas contribuem significativamente para a solidificação do conteúdo estudado nas aulas teóricas, bem como preparam o estudante para a construção do saber, do planejar, do experimentar e do seu desenvolver. Neste sentido, é preciso criar condições concretas para que transformações na prática pedagógica ocorram e alcancem a melhoria da qualidade de ensino. Assim, incentivar as aulas experimentais é uma excelente estratégia pedagógica, pois auxilia o aluno a concretizar e aprimorar seus conhecimentos adquiridos na parte teórica e contribuirá também para que futuros docentes atuem de forma contextual no ensino.

Para executar as atividades experimentais o educador deve observar o fato de que o educando é um sujeito reflexivo, possuidor de capacidade de discernimento e envolvido com as necessidades experimentais exigidas pela disciplina de ciências.

O papel central do ensino, desta forma, é proporcionar aos educandos oportunidade de transformações por intermédio ou por meio do aumento das possibilidades de compreensão dos conteúdos teóricos ou na interação entre os profissionais envolvidos no processo educacional. Destarte, é papel da escola planejar práticas de colaboração coerente, como aulas de campo, aulas laboratoriais e provocar processos de tomada de consciência adequados à realidade, conforme ressalta os objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997).

Nessa perspectiva, é relevante considerar que o processo educacional necessita apoiar-se no interesse dos alunos e gerar novos interesses. O programa interdisciplinar, desta forma, se destaca ao aproximar os alunos dos cursos de Pedagogia e da Química em uma abordagem interdisciplinar no cotidiano da escola de Ensino Fundamental.

4. O projeto em ação

O projeto foi implementado em uma escola municipal da cidade de Morrinhos-GO de maneira interdisciplinar com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino básico e, assim, contribuir para aumentar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e a melhoria do ensino de ciências, afim de que essa ação interdisciplinar tenha impactos na qualidade de vida da população da cidade de Morrinhos-GO e da região por meio da educação. Para o desenvolvimento do projeto realizamos uma parceria com o Programa Institucional de bolsa de Iniciação à Docência – Pibid interdisciplinar e utilizamos os alunos bolsistas para auxiliar no desenvolvimento do Prodocência em Morrinhos. A ideia foi identificar quais são as maiores dificuldades dos alunos no campo das ciências naturais e ainda analisar o material didático utilizado por esses alunos, a fim de elaborarmos estratégias didático metodológicas que tornem o ensino de ciências naturais nas séries iniciais do Ensino Fundamental significativo e dinâmico.

Destarte, realizamos o questionário e as entrevistas sobre a disciplina de ciências, que é o nosso foco nessa pesquisa. Observamos que o maior problema no processo de aprendizagem dos conteúdos de ciências pelos alunos está na falta de compreensão do que leem e/ ou

dificuldades na realização dos cálculos. Observamos, nas respostas das professoras que os conteúdos de maior dificuldade pelos alunos são aqueles que exigem leitura e compreensão. Assim, os problemas encontrados no ensino de ciências estão na base da alfabetização linguística e matemática, segundo as professoras regentes.

É importante ressaltar que em todas as entrevistas realizadas, quando perguntamos sobre as estratégias didáticas, 90% dos professores trabalham com aulas expositivas dialogadas. Ademais, eles não utilizam atividades experimentais e/ou lúdicas no desenvolvimento das suas atividades comprometendo processos de compreensão textual dos alunos.

Durante as entrevistas e a tabulação dos questionários, observamos que os professores que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental não possuem formação específica. Durante a conversa com esses professores e com as diretoras das escolas nos foi relatado que na cidade de Morrinhos-GO é difícil encontrar professores com formação específica e que os concursos públicos para provimento das vagas de professores da educação básica do município de Morrinhos-GO exigem apenas que esse professor seja licenciado não tendo importância qual seja a licenciatura. Esse é um fato que prejudica a formação dos nossos alunos na rede pública municipal de Morrinhos,

pois professores que não são da área e que por vez não conhecem o conteúdo tem que trabalhar com seus alunos conteúdos que são difíceis até para o professor.

Além disso, encontramos em algumas professoras com dificuldades para aceitar as discussões e propostas para as aulas de ciências. Os professores acreditam que a aula que estão dando está muito boa, que a forma que trabalham os conteúdos é a mais adequada para aqueles alunos e que os alunos apresentam dificuldades não pelo conteúdo em si, mas sim pela dificuldade em ler e interpretar o que estão lendo. Desta forma, está sendo muito difícil levar esses professores aos cursos de formação continuada, bem como para as reuniões de discussões na formação continuada dos alunos.

Durante esse período de desenvolvimento do Prodocência observamos a dificuldade que os professores que estão na sala de aula possuem em aceitar novas propostas ou até mesmo discutir novas metodologias de ensino. Este se configura como um grande desafio do projeto Prodocência na perspectiva de trabalhar em parceria com o professor da educação básica da rede pública municipal.

O projeto desenvolveu-se de forma interdisciplinar e utilizamos como estratégia para adentrar no ambiente dessas professoras resistentes à mudanças a construção de um Projeto de

Intervenção na qual associa as aprendizagens do ensino de Química e as relativas à formação do professor do curso de Pedagogia, a partir da sistematização e articulação das aprendizagens ao longo do desenvolvimento do projeto. De acordo com Hernández (2000), quando falamos em projetos,

[...] o fazemos pelo fato de imaginarmos que possam ser um meio de ajudar-nos a repensar e refazer a escola. Entre outros motivos, porque, por meio deles, estamos reorganizando a gestão do espaço, do tempo, da relação entre os docentes e os alunos, e, sobretudo, porque nos permite redefinir o discurso sobre o saber escolar (aquilo que regula o que se vai ensinar e como devemos fazê-lo). (HERNÁNDEZ, 2000, p. 179).

Um Projeto Interdisciplinar busca a integração entre as disciplinas numa tentativa de superar a excessiva fragmentação do conhecimento escolar, como também a distância existente entre as culturas dos docentes e o que se ensina na escola, promovendo a consolidação da crítica e a reflexão sobre as relações existentes entre o que é ensinado e o aprendido. Um projeto, construção de conhecimento, surge a partir de inquietações, curiosidades, questionamentos, da necessidade de saber e compreender a realidade. Nele, estão contidos uma intencionalidade e um fio condutor que propõe a definição de um tema a partir de uma problematização

favorecendo a análise e a interpretação por meio de diálogos, registros e (re)formulação de significados e saberes. Desta forma, ele produz sentidos ao que se estuda de forma construtiva desenvolvendo a capacidade de selecionar, organizar, priorizar, analisar, sintetizar dos docentes.

Ele se materializa ao consolidar práticas interdisciplinares de Formação continuada dos profissionais em exercício na rede pública de ensino, debater e buscar formas reais de melhorar a qualidade do ensino público; criar espaços propiciadores da construção de saberes que impliquem transformações significativas na prática pedagógica do ensino de Química nas séries iniciais do ensino fundamental, bem como nas áreas de Artes, Ciências, Matemática, Língua Portuguesa, Literatura, Geografia, História. Além disso, ele se faz importante ao propiciar aos alunos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e de Química atividades práticas, de modo que o/a professor/a possa fazer prospecções de pressupostos educacionais, teóricos e metodológicos que servirão de fundamentos para a sua prática docente e ao professor regente novas metodologias e possibilidades do ensino de ciências que podem tornar o ensino significativo e agradável ao aluno e ainda podemos trabalhar todos os conteúdos disciplinares de forma interdisciplinar.

5. Realidade escolar no contexto da pesquisa

Nas escolas Municipais do Ensino Fundamental, no município de Morrinhos-GO, não é exigido aos professores formação específica para atuação nas séries iniciais. Nas turmas acompanhadas pelos alunos bolsistas do PIBID temos professores formados em história, Letras, Geografia, Educação Física atuando como professor regente nas turmas do 1º a 5º ano do Ensino Fundamental. Essa realidade assustou nossos alunos do curso de Pedagogia. Durante o PIBID, elas identificaram que as professoras não trabalham o conteúdo de ciências periodicamente. Essa disciplina não possuía para as professoras a mesma importância das demais. Dentro da observação dos alunos ficou evidenciado que os professores privilegiam os conteúdos das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática em detrimento dos demais.

Com a parceria entre as escolas e o PIBID Interdisciplinar do IF Goiano Campus Morrinhos os professores se sentiram “obrigados” a ministrar a disciplina de Ciências para que os alunos bolsistas do PIBID pudessem acompanhar tais aulas. Muitos professores informaram que não ofertavam essa disciplina e que passaram a ministrá-la duas vezes por semana em decorrência do programa.

Após a observação das aulas, os alunos bolsistas do PIBID perceberam que os conteúdos não acompanhavam a matriz curricular proposta pelo município de Morrinhos, e que apenas alguns pontos eram trabalhados.

Com esta experiência, os alunos têm percebido a importância da atuação docente na formação acadêmica, haja vista que a mesma possibilita ao profissional um contato direto com a realidade dos alunos e do contexto escolar. Além disso, ela possibilita aos alunos a interlocução entre o conhecimento teórico adquirido ao longo da graduação com a prática de sala de aula do Ensino Fundamental. Por meio do PIBID, o profissional em formação tem a possibilidade de observar, interferir, transformar e agir no contexto em que está inserido.

Com esse subprojeto interdisciplinar, os alunos tiveram a oportunidade de presenciar como são desenvolvidas as atividades escolares especificamente nas aulas de Ciências, o tipo de educação lhes é oferecida e refletir sobre a formação que estão buscando e onde irão atuar. Durante o desenvolvimento do referido projeto os alunos bolsistas tiveram a oportunidade de elaborar alguns projetos de intervenção, o que possibilitou a esses alunos experimentar a realidade da escola e da sala de aula do Ensino Fundamental.

O processo de aprendizagem requer cuidado e atenção por parte dos professores. O desenvolvimento do projeto vem colaborar para que os alunos possam compreender de maneira clara, objetiva e divertida as atividades propostas. Considerando projetos como:

[...] possibilidades metodológicas para cumprir as finalidades do estágio em relação aos alunos que estão em formação. O projeto, ao assumir essa condição pode gerar produção de conhecimento sobre o real (neste caso, será um projeto de pesquisa). Pode também responder às demandas da escola, ao levar conhecimento produzido, e também se nutrir destas para elaboração de propostas, estabelecendo um diálogo ente escola e universidade e configurando-se assim um projeto de intervenção. (PIMENTA; LIMA, 2014, p.219).

Os projetos desenvolvidos pelos alunos foram embasados na realidade da escola e dos alunos a partir de um diagnóstico que foi realizado pelos mesmos. Assim, todos os projetos foram desenvolvidos considerando os conteúdos da matriz curricular e a necessidade dos alunos do Ensino Fundamental.

Esses projetos tiveram como tema básico a Ciências, porém foram elaborados e executados de forma interdisciplinar trabalhando os conteúdos de ciências nas diferentes disciplinas como por exemplo, na matemática, história, geografia, língua portuguesa. Assim,

evidenciamos que o PIBID é fundamental para formação dos futuros professores da educação básica. É um momento de vivenciar na prática a teoria desenvolvida e estudada na graduação.

6. Considerações finais

É possível afirmar que o PIBID realizado, a partir do desenvolvimento de projetos e subprojetos no interior das escolas de Morrinhos-GO, constituiu-se como instrumento que permitiu aos alunos bolsistas compreender seu processo formativo para além da mera reprodução de um modelo, mas, sobretudo, pôde garantir que os mesmos tivessem a oportunidade de envolvimento com circunstâncias que os instigaram a questionar e buscar possíveis soluções para as situações problemas.

Outro elemento a ser considerado é o diálogo estabelecido entre os alunos bolsistas, futuros professores e os profissionais das instituições educativas. Esta interlocução buscou superar de forma salutar a concepção dicotômica entre teoria e prática, haja vista que as demandas levantadas no cotidiano escolar foram tomadas como ponto de partida e eixo norteador para as ações desenvolvidas, constituindo-

se como fator de observação e construção de possíveis intervenções no espaço da escola.

Por fim, destacamos a pesquisa como trajetória interessante percorrida pelo grupo de trabalho, uma vez que a formação por intermédio da investigação representou a possibilidade de construção de conhecimentos por meio da problematização das situações vivenciadas e dos conteúdos sistematizados, o que resultou, segundo os próprios graduandos no entendimento da escola, como espaço profícuo de estímulo à criatividade, bem como na construção de processos formativos pautados no princípio de ensino-pesquisa articulados à reflexão teórico-prática.

7. Referências

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2013/lei/112796.htm> Acesso em: 04 set. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9394,** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em:
<www.planalto.gov.br/CCVIL_03/leis/L9394.htm> Acesso em 15 de junho de 2015

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos temas transversais, ética.** Brasília, MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências naturais.** Brasília, MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **PIBID: apresentação.** Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=233:pibid-apresentacao&catid=155:pibid&Itemid=467>.
Acesso em: 04 set. 2015.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos avançados**, v. 5, n. 11, 1991, p. 173-191.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de trabalho.** Trad. Jussara H. Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência.** São Paulo: Cortez, 2008.

NÓVOA, Antônio. A Imprensa de Educação e Ensino: concepção e organização do repertório português. In: CATANI, Denice; BASTOS,

Maria Helena Câmara. **Educação em Revista**: a imprensa periódica e a história da educação. São Paulo: Escrituras, 1997.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Identidade docente em tempos de educação inclusiva. In: Veiga, Ilma Passos Alencastro, Ana Lúcia Amaral. **Formação de professores**, 2002, p. 155-174.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social. In: Veiga, Ilma Passos Alencastro, Ana Lúcia Amaral. **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas: Papirus, 2002, p. 65-93.