

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI
FACULDADE DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE - FCBS
DEPARTAMENTO CIÊNCIAS BIOLÓGICAS – DCBIO
CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS (LICENCIATURA)

Nádila Cristina Alves

**A IMPORTÂNCIA DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO
À DOCÊNCIA CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DOS
VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI NA FORMAÇÃO DE LICENCIANDOS
E PROFESSORES SUPERVISORES DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19**

Diamantina

2023

Nádila Cristina Alves

**A IMPORTÂNCIA DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO
À DOCÊNCIA CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DOS
VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI NA FORMAÇÃO DE LICENCIANDOS
E PROFESSORES SUPERVISORES DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e
Mucuri, como requisito para obtenção do título de
Licenciado(a) em Ciências Biológicas.

Orientador: Prof. Dr. Geraldo W. Rocha Fernandes

Diamantina

2023

NÁDILA CRISTINA ALVES

**A IMPORTÂNCIA DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO
À DOCÊNCIA CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DOS
VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI NA FORMAÇÃO DE LICENCIANDOS
E PROFESSORES SUPERVISORES DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Banca Examinadora da Universidade Federal dos
Vales do Jequitinhonha e Mucuri, como exigência
parcial para obtenção do título de Licenciado em
Ciências Biológicas.

Orientador: Prof. Dr. Geraldo W. Rocha Fernandes

Data de aprovação ____/____/____.

Profª. Dra. Luciana Resende Allain - Titular
Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas - UFVJM

Prof. Dr. Patrick Alves Vizzotto - Titular
Diretoria de Educação Aberta e a Distância - UFVJM

Prof. Ms. Danilo Lopes Santos - Suplente
Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, Matemática e Tecnologia – UFVJM

Diamantina/2023

AGRADECIMENTOS

Chegar até aqui é uma grande vitória, não somente para mim, mas também para minha família. Foram anos de uma longa caminhada marcada por muita dedicação, esforço e dificuldades, mas também de grandes aprendizagens e experiências marcantes. Quando pequena passava pela porta da UFVJM e falava “um dia eu ainda vou estudar aqui”, e hoje posso falar com propriedade que eu consegui realizar esse sonho. Tenho certeza que a Nádila de anos atrás se orgulharia muito da mulher que me tornei hoje.

Gostaria de agradecer primeiramente a Deus, pois, sem Ele nada disso seria possível. Ao meu orientador, Prof. Geraldo W. Rocha Fernandes, por toda paciência, dedicação e ensinamentos.

Gostaria de agradecer à minha mãe, Gislene, mulher guerreira que criou a mim e minhas irmãs com todo amor e cuidado, e me ensinou a ser uma mulher forte e corajosa, que passou por todos os perrengues da faculdade comigo, sempre me dando força. Mãe, obrigada por me apoiar até o final dessa trajetória e não me deixar desistir. Agradeço também ao meu pai Geraldo (*in memoriam*), a maior saudade da minha vida.

Agradeço ao meu namorado, Felipe, por me apoiar em todas as decisões da minha vida, por todo amor, carinho e dedicação comigo, pela família que estamos construindo, obrigada pelo nosso filho, Gael, que ainda nem nasceu, mas já mudou completamente as nossas vidas nos trazendo muitas alegrias.

Agradeço às minhas irmãs, Luciana, Luciene, Luciele e Nádia, por todo apoio, amor e cuidado comigo. Vocês são minha inspiração em tudo que eu faço, tenho muito orgulho em dizer que são sangue do meu sangue. Obrigada por tudo!

Agradeço minhas sobrinhas Yasmim e Yara, e meus sobrinhos João Gabriel e Cauã por fazer os meus dias mais felizes, sem vocês a minha vida não teria sentido.

Agradeço ao meu padrasto, Marcelo, por me apoiar sempre, por todo amor e cuidado, e por estar comigo em todos os momentos da minha vida. Agradeço também meus cunhados, Nei e Serginho, que me viram crescer, obrigada por todo apoio.

Não poderia deixar de agradecer também as minhas amigas de infância, Kelly, Anielly e Lorryne, que estão comigo em todos os momentos, obrigada por nossa amizade de anos, e que ela nunca se acabe. Agradeço também às amigas que a UFVJM me deu, Gabriele, Dadma, Luana, Annielle e Rayane, obrigada por fazerem parte dessa trajetória, e torná-la mais alegre.

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo verificar a contribuição do PIBID Ciências Biológicas, durante o ensino remoto, para o processo de formação de licenciandos e professores supervisores. Para compreender tal objetivo, buscou-se alcançar os seguintes objetivos específicos: 1) Compreender o processo de formação dos licenciandos do PIBID Ciências Biológicas durante o ensino remoto emergencial; 2) Compreender como os(as) pibidianos(as) desenvolveram suas atividades nas escolas de educação básica de Diamantina durante o ensino remoto emergencial; e 3) Compreender o processo de formação dos professores supervisores do PIBID Ciências Biológicas durante o ensino remoto emergencial. Para a coleta de dados foi realizado um grupo focal, orientado por um roteiro, com licenciandos do PIBID Ciências Biológicas e com três professores supervisores do Edital 2020/2022. Para o tratamento dos dados, foi utilizado a Análise Textual Discursiva (ATD) e os resultados foram apresentados em categorias e subcategorias, organizadas em dois eixos de análise: Eixo dos licenciandos e Eixo dos professores supervisores. Para o Eixo dos licenciandos, tivemos como categorias finais: 1. Ingresso e experiências no PIBID; 2. Visão do currículo de Ciências (PET, plano de curso etc.); 3. A participação dos professores supervisores para o desenvolvimento do PIBID Ciências Biológicas; 4. Imagem da carreira e expectativas profissionais; 5. Relação do PIBID com o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Para o Eixo dos professores supervisores, tivemos como categorias finais: 1. Expectativas profissionais ao ingressarem no PIBID; 2. Orientações da SEEMG, SRE Diamantina e escola durante a pandemia; 3. O trabalho remoto; e 4. Atividades do PIBID. A partir dos resultados obtidos foi possível notar que, o PIBID remoto trouxe experiências e vivências diferenciadas que contribuíram para o processo de formação dos alunos da licenciatura e dos professores supervisores.

Palavras-chave: PIBID. Ensino Remoto Emergencial. Formação de professores. Currículo da pandemia.

ABSTRACT

The present research aimed to verify the contribution of PIBID Biological Sciences, during remote teaching, to the training process of undergraduate students and supervising teachers. To understand this objective, we sought to achieve the following specific objectives: 1) Understand the training process of PIBID Biological Sciences graduates during emergency remote teaching; 2) Understand how Pibidianos developed their activities in basic education schools in Diamantina during emergency remote teaching; and 3) Understand the training process of PIBID Biological Sciences supervisory teachers during emergency remote teaching. To collect data, a focus group was held, guided by a script, with PIBID Biological Sciences graduates and three supervising professors from the 2020/2022 Notice. To process the data, Discursive Textual Analysis (ATD) was used, and the results were presented in categories and subcategories, organized into two axes of analysis: Axis of undergraduate students and Axis of supervising teachers. For the Axis of undergraduate students, we had the following final categories: 1. Entry and experiences at PIBID; 2. Vision of the Science curriculum (PET, course plan, etc.); 3. The participation of supervising professors in the development of PIBID Biological Sciences; 4. Career image and professional expectations; 5. Relationship between PIBID and the Degree in Biological Sciences. For the Axis of supervising teachers, we had final categories: 1. Professional expectations upon joining PIBID; 2. Guidelines from SEEMG, SRE Diamantina and school during the pandemic; 3. Remote work; and 4. PIBID activities. From the results obtained, it was possible to note that the remote PIBID brought different experiences that contributed to the training process of undergraduate students and supervising teachers.

Keywords: PIBID. Emergency Remote Teaching. Teacher training. Pandemic curriculum.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Tela do site do PIBID Biologia 2020-2022	9
Figura 2. Exemplo de cronograma de atividades e o livro produzido pelo PIBID Biologia	10

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Temáticas relacionadas ao grupo focal dos(as) pibidianos(as)	15
Quadro 2 - Temáticas relacionadas ao grupo focal dos professores supervisores	16
Quadro 3 - Categorias e subcategorias relacionadas aos grupos focais dos licenciandos do núcleo Ciência Biológicas 10/2020 - 03/2022.....	19
Quadro 4 - Ingresso e experiências do PIBID e subcategorias emergentes das falas dos licenciandos	21
Quadro 5 - Visão do currículo de Ciências (PET, plano de curso etc.) e subcategorias emergentes das falas dos licenciandos.....	27
Quadro 6 - A participação dos professores supervisores para o desenvolvimento do PIBID Ciências Biológicas e subcategorias emergentes das falas dos licenciandos	30
Quadro 7 - Imagens da carreira e expectativas profissionais e subcategorias emergentes das falas dos licenciandos	33
Quadro 8 - Relação do PIBID com o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e subcategorias emergentes das falas dos licenciandos.....	40
Quadro 9 - Categorias e subcategorias relacionadas aos grupos focais dos professores supervisores do núcleo Ciência Biológicas 10/2020 - 03/2022.....	43
Quadro 10 - Expectativas profissionais ao ingressarem no PIBID e subcategorias emergentes das falas dos professores supervisores	44
Quadro 11 - Orientações da SEEMG, SRE Diamantina e escola durante a pandemia e subcategorias emergentes das falas dos professores supervisores.....	49
Quadro 12 - Categorias emergentes e subcategorias emergentes das falas dos professores supervisores	57
Quadro 13 - Categorias emergentes e subcategorias emergentes das falas dos professores supervisores	63
Quadro 14 - Síntese sobre “O que pensam os licenciandos”.....	68
Quadro 15 - Síntese sobre “O que pensam os professores supervisores”	69

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
UFVJM	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
COVID-19	Coronavírus Disease 2019
DEB	Diretoria de Educação Básica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
LEC	Licenciatura em Educação do Campo
PROGRAD	Pró – reitoria de Graduação
CONSEPE	Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
IES	Instituição de Ensino Superior
REANP	Regime Especial de Atividades Não Presencias
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
PET	Plano de Estudos Tutorado
CRMG	Currículo Referência de Minas Gerais
TV	Televisão
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
PNAD	Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios
MEC	Ministério da Educação
SER	Superintendência Regional de Ensino

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1. INTRODUÇÃO	1
1.1 O tema da pesquisa	1
1.2 O que pesquisar?	2
1.3 A justificativa da pesquisa	2
1.4 Motivação para desenvolver a pesquisa	4
CAPÍTULO 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	5
2.1 A pandemia e o seu impacto na Educação	5
2.2 O PIBID Ciências Biológicas	6
2.3 O Currículo da Pandemia: REANP, BNCC e Currículo Referência	11
CAPÍTULO 3. OS ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	14
3.1 Caracterização da Pesquisa	14
3.2 Cenário e Sujeitos da Pesquisa	14
3.3. Instrumentos de coleta de dados	15
3.4 Metodologia para análise dos dados	16
CAPÍTULO 4. O PIBID CIÊNCIAS BIOLÓGICAS EM TEMPOS DE PANDEMIA: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS LICENCIANDOS.....	19
4.1. Eixo de Análise 1: o que pensam os licenciandos	19
4.1.1. <i>Ingresso e experiências no PIBID</i>	21
4.1.2. <i>Visão do currículo de ciências (PET, plano de curso etc.)</i>	27
4.1.3. <i>A participação dos professores supervisores para o desenvolvimento do PIBID Ciências Biológicas</i>	30
4.1.4. <i>Imagem da carreira e expectativas profissionais</i>	33
4.1.5. <i>Relação do PIBID com o curso de licenciatura em Ciências Biológicas</i>	40
CAPÍTULO 5. O PIBID CIÊNCIAS BIOLÓGICAS EM TEMPOS DE PANDEMIA: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS PROFESSORES SUPERVISORES	43
5.1. Eixo de Análise 2: o que pensam os professores supervisores	43

5.2.1. Expectativas profissionais ao ingressarem no PIBID.....	44
5.2.2. Orientações da SEEMG, SRE Diamantina e escola durante a pandemia	49
5.2.3. O trabalho remoto	56
5.2.4. Atividades do PIBID	63
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	66
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA.....	71
ANEXO 1 - ROTEIRO UTILIZADO NOS GRUPOS FOCALIS DOS LICENCIANDOS	78
ANEXO 2 - ROTEIRO UTILIZADO NO GRUPO FOCAL DOS PROFESSORES SUPERVISORES.....	80

CAPÍTULO 1. INTRODUÇÃO

1.1 O tema da pesquisa

Os professores tornam-se importantes figuras perante a sociedade, uma vez que contribuem não só para a formação acadêmica do aluno, mas também para sua formação como indivíduo social, apoiando-os na construção de valores, formando cidadãos críticos e reflexivos, capazes de agir como sujeitos ativos diante da sociedade, permitindo que desenvolvam autonomia. Pensando na importância e no papel dos professores para a construção de uma sociedade, cai sobre as universidades, faculdades ou institutos um peso significativo no processo de formação dos mesmos (Gatti, 2014).

O processo de formação de professores tem se tornado um grande desafio para as políticas públicas educacionais, portanto, diversos países vêm desenvolvendo políticas e ações educacionais contemplando os professores que são peças fundamentais para a construção do conhecimento e de elementos substanciais da cultura (Gatti, 2014).

Diante do exposto, damos ênfase a formação inicial de professores, visto que, essa etapa se configura como fundamental no processo de construção da identidade docente. Segundo Tardif (2002), a construção da identidade docente ocorre a partir de uma diversidade de experiências e saberes adquiridos ao longo da trajetória de vida dos professores, englobando desde a socialização familiar e escolar à formação inicial e socialização profissional ao longo da carreira docente. Gatti (2010) salienta que, as condições oferecidas pelo processo inicial de formação de professores, possui um papel importante para a construção identitária do mesmo, visto que, irão refletir nas formas de atuação educativas e didáticas no seu processo de trabalho.

A formação inicial é o momento em que o futuro docente tem a oportunidade de vivenciar diversas experiências formativas em diferentes contextos e ambientes de ensino que possam contribuir para a sua formação e construção da sua identidade docente, e a universidade oferece essas vivências por meio de políticas e programas, dentre estes podemos citar o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) (Moraes *et al.*, 2018).

O PIBID viabiliza a inserção do estudante de licenciatura na educação básica, permitindo que os mesmos possam ter contato com a escola conhecendo um pouco da realidade docente, permite também trocas de experiências e possibilita que o licenciando adquira e construa formas e técnicas de ensinar.

No entanto, no ano de 2020 esse contato com a escola foi interrompido devido a pandemia do chamado “Coronavírus”. O vírus que surgiu na China e matou milhões de

peessoas, rapidamente se espalhou pelo mundo todo obrigando os países a tomarem medidas para tentar evitar que a doença se espalhasse ainda mais, e por isso foi decretado o isolamento social onde diversos comércios e escolas tiveram que fechar as portas.

Com as escolas de portas fechadas, o governo federal teve que tomar medidas para dar continuidade ao processo educacional durante o período de isolamento social, e por isso iniciou-se o período de ensino remoto. Com isso programas como o PIBID tiveram que se adequar a essa modalidade de ensino para dar prosseguimento em suas atividades.

1.2 O que pesquisar?

Tendo em vista que a universidade teve que se ajustar a esse ensino remoto, bem como todos os projetos associados a ela dentre eles o PIBID, esta pesquisa possui a seguinte questão de investigação: *Qual o impacto do ensino remoto emergencial no desenvolvimento do PIBID Ciências Biológicas, bem como no processo de formação de licenciandos e professores supervisores?*

Buscando responder o problema de pesquisa, este trabalho teve como objetivo geral: *verificar a contribuição do PIBID Ciências Biológicas, durante o ensino remoto, para o processo de formação de licenciandos e professores supervisores.* Para alcançar tal objetivo, levantamos os seguintes objetivos específicos:

- 1) Compreender o processo de formação dos licenciandos do PIBID Ciências Biológicas durante o ensino remoto emergencial.
- 2) Compreender como os (as) pibidianos (as) desenvolveram suas atividades nas escolas de educação básica de Diamantina durante o ensino remoto emergencial.
- 3) Compreender o processo de formação dos professores supervisores do PIBID Ciências Biológicas durante o ensino remoto emergencial.
- 4) Compreender como foi o trabalho remoto na visão dos professores e licenciandos.
- 5) Compreender o impacto do ensino remoto emergencial na educação.
- 6) Identificar as experiências adquiridas pelos licenciandos no PIBID remoto.

1.3 A justificativa da pesquisa

Este trabalho é de grande importância, visto que, busca mostrar do ponto de vista dos licenciandos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e de professores supervisores as vivências e experiências em seu processo de formação, a partir de um

contexto diferente. Essa pesquisa procura ainda, demonstrar o quanto é essencial que os licenciandos passem por um processo de formação inicial de qualidade que proporcione aos mesmos uma preparação para atuarem na área, desenvolvendo habilidades e adquirindo conhecimentos para que possam se tornar profissionais eficientes, pois esse momento possui grande contribuição para a construção da identidade docente, e até mesmo na escolha ou não em seguir a profissão. Além do mais, evidencia o quão é essencial a implementação de políticas públicas voltadas para a formação inicial de professores, principalmente o Programa PIBID, pois, viabiliza o contato antecipado dos licenciandos com a realidade da docência, permitindo que os mesmos adquiram uma certa experiência e não cheguem tão “perdidos” no momento em que forem exercer a profissão, além de permitir que passem por diversas experiências e aprendizados.

A presente pesquisa, que buscou fazer uma análise do PIBID Ciências Biológicas que ocorreu no contexto da pandemia do novo coronavírus (Covid-19), também busca avançar o trabalho de Moraes (2022) que investigou as contribuições e limitações do PIBID 2018-2020 em Ciências e Biologia da UFVJM para o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) dos seus supervisores e licenciandos bolsistas. A pesquisa de Moraes (2022) constatou que: a partir da Teoria Ator-Rede (TAR), o programa realizou várias translações de interesses entre os licenciandos e os professores supervisores, favoráveis ou não à docência como profissão. Moraes (2022) também verificou que o PIBID Ciências Biológicas possui uma importância expressiva no fortalecimento da vida pessoal e do desenvolvimento profissional dos licenciandos e professores supervisores. Entre os estudantes pibidianos, ainda que alguns tenham a certeza de que não seguirão a profissão docente, há a percepção de que o PIBID lhes proporciona grandes aprendizagens na formação inicial docente e pessoal, mesmo quando não acontecem de fato, parcerias colaborativas na integração universidade e escola (Moraes, 2022). Moraes (2002) constatou ainda que, para os professores supervisores, o PIBID tem contribuído de forma a ancorá-los na profissão de professor, como programa de formação docente, contribuindo para o fortalecimento do DPD entre professores em exercício e estudantes em formação. O trabalho de Moraes (2022) será uma referência significativa ao longo deste estudo, onde mostra a necessidade de fortalecer as parcerias entre os envolvidos no PIBID, para que a integração entre a escola e a universidade aconteça de forma mais colaborativa.

1.4 Motivação para desenvolver a pesquisa

O motivo principal para o desenvolvimento da pesquisa, foi pelo fato de a pesquisadora ter participado do Edital 2018-2020 do programa do PIBID. Ao participar de uma edição “típica” do PIBID, onde tudo aconteceu de forma presencial, inclusive o contato com os estudantes da educação básica e com a realidade docente, despertou a curiosidade em compreender como ocorreu a dinâmica de um PIBID remoto, sem o fator principal que é o contato com a escola, bem como, entender a maneira pela qual um PIBID “atípico” pode contribuir para a formação de licenciandos e professores supervisores, e compreender um pouco as experiências e vivências que tiveram neste período.

CAPÍTULO 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A pandemia e o seu impacto na Educação

De acordo com dados da Organização Mundial da Saúde OMS (2021), no mês de dezembro de 2019 surgiu na cidade de Wuhan, na China diversos casos de pneumonia que deixou o mundo sob estado de alerta. No princípio de janeiro, as autoridades chinesas confirmaram que a causa seria um novo tipo de vírus, de uma família nomeada de *Coronavirus Disease 2019* (COVID-19) (Lunardi *et al.*, 2021).

A partir de então, deu-se início a uma crise pandêmica, e com isso instalou-se a quarentena em todos os cantos, e no Brasil não foi diferente (Lunardi *et al.*, 2021). No mês de fevereiro, o Brasil diagnosticou o primeiro caso da COVID-19, e no dia 17 de março é aprovado pelo Ministério da Educação a substituição das aulas presenciais por aulas remotas emergenciais apoiada pelas tecnologias digitais em virtude das medidas de afastamento social decretada em vários Estados do país (Brasil, 2020).

Foi necessário que o governo e a população se adaptassem ao novo ritmo de vida com a organização do *Home Office*, com os comércios e escolas fechadas, estas com atividades unicamente remotas com auxílio dos professores (Lunardi *et al.*, 2021). Com a chegada da crise pandêmica, diversas áreas foram afetadas ocorrendo a instalação de novas crises, econômicas, psicológicas, educacionais dentre diversas outras (Alves, 2020).

O cenário pandêmico afetou a educação de uma maneira geral, então não somente a educação básica, mas a educação superior também teve que se ajustar a esse novo ritmo de vida. As consequências sofridas pela educação superior, afetou diretamente o processo de formação inicial dos licenciandos futuros professores, e com isso, foi necessário tomar medidas para tentar amenizar os prejuízos. No contexto do PIBID foi necessário pensar no coletivo e trabalhar juntos para superar as dificuldades impostas pelo ensino remoto (Bambirra, 2022).

As adversidades advindas da educação pandêmica causaram à Educação o redobramento de esforços para proporcionar uma aprendizagem do ser docente mais significativa, considerando as limitações impostas pelo cenário da pandemia, mas também pensando em novas oportunidades, como o uso de recursos tecnológicos e estratégias diferenciadas por meio de plataformas digitais diversas. (Alves, 2021 *apud* (Bambirra, 2022, p. 25)

A pandemia tirou dos pibidianos a oportunidade de ir para as escolas acompanhar as aulas, interagir com os alunos e professores da educação básica e conhecer um pouco mais a dinâmica escolar (Bambirra, 2022), assim os pibidianos,

bolsistas e voluntários do PIBID tiveram que passar por um processo de adaptação para participar das aulas remotas, através de plataformas *online* (Oliveira, 2021).

Esse cenário pandêmico foi um grande desafio para todos os envolvidos. É certo que causou uma mudança radical na educação e com certeza no programa PIBID e nos pibidianos que passaram por essa experiência (Bambirra, 2022).

Diante disso Bocacio e Severo (2021), defendem que esse contexto tornou possível a construção de outros modos de docência. Contudo, o momento tornou-se propício para que os pibidianos e professores repensassem suas práticas pedagógicas, empenhando para adequar as estratégias de ensino já existentes para o ensino remoto, ou criando estratégias que se adequasse ao momento (Bambirra, 2022).

2.2 O PIBID Ciências Biológicas

Criado no ano de 2007, quando a lei 11.502 concedeu a CAPES os direitos de conduzir e desenvolver a formação inicial e contínua de profissionais da Educação Básica e incentivar a valorização do magistério, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) trata-se de um programa voltado para a formação inicial de professores vinculado à Diretoria de Educação Básica (DEB) (Clímaco et. al., 2012). Segundo Rabelo e Coelho (2018, p. 191), o Programa PIBID,

(...) estabelece uma parceria entre as Instituições de Ensino Superior (IESs) e escolas da rede pública de ensino através da inserção de estudantes dos cursos de licenciatura nessas escolas. Dessa forma, cada Instituição de Ensino Superior pode possuir apenas um programa institucional do PIBID, que, por sua vez, subdivide-se em subprojetos de acordo com a licenciatura da qual faz parte (ex. subprojeto do PIBID de Biologia, subprojeto do PIBID de Química, dentre outros) (Rabelo; Coelho, 2018, p. 191).

O PIBID tem o propósito de inserir estudantes da licenciatura dentro das escolas públicas de educação básica para que exerçam atividades pedagógicas, tendo assim uma contribuição para a integração entre teoria e prática, promovendo uma aproximação entre universidade e escolas e apresentando um papel fundamental na melhoria da qualidade da educação brasileira (Prograd, 2023). Visando assegurar os resultados educacionais, os bolsistas ficam submetidos a orientação de um coordenador de área (docente da licenciatura) e supervisores (docentes da escola pública onde exercem suas atividades).

Considera-se que é na prática que se consolidam as formações necessárias à vida social mediante o trabalho cotidiano dos educadores, com a ampliação dos espaços de reflexão sobre a profissão docente. Nessa realidade, os bolsistas devem desenvolver atividades didático-pedagógicas de caráter inovador e interdisciplinar, contribuindo assim, para a articulação entre teoria

e prática necessárias à formação dos docentes. Por meio de uma prática de ensino mais efetiva, acredita-se que o programa abre novas possibilidades no que se refere à formação inicial, já que cria oportunidades da vivência da práxis docente, fazendo com que a partir dessas ações os bolsistas comecem a fazer o exercício de uma reflexão crítica das suas próprias atuações (Castro, 2016, p. 9).

Castro (2016) ressalta que, o Programa PIBID é consagrado hoje como a mais importante Política Pública voltada para à formação de professores com vistas para a valorização do trabalho docente, uma vez que colabora com a melhoria da escola pública gerando impactos positivos na vida dos alunos da educação básica, e ao mesmo tempo contribui para a formação do licenciando, principalmente através da concessão de bolsas para os estudantes da graduação, como forma de incentivá-los a “optarem pela carreira docente e permitir a construção da identidade profissional, desde o início do curso” (p. 9).

Segundo Castro (2016), o processo de formação inicial à docência necessita apresentar currículos integrados, com conteúdo interligado e com conexão entre teoria e prática, diante disso, “concorda-se com o exposto na Resolução CNE/CP Nº 1 de 2002 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, em seu Artigo 12º (p. 10)”:

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor (Castro, 2016, p. 10).

Assim, o PIBID torna possível a articulação entre teoria e prática, permitindo que os bolsistas tenham a oportunidade de conhecer e compreender um pouco a realidade do professor, contribuindo também na escolha e valorização pela carreira docente, além de auxiliar na promoção de uma formação inicial de qualidade, pois, como afirma Gatti (2011, p. 89), o processo de formação inicial de professores possui uma importância ímpar, visto que, nesse momento se “cria as bases sobre as quais esse profissional vem a ter condições de exercer a atividade educativa na escola com as crianças e os jovens que aí adentram, como também, as bases de sua profissionalidade e da constituição de sua profissionalização.”.

O PIBID foi implementado na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) no ano de 2008 com o objetivo de valorizar o magistério e apoiar estudantes das licenciaturas (Prograd, 2023), atualmente abrange nove (9) subprojetos:

Ciências Biológicas, Geografia, História, Licenciatura em Educação do Campo, Geografia, Pedagogia, Matemática, Química e o interdisciplinar em Língua Inglesa (Santos, 2022).

O edital 01/2020 foco desta pesquisa, foi contemplado com 144 cotas de Bolsas de Iniciação à Docência, entretanto, foi possível implementar somente 120 cotas, devido a proporção determinada pela Capes no Edital onde áreas prioritárias deveriam receber 60% das bolsas designadas, (Matemática, Pedagogia (alfabetização), Língua Portuguesa, Química e Ciências Biológicas) e áreas gerais seriam contempladas com 40% das bolsas designadas, (História, Geografia, Pedagogia, Educação Física e LEC) (Santos, 2022). Contudo, 24 cotas foram devolvidas à Capes devido ao número insuficiente de bolsistas para implementar as bolsas designadas à área prioritária (Santos, 2022).

“A Coordenação Institucional foi indicada pela PROGRAD e a indicação foi submetida à aprovação do CONSEPE/UFVJM (p. 16)”, já os demais bolsistas foram selecionados por meio de editais de ampla divulgação, onde foram publicados 05 (cinco) editais para seleção de Bolsistas de Iniciação à Docência, 10 (dez) editais para seleção de professor Supervisor e 01 (um) edital para seleção de Coordenadores de Área (Santos, 2022).

A equipe do PIBID/UFVJM contemplada nesse edital 01/2020, contou com a participação de 12 Coordenadores de Área entre bolsistas e voluntários e 15 escolas parceiras habilitadas pela Secretaria Estadual de Educação (Santos, 2022).

Em função da pandemia causada pelo novo coronavírus, houve um atraso de quase 10 meses no programa, no entanto, “a equipe se manteve unida e ativa no sentido de adaptar as ações do programa à realidade do ensino remoto adotado pelas escolas de Educação Básica e mesmo na UFVJM” (Santos, 2022, p. 11-12).

O Projeto Institucional aconteceu de forma efetiva durante 18 meses, e ao longo desse tempo houve uma evasão no número de bolsistas o que causou uma alteração nos valores recebidos pelo programa, essa queda no número de pibidianos foi devido ao atraso ocorrido no pagamento das bolsas dos meses de setembro e outubro de 2021, o que fez com que muitos procurassem outras formas de renda para continuarem se mantendo (Santos, 2022).

Com relação as ações relativas ao programa, para facilitar o contato imediato com os Coordenadores de Área, foi criado um grupo no *whatsapp*, e para divulgar ações diversas do programa como eventos da área da educação e eventos internos do

PIBID/UFVJM, foi criada uma página no Instagram, que também foi utilizada para mobilização política dentre outros (Santos, 2022). O site da UFVJM também foi utilizado como meio de divulgação dos editais de seleção, ações e eventos de socialização, além do *google meet* que facilitou a comunicação com a IES (Instituição de Ensino Superior) e *google classroom* por onde “foram disponibilizados todos os arquivos gerados e recebidos pela Coordenação Institucional ao longo da vigência do edital, a fim de dar transparência e visibilidade ao trabalho da gestão (Santos, 2022, p. 14)”.

Cada subprojeto teve autonomia para criar seus meios de divulgação levando em consideração sua realidade e necessidade. Para manter a organização e comunicação, o subprojeto de Ciências Biológicas utilizou o *google classroom*, onde foi possível notar que apesar das limitações, o PIBID Ciências Biológicas 01/2020 conseguiu ser bem produtivo participando de eventos como o VIII Sintegra realizado de forma online na UFVJM, VI Congresso de Inovação e Metodologias no Ensino Superior e Tecnológico (VI CIM - 2022) realizado em parceria por algumas instituições dentre elas a UFVJM, alguns encontros de iniciação à docência dentre outros eventos.

Além de participação em eventos, os pibidianos do subprojeto de Biologia desenvolveram diversos materiais (disponíveis em: <https://pibidbiologiaufvjm.webnode.page/>): produções, planos de aula, eventos, ciclos de estudo (Figura 1).

Figura 1. Tela do site do PIBID Biologia 2020-2022



Fonte: retirado de: <https://pibidbiologiaufvjm.webnode.page/>.

As oficinas promoveram momentos de interação onde ensinavam a utilizar diversas ferramentas digitais, dentre essas oficinas temos elaboração de podcasts, murais digitais, vídeos, cartilha online, memes científicos, quizzes científicos dentre outras. Essas oficinas geraram o livro: Materiais Didáticos por Tecnologias Digitais: proposições do PIBID Ciências Biológicas para o ensino remoto (Araújo; Fernandes, 2021) (Figura 2). O PIBID também promoveu momentos de estudos e aprendizagens onde puderam compreender mais sobre o REANP da educação básica, sobre as TIC's para o ensino de ciências, sobre currículos, conteúdos e metodologias.

Figura 2. Exemplo de cronograma de atividades e o livro produzido pelo PIBID Biologia

PROGRAMAÇÃO:  **Seminários e Oficinas de Educação Matemática e Científica:**

Inscrições: https://www.even3.com.br/soemc_uvjm/

Certificado: credenciamento no Even3 do evento após o início de cada oficina: https://www.even3.com.br/soemc_uvjm/

Canal do Evento: <https://www.youtube.com/channel/UCQghdAmpevQW85QnolqkXw>

CURSO:
OFICINAS DO PIBID CIÊNCIAS BIOLÓGICAS PARA O USO DE RECURSOS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA:

DATA	HORÁRIO	TEMÁTICA	PALESTRANTES (PIBID Ciências Biológica)
07/04/2021	14h às 17h	1. Como elaborar um podcast	Allan Ramos Martins e Maria Eduarda Soares Barbosa
		2. Como elaborar murais digitais	Hugo Cassio Aquino e Iury Henrique Fernandes
08/04/2021	14h às 17h	1. Como elaborar vídeos no formato de stop motion	Juliana Alves Torres Gomes, Lunima Taynara Ferreira De Paula, Kaylla Karollina Ferreira Rodrigues
		2. Como elaborar vídeos no formato de Tik Tok	Francisco Oliveira Menezes e Ramon Martins Ferreira Filho
14/04/2021	14h às 17h	1. Como elaborar uma cartilha e memes científicos	Cartilha: Bruna Danielly Dias, Graciele A. S. Nascimento e Natan Ramon Guimarães Ramos Memes: Alessandra Ribeiro e Larissa Campos Miranda
		2. Como elaborar Histórias em Quadrinhos (HQs) e Tíndias	Jefferson Luiz Costa Santos e Juliane Dias Barros
15/04/2021	14h às 17h	1. Como elaborar Quizzes	Flavia Rodrigues Pereira, Tancora De Fatima Meira e Rayane Aparecida Soares Martins
		2. Como elaborar atividades baseadas na gamificação	Vitor Olavo F. Assunção, Milena Kristhe Nascimento, Geovanna Bonfim De Souza e Henrique Garcia Santos

REALIZAÇÃO:










Fonte: acervo dos autores, 2023.

Os pibidianos, professores supervisores mais os coordenadores se reuniam semanalmente pelo *google meet*, em um momento de interação para discussões acerca

das atividades desenvolvidas e planejamentos. Além das reuniões semanais, os pibidianos elaboravam portfólios contendo todas as atividades e projetos desenvolvidos mensalmente.

2.3 O Currículo da Pandemia: REANP, BNCC e Currículo Referência

Como medidas para dar continuidade ao processo educacional em meio a pandemia, a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais - SEE/MG estabeleceu por meio da Resolução SEE n.º 4.310/2020 a oferta do Regime Especial de Atividades Não Presenciais para cumprimento da carga horária mínima exigida (Minas Gerais, 2020a). O REANP constitui-se de procedimentos específicos, e estratégias de organização das atividades escolares obrigatórias designadas ao cumprimento das horas letivas estabelecidas por lei, a fim de garantir a aprendizagem dos estudantes e o cumprimento das Propostas Pedagógicas (Minas Gerais, 2020a).

Visando garantir o acesso aos conteúdos pelos estudantes, algumas estratégias foram elaboradas a fim de disponibilizar o material didático de maneira remota, além de canais de comunicação entre alunos e professores (Ferreira *et. al.*, 2021). Essas estratégias forma concretizadas nos Planos de Estudo Tutorado (PET's), no Se Liga na Educação e no Conexão Escola.

Os PET's são apostilas elaboradas ela SEE/MG que contemplam orientações de estudos e atividades a serem realizadas por cada ano escolar, em cada matéria (Ferreira *et. al.*, 2021). De acordo com o Artigo 3º da Resolução SEE n.º 4.310/2020, as escolas estaduais deverão disponibilizar aos estudantes os PET's, em coerência com o Currículo Referência de Minas Gerais e Plano de Curso da unidade de ensino (Minas Gerais, 2020a).

§1º O Plano de Estudos Tutorado (PET) consiste em um instrumento de aprendizagem que visa permitir ao estudante, mesmo fora da unidade escolar, resolver questões e atividades escolares programadas, de forma autoinstrucional, buscar informações sobre os conhecimentos desenvolvidos nos diversos componentes curriculares, de forma tutorada e, possibilitar ainda, o registro e o cômputo da carga horária semanal de atividade escolar vivida pelo estudante, em cada componente curricular (Minas Gerais, 2020a).

Os PET's foram disponibilizados em formato PDF, através do site “Se liga na educação” e de forma impressa para estudantes que não tinham acesso aos meios tecnológicos (Cruz, 2023). De acordo com o 2º parágrafo do Artigo 3º da Resolução SEE n.º 4.310/2020, todos os estudantes matriculados no Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional deverão ter acesso ao PET, através de recursos das

Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), e quando necessário, será providenciada a impressão dos materiais garantindo dessa forma, o acesso de todos os estudantes (Minas Gerais, 2020a).

Elaborado em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), as apostilas trazem matérias e atividades propostas segundo a carga horária prevista em cada componente curricular e seu ano correspondente (Ferreira *et. al.*, 2021). As apostilas foram disponibilizadas uma para cada ano de escolaridade tendo cores diferentes para cada nível de ensino: “verde para Educação Infantil e Ensino Fundamental (Anos Iniciais), sendo diferenciadas pelas imagens da capa; laranja para os Anos Finais do Ensino Fundamental; e azul para o Ensino Médio” (Cruz, 2023, p. 35).

Com relação a entrega e devolução dos cadernos do PET, o Artigo 6º da Resolução SEE n.º 4.310/2020, delega:

Art. 6º - Cabe ao Gestor Escolar, de acordo com os meios de comunicação disponíveis, e em conjunto com a Superintendência Regional de Ensino, estabelecer o modo de envio e recebimento das atividades aos estudantes e/ou responsáveis, a serem realizadas no período de suspensão das aulas presenciais, deliberado pelo Comitê Extraordinário Covid-19.

§1º Deverão ser priorizados os meios de comunicação não presenciais, por telefone, e-mail, plataforma digital ou redes sociais, se compatíveis com as condições de acesso ao estudante.

§2º É responsabilidade da unidade escolar, de acordo com suas especificidades e em conjunto com a Superintendência Regional de Ensino, garantir a entrega, a realização e a devolução dos Planos de Estudos Tutorados pelo estudante, bem como o registro do acompanhamento das atividades escolares realizadas pelo estudante (Minas Gerais, 2020a).

Segundo Ferreira *et. al.* (2021), o programa de TV Se Liga na Educação foi exibido de segunda-feira à sexta-feira pelo canal Rede Minas, rede pública de televisão, transmitida em Belo Horizonte e na Região Metropolitana no canal 9 da TV aberta, podendo também ser exibido através do Conexão Escola para aqueles alunos que porventura tenha perdido as aulas, este programa traz em pauta assuntos complementares aos Programas de Ensino Tutorado. Ainda segundo os autores, para atingir os três anos do Ensino Médio e o Ensino Fundamental, o canal possui uma organização onde cada série possui um horário pré-estabelecido, que dura aproximadamente 20 minutos por dia, entretanto, o terceiro ano possui um horário extra (40 minutos no total), as aulas são divididas em áreas temáticas em concordância com o dia da semana.

O Conexão Escola é um aplicativo de acesso gratuito para alunos e professores da rede pública estadual de educação de Minas Gerais que ao longo do ensino remoto passou por melhorias onde passou a ser chamado de Conexão Escola 2.0 (Cruz, 2023). O aplicativo disponibiliza acesso aos PET's, às teleaulas da Rede Minas de TV, além de um *chat* virtual onde permite a interação entre alunos e professores e pode ser acessado exclusivamente por dispositivos móveis com sistema operacional *Android* (Ferreira *et. al.*, 2021).

Dentre as principais mudanças pela qual o aplicativo Conexão Escola passou, tem-se a possibilidade de interação entre estudantes e professores através do Google Sala de Aula (*Google Classroom*):

Com a nova versão, a utilização da interface do Google Sala de Aula vai permitir ganho na interação on-line entre professor e aluno, além de possibilitar que os educadores disponibilizem materiais para os estudantes de cada sala e promovam a realização de conversas por vídeo. Importante reforçar, também, que o app segue oferecendo as possibilidades anteriormente ofertadas, como baixar o Plano de Estudo Tutorado (PET) e as teleaulas do programa Se Liga na Educação (APP Conexão Escola, 2021, s. p.).

Para ter acesso ao Conexão Escola, professores e alunos precisam utilizar o e-mail criado pela SEE/MG, é preciso que este e-mail esteja configurado ao dispositivo móvel para a instalação e acesso (APP Conexão Escola, 2021, s. p.).

Conforme descrito nas considerações da Resolução SEE n.º 4.403, de 17 de setembro de 2020, que estabelece diretrizes, atribuições e termos de uso para a criação e utilização de webmail institucional para os estudantes da rede pública estadual de ensino de Minas Gerais, a SEE/MG disponibilizou esse e-mail institucional por meio da parceria firmada em 2009 entre a Secretaria Estadual de Educação, a Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior e a empresa Google (Minas Gerais, 2020b).

Para garantir o acesso e inclusão de todos os estudantes nesse ensino remoto, no ano de 2022 a SEE/MG disponibilizou aos alunos da rede estadual de ensino que tinham dificuldades de acesso às ferramentas digitais aparelhos celulares com chip pré-pago para que pudessem ter acesso ao aplicativo Conexão Escola (Cruz, 2023).

CAPÍTULO 3. OS ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Nesta etapa apresentaremos a caracterização da pesquisa, destacando o instrumento e estratégias da coleta de dados, os sujeitos envolvidos na pesquisa e os procedimentos de análise de dados.

3.1 Caracterização da Pesquisa

O presente estudo traz uma pesquisa com uma abordagem qualitativa, visto que, envolve a obtenção de dados descritivos.

Em ciências sociais, especialmente em educação, Robert Bogdan e Sari Biklen (1994) caracterizam a investigação qualitativa como fonte direta de dados no ambiente natural, constituindo-se o pesquisador no instrumento principal; é uma pesquisa descritiva, em que os investigadores, interessando-se mais pelo processo do que pelos resultados, examinam os dados de maneira indutiva e privilegiam o significado (p. 47-51). (Boaventura, 2009, p. 56)

Também trata-se de uma pesquisa exploratória, uma vez que permitiu uma maior familiaridade entre o pesquisador e o tema pesquisado, pouco conhecido, pouco explorado que, neste caso, seria o PIBID no contexto remoto e durante a pandemia. É explicativa, uma vez que objetivo deste trabalho é descrever as características de uma população, de um fenômeno e de uma experiência (Boaventura, 2009).

Este trabalho que se segue faz parte de um conjunto de ações para fortalecer e compreender a educação básica, e que está amparado pelo Comitê de Ética e Pesquisa dentro de um projeto maior denominado “Análise das ações de intervenção em Ciências Naturais nas escolas vinculadas à Superintendência Regional e Secretaria Municipal de Ensino de Diamantina,” com o número CAAE 03347318.4.0000.5108.

3.2 Cenário e Sujeitos da Pesquisa

A presente pesquisa foi desenvolvida com bolsistas do PIBID Biologia 2020-2022, estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas pela UFVJM, e com professores da educação básica sendo aqui chamados de professores supervisores. A pesquisa contou com a participação de 11 licenciandos pertencentes ao núcleo de Biologia (Ensino Médio), 06 licenciandos do núcleo de Ciências (Ensino Fundamental) e 03 professores supervisores onde 02 deles trabalham com o ensino fundamental e o ensino médio, e um deles trabalha com o ensino médio e com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), que nesta pesquisa receberam nomes fictícios.

3.3. Instrumentos de coleta de dados

Para realizar a coleta dos dados, utilizamos como técnica um grupo focal que contaram com dois roteiros (em anexo). O Roteiro 01 (Anexo 1) é referente ao grupo focal dos licenciandos e o Roteiro 02 (Anexo 2) é referente ao grupo focal dos professores supervisores, contendo perguntas norteadoras semiestruturadas, organizadas em cinco módulos. Os roteiros dos licenciandos (Quadro 1) e dos professores supervisores (Quadro 2) se diferem nas funções exercida por eles dentro do programa PIBID.

Muito utilizado em pesquisas com abordagem qualitativa, um grupo focal “consiste em um diálogo entre participantes e moderador com o intuito de reunir e coletar informações detalhadas sobre um tópico específico, a partir de um grupo de participantes selecionados” (Morais, 2022, p. 65-66). O grupo focal tem por objetivo reunir informações que possibilite a compreensão de percepções, crenças, atitudes a respeito de um determinado tema, um produto ou serviços (Morais, 2022).

Em sua pesquisa, Moraes (2022) também realizou um grupo focal onde entrevistou estudantes do curso de licenciatura em Ciências Biológicas e professores supervisores participantes do programa PIBID. O roteiro utilizado na presente pesquisa foi adaptado de Moraes (2022), visto que, havia o intuito em saber sobre o trabalho desenvolvido durante a pandemia.

Quadro 1 - Temáticas relacionadas ao grupo focal dos(as) pibidianos(as)

1. Módulo “Imagem da carreira”.
2. Módulo “Ingresso e vivência no PIBID”.
3. Módulo “Impactos do PIBID na expectativa profissional”.
4. Módulo “Atividades e participação dos alunos da educação básica”.
5. Módulo “Currículo”.
6. Módulo “Supervisão”.
7. Módulo “Vivência no PIBID”.

Fonte: Adaptado de Moraes (2022).

O roteiro utilizado no grupo focal dos professores supervisores apresentado no Quadro 2, seguem basicamente a mesma estrutura do grupo focal dos licenciandos, contendo os módulos com suas respectivas perguntas.

Quadro 2 - Temáticas relacionadas ao grupo focal dos professores supervisores.

1. Módulo “Início do PIBID Ciências Biológicas”.
2. Módulo “As orientações da SEEMG, SER Diamantina e Escola durante a pandemia”.
3. Módulo “Currículo”.
4. Módulo “O trabalho na sala de aula”.
5. Módulo “As atividades do PIBID”.

Fonte: Adaptado de Moraes (2022).

Os grupos focais foram realizados no ano de 2022, no final do Edital 2020-2022 para o PIBID Biologia, moderado pelo orientador da pesquisa. Foram realizados dois grupos focais de licenciandos, sendo um com participantes do núcleo Ciências (Ensino Fundamental) e um do núcleo Biologia (Ensino Médio), com um total de dezessete (17) licenciandos. Foi realizado também um grupo focal com os professores supervisores, totalizando três (3) professores participantes do PIBID. Os grupos focais tanto dos professores supervisores quanto dos licenciandos foram realizados coletivamente e gravado pela plataforma *Google Meet* e transcrito em sua totalidade.

3.4 Metodologia para análise dos dados

Os dados coletados foram organizados em categorias e subcategorias a partir da Análise Textual Discursiva – ATD de Moraes e Galiuzzi (2006), que são coerentes com os referenciais que embasam a proposta e assim, caracterizam os resultados como forma de responder aos objetivos norteadores da pesquisa. Moraes e Galiuzzi (2006) salientam que:

A análise textual discursiva é uma abordagem de análise de dados que transita entre duas formas consagradas de análise na pesquisa qualitativa que são a análise de conteúdo e a análise de discurso. Existem inúmeras abordagens entre estes dois polos, que se apoiam de um lado na interpretação do significado atribuído pelo autor e de outro nas condições de produção de um determinado texto (Moraes; Galiuzzi, 2006, p. 118).

Ainda de acordo com Moraes e Galiuzzi (2006), a ATD é abordada em quatro etapas:

1) *Seleção do corpus*: Consideramos como *corpus* de análise os (questionários, entrevistas, artigos, falas transcritas do grupo focal, respostas das atividades etc.) que nesta pesquisa, foi realizado a partir da transcrição das falas dos participantes e dos módulos dos grupos focais.

2) *Unitarização*: etapa que ocorre um estudo cauteloso dos dados que foram coletados na pesquisa. O pesquisador escolhe os dados mais relevantes, descrevendo-os

intensamente, edificando interpretações para que possam ser registrados e assim, possibilitando que esses sejam separados por unidades de significados. Para esta pesquisa, o processo de unitarização consistiu na leitura cuidadosa e atenta dos dados coletados.

3) *Categorização*: etapa em que as unidades de significado são agrupadas em categorias, ou seja, reorganizadas em uma determinada ordem, podendo gerar vários níveis de categorias de análise. Moraes e Galiuzzi (2006, p. 25) consideram a categorização como “[...] um processo de comparação constante entre as unidades definidas no processo inicial da análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes [...]”. Para esta pesquisa, no grupo focal correspondente aos licenciandos, as falas foram organizadas em cinco categorias das quais chamamos de **Categorias Finais**:

Ingresso e experiências no PIBID (presente em Moraes (2022)); Visão do currículo de Ciências (PET, plano de curso etc.); A participação dos professores supervisores para o desenvolvimento do PIBID Ciências Biológicas; Imagem da carreira e expectativas profissionais (presente em Moraes (2022)); Relação do PIBID com o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

A partir das categorias surgiram as subcategorias que foram subdivididas em dois grupos contendo onze **Categorias Pré-Estabelecidas Intermediárias**: Motivação para o ingresso no PIBID; Experiências adquiridas no PIBID; Percepção dos documentos oficiais antes do PIBID e pós PIBID; Percepção dos licenciandos a respeito do PET; Possibilidades na participação dos professores supervisores; Limites na participação dos professores supervisores; O pensamento dos(as) pibidianos(as) sobre a docência; Expectativas em relação ao curso de Ciências Biológicas; Expectativa em não ser professor; Percepção dos discentes sobre o PIBID e o processo de formação para a docência; Impactos do PIBID no processo de formação de professores. E nove **Categorias Emergentes Iniciais**: Influência (motivação) de pessoas que fizeram ou fazem parte do PIBID; Motivação pela experiência de ser professor (continuar ou não na licenciatura)); Experiências positivas de um PIBID atípico; Experiências negativas de um PIBID atípico; Experiências do trabalho em equipe; Contato com a escola e os alunos da educação básica; Expectativa profissional nas áreas do ensino (mestrado, doutorado); Ingresso no curso para outras áreas que não a licenciatura (reopção, concursos).

Já no grupo focal dos professores supervisores as falas foram organizadas em quatro **Categorias Emergentes** denominadas **Categorias Finais**: (Expectativas profissionais ao ingressarem no PIBID; Orientações da SEE/MG, SER Diamantina e escola durante a pandemia; O trabalho remoto; Atividades do PIBID), que originaram as **Subcategorias Emergentes**, que posteriormente se subdividiram em treze **Categorias Intermediárias**: (Expectativas antes da pandemia; Expectativas durante a pandemia; Falta de apoio da SER Diamantina aos professores da educação básica; Dificuldades no retorno presencial; Falta da organização dos PET's; Coerência dos PET's e planos de curso com o Currículo Referência de Minas Gerais; Metodologias para o desenvolvimento dos PET's; Uso das TIC's; Participação dos alunos durante as aulas remotas; Avaliação somativa no ensino remoto; Participação do PIBID no ensino remoto; Contribuições do PIBID para o desenvolvimento profissional dos professores supervisores; Críticas e sugestões ao PIBID), e duas **Categorias Iniciais**: (Estratégias desenvolvidas pelos professores da educação básica para lidar com a falta de apoio da SER; Influência da realidade dos alunos em sua participação). Moraes e Galiuzzi (2006, p. 25) consideram a categorização como “[...] um processo de comparação constante entre as unidades definidas no processo inicial da análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes [...]”.

4) *Metatextos*: trata-se da descrição e interpretação de textos que analisam as categorias e subcategorias da pesquisa, apresentando a teoria sobre os fenômenos investigados. Para esta pesquisa, os metatextos de cada categoria e subcategoria estão presentes na Análise de Resultados deste trabalho em diálogo com os referenciais teóricos

CAPÍTULO 4. O PIBID CIÊNCIAS BIOLÓGICAS EM TEMPOS DE PANDEMIA: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS LICENCIANDOS

Neste capítulo serão analisadas as categorias e subcategorias encontradas no grupo focal dos licenciandos, originando o “Eixo de Análise 1: o que pensam os licenciandos” sobre as vivências e experiências no PIBID durante a pandemia em 2020 e 2021.

4.1. Eixo de Análise 1: o que pensam os licenciandos

Neste capítulo apresentaremos os resultados e discussões a partir das falas dos licenciandos, trazendo as categorias encontradas com suas respectivas subcategorias.

Iniciamos o grupo focal com o momento denominado “quebra gelo” com o intuito de iniciar o diálogo conhecendo um pouco os participantes e deixando-os mais à vontade. Pedimos que se apresentassem falando o nome, o período do curso em que se encontravam e porque escolheu fazer este curso. Os licenciandos entrevistados encontram-se entre o 3º e 7º período do curso de licenciatura em Ciências Biológicas, alguns escolheram o curso por se identificarem com a área e pelo gosto com relação à docência, e outros entraram com o propósito de trocar de curso por meio da reopção de curso.

Para alcançar os objetivos específicos “Compreender o processo de formação dos licenciandos do PIBID Ciências Biológicas durante o ensino remoto emergencial” e “Compreender como os pibidianos desenvolveram suas atividades nas escolas de educação básica de Diamantina durante o ensino remoto emergencial”, identificamos, a partir da ATD de Moraes e Galiazzi (2006) as categorias e subcategorias apresentadas no Quadro 3:

Quadro 3 - Categorias e subcategorias relacionadas aos grupos focais dos licenciandos do núcleo Ciência Biológicas 10/2020 - 03/2022

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	
Categorias Finais	Categorias Pré-Estabelecidas Intermediárias	Categorias Emergentes Iniciais
1. Ingresso e experiências no PIBID	1.1 Motivação para o ingresso no PIBID	1.1.1 Influência (motivação) de pessoas que fizeram ou fazem parte do PIBID
		1.1.2 Motivação pela experiência de ser professor (continuar ou não na licenciatura)
		1.1.3 Motivação pela bolsa
	1.2 Experiências adquiridas no PIBID	1.2.1 Experiências positivas de um PIBID atípico
		1.2.2 Experiências negativas de um PIBID atípico

		1.2.3 Experiências do trabalho em equipe
		1.2.4 Contato com a escola e os alunos da educação básica
2. Visão do currículo de Ciências (PET, plano de curso etc.).	2.1 Percepção dos documentos oficiais antes do PIBID e pós PIBID	
	2.3 Percepção dos licenciandos a respeito do PET	
3. A participação dos professores supervisores para o desenvolvimento do PIBID Ciências Biológicas	3.1 Possibilidades na participação dos professores supervisores	
	3.2 Limites na participação dos professores supervisores	
4. Imagem da carreira e expectativas profissionais	4.1 O pensamento dos(as) pibidianos(as) sobre a docência	
	4.2 Expectativas em relação ao curso de Ciências Biológicas	
	4.3 Expectativa em não ser professor	4.3.1 Expectativa profissional nas áreas do ensino (mestrado, doutorado)
		4.3.2 Ingresso no curso para outras áreas que não a licenciatura (reopção, concursos)
5. Relação do PIBID com o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas	5.1 Percepção dos discentes sobre o PIBID e o processo de formação para a docência	
	5.2 Impactos do PIBID no processo de formação de professores	

Fonte: elaborado pelos autores (2023).

As seguintes categorias também aparecem em Moraes (2022):

- Ingresso e experiências no PIBID;
- Imagem da carreira e expectativas profissionais,

Já as subcategorias abaixo referem-se ao trabalho desenvolvido durante a pandemia e em ensino remoto:

- Motivação para o ingresso no PIBID; Experiências adquiridas no PIBID;
- Percepção dos documentos oficiais antes do PIBID e pós PIBID;
- Percepção dos licenciandos a respeito do PET;
- Possibilidades na participação dos professores supervisores;
- Limites na participação dos professores supervisores;
- O pensamento dos(as) pibidianos(as) sobre a docência;
- Expectativas em relação ao curso de Ciências Biológicas;
- Expectativa em não ser professor;
- Percepção dos discentes sobre o PIBID e o processo de formação para a docência; Impactos do PIBID no processo de formação de professores;
- Influência (motivação) de pessoas que fizeram ou fazem parte do PIBID;
- Motivação pela experiência de ser professor (continuar ou não na licenciatura);

- Experiências positivas de um PIBID atípico;
- Experiências negativas de um PIBID atípico;
- Experiências do trabalho em equipe;
- Contato com a escola e os alunos da educação básica;
- Expectativa profissional nas áreas do ensino (mestrado, doutorado);
- Ingresso no curso para outras áreas que não a licenciatura (reopção, concursos),

4.1.1. Ingresso e experiências no PIBID

Averiguamos o surgimento da categoria final “Ingresso e experiências no PIBID”, onde buscamos compreender como se deu o ingresso dos licenciandos no PIBID, qual a motivação para se inscreverem no projeto, as experiências que adquiriram ao longo de sua participação no mesmo, bem como, “os efeitos do PIBID para a aprendizagem e formação inicial dos licenciandos” (Morais, 2022, p. 88). Em virtude disso, surgiram as categorias pré-estabelecidas intermediárias (subcategorias) descritas no Quadro 4, “Motivação para o ingresso no PIBID” e “Experiências adquiridas no PIBID” (Morais, 2022).

Quadro 4 - Ingresso e experiências do PIBID e subcategorias emergentes das falas dos licenciandos

CATEGORIAS		SUBCATEGORIAS	
Categorias Finais	Categorias Pré-Estabelecidas Intermediárias	Categorias Emergentes Iniciais	
1. Ingresso e experiências no PIBID	1.1 Motivação para o ingresso no PIBID	1.1.1 Influência (motivação) de pessoas que fizeram ou fazem parte do PIBID	
		1.1.2 Motivação pela experiência de ser professor (continuar ou não na licenciatura)	
		1.1.3 Motivação pela bolsa	
	1.2 Experiências adquiridas no PIBID	1.2.1 Experiências positivas de um PIBID atípico	
		1.2.2 Experiências negativas de um PIBID atípico	
		1.2.3 Experiências do trabalho em equipe	
		1.2.4 Contato com a escola e os alunos da educação básica	

Fonte: elaborado pelos autores (2023).

Na categoria pré-estabelecida intermediária (subcategoria) “**Motivação para o ingresso no PIBID**”, os licenciandos manifestaram que, o ingresso no PIBID foi motivado pela influência de pessoas que fizeram ou fazem parte do Programa e pela

experiência de ser professor (continuar ou não na licenciatura) e não tanto a **motivação pela bolsa**, ou seja, apenas um estudante manifestou o interesse no ingresso no programa pela remuneração, não como sendo o motivo principal:

“(...) mas também tem aquela questão que o PIBID paga bolsa também né, então a bolsa é muito importante”. (Pedro)

A **motivação pela influência de pessoas que fizeram ou fazem parte do PIBID** foi manifestada por alguns estudantes que relataram o desejo de participar do programa, devido ao fato de conviverem com colegas que já fizeram ou fazem parte do mesmo e falam diariamente. Devido a isso, despertaram nos mesmos a curiosidade de se inscreverem para passar pela mesma experiência e compreender como funciona o PIBID, por exemplo, Ana manifesta que:

“Então professor, eu moro na moradia e lá da moradia eu lembro que as meninas que moram comigo sempre falava de PIBID, PIBID, PIBID e eu não tinha ideia do que era na verdade, e aí "bom, então vou fazer para eu entender e como que é né", porque sempre eu via elas indo para a escola, por causa do PIBID e eu queria também ter essa experiência de certa forma”. (Ana)

Com relação a **Motivação pela experiência de ser professor (continuar ou não na licenciatura)**, percebeu-se pelas falas de alguns licenciandos o desejo de ter o contato com os alunos da educação básica, compreender a dinâmica da sala de aula, como realmente funciona na prática e a vontade de ter essa experiência para entenderem se realmente querem seguir a carreira de professor e avançar com a licenciatura.

Os projetos de iniciação à docência implementados nas universidades como por exemplo, o PIBID, trazem consigo a responsabilidade de despertar o interesse e valorização pela docência. Drumond (2020) salienta que, diversas pesquisas apontaram as contribuições do PIBID e ressaltaram impactos significativos do programa no que diz respeito a formação inicial de professores, não só pela oferta de bolsas, mas pelas possibilidades de aprendizagem da docência dos(as) futuros(as) professores(as), pelo incentivo e valorização das licenciaturas.

“Antes de entrar no curso, às vezes eu via o pessoal do PIBID na escola e falava assim “quando eu fizer Biologia eu quero experimentar o PIBID para ter essa vivência e ver se a área da educação que eu gosto”. (Marina)

“A minha motivação foi essa mesma, professor, para eu saber o que realmente eu quero, sabe? Se eu realmente vou querer ser professora, ou se eu realmente vou querer seguir outros rumos. Por isso mesmo que eu quis entrar para ter contato, para eu saber os desafios, como se diz, o que me espera né”. (Vanessa)

“A minha foi ter já esse contato com os alunos né” (...) (Gabriela)

Constatamos que quando há o desejo pela docência, o PIBID teve um papel fundamental na descoberta dos licenciandos com relação a sua identificação com a mesma (Morais, 2022). Santos (2019) ilustra que o início da carreira docente é uma fase de descobertas positivas e negativas da profissão, construída de maneira singular, onde se tem a construção da identidade profissional.

Buscamos compreender também a categoria pré-estabelecida intermediária (subcategoria) **“Experiências adquiridas no PIBID”**, na qual emergiram quatro categorias emergentes iniciais. Estas compreendem as experiências positivas e negativas que os licenciandos tiveram ao participar de um PIBID realizado de uma maneira atípica, ou seja, de uma forma diferente dos PIBID anteriores 100% online, sem o contato presencial com a sala de aula e os alunos da educação básica, as experiências do trabalho em equipe, e por fim buscamos entender se houve o contato com a escola e os alunos da educação básica.

Apesar de participarem de um PIBID incomum devido as medidas de segurança imposta pelo governo federal e estadual em decorrência da pandemia da COVID-19, podemos notar, ao longo da entrevista, que os licenciandos tiveram **experiências positivas**, onde relatam terem feito diversos trabalhos produtivos, e passaram por experiências enriquecedoras. O PIBID proporcionou aos licenciandos a oportunidade de passar por uma experiência completamente diferente, sendo necessário se reinventar para adaptar as condições do ensino remoto. Alguns estudantes até relatam que acreditam que o PIBID foi mais produtivo do que seria na forma presencial, uma vez que foi desenvolvido um processo de formação inicial e continuada para se adaptar ao ensino remoto. Também possibilitou compreender a relação com as pessoas em meio virtual, além de permitir novas amizades, por exemplo:

“Eu acho que a melhor palavra que eu possa tentar definir é... 'Enriquecedor', sabe? Eu aprendi muito, muito mesmo no PIBID coisas que eu nem pensei aprender, então para mim foi muito gratificante”. (Fernanda)

“Eu acho que ocorreu de forma bastante satisfatória professor, mesmo sendo de forma remota você sempre trouxe novas possibilidades da gente conseguir realizar essas atividades de forma remota né, então a gente fez oficinas, buscando né, novas alternativas né, para conseguir conciliar e eu acho que isso vai muito além do período remoto, porque querendo ou não, essas dicas vão ficar aí e a gente meio que já conseguiu uma capacitação a mais né”. (Ana)

“(...) eu acho que uma coisa interessante é que o PIBID proporcionou experiência que nesse ensino remoto ele não proporcionaria no presencial (...)” (Pedro)

“(...) também fiz boas amizades (...)” (Marina)

“(...) então acho que foi isso assim, a melhorar também essas relações, sabe? Como chegar nas pessoas, conversar, que a gente trabalhou com muitas pessoas diferentes (...)” (Pedro)

Podemos verificar que o PIBID, apesar de ter sido ofertado de maneira remota conseguiu proporcionar uma formação de qualidade aos licenciandos, proporcionando vivências que irá contribuir para o desenvolvimento dos mesmos.

Apesar de ter proporcionado aos licenciandos experiências positivas que serão de grande utilidade na carreira dos mesmos, o PIBID remoto também trouxe algumas **experiências negativas** para os mesmos. O ponto negativo que mais aparece nas falas dos entrevistados é com relação a falta de contato com os estudantes da educação básica e com dinâmica escolar. Uma das maiores expectativas, se não a maior de quem se inscreve no programa PIBID é justamente isso, o contato com os alunos, com os professores da educação básica, conhecer mesmo a dinâmica e a realidade de uma sala de aula, poder trabalhar e colocar na prática aquilo que aprendem em teoria na universidade, aprender com os supervisores. Mas infelizmente a pandemia tirou essa oportunidade, porém, proporcionou uma nova vivência e experiência na qual acredita-se que os licenciandos nunca imaginaram passar. Segundo Capistrano, Rodrigues, Macêdo e Macêdo (2018, p. 586):

É importante para o futuro professor conhecer a realidade do ambiente em que ele vai trabalhar, assim como, as dificuldades e as concepções alternativas de seus alunos, pois, é imprescindível levá-las em consideração no processo de ensino e aprendizagem, buscando novas alternativas e diferentes formas de abordagens dos conteúdos (Capistrano; Rodrigues; Macêdo; Macêdo, 2018).

Os entrevistados também destacam dentre os pontos negativos, o número muito baixo de estudantes da educação básica que participaram das atividades desenvolvidas pelos pibidianos. Como será discutido posteriormente neste trabalho, essa falta de participação dos estudantes da educação básica pode estar relacionada a esse modelo remoto de trabalho que está associada a diversas causas como, por exemplo, a falta de acesso à internet ou a equipamentos eletrônicos (celulares, computadores, *tablet*) de qualidade que permite a participação dos estudantes. De acordo com dados da PNAD (IBGE, 2018), 20,9% dos domicílios brasileiros não possuem acesso à internet, o que

corresponde a 15 milhões de lares. O número de residências que possuem o acesso à internet, correspondem a cerca de 79,1%, e desse total a maior parte tem acesso através de aparelhos celulares correspondendo a 99,2%, no entanto, a maioria das famílias compartilham um único aparelho. No ano de 2018, 41,7% dos domicílios possuíam microcomputadores e 30,0% possuíam *tablet*. Esses dados são grandes indicativos dos desafios enfrentados pela educação no período remoto. Por isso, cabe levar em conta a realidade de cada estudante, no entanto, de acordo com os participantes do PIBID, esse baixo retorno dos estudantes também está relacionado a falta de interesse de alguns, por exemplo:

“Acho que o aspecto negativo foi a gente não ter oportunidade de ir para a sala de aula né?” (Ana)

“(...) a gente teve um retorno de uma grande quantidade de atividade, mas eu senti um pouquinho que as coisas foram um pouco superficiais, pelo que vimos da nossa atividade, a gente falou até um pouquinho lá no grupo, não sei assim, se eles fizeram para ganhar ponto, algo do tipo, mas a gente começou a sentir falta de tipo assim, um desempenho maior, engajamento maior (...)” (Marina)

“Então, da aula que a gente deu foi para a turma do sexto ano, foram poucos alunos né, foram seis alunos que entraram para participar (...)” (Luciana)

Algo que caracteriza o PIBID é o trabalho em equipe. Pensando nisso, foi que procuramos através da categoria emergente inicial (subcategoria) **“Experiências do trabalho em equipe”** compreender como foram as experiências vivenciadas pelos licenciandos.

Damiani (2008), baseado em Vygotsky, argumenta em seu trabalho que as atividades desempenhadas em grupo, de maneira conjunta, conferem grandes vantagens que não são oferecidas em ambientes de aprendizagem individualizada. O autor expõe que a constituição dos sujeitos, bem como “seu aprendizado e seus processos de pensamento (intrapsicológicos), ocorrem mediados pela relação com outras pessoas (processos interpessoais) (Damiani, 2008, p. 215)”. Elas servem como referência para nossos comportamentos e raciocínios, bem como para as caracterizações que empregamos às coisas e pessoas.

No entanto, apesar de todas estas vantagens conferidas pelo trabalho em equipe, entendemos também que existem dificuldades, pois juntamos pessoas com características, pensamentos, temperamentos, propósitos e opiniões diferentes. E isso acaba gerando alguns conflitos, como podemos observar nas falas de alguns entrevistados:

“(...) a gente passou por alguns apertos, mas enfim, conseguimos, eu consegui desempenhar aquilo que estava no meu alcance, então foi isso, sabe? A gente passou muitos apertos em questão de trabalho em grupo”. (Cecília)

“(...) a gente teve muitos trabalhos em grupo, a gente nem se conhecia assim mais no começo, e aí tinha gente que não fazia nada a gente cobrava e ele tinha a cara de pau de nem responder e nossa eu fiquei muito irritado com isso no começo (...)” (Mário)

Mesmo diante dos conflitos vivenciados pelos pibidianos dentro dos grupos, com certeza os mesmos conseguiram tirar algo dessa experiência que confere importância para sua formação como profissional e como pessoa. O trabalho em equipe é extremamente complicado, mas, nos permite trabalhar outros fatores como a comunicação, saber ouvir e falar na hora certa, respeitar as diversas opiniões dentre outros. Lorenz (2019, p. 34), com base em Robbins (2005) elenca alguns benefícios do trabalho em equipe:

[...] (1) promove e incentiva interação social; (2) é uma ferramenta de resolução de problema; (3) provoca boas decisões; (4) promove membros comprometidos e dispostos a realizar coisas novas; (5) serve como mecanismo de controle e disciplina, pois os próprios membros criam regras e avaliações; e, (6) evita hierarquias desnecessárias, diminuindo falatórios desnecessários, ao engajar todos com comprometimento e participação. A individualidade e a capacidade de cada um são valorizadas e incentivadas como força de multiplicação da força do todo, e cada um é importante para o resultado final. O ser equipe desenvolve o senso de participação, responsabilidade, cooperação e respeito (Lorenz, 2019, p. 34).

E por fim, buscamos averiguar se houve um **contato dos pibidianos com a escola e os alunos da educação básica**. Através da análise das falas, alguns licenciandos tiveram a oportunidade de ter um contato com os estudantes da educação básica de forma online, através do PIBID, e por meio de atividades desenvolvidas com alguma disciplina do curso, utilizando o PIBID. Também houve licenciandos que não tiveram esse contato, e um número bem pequeno conseguiu ir até a escola.

“Não tivemos contato né, a gente só elaborava os planos de aula, vídeos, os portfólios, o caderno de atividades, mas nenhum contato, infelizmente (...)” (Luciana)

“(...) eu acho que a gente ficou mais nos bastidores né, mas eu consegui desenvolver na turma da professora Lucinéia, só que não foi exatamente dentro do PIBID, eu utilizei o PIBID para desenvolver a atividade para a disciplina de metodologia (...)” (Helena)

“(...) mas mesmo assim a gente conseguiu aos pouquinhos fazer [na escola o] portfólio, teve gente que fez aula online, teve gente que conseguiu ir na escola” (...) (Gabriela)

Um dos objetivos do PIBID é inserir estudantes da licenciatura nas escolas públicas de educação básica (Capes, 2008). O Programa ao possibilitar que os alunos entrem na escola antecipadamente, de forma coletiva e colaborativa juntamente com o professor supervisor, garante uma experiência de trocas de conhecimentos e aprendizagens, de maneira orientada, onde o licenciando não ficará tão “perdido” e terá mais confiança, o que ao contrário, poderia gerar uma experiência ruim e traumática como ocorre no exercício da profissão onde muitos não passaram por uma vivência como o PIBID, e tem o primeiro contato no momento do exercício da profissão. Este contato permite também que a escola e seus professores “apresentem” a realidade docente para os bolsistas, confrontando saberes já adquirido. Nesse formato, possibilita que os alunos aprendam a viver na escola, com suas regras, valores e rotinas, contribuindo para que saberes sejam sólidos, reorganizados e novos sejam gerados.

Esse não contato com a sala de aula pode ser um dos grandes prejuízos gerados a formação inicial dos licenciandos envolvidos, visto que, os limites impostos pela pandemia não permitiram que os mesmos vivenciassem esse momento, ou que vivenciassem muito pouco como ocorreu com aqueles que tiveram a oportunidade de ir à escola pelo menos uma vez.

4.1.2. Visão do currículo de ciências (PET, plano de curso etc.)

Buscando identificar a visão que os licenciandos possuíam a respeito do currículo de Ciências, foram identificadas a categoria final “**Visão do currículo de Ciências (PET, plano de curso etc.)**”, com suas respectivas subcategorias expressas no Quadro 5.

Quadro 5 - Visão do currículo de Ciências (PET, plano de curso etc.) e subcategorias emergentes das falas dos licenciandos

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
2. Visão do currículo de Ciências (PET, plano de curso etc.).	2.1 Percepção dos documentos oficiais antes do PIBID e pós PIBID
	2.3 Percepção dos licenciandos a respeito do PET

Fonte: elaborado pelos autores (2023).

Ao longo da entrevista, foi possível verificar que a **percepção que os licenciandos possuíam dos documentos oficiais antes de se ingressarem no PIBID mudou bastante após fazerem parte do programa**. Notou-se que a maioria via a BNCC como um “bicho de sete cabeças”, e não compreendiam como funcionava esse

documento. Com o PIBID, os licenciandos aprenderam a respeito do documento, principalmente como manuseá-lo, por exemplo:

“Eu via a BNCC com muito medo, sabe? Eu achava um documento muito grande, às vezes eu não conseguia encontrar as coisas”. (Pedro)

“(...) na verdade eu só fui saber da existência da BNCC, se eu não me engano, no PIBID. Eu sequer tinha ouvido falar assim, talvez em algum momento no curso antes do PIBID, alguém tenha falado, mas só que eu não me atentei, são sei assim, só que ter essa familiaridade foi no PIBID (...)” (Pedro)

“(...) o documento ele é muito grande, mas aí o PIBID foi encaminhado né, então foi facilitando... Então o PIBID foi muito importante para a gente estar conhecendo também, principalmente quando chegou no momento de a gente planejar né, fazer o plano de aula”. (Cecília)

A BNCC configura-se como um documento de caráter normativo que determina as aprendizagens essenciais que serão desenvolvidas por meio das propostas curriculares permeadas pelas práticas pedagógicas dos docentes, desse modo, a BNCC não pode ser entendida como um currículo, mas sim como uma referência que irá direcionar as escolas brasileiras com o propósito de uma educação nacional fundamentada nos princípios éticos, políticos e estéticos que proporciona uma formação humana integral, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes ao longo de toda sua formação básica (Brasil, 2018a).

Como já foi mencionado anteriormente neste trabalho, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) utilizou como estratégia para que as atividades escolares pudessem ter continuidade o Regime Especial de Atividades não Presenciais (REANP). Essa estratégia foi pensada de forma a promover o máximo de inclusão e participação dos estudantes da rede estadual de ensino (Serafim; Santos; Cavalcanti, 2022).

O ensino remoto teve o PET como documento orientador e os professores eram obrigados a trabalhar utilizando este documento. A partir das orientações da SEE e do trabalho desenvolvido pelos professores supervisores, buscamos identificar qual a **percepção dos licenciandos a respeito do PET**.

A maioria dos licenciandos que participaram do PIBID, tiveram uma percepção negativa com relação aos PET's, muitos veem a apostila como algo muito superficial que não aprofunda e não contextualizam os conteúdos propostos. Na fala de alguns, o PET é basicamente uma cópia da BNCC e do Currículo Referência, outros identificaram erros e falta de apuramento do documento. “De acordo com uma reportagem que saiu

no portal G1 (2020), nos PET do Estado de Minas Gerais, foram apontados pelos professores erros conceituais, de revisão, plágios e outros” (Serafim; Santos; Cavalcanti, 2022, p. 3).

“E eu acho os PET’s bem superficiais também, sabe? Eles não aprofundam muito os conteúdos e assim, os conteúdos que seriam importantes para a construção né, de um cidadão e não aprofunda tanto assim”. (Gabriela)

“A gente já vê lá no PET que é “ctrl c + ctrl v” da BNCC e do Currículo Referência” (...) (Gabriela)

“(...) tinha uma informação de data errada no PET né... mas eu acho que falta um apuramento ali né” (...) (Pedro)

Como foi citado nas unidades de significado de Gabriela e Pedro, os professores não podiam fazer muito além do PET, e com isso, a aprendizagem dos estudantes ficou limitada, pois, de certa forma a apostila de estudos não abrangia todo o conteúdo, não o trazia de forma contextualizada, e queira ou não, cada aluno tem sua especificidade de aprendizagem. Para os participantes do PIBID, este documento dificultou o trabalho dos professores, bem como a aprendizagem dos estudantes.

Apesar de ter sido interessante a proposta da SEE com relação ao REANP, o seu desenvolvimento falhou no quesito inclusão, pois, ainda existem famílias que não tem acesso a se quer uma TV, ou a internet de qualidade, então como que essas crianças teriam acesso ao programa “Se Liga na Educação”? A SEE faltou olhar para a realidade das famílias de baixa renda, e desenvolver melhor as estratégias para alcançá-las. Serafim, Santos e Cavalcanti (2022), em seus estudos onde realizaram a análise dos PET, relatam que apesar das possibilidades apresentadas, uma parcela dos estudantes teve acesso somente a versão impressa do PET, visto que era preciso ter acesso a internet “para utilizar o Aplicativo Conexão Escola e estar na área de cobertura da Rede Minas para poder assistir às aulas pela televisão” (p. 5). Os autores relatam ainda que muito alunos tinham acesso à internet pelo *WhatsApp* e *Facebook* acessados através do celular, com planos de internet compatíveis ao uso desses aplicativos, no entanto, esses planos tornam impraticáveis o carregamento de vídeos, instalação de aplicativos e acesso a outros programas. Ainda neste trabalho, os autores destacam que foi recomendado o uso do livro didático juntamente ao estudo do PET, porém, vale ressaltar que no período de suspensão das aulas, início do ano letivo, “a distribuição dos livros didáticos para os estudantes se encontrava em andamento, seja por questões

internas de organização das escolas, seja pelo aguardo do recebimento do total necessário de livros para distribuição.

Em seu estudo Cruz (2023, p. 93), afirma que:

[...] apesar da regulamentação do Ensino Remoto Emergencial durante a pandemia e da disponibilização, por parte da SEE/MG, de recursos tecnológicos (aplicativos patrocinados, aulas virtuais pelo programa Se Liga na Educação, através do YouTube e Rede Minas, PETs impressos e virtuais, plataformas digitais, e-mail institucional para os alunos e servidores) e de capacitação e orientação para os professores, além do empenho por parte das equipes das escolas, as desigualdades sociais e territoriais foram evidenciadas (Cruz, 2023, p. 93).

Ainda segundo a autora, o Ensino Remoto Emergencial tornou visível as desigualdades sociais e de acesso aos recursos tecnológicos (materiais ou de conexão) e a necessidade de uma capacitação permanente dos profissionais da educação que os tornem preparados para acompanhar as constantes mudanças nas tecnologias digitais, bem como “uma reflexão sobre a incorporação das tecnologias digitais na prática pedagógica que permita opção consciente e voluntária (p. 94)”.

4.1.3. A participação dos professores supervisores para o desenvolvimento do PIBID Ciências Biológicas

Identificamos a categoria final “**A participação dos professores supervisores para o desenvolvimento do PIBID Ciências Biológicas**”, com suas respectivas subcategorias apresentadas no Quadro 6.

Quadro 6 - A participação dos professores supervisores para o desenvolvimento do PIBID Ciências Biológicas e subcategorias emergentes das falas dos licenciandos

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
3. A participação dos professores supervisores para o desenvolvimento do PIBID Ciências Biológicas	3.1 Possibilidades na participação dos professores supervisores
	3.2 Limites na participação dos professores supervisores

Fonte: elaborado pelos autores (2023).

Além de um coordenador e alunos da licenciatura, também fazem parte do PIBID, os professores supervisores. A supervisão dos licenciandos nas escolas é realizada por professores da educação básica que supervisionam os pibidianos nas visitas e desenvolvimento de atividades (Silva, 2017).

Para desempenhar essa função de professor como formador, o mesmo deve atender alguns requisitos:

Possuir licenciatura; ter experiência mínima de dois anos no magistério na educação básica; ser docente na escola participante do PIBID; atuar em subprojeto correspondente à sua área de formação; e ser selecionado pelo PIBID da instituição de ensino superior (Brasil, 2013b) (Silva, 2017, p. 46).

Segundo Silva (2017, p. 46-47), vale destacar também que o programa determina atribuições específicas aos supervisores, conforme explicitado na portaria nº 096/2013, na seção V, artigo 42:

São deveres do supervisor: I – elaborar, desenvolver e acompanhar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência; II – controlar a frequência dos bolsistas de iniciação à docência na escola, repassando essas informações ao coordenador de área; III – informar ao coordenador de área eventuais mudanças nas condições que lhe garantiram participação no Pibid; IV – atentar-se à utilização do português de acordo com a norma culta, quando se tratar de comunicação formal do programa ou demais atividades que envolvam a escrita; V – participar de seminários de iniciação à docência do Pibid promovidos pelo projeto do qual participa; VI – informar à comunidade escolar sobre as atividades do projeto; VII – enviar ao coordenador de área quaisquer relatórios e documentos de acompanhamento das atividades dos bolsistas de iniciação à docência sob sua supervisão, sempre que solicitado; VIII – participar das atividades de acompanhamento e avaliação do Pibid definidas pela Capes; IX – manter seus dados atualizados na Plataforma Freire, do MEC; X – assinar termo de desligamento do projeto, quando couber; XI – compartilhar com a direção da escola e seus pares as boas práticas do Pibid na perspectiva de buscar a excelência na formação de professores; e XII – elaborar e desenvolver, quando possível, projetos interdisciplinares que valorizem a intersetorialidade e a conexão dos conhecimentos presentes da educação básica (Brasil, 2013b) (Silva, 2017, p. 46-47)

Pensando na importância dos professores supervisores para o desenvolvimento do PIBID Ciências Biológicas, buscamos averiguar primeiramente, a partir do olhar dos pibidianos, as **possibilidades durante a sua participação** no programa. Analisando as falas dos licenciandos, percebe-se que os supervisores contribuíram bastante para o desenvolvimento de atividades nas escolas, dando apoio e auxílio aos licenciandos, mesmo sendo remoto.

“(...) eu sempre eu ia encher o saco dela no privado, ela sempre se mostrava super solícita para tirar minhas dúvidas, para responder, então eu não tenho nada para falar assim, foi ótima, ela super auxiliou a gente, todo tempo assim do PIBID”. (Ana)

“(...) o professore sempre estava ali presente, sempre falando, sempre fazendo botando a mão na massa também junto com a gente, acho que isso aí é algo que ficou bem nítido, mas eu acredito que possa ser também um empecilho do remoto ne, enfim”. (Afonso)

O professor supervisor é uma figura muito importante para o programa PIBID e para os licenciandos, uma vez que, são eles que fazem essa mediação entre a universidade e a escola, e também servem como exemplo e inspiração para os

graduandos, pois, os mesmos estarão acompanhando diariamente suas aulas, metodologias e estratégias como professores o que irá influenciar as práticas dos licenciandos. Segundo Caetano, Correia e Vieira (2015), os professores supervisores são co-formadores dos futuros docente, uma vez que, são eles que vivenciam o dia a dia escolar, auxiliando os bolsistas para essa nova experiência, sendo eles capazes de dar sugestões e dicas de como conduzir a regência de uma aula. As autoras ainda afirma que, o professor supervisor é o elo principal entre a universidade e a escola de educação básica.

Com relação aos **limites sobre a participação dos professores supervisores**, podemos perceber nos fragmentos das falas dos licenciandos que muitas vezes se sentiram “sozinhos” por não receber total apoio dos supervisores, e muitas vezes tiveram que recorrer ao coordenador do programa para sanar algumas dúvidas. Além do mais, os licenciandos relatam que tiveram pouco apoio, por parte dos supervisores, com seus trabalhos e falta de orientação:

“(...) eu percebo, às vezes, um pouco de descaso com o que tá sendo feito, às vezes a gente tá tentando, a gente se esforça para tentar solucionar algum tipo de questão, e procura e tal, e às vezes, não estou falando que é sempre, isso não acontece com frequência, mas às vezes a gente não tem o retorno que a gente gostaria, às vezes a gente não tem uma resposta que pudesse nos orientar, tanto que às vezes a gente apela até mesmo para [a coordenação] (...)” (Afonso).

“Eu senti um pouco sozinho, sabe? Tanto como ele falou, às vezes a gente tinha que recorrer ao [(a) coordenador(a)] porque a gente não via nosso supervisor, alguém que a gente pudesse tirar dúvidas às vezes. Acredito também que houve um pouco de falta de comunicação entre a gente, embora a gente tivesse um grupo, porque as vezes ele não estava aqui, ou então estava com outros compromissos (...)” (Marina).

Com o ensino remoto, tudo aconteceu muito rápido, muitas mudanças, e os professores tiveram que correr atrás de tudo, se adaptar a essa nova mudança e não tiveram tanto apoio. Souza *et al.* (2021, p. 3) afirmam que:

O limite pouco estabelecido entre o tempo dedicado ao trabalho e aquele dedicado às outras esferas da vida converteu-se nesse novo contexto em um limiar ainda mais tênue. Do ponto de vista do ambiente de trabalho, fazer do próprio ambiente doméstico o local de trabalho, em tempo integral, trouxe consequências pouco exploradas para a saúde dos profissionais da educação que sustentam, por longa data, esse híbrido entre compromissos contratuais e afazeres da vida privada (Souza *et. al.*, 2021, p. 3).

Percebeu-se, então, que surgiram muitas dúvidas, e com o ensino sendo ofertado de forma totalmente online, os supervisores ficaram muito sobrecarregados. Ao mesmo

tempo em que tiveram que se adaptar, também tiveram que cumprir prazos, além de cargas exaustivas de trabalho onde o ambiente doméstico virou ambiente de trabalho. Talvez essa sobrecarga de trabalho e todos esses fatores citados nos exemplos de fala podem ter contribuído para essa limitação dos professores supervisores.

4.1.4. Imagem da carreira e expectativas profissionais

Como em Moraes (2022), os participantes foram questionados sobre a imagem da carreira e expectativas profissionais ao se ingressarem no curso de Ciências Biológicas (Moraes, 2022). A partir deste questionamento, foram identificadas o surgimento das subcategorias, conforme o Quadro 7.

Quadro 7 - Imagens da carreira e expectativas profissionais e subcategorias emergentes das falas dos licenciandos

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	
Categorias Finais	Categorias Pré-Estabelecidas Intermediárias	Categorias Emergentes Iniciais
4. Imagem da carreira e expectativas profissionais	4.1 O pensamento dos(as) pibidianos(as) sobre a docência	
	4.2 Expectativas em relação ao curso de Ciências Biológicas	
	4.3 Expectativa em não ser professor	4.3.1 Expectativa profissional nas áreas do ensino (mestrado, doutorado)
		4.3.2 Ingresso no curso para outras áreas que não a licenciatura (reopção, concursos)

Fonte: elaborado pelos autores (2023).

Com relação ao **pensamento dos pibidianos sobre a docência**, alguns já entraram no curso com o desejo de lecionar, demonstrando o desejo de ensinar desde sempre, o que deixa a entender que se identificam com a profissão, sendo para eles uma opção que foi escolhida e desejada (Moraes, 2022). Neste sentido, para compreendermos essa categoria, damos destaque a algumas unidades de significado:

“Assim, eu entrei na Ciências Biológicas pensando em realmente dar aula, porque eu vim de outro curso e foi lá que eu descobri que eu queria isso, sabe? Então, eu já entrei com esse foco mais para licenciatura”. (Gabriela)

“Eu entrei querendo ser professora” (...) (Marina)

“(...) eu tenho sim a intenção de ser professor, de estar na educação ali, educação básica né, no ensino fundamental tanto como o médio... E tipo, querer ser professor para mim é tipo, viver as experiências com os alunos ali, tipo, poder fazer a diferença, sabe?” (Felipe)

Observa-se também que muitos veem o lado bonito da profissão, a sua importância para a vida das pessoas e isso dá uma certa motivação para seguir na área. O professor assume um papel importante perante a sociedade, atua como mediador do processo de formação para que os educandos possam se tornar cidadão críticos, e dessa forma, lutar pelos seus interesses perante a sociedade (Bulgraen, 2010). Além de sua função de educador e construtor de conhecimento, o professor deve atuar como mediador, se colocando como uma ponte entre o estudante e o conhecimento, para que assim, o educando aprenda a se questionar, tornando-se um sujeito ativo, deixando de ser um depósito do educador (Bulgraen, 2010). O pibidiano Pedro relata que:

“Eu posso falar, quando eu né... quando eu penso em docência eu acho que eu trago muita essa carga, acho que principalmente por causa da formação que eu tenho tido até agora, essa visão bonita assim, sabe?” (Pedro)

Completando a fala do licenciando Pedro, Bulgraen (2010, p.31) cita Freire, quando apresenta:

A ação docente é a base de uma boa formação escolar e contribui para a construção de uma sociedade pensante. Entretanto, para que isso seja possível, o docente precisa assumir seu verdadeiro compromisso e encarar o caminho do aprender a ensinar. Evidentemente, ensinar é uma responsabilidade que precisa ser trabalhada e desenvolvida. Um educador precisa sempre, a cada dia, renovar sua forma pedagógica para, da melhor maneira, atender a seus alunos, pois é por meio do comprometimento e da “paixão” pela profissão e pela educação que o educador pode, verdadeiramente, assumir o seu papel e se interessar em realmente aprender a ensinar. (Bulgraen, 2010, p.31)

Porém, um número considerável de licenciandos demonstram desânimo com a licenciatura devido à falta de valorização, descaso e a falta de reconhecimento do trabalho dos professores. Dentre os relatos, um dos licenciandos faz uma reflexão onde expõe que hoje em dia ocorrem casos em que os professores, algumas vezes, são taxados como má influência e inimigos por tratar de temáticas em sala que hoje em dia é necessário e comum, porém, muitos pais ainda veem como um tabu.

“(...) então, eu vejo que muitos tentam pintar o professor como inimigo, sabe? Principalmente o professor da educação básica. Que o professor é má influência, que o professor quer (...) discutir assuntos relacionados a corpo e várias outras coisas que isso é visto de forma muito negativa por alguns pais... Então eu acho que o professor é visto como inimigo por muitos pais, nesse sentindo assim.” (Pedro)

“(...) é muito desafiador isso, então é ir preparando o psicológico mesmo porque não é fácil, a gente que não tá dentro da sala de aula todos os dias, a gente já vê como é difícil né? Então, tanto na sala de aula, tanto convivendo

todos os dias em ambiente escolar é um desafio mesmo, eu acho que talvez seja isso uma coisa que me desanima um pouco.” (Luciana)

A profissão docente tem se tornado um desafio. Os professores têm que lidar com diversas situações, que muitas vezes vão além de suas funções, como por exemplo: atuar como “pais” de alunos que não possuem uma base familiar estruturada e enfrentam diversos conflitos familiares e até mesmo pessoal. Também existe a falta de interesse dos alunos ou as dificuldades de aprendizagem. E tudo isso acaba gerando uma sobrecarga de trabalho sobre os professores que acabam tendo sua saúde física e mental afetada. Além de tudo isso, ainda existe a desvalorização do trabalho docente, muitas vezes condições de trabalho precária e baixo salário. Rodrigues, Lima e Viana (2017, p. 31) baseado em Pereira (2011), destaca que,

A docência, portanto, é uma atividade complexa porque a realidade na qual o professor atua é dinâmica, conflituosa, imprevisível e apresenta problemas singulares que, portanto exigem soluções particulares. Exige mobilizações de saberes para o cumprimento do objetivo de educar que é: o desenvolvimento das diferentes capacidades – cognitivas, afetivas, físicas, éticas, estéticas, de inserção social e de relação interpessoal – dos educandos, que se efetiva pela construção de conhecimentos (Rodrigues; Lima; Viana, 2017, p. 31).

Notamos também que o PIBID contribuiu para despertar nos licenciandos o desejo pela docência, porém vemos que alguns têm o desejo de ter uma experiência em sala de aula, mas não pretendem permanecer, provavelmente devido à falta de reconhecimento, a baixa valorização da profissão, as condições de trabalho e a baixa remuneração que tem causado desânimo nos alunos da licenciatura e até nos docentes que já atuam na área. Segundo Almeida, Tartuce e Nunes (2014, p. 106), baseado em Lang (2006):

Lang (2006), num estudo sobre a construção social das identidades profissionais dos docentes na França, analisa o “mal-estar” docente que lá tem afetado mais de 60% dos professores. Segundo o autor, esse “mal-estar” tem duas características: a atividade docente tem se tornado cada vez mais complexa, porém o prestígio social da profissão docente tende a diminuir; e, por outro lado, a defasagem entre a definição ideal da docência e a realidade em que se desenvolve o ofício tende a aumentar, gerando uma sensação de impotência, frustração e desânimo. Para esse autor, o mal-estar docente tende a fazer parte do sentido comum para a maioria dos docentes (Almeida; Tartuce; Nunes, 2014, p. 106) .

Essa falta de interesse dos graduandos em atuar como professores pode ser ilustrada nas falas dos mesmos:

“(...) eu quero passar pela sala de aula, mas eu não quero permanecer, a começo, eu quero fazer história na educação, sim.” (Helena)

“(...) eu tenho convicção que eu quero passar pela sala de aula, sabe? Em algum momento da minha carreira profissional, eu quero ter essa experiência, mas aí eu não sei se eu quero continuar né, com isso ou na minha carreira toda, mas eu sei que eu quero ter essa experiência sim.” (Ana).

Há também, relatos de estudantes que têm o desejo de lecionar, porém não na educação básica, mas no ensino superior. “Isso se deve provavelmente pela remuneração e pelas condições de trabalho, supostamente mais atrativas e de maior *status* nestas instituições” (Morais, 2022, p. 78).

“Então, eu quero ser professor, mas se for do ensino superior. Eu não tenho vontade ainda de ser da educação básica não, essa vontade ainda o PIBID não me despertou não.” (Mário)

“(...) quero assim fazer um mestrado, talvez futuramente um doutorado, para poder exercer a docência” (...) (Marcelo)

Ainda na categoria “Imagem da carreira e expectativas profissionais”, buscamos compreender as **expectativas dos licenciandos em relação ao curso de Ciências Biológicas**. Muitos escolheram o curso por se identificarem com a área, em que foi possível identifica nas falas dos licenciandos que a experiência no primeiro semestre foi marcante. Um dos participantes destaca ter sido “*Pedro: a melhor experiência da minha vida*”, já que o início do curso é caracterizado por muitas aulas práticas. Porém, o mesmo relata uma quebra da expectativa quando chega no segundo semestre, porque entra em uma parte mais teórica do curso:

“(...) primeiro semestre acho que eu encontrei a melhor experiência da minha vida e mais intensa assim, eu acho que o primeiro semestre proporciona isso com muita aula prática e tal, só que quando chega no segundo tem uma quebra de expectativa porque entra mais matéria teórica.” (Pedro)

As aulas práticas, seja no ensino superior ou na educação básica, são de grande importância, pois possibilita a efetivação da formação por permitir que visualizem na prática aquilo que é ensinado em teoria, além de colocar o estudante como protagonista do seu processo de ensino-aprendizagem. Borges (2002) aponta a importância da aula prática, pois é através dela que os alunos têm a oportunidade de interagir com materiais e protocolos que geralmente não estão acostumados em suas rotinas em sala de aula. Pagel *et al.* (2015) com base em Bizzo (2000) argumenta que por meio das aulas práticas, os alunos conseguem entender a execução prática do que está sendo

investigado e isso permite que os mesmos façam relações cognitivas do espaço em que ele está introduzido.

Ainda em sua fala, Pedro mostra sua percepção com relação ao curso. Segundo o mesmo, o curso é bem dinâmico e interativo, atendendo suas expectativas.

“(...) o curso bem dinâmico né, o curso é interativo. Eu achava que a gente ia ter muita aula prática, então atendeu as minhas expectativas. Assim, eu não esperava mais do que isso assim não, acho que foi bem satisfatório. ” (Pedro)

Alguns licenciandos entraram no curso com a intenção de fazer bacharelado, no entanto, mudaram de ideia e resolveram permanecer na licenciatura:

“(...) inicialmente, eu não pensei em fazer licenciatura, aí eu vim parar na licenciatura de alguma forma e acabei gostando dessa área, porque eu tenho uma vontade de... sabe? Uma vontade internamente de transformar a vida das pessoas de alguma forma e eu vejo os professores com um papel muito importante, e é isso.” (Ana)

O curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, é um curso bem diversificado e dinâmico, como identificado na fala de Pedro. Ele nos permite passar por diversas experiências marcantes e essenciais que nos tornam seres humanos melhores, e profissionais qualificados, além de oferecer projetos como o PIBID, e outros em áreas mais específicas da Biologia, que enriquece ainda mais o processo de formação do licenciando.

Alguns licenciandos, antes de se ingressarem, possuíam uma visão bem simples do curso, no entanto, com o passar dos períodos, foram se surpreendendo:

“(...) eu não sabia o quão profundo era, então estava com uma expectativa muito simples sobre a licenciatura ‘aí vou estudar alguns pesquisadores de educação’, ‘vou estudar algumas técnicas de didática’..., algumas coisas assim! Só que uma coisa muito básica eu não tinha noção, não tinha noção que o professor tinha que fazer um plano de aula, eu não tinha noção nenhuma sobre BNCC, nada sobre isso, então, tudo foi meio que construindo. ” (Laura)

Percebemos a partir das falas de alguns entrevistados, que sua **expectativa profissional ao ingressar no curso era de não ser professor**, por diversos motivos. Verificamos que o desejo de não seguir a carreira é devido as dificuldades enfrentadas pelos professores hoje em dia, outros já entraram com a desejo de não seguir a profissão, por já terem convicção do que querem.

“Eu também concordo, pois eu entrei no curso com a ideia fixa de que eu não seguiria como professora por saber como é a realidade de um professor, por

minha mãe ser professora, então era algo que eu não queria, sabe?”
(Fernanda)

“(...) eu já sei a área que eu quero me especializar e não é na educação no caso”. (Mário)

Em sua pesquisa Allain (2015), salienta que existe uma demanda de professores para atuarem em escolas públicas da educação básica, no entanto, a profissão não desperta interesse aos ingressantes nos cursos superiores de graduação. O que pode estar relacionado as dificuldades enfrentadas pelos professores atualmente.

Nota-se que muitos estudantes, apesar de estarem cientes que a finalidade do curso é a formação de professores, alguns não ingressam no curso com a intenção de seguir a carreira docente. Esn *et al.* (2014, p. 504) afirmam que,

[...] a busca pela profissão e a permanência nela vêm se constituindo numa problemática histórica, motivo pelo qual é foco das preocupações das políticas educacionais nos últimos anos diante da constatação da enorme falta de profissionais licenciados e da diminuição crescente de matrículas em cursos de licenciatura (Esn *et al.*, 2014, p. 504).

Segundo Allain e Coutinho (2017) *apud* (Moraes, 2022), muitos estudantes que ingressam nos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, preferem atuar na área técnica ou acadêmica na área específica de Biologia em detrimento da docência. Essas reflexões também aparecem, por exemplo, nas unidades de significado:

“(...) já mudei totalmente meu pensamento, quero assim fazer um mestrado, talvez futuramente um doutorado, para poder exercer a docência, mas com uma âncora assim na área da pesquisa, sabe? Mas não no ensino mesmo, sabe? Mas na área mais bruta.” (Marcelo)

“(...) sou dividido entre trabalhar como biólogo mesmo, mas também despertou muito essa vontade de fazer um mestrado, doutorado e ter esse lado de professor, pesquisador também, sabe? Mas não na área do ensino, na área da Biologia mesmo, mas mesmo assim, trabalhar como professor, pesquisador, acho que é algo que eu penso assim.” (Mário).

Também foi evidenciado que alguns estudantes tinham o desejo de usar o curso de licenciatura em Ciências Biológicas como uma escada para alcançar os chamados “cursos de elite” (medicina, nutrição, fisioterapia, dentre outros). As unidades de significado que comprovam esse desejo aparecem na subcategoria **“Estudantes que ingressam no curso para outras áreas que não a licenciatura (reopção, concursos”**, por meio da reopção de curso, ou apenas com a intenção de ter um curso superior para prestar concursos:

“(...) na verdade eu entrei no curso de licenciatura a fim de fazer reopção para fisioterapia (...)” (Luciana)

“(...) e eu também pensei na reopção eu queria fazer Biomedicina”. (Helena)

“Eu quero mesmo para fazer concurso ne da polícia civil ou da militar (...)” (Vanessa)

A Reopção de Curso permite que estudantes mudem de curso dentro da mesma universidade, é concedida aos discentes regularmente matriculados na UFVJM e que ingressaram em curso da universidade por processo seletivo (Copese, 2023). Para conseguir a reopção de curso é necessário atender os seguintes requisitos:

I – Disponibilidade de vagas no curso pretendido;

II – O candidato não pode ter concluído mais de 60% da carga horária total do currículo do curso de origem;

III – O candidato deve estar regularmente matriculado em curso superior igual (no caso da transferência externa) ou de área afim (no caso de reopção ou transferência externa) ao curso pretendido, devidamente autorizado/reconhecido pelo Ministério da Educação – MEC, de acordo com os termos do edital;

IV – A seleção dos candidatos será feita pela Copese mediante o resultado obtido pelo candidato em uma das três últimas edições do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM;

V – Caberá ao candidato, no ato de realização da inscrição, a informação de qual edição do Enem utilizará para concorrer no processo, não cabendo, sob nenhuma alegação, alteração posterior (Copese, 2023, s.p.)

A reopção de curso, utilizando a licenciatura em Ciências Biológicas, não é mais possível para a área da saúde, como é estabelecido no novo currículo do curso, a partir da Resolução 02/2015. Desde 2018, não é mais possível que os estudantes do curso Ciências Biológicas (Licenciatura) peçam reopção para outros cursos, principalmente da área da saúde.

Essa insatisfação dos estudantes com relação a licenciatura vem crescendo muito nos últimos tempos e também aparece no trabalho de Moraes (2022). Para Moraes (2022), isso se deve à distância entre as necessidades apresentadas na teoria e a realidade da prática vivenciada nas escolas. Moraes (2022) baseado em Gatti, cita outros motivos a respeito da procura pelo curso de licenciatura. De acordo com a autora, muitos estudantes cursam a licenciatura por falta de opção, pois o bacharelado não é ofertado no lugar onde moram, ou cursam a licenciatura e vão atuar na área, mesmo não sendo esta sua primeira escolha.

4.1.5. Relação do PIBID com o curso de licenciatura em Ciências Biológicas

Com o intuito de averiguar, do ponto de vista dos licenciandos, as contribuições do PIBID, buscamos fazer uma análise da categoria “**Relação do PIBID com o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas**”

Quadro 8 - Relação do PIBID com o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e subcategorias emergentes das falas dos licenciandos

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
5. Relação do PIBID com o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas	5.1 Percepção dos discentes sobre o PIBID e o processo de formação para a docência
	5.2 Impactos do PIBID no processo de formação de professores

Fonte: elaborados pelos autores (2023).

Ao analisar as falas dos licenciandos, notamos que eles acreditam que o PIBID proporciona uma preparação mais completa para a docência do que o curso em si. Na subcategoria “**Percepção dos discentes sobre o PIBID e o processo de formação para a docência**”, percebe-se que o PIBID promove uma formação onde os participantes aprendem a ensinar e a planejar aulas, colocam em prática estratégias de ensino, aprendem a construir o conhecimento e torná-lo efetivo, além de proporcionar também uma formação continuada. Por exemplo:

“(...) o PIBID consegue ser um pouquinho mais completo... Eu sinto que eu aprendi muito mais no PIBID em relação a educação, do que na licenciatura. Por exemplo, a fazer planos de aula, as estratégias de ensino, as abordagens, em termo de organização de conteúdo, eu acho que eu consegui absorver muito mais com o PIBID, sabe? Porque eu acho que tinha mais atividades práticas, tipo, no sentido de construir né, a gente elaborar os planos de aula, a fazer vídeos também para o canal do YouTube (...)” (Ana)

“(...) quando a gente pega disciplinas isoladas, muitas vezes elas não suprem tudo assim, porque por exemplo eu aprendo geologia, mas eu tô aprendendo geologia e ensinar geologia, como é que vai ser? E aí lá não tem isso, eu não estou aprendendo a ensinar geologia... mas eu não sei se o curso todo ele completa essa formação assim, de dar a experiência assim, porque vai ter os estágios né, vai ter todas as coisas, mas aqui, no início, o PIBID dá essa segurança maior da gente chegar preparado para o estágio. Já sinto que eu não vou tão “cru” né, da forma que eu iria se não tivesse feito PIBID, porque eu aprendi muita coisa aqui dentro que acho importante, vai ser importante lá na frente”. (Pedro)

Verificamos que para Ana e Pedro, os licenciandos que passam pelo programa PIBID, saem do curso com uma certa experiência com a sala de aula e à docência, com

uma bagagem rica de conhecimentos sobre a docência que os tornarão futuros profissionais mais qualificados e com um currículo bastante enriquecido.

Com relação aos **“Impactos do PIBID no processo de formação de professores”**, percebe-se que foi de grande auxílio para o desenvolvimento das disciplinas de ensino/educação ofertadas pelo curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Os licenciandos relatam que o PIBID os ajudou, principalmente na compreensão de temas relacionados ao ensino de Ciências e que aprenderam muito mais sobre esse “lado da educação”, do que com disciplinas do curso.

“(...) o PIBID me ajudou muito nas disciplinas da educação porque realmente parece que quando eu estava vendo aula ali de muitas disciplinas, parecia que eu assim, eu já entendia do que o professor estava falando e acho que ajudou muito, sabe?” (Mário)

“(...) eu também consegui aprender muito mais sobre esse lado da educação com o PIBID do que com todas essas matérias que eu já fiz sobre educação.” (Fernanda)

Os estudantes também relatam ter tido facilidade para desenvolver planos de aula nas disciplinas quando eram solicitados, além de poder utilizar atividades que desenvolveram no PIBID para implementarem esses planejamentos. Notamos também que o PIBID viabilizou momentos em que permitiu que os licenciandos aprendessem a lidar com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) que estão sendo cada vez mais utilizadas.

“(...) [o PIBID] ajudou demais, principalmente em disciplina que você tinha que fazer plano de aula. Assim, era muito mais simples, muito mais fácil... Dava até para... assim, pegar a aula que você teve uma ideia no PIBID e implementar também na disciplina para ajudar” (...) (Mário)

“(...) nas elaborações também né, porque a gente teve as minis oficinas né, e tipo, o TikTok dos vídeos e tudo mais, então acredito que ajudou a gente bastante”. (Vanessa)

Há ainda relatos de estudantes que afirmam que o PIBID os auxiliou até mesmo no aperfeiçoamento da escrita e na perda da timidez na hora das apresentações de trabalhos.

“(...) na minha visão, foi essencial, me ajudou muito, tanto com relação a minha escrita. Hoje eu consigo desenvolver uma frase, assim, deixar ela mais chique por exemplo, entendeu? Mais bonita, perdi muito da vergonha que eu tinha com relação a apresentação de trabalho” (...) (Marcelo)

Como sabemos, o PIBID foi ofertado de uma maneira totalmente diferente da convencional, de forma 100% online. Apesar de ter oferecido pouco ou nenhum contato dos licenciando com a sala de aula em virtude da pandemia, compreendemos que o programa conseguiu colaborar, principalmente com a formação dos licenciandos. Como observamos ao longo da entrevista, os estudantes conseguiram ser bastante produtivos, quando possível, desenvolver atividades com os estudantes da educação básica. O PIBID teve contribuição para o desenvolvimento profissional docente, sendo responsável por diversas aprendizagens, e de certa forma, conseguiu mostrar para os licenciandos a realidade de uma sala de aula, de um professor da educação básica, e além do mais, possibilitou uma experiência completamente diferente para os mesmos.

CAPÍTULO 5. O PIBID CIÊNCIAS BIOLÓGICAS EM TEMPOS DE PANDEMIA: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS PROFESSORES SUPERVISORES

5.1. Eixo de Análise 2: o que pensam os professores supervisores

Neste capítulo apresentaremos os resultados e discussões a partir das falas dos professores supervisores, trazendo as categorias encontradas com suas respectivas subcategorias. Assim como no grupo focal dos estudantes, iniciamos um momento denominado “quebra gelo”, com o objetivo de iniciar o diálogo e deixar os professores mais à vontade. Nesse momento, os professores se apresentaram, falando o nome, o tempo de magistério, a escola (ou escolas) em que trabalham e o nível e os anos de ensino que lecionam. Nos relatos percebemos que os professores possuem uma certa experiência com a docência, sendo que um deles já possui 24 anos de magistério, dois deles trabalham com o ensino fundamental e médio, e um deles trabalha somente com o ensino médio e com a EJA e lecionam somente em escola pública. Os professores demonstram gosto pela licenciatura, relatando que apesar de todas as dificuldades se sentem felizes e realizados.

Para alcançar o objetivo específico “Compreender o processo de formação dos professores supervisores do PIBID Ciências Biológicas durante o ensino remoto emergencial”, buscamos, a partir da ATD (Moraes e Galiazzi, 2006), analisar e compreender as categorias do Quadro 9, e que serão apresentadas, na forma de metatextos, nos tópicos seguintes:

Quadro 9 - Categorias e subcategorias relacionadas aos grupos focais dos professores supervisores do núcleo Ciência Biológicas 10/2020 - 03/2022

CATEGORIAS EMERGENTES	SUBCATEGORIAS EMERGENTES	
Categorias Finais	Categorias Intermediárias	Categorias Iniciais
1. Expectativas profissionais ao ingressarem no PIBID	1.1 Expectativas antes da pandemia	
	1.2 Expectativas durante a pandemia	
2. Orientações da SEEMG, SRE Diamantina e escola durante a pandemia	2.1 Falta de apoio da SRE Diamantina aos professores da educação básica	2.1.1 Estratégias desenvolvidas pelos professores da educação básica para lidar com a falta de apoio da SER.
	2.2 Dificuldades no retorno presencial	
	2.3 Falta da organização dos PET's	
	2.4 Coerência dos PET's e planos de curso com o Currículo Referência de Minas Gerais	
3. O trabalho remoto	3.1 Metodologias para o desenvolvimento dos PET's	
	3.2 Uso das TIC's	

4. Atividades do PIBID	3.3 Participação dos alunos durante as aulas remotas	3.3.1 Influência da realidade dos alunos em sua participação
	3.4 Avaliação somativa no ensino remoto	
	4.1 Participação do PIBID no ensino remoto	
	4.2 Contribuições do PIBID para o desenvolvimento profissional dos professores supervisores	
	4.4 Críticas e sugestões ao PIBID	

Fonte: elaborado pelos autores (2023).

No primeiro tópico, faremos uma reflexão com relação as expectativas profissionais apresentadas pelos professores supervisores ao ingressarem no programa PIBID. No segundo tópico, procuramos compreender as orientações que a SEEMG, SRE Diamantina e a escola ofereceram para os professores supervisores durante o período da pandemia. No terceiro tópico, focamos em uma discussão a respeito de como ocorreu o trabalho remoto. No quarto e último tópico, procuramos compreender as atividades do PIBID no ensino remoto, como foi a participação do projeto durante esse período, se foi possível desenvolver atividades, se o PIBID no ensino remoto foi importante para o desenvolvimento profissional dos professores supervisores e se eles puderam tirar algo de aprendizado para a sua docência.

5.2.1. Expectativas profissionais ao ingressarem no PIBID

Em nossas análises, buscamos compreender quais as expectativas os supervisores possuíam ao ingressarem no PIBID, lembrando que se inscreveram antes de acontecer a pandemia. No entanto, devido a pandemia houve o retorno das atividades de maneira remota, juntamente com o PIBID Ciências Biológicas. Diante dessa situação, quando questionados quais eram suas expectativas, identificamos nas falas dos supervisores que os mesmos, por terem participados de edições anteriores, fizeram relatos de como foi o PIBID antes da pandemia, bem como suas expectativas, e como foi durante a pandemia, originando as subcategorias “expectativas antes da pandemia” e “expectativas durante a pandemia”.

Quadro 10 - Expectativas profissionais ao ingressarem no PIBID e subcategorias emergentes das falas dos professores supervisores

CATEGORIAS EMERGENTES	SUBCATEGORIAS EMERGENTES
1. Expectativas profissionais ao ingressarem no PIBID	1.1 Expectativas antes da pandemia
	1.2 Expectativas durante a pandemia

Fonte: elaborados pelos autores (2023).

No que diz respeito às suas **expectativas antes da pandemia**, foi possível notar que os professores já participaram de edições anteriores do programa e tiveram ótimas experiências na qual classificam como “*experiência gostosa*”, “*expectativa de auxílio*”, “*experiência com a docência*”, “*experiência para os meninos*”... Obtivemos respostas de professores que consideram o PIBID como sendo uma oportunidade importante para que os licenciandos tenham contato com a sala de aula, tenham experiência com a docência.

Segundo Silva *et al.* (2021, p. 2), é importante que o licenciando passe por uma experiência de aproximação com a rotina da escola para que possa compreender a dinâmica da sala de aula, de maneira que possa desenvolver habilidades importantes à sua profissão. Ainda segundo o autor, “o convívio do licenciando é de suma importância para o desenvolvimento de uma prática pedagógica reflexiva baseada no contato com o contexto diário da realidade escolar, a qual deve ser produtiva e eficaz” (p. 2).

“(...) eu já havia participado do PIBID algumas edições anteriores, e eu acho que era uma expectativa extremamente gostosa, aquela expectativa de auxílio (...).” (João)

“Eu acho assim, que o PIBID, além de proporcionar essa experiência para os meninos, a experiência de estar dentro da sala de aula, experiência com a docência (...).” (João)

No entanto, em alguns cursos da licenciatura, essa oportunidade de estar na escola vem somente com os estágios supervisionados e é por isso que o PIBID se torna importante, pois, em seus primeiros períodos, os licenciandos já podem começar a ter contato com a sala de aula e adquirir uma certa experiência e conhecimentos que serão fundamentais para sua carreira docente.

Silva *et al.* (2021) salienta que, com a implementação de programas de iniciação à docência pelo Ministério da Educação – MEC, como por exemplo o PIBID, os licenciandos tem sido inseridos cada vez mais cedo à realidade escolar, entretanto, o estágio supervisionado obrigatório nos cursos de licenciatura por muito tempo e até hoje se constitui como “o momento em que o futuro professor terá a oportunidade de ter seu primeiro contato com o ambiente escolar e de entender a dinâmica de uma sala de aula” (p. 2).

Além disso, foi possível identificar respostas em que os professores supervisores consideram o PIBID como uma “formação continuada”, visto que proporciona novos

aprendizados, contatos com novas ideias, novas metodologias e consideram a aproximação com a universidade um fator importante, pois, lhes possibilitam atualizar o que viram no passado:

“(...) não deixa de ser uma formação continuada para mim, porque a gente acaba que tem contato com ideias novas, com metodologias novas, com a área da Educação que nunca para e o que a gente estudou no passado, muitas vezes é atualizado né? E a gente não tem uma oportunidade assim, então estar em contato com o PIBID, com a universidade, sempre foi uma oportunidade de formação continuada”. (João)

Os supervisores veem o PIBID como uma formação continuada não somente para eles, como também para os próprios estudantes participantes do projeto, como é possível verificar no trecho da fala de um dos professores entrevistados:

“(...) aquela expectativa de auxílio, de formação continuada tanto para nós quanto para eles (...)”. (João)

A formação inicial de um professor não possui todos os conhecimentos necessários para que atenda todas as demandas que uma sala de aula exige, pois, cada uma possui uma realidade e, portanto, uma especificidade diferente, por isso, se faz necessário que o professor busque novos conhecimentos por meio da formação continuada, para que possa (re) aprender, ou (re) significar suas práticas diárias, buscando aprimorar seus conhecimentos e suas práticas (Rodrigues; Lima; Viana, 2017).

Diante disso, Schnetzler (1996) *apud* Rosa e Schnetzler (2003, p. 27) aponta três razões para justificar a formação continuada de professores:

- a necessidade de contínuo aprimoramento profissional e de reflexões críticas sobre a própria prática pedagógica, pois a efetiva melhoria do processo ensino-aprendizagem só acontece pela ação do professor;
- a necessidade de se superar o distanciamento entre contribuições da pesquisa educacional e a sua utilização para a melhoria da sala de aula, implicando que o professor seja também pesquisador de sua própria prática.
- em geral, os professores têm uma visão simplista da atividade docente, ao conceberem que para ensinar basta conhecer o conteúdo e utilizar algumas técnicas pedagógicas. (Rosa; Schnetzler, 2003, p. 27)

Embora o PIBID não seja um programa prioritariamente com finalidades voltadas para promover uma formação continuada de professores supervisores, ele pode beneficiar com uma formação em serviço (Moraes, 2022). Dentre esses serviços podemos ter “eventos promovidos pela universidade, em reuniões, palestras,

congressos, ou seja, movimentações que o professor dificilmente teria acesso se não estivesse no programa” (Morais, 2022, p.117).

Como fica claro nas falas dos professores, apesar de não ter o propósito de formação continuada e sim um programa para formação inicial dos licenciandos, o PIBID acaba auxiliando não só na formação dos supervisores como na dos alunos, agregando aos mesmos conhecimentos e novas práticas pedagógicas.

Como a maioria dos entrevistados já participaram de outras edições do programa, alguns veem a oportunidade de dar continuidade em trabalhos que fizeram nas outras edições e que obtiveram resultados satisfatórios com os estudantes da educação básica, como destaca o professor Carlos em sua fala:

“A gente pode fazer um trabalho continuado com os meninos de uma série para outra e eu escolhi participar do PIBID, no lugar do residência pedagógica, justamente por causa disso, porque eu já tinha essa experiência do PIBID da versão anterior. Então eu queria continuar alguns trabalhos com os meninos porque, por exemplo, algumas coisas que a gente fez até sobre a permacultura na escola, os meninos ficaram loucos. Os meninos fizeram, colocaram a massa, fizeram, pintaram, criaram tinta, fizeram uma penca de oficina bacana, a gente foi no museu, levamos as oficinas para fazer naquele jardim do museu lá atrás... Eles ficaram lá o dia inteiro, isso foi uma coisa assim, muito bacana, encheu de gente, foi muito bom” (Carlos)

No que diz respeito às “**expectativas dos supervisores durante a pandemia da COVID-19**”, ficou evidente que o ensino remoto pegou todos de surpresa e principalmente despreparados para desenvolvê-lo. Os professores tiveram que sair totalmente de sua zona de conforto e se adaptarem a uma nova maneira de ensino, com aulas totalmente online. E diante dessa situação, tiveram que se reinventar para conseguirem cumprir com o que o sistema estava exigindo deles e ao mesmo tempo não deixarem de promover o ensino. É o que relata em sua fala Nakano, Roza e Oliveira (2021, p. 1372):

Do dia para a noite, professores tiveram que aprender a utilizar os recursos do ensino remoto, bem como adaptarem seus conteúdos e ensinamentos a esse novo formato, muitas vezes, sem poder contar com o apoio de livros didáticos que usualmente têm à disposição em sala de aula. (Nakano; Roza; Oliveira, 2021, p. 1372)

Com uma forma de ensino 100% online, as TIC e a internet foram grandes aliadas dos professores nessa situação. No entanto, apesar de aliadas para alguns, ela foi o “terror” de outros, visto que, muitos professores apresentaram dificuldades diante das tecnologias digitais, pois não eram acostumados a usá-las em sala de aula ou usavam

muito pouco. E o que mais dificultou esse processo foi que não foram oferecidas nenhuma capacitação para que esses professores pudessem lidar com esses meios.

Diante das falas dos supervisores, foi possível perceber que o PIBID foi um grande aliado nesse período remoto, visto que, muitos professores tiveram dificuldades com esse formato de ensino online. Os supervisores relataram que o programa foi de grande “ajuda” e outros viram como um “auxílio”, pois foram desenvolvidas oficinas sobre as tecnologias, em que eles puderam aprender como utilizar diversos programas para desenvolver suas aulas, e torná-las mais compreensíveis e interessantes.

“Então assim, o que esse PIBID proporcionou para a gente foi mais como uma ajuda mesmo, porque igual a professora Lucinéia falou, as oficinas sobre as tecnologias, as TIC's ajudaram a gente bastante no meio dessa pandemia”. (Carlos)

No início desse PIBID foi algo assim... foi diferente, né? Porque nós pegamos justamente em plena pandemia né, eu já tinha participado antes, e esse PIBID ele veio com novo formato, que foi no formato online que a gente tinha que desenvolver trabalhos remotos. A minha expectativa foi em estar nos auxiliando nesse trabalho aí que a gente tinha que fazer, que a gente teve que se reinventar nesse período da pandemia, aprender a trabalhar né, com tecnologias que a gente usava muito pouco em sala de aula né, então eu vi o PIBID mais como um auxílio né? (Lucinéia)

Fica claro também, nas falas dos supervisores, a grande contribuição que os pibidianos tiveram prestando auxílio com o uso das TIC nesse período pandêmico, uma vez que eles puderam aprender com os licenciandos sobre diversas ferramentas e recursos digitais para trabalhar em sala de aula, tais como: a plataforma “canva”, “histórias em quadrinhos digitais”, “produção de vídeos”, como citam na entrevista. Os professores manifestaram que podem trabalhar com esses recursos mesmo de forma presencial, uma vez que auxilia muito no processo de aprendizagem dos estudantes, além de tornar o ensino mais atrativo e efetivo, são maneiras de sair do comum, inovando e modernizando as aulas, por exemplo:

“Teve coisa que eu nunca tinha visto e que os meninos, os pibidianos passaram para a gente, e eu uso hoje o canva, um monte de recurso que eu não tinha ideia” (...). (Carlos)

“(...) trouxe novos recursos pra gente, foram criados vários instrumentos, várias estratégias para a gente estar trabalhando, sugestões para gente aplicar no nosso trabalho lá, de forma remota. Aqueles vídeos né por exemplo, aquelas histórias em quadrinhos, aquele monte de coisa, aquelas oficinas que os alunos fizeram, de forma geral, as oficinas que foram montadas, as atividades (...)”. (Lucinéia)

O uso das tecnologias digitais foi de grande auxílio no período da pandemia da COVID-19, e não somente nesse período remoto, mas também nas aulas presenciais dos professores. No entanto, apesar de ser uma grande aliada no processo do desenvolvimento da aprendizagem, como destaca Schnorr, Rodrigues e Islas (2017), a partir de discussões e experiências na área de tecnologia na educação, constatou-se que esses recursos fornecem apoio e desenvolvimento para a aprendizagem. Ainda assim, muitas escolas e professores apresentam resistência ao uso das tecnologias, pois enxergam o lado negativo no seu emprego nas aulas, como por exemplo, o uso do celular que era a principal ferramenta no ensino remoto e hoje existem barreiras para o seu uso no ensino presencial. “Em vez de utilizarem a tecnologia em todas as áreas do conhecimento, de forma transversal e interdisciplinar, colocam-na em um horário fixo sob a responsabilidade de um único professor, na sala de informática” (Schnorr; Rodrigues; Islas, 2017, p. 33).

“(...) foi muito bacana, porque apesar de ter sido um PIBID diferente, um PIBID remoto, que não era o que a gente esperava, mas a gente teve uma experiência com isso, por mais que a pandemia seja uma coisa ruim, mas mesmo uma experiência ruim é uma experiência, então a gente tem que aprender com esse tipo de experiência e foi muito bom”. (Carlos)

(...) “eu achei assim, que o PIBID, ele veio assim na forma diferente, mas eu, no meu ponto de vista, foi de grande auxílio, eu tinha expectativas com relação ao PIBID e eu vi que me auxiliou muito”. (Lucinéia)

Nas falas dos professores, foi possível notar que apesar de o PIBID ter sido de uma forma totalmente diferente das edições anteriores, por ser remoto, os supervisores conseguiram aproveitar bastante e adquirir novas experiências.

5.2.2. Orientações da SEEMG, SRE Diamantina e escola durante a pandemia

O intuito desta categoria foi investigar se os supervisores receberam orientações da SEEMG e SRE de Diamantina durante o período da pandemia da COVID-19. Contudo foi possível analisar essa categoria a partir das subcategorias apresentadas no Quadro 11.

Quadro 11 - Orientações da SEEMG, SRE Diamantina e escola durante a pandemia e subcategorias emergentes das falas dos professores supervisores

CATEGORIAS EMERGENTES	SUBCATEGORIAS EMERGENTES	
Categorias Finais	Categorias Intermediárias	Categorias Iniciais

2. Orientações da SEEMG, SRE Diamantina e escola durante a pandemia	2.1 Falta de apoio da SRE Diamantina aos professores da educação básica	2.1.1 Estratégias desenvolvidas pelos professores da educação básica para lidar com a falta de apoio da SRE.
	2.2 Dificuldades no retorno presencial	
	2.3 Falta da organização dos PET's	
	2.4 Coerência dos PET's e planos de curso com o Currículo Referência de Minas Gerais	

Fonte: elaborado pelos autores (2023).

Verificamos que na subcategoria emergente (categoria intermediária) **“Falta de apoio da SRE Diamantina aos professores da educação básica”**, a partir dos fragmentos das falas dos supervisores, foi possível notar que eles tiveram que enfrentar diversas dificuldades no período da pandemia. Dentre essas dificuldades, os professores citam a falta de apoio da SRE. Segundo os professores, eles não receberam nenhuma orientação a respeito de como trabalhar com o Plano de Estudo Tutorado (PET), com o *Google Meet* ou com o recurso digital “conexão escola”, cada um teve que se reinventar e criar sua própria metodologia de trabalho. Outra reclamação por parte dos supervisores é que a SRE enviava memorando para os professores e exigia que eles participassem de cursos sem finalidade ou se quer explicações.

“Lá na escola, a gente não teve orientação alguma sobre como trabalhar isso, sobre como ajudar os alunos a fazer esse tipo de coisa no começo, né? Aí depois, eles inventaram o ‘conexão escola’, ensino remoto para a gente poder ajudar os meninos. Aí veio Meet para a gente poder, quem quisesse, dar aula e tudo né, mas em momento algum a gente teve orientação ou uma formação sequer de alguém lá em cima para poder falar ‘olha, vocês têm que fazer assim, é assim, aqui funciona assim, pega isso, faz assim.’” (Carlos)

“A gente não teve assim uma formação, nem nada não. Aí só chegava para gente memorando, memorando e memorando, para a gente ler. Ah, tem que participar de webinar, que é obrigatório”, aquele monte de curso para poder fazer.” (Carlos)

“Nós não tivemos nenhum tipo de orientação para trabalhar de forma remota, para trabalhar com os PET's, a gente teve que se virar mesmo, como se diz né. Cada um teve que criar sua própria metodologia.” (Lucinéia)

“(…) de uma hora pra outra explodiu, era aquilo ‘se virem’: algumas formações online, muitas dúvidas, e cada um deu o melhor dentro daquilo que poderia ser feito, né? A superintendência daqui de Diamantina, infelizmente não deu tanto suporte no quesito de gravação de vídeos, de explicação, acho que os outros professores podem confirmar, tínhamos muito de outras superintendências, né?” (João)

Diante da falta de apoio e orientação da SRE aos professores, os mesmos tiveram que procurar outros meios para driblar essa situação, e com isso emergiu uma categoria inicial que diz respeito às **“Estratégias desenvolvidas pelos professores da educação básica para lidar com a falta de apoio da SRE”**.

Nos fragmentos das falas dos supervisores, que para superarem algumas dificuldades, houve muitas trocas de informações entre os professores da mesma escola e até de escolas diferentes. Os professores tiveram que pesquisar muito e buscar por informações, criar suas próprias metodologias de trabalho, e como podemos observar na fala de um dos professores, eles buscaram até informações de outras superintendências.

“(...) a gente teve que ir no peito mesmo, aprender, pesquisar na internet. Rolou um monte de vídeo de fora, que o pessoal mandava para gente: ‘olha, é assim que você tem que fazer, é assim que vai funcionar, os PET’s vão ser assim, sabe?’ (...) o que mais aconteceu foi troca de informação entre os professores de escolas diferentes mesmo, quem já tava sabendo de alguma coisinha ajudava o colega que estava sem saber direito, então a gente tomou muito na cara ali, foi tudo no peito”. (Carlos)

“Cada um teve que criar sua própria metodologia, teve professores que resolveram complementar, porque eles ofereceram os PET’s né?” (Lucinéia)

“A gente aproveitava muito de outras superintendências.” (João)

Como já foi mencionado anteriormente neste trabalho, no final de 2019, a SARS-CoV 2 tornou-se a grande preocupação no mundo inteiro (Butantan, 2023). A COVID-19, doença causada pelo vírus afetou de uma forma assustadora e em pouco tempo o planeta deixando um rastro de doentes e óbitos por onde passava (Butantan, 2023). Com isso, a ciência correu contra o tempo para criar uma vacina contra a doença, e dentro de alguns meses, em meados de 2020 os primeiros imunizantes ficaram prontos (Butantan, 2023). Após o surgimento da vacina, reduziu de forma significativa o número de infectados e mortos. Com grande parte da população imunizada, o Governo Federal decretou, no final do ano de 2021 o retorno das aulas presenciais, seguindo rigorosamente todos os protocolos de segurança. Ao retornarem para o ensino de forma 100% presencial em 2022, os professores se depararam com diversos desafios. Diante disso, buscamos compreender, do ponto de vista dos supervisores, quais foram as dificuldades ao retornarem de forma presencial, por meio da categoria intermediária (subcategoria emergente) **“Dificuldades no retorno presencial”**.

A partir da análise das falas dos professores supervisores, foi possível compreender que o retorno presencial foi bastante confuso para eles, visto que

continuaram sem apoio da superintendência. Segundo relato de um dos professores, recebiam diferentes orientações, ou não recebiam com clareza, dificultando em seguir um planejamento, além disso, o mesmo também reclama da falta de recursos.

“E assim, a gente não tem como seguir um planejamento direito que a gente faz, porque cada hora era uma notícia diferente, cada hora era um memorando falando pra fazer uma coisa nova e tipo assim... e a gente sem recurso, né? A gente sem a superintendência para poder explicar como tem que seguir, como tem que fazer as coisas, era uma época muito complicada, muito difícil.” (Carlos)

“É, nós voltamos, mas realmente continuou da mesma forma, não houve nenhuma orientação a mais, além do que a gente já tinha antes, que era nada.” (Lucinéia)

Além da carência de orientações, excesso de memorandos, os professores mencionaram que não podiam introduzir conteúdos novos quando retornaram para as aulas presenciais, e o ensino girava apenas em torno dos PET's.

“E fora que voltamos limitados, a gente não podia introduzir nenhum conteúdo novo, a gente tinha que estar só auxiliando os alunos na resolução de atividades dos PET's e tirando dúvidas”. (Lucinéia)

Diante das exigências do distanciamento social impostas pela pandemia da COVID-19, os estudantes se viram isolados em casa e assim como os professores, se depararam com a necessidade de se adaptarem às novas condições trazidas pela pandemia (Nakano; Roza; Oliveira, 2021). Contudo, tiveram que aprender os conteúdos de forma remota por meio das ferramentas de comunicação, sem o contato do professor e apenas com o auxílio das ferramentas digitais, “sem o contato próximo com os colegas da turma, sem os espaços usualmente ocupados durante o horário escolar (parques, biblioteca), havendo interrupção de aulas diversificadas (horta, educação física, educação artística) ou atividades extracurriculares” (Nakano; Roza; Oliveira, 2021, p. 1372).

Quando foi autorizado o retorno das aulas presenciais no ano de 2022, ficou evidente que esse isolamento teve um impacto direto sobre o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. Além das dificuldades com a falta de organização por parte da SRE Diamantina e da limitação que os professores tiveram para trabalhar, podemos verificar ainda que os mesmos também tiveram que buscar soluções em como superar as dificuldades de aprendizagem apresentadas por seus estudantes. A pandemia causou uma grande defasagem no ensino, pois apesar dos grandes esforços dos

professores, muitos estudantes apresentaram dificuldades e incompreensões sobre os conteúdos propostos pelo PET, sendo que muitos apenas copiavam as respostas dos PET's da internet, como coloca um dos professores. Os supervisores apontaram que muitos estudantes não tinham o auxílio dos pais, devido ao fato de os mesmos trabalharem o dia todo, não tinham acesso à internet e outros tiveram que largar os estudos para trabalhar e ajudar no sustento de casa. Um dos professores também pontua em sua fala que houve dificuldades em fazer com que os estudantes compreendessem o conteúdo em tão pouco tempo, até porque possuíam dificuldades com o conteúdo estudado no ensino remoto.

“Infelizmente, nós tivemos muitas dificuldades, porque o aluno, quando ele voltou, ele voltou com dificuldades imensas porque ele não estava habituado com o remoto e a maioria deles não faziam a atividade, simplesmente copiavam da internet. O aluno voltou naquele segundo momento, com muitas dificuldades, e com muitas incompreensões, e você tendo que trabalhar só o PET. Tirar, tentar sanar as dúvidas, tentar ajudar o aluno a compreender a matéria de um ano e meio de remoto, o que foi extremamente desgastante e infelizmente não foi efetivo, nós não conseguimos, porque cada um tem um tempo pra poder apreender. Então não adianta você fazer 50 anos em cinco, igual JK queria né?” (João)

É possível perceber que a pandemia deixou “sequelas” no processo educacional. Durante o isolamento social, o quarto virou uma sala de aula para os professores e com isso, o ambiente de casa tornou-se cansativo, até mesmo por causa das cargas horárias excessivas e exaustivas. Santos e Ferreira (2021) expõem em sua fala que os profissionais da educação ficaram sobrecarregados, e isso atingiu a saúde mental deles, afetando diretamente a qualidade de vida destes profissionais.

Os estudantes tiveram a qualidade do ensino afetada, segundo Faustino e Silva (2020), apesar de toda dedicação dos professores, o contato presencial com o aluno e com suas produções torna-se importante, pois, a ausência desse contato dificulta a avaliação e identificação da capacidade ou dificuldade do aluno em assimilar os conteúdos. Com o retorno presencial, de acordo com as análises feitas anteriormente, fica evidente que as dificuldades e incompreensões com os conteúdos apresentadas pelos estudantes são reflexos do ensino remoto. É possível notar também as limitações de um ensino doméstico, pois, “os pais ou responsáveis que não atuam nessa área, não estão preparados para lidar com essa situação, ou estão para outro nível educacional” (Santos; Ferreira, 2021, p. 5).

Outra questão que o ensino remoto deixou clara é com relação as desigualdades social, educacional e cultural. De acordo com Santos e Ferreira (2021, p. 5):

A prática de aulas remotas deixou ainda mais evidente a desigualdade que existe no nosso país, principalmente a desigualdade social, cultural e educacional. Pois para que esse método de ensino possa acontecer há a necessidade do acesso à internet e aos recursos necessários para essa, sendo óbvio que os alunos das escolas públicas, principalmente os mais carentes das zonas rurais não possuem esse recurso ou se possui é de baixa qualidade (Santos; Ferreira, 2021, p.5).

Com a suspensão das aulas presenciais em todas as escolas da rede estadual, pelo Comitê Extraordinário da COVID-19 no dia 15 de março de 2020, foi necessário buscar formas alternativas para que os estudantes continuassem tendo acesso à educação (Muniz-Dias; Figueiredo; Tavares; Canedo-Júnior, 2022). Diante dessa situação, foi criado o PET's, que surge como ferramenta do Regime de Estudo não Presencial desenvolvido pela Secretaria do Estado de Minas Gerais (Muniz-Dias; Figueiredo; Tavares; Canedo-Júnior, 2022).

“As apostilas que contemplam os níveis da Educação Infantil, Ensino Fundamental-Anos Iniciais e Finais, ambos contemplando as divisões em Modalidades Especiais, Integral (apenas 4º e 5º anos) e Regular (1º até 5º anos) e Ensino Médio” (p. 448 - 449), apresentam conteúdos e atividades referentes a cada ano escolar, levando em consideração a carga horária mensal da disciplina (Muniz-Dias; Figueiredo; Tavares; Canedo-Júnior, 2022). O PET também foi organizado levando em consideração as disciplinas e conteúdos previstos em cada etapa de ensino, de acordo com o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Muniz-Dias; Figueiredo; Tavares; Canedo-Júnior, 2022).

Posto isto, buscando compreender como foi o trabalho dos supervisores com os PET's, emergia nas suas falas a categoria intermediária (subcategoria) intitulada “**Falta de organização dos PET's**”.

De acordo com as falas dos professores supervisores, é possível perceber que houve uma falta de organização e coerência dos PET's, pois estavam diferentes do que estavam acostumados a trabalhar. Também apontaram limitações nos exercícios disponibilizados na apostila visto que, os alunos não possuíam uma base para resolvê-los, justamente porque os PET's estavam uma “bagunça”.

“(...) os PETs, lá na escola foi um rebuliço danado, a gente reclamava até com o diretor que não tinha nada a ver com a história, que os PET's estavam totalmente fora do que a gente estava acostumado a trabalhar, que a matéria do terceiro ano estava no primeiro ano, o PET do primeiro ano tinha a

matéria do segundo ano e que também estava no PET do terceiro, ou seja, o PET tava todo fora do eixo que a gente já tava acostumado a trabalhar e isso foi ao longo dos PET's ”. (Carlos)

“Os exercícios estavam muito complicados e o aluno, às vezes, não tinha base para responder porque misturou tudo. Às vezes, algum assunto que o aluno já tinha visto, o aluno estava revendo de novo porque mudou o currículo, e encaixou tudo no currículo, principalmente o ensino fundamental. Mas, imagina um aluno lá do sexto ano que via Terra e Universo, uma das temáticas digamos assim né..., aí, de repente, o aluno estava no sétimo ano, aí voltava esse conteúdo porque no currículo novo ele estava lá no sétimo ano. Estou dando um exemplo, não estou me recordando de cabeça se essa matéria estava no sétimo não, mas estou falando assim, dessa situação de mudança. Até mesmo para o ensino médio, houve muitas mudanças e o PET passou a abordar isso de forma unilateral. Veio o PET direto da Secretaria de Estado de Educação, em cima de uma matriz, mas ao mesmo tempo as escolas não tinham sido preparadas, não foi gradual igual está sendo a implementação do novo ensino médio agora no primeiro ano, foi unilateral foi “puf” e no ensino fundamental não houve preparo não, igual no ensino médio. O Currículo Referência de Minas foi implementado, a partir de todos os anos do jeito que está, não houve um preparo (...).” (João)

Buscamos compreender também, se houve **“Coerência dos PET's e planos de curso com o Currículo Referência de Minas Gerais”**, ou seja, se os PET's estavam organizados de acordo com o CRMG. Ficou claro que na visão dos supervisores, os PET's não estavam coerentes com o Currículo Referência de Minas Gerais, como podemos observar nas falas dos mesmos.

“(...) o PET eu percebi no meu modo de ver que muitas coisas que estavam lá eu senti que não estava tão de acordo com o que tava lá proposto no Currículo Referência, parece que foi feito assim, uma mescla mesmo, teve conteúdos que eu não vi muito sentido, sabe? Eu percebi isso, que se eu fosse pra eu montar eu teria montado de uma forma diferente, teve coisas que ficaram meio soltas ali, que eu não entendi o propósito, e não foi só eu não (...).” (Lucinéia)

“(...) eu acho que assim, algumas coisas tinham coerência, outras coisas infelizmente não tinham coerência, sabe?” (João)

Apesar de ter sido elaborado com base no CRMG, nota-se nas falas dos professores supervisores que as abordagens trazidas pelo PET foram insuficientes. De acordo com Brasil (2018b):

Minas Gerais avança ao propor um currículo referência que coloca as crianças, adolescentes, jovens e adultos no centro do processo de ensino e aprendizagem; que dialoga e considera os sujeitos numa visão integral, com múltiplos anseios e necessidades de formação; que reverbera o processo de ensino e aprendizagem de forma participativa e produtora de conhecimentos, imanente às realidades dos atores participantes; que inova numa visão de

formação para além dos conteúdos escolares, e também para as práticas na relações sociais no e com o mundo (Brasil, 2018b).

Apesar dos PET's terem sido elaborados com base no CRMG, podemos notar que essas apostilas de estudos não cumprem com o proposto no documento, uma vez que, deixou a desejar em muitos aspectos.

Veloso *et al.* (2022), afirma em seu trabalho onde faz uma avaliação da qualidade e aplicabilidade do PET no ensino de Ciências e Biologia, que a apostila não leva em consideração a realidade do aluno e muito menos as características regionais e a necessidade de aulas práticas, pois, o material não apresenta sugestões de atividades complementares ativas com a produção e execução de experimentos, não permitindo ao estudante vivenciar experiências nas aulas de ciências e biologia, distanciando o mesmo da sua realidade e do seu contexto social.

5.2.3. O trabalho remoto

Com a pandemia no Brasil, uma série de portarias e medida provisória foram publicadas pelo Ministério da Educação (Portarias 343, 345, 356, 473 e Medida Provisória 934 de 1 de abril de 2020), decretando a suspensão das aulas presenciais, e estabelecendo, de maneira emergencial um novo formato de ensino em todos os níveis educacionais (Nakano; Roza; Oliveira, 2021). Diante de toda essa situação, os governos federais, estaduais e municipais buscaram por alternativas para reduzir os prejuízos, especialmente na área da educação, e com isso adotaram medidas como a adoção da educação remota (Nakano; Roza; Oliveira, 2021, p. 1369).

O ensino remoto passou a ser uma alternativa, adotada por diversas modalidades e níveis educacionais, para garantir a continuidade do processo de ensino-aprendizagem, prejudicado pela necessidade de isolamento social e consequente fechamento das instituições educacionais (Churkin, 2020). Dentro desse contexto, o termo “ensino remoto de emergência” surgiu como uma alternativa comum, usado por pesquisadores da educação online (Hodges et al., 2020) (Nakano; Roza; Oliveira, 2021, p. 1369-1370).

Vale ressaltar que o ensino remoto não é sinônimo de ensino a distância (EaD), apesar de ambos serem constituído por uma educação mediada pela tecnologia digital (Nakano; Roza; Oliveira, 2021). Nakano, Roza e Oliveira (2021) apontam que o EaD se constitui como uma complexa modalidade de ensino com legislação própria, fundamentado em planejamento anterior e metodologias específicas, enquanto que o ensino remoto se constitui como uma “mudança temporária e emergencial para um ensino alternativo, baseado em soluções remotas para o ensino, que normalmente seria

ministrado presencialmente e que retornará a esse formato assim que a pandemia diminuir ou acabar” (Hodges *et al.*, 2020 *apud* Nakano; Roza; Oliveira, 2021, p. 1370). Desta forma, o ensino remoto caracteriza-se apenas por uma mudança no espaço físico, ou seja, passa da modalidade presencial para temporariamente a modalidade remota (Nakano; Roza; Oliveira, 2021).

Pensando no ensino remoto, procuramos por meio da categoria “**O trabalho remoto**” compreender como os professores lidaram com essa modalidade de ensino a qual não estavam habituados.

Quadro 12 - Categorias emergentes e subcategorias emergentes das falas dos professores supervisores

CATEGORIAS EMERGENTES	SUBCATEGORIAS EMERGENTES	
Categorias Finais	Categorias Intermediárias	Categorias Iniciais
3. O trabalho remoto	3.1 Metodologias para o desenvolvimento dos PET's	
	3.2 Uso das TIC's	
	3.3 Participação dos alunos durante as aulas remotas	3.3.1 Influência da realidade dos alunos em sua participação
	3.4 Avaliação somativa no ensino remoto	

Fonte: elaborado pelos autores (2023).

Emergiu, a partir das falas dos professores, e dentro da categoria “O trabalho remoto”, a subcategoria “**Metodologias para o desenvolvimento dos PET's**” no intuito de compreender como os supervisores desenvolveram suas aulas e atividades com os seus estudantes.

De acordo com a análise dos dados obtidos na entrevista, é possível notar que basicamente o ensino girava em torno dos PET's, os professores não podiam fugir muito do que essas apostilas forneciam. O grande problema é que, de acordo com os entrevistados, como já foi dito anteriormente nesta pesquisa, os PET's tiveram muitas falhas como a falta de organização, incoerências e questões incoerentes para esse modelo de ensino remoto. Outra limitação, que dificultou muito o uso dos PET's, foi que os alunos não estavam tendo um ensino de qualidade e não estavam aprendendo de forma efetiva os conteúdos.

“(...) O PET era profundo e isso era muito difícil, (...) assim, o PET de Biologia já não era fácil para os alunos que não tinham base, não estavam aprendendo e eu ficava olhando o PET de Física, de Química, de Matemática, e falava ‘meu Deus do céu’, esses meninos não conseguem porque as questões

eram realmente questões difíceis para um modelo de ensino que ninguém estava acostumado, sabe?” (João)

Diante das dificuldades, ainda assim os professores buscaram trabalhar com o que tinham disponível, e por isso alguns buscavam fazer a correção de alguns exercícios do PET, montavam apresentações para complementar o ensino. Para isso, houve também a participação dos pibidianos que buscavam trazer algumas temáticas.

“Você preparava uma apresentação, outra hora abria os PET’s com os meninos, tentava corrigir os exercícios e dentro dessa perspectiva, em algumas aulas os meninos do PIBID apresentaram algumas temáticas. Eu botei os meninos para poder ter contato com esse modelo de ensino remoto. Então, basicamente, o que pude fazer nesse sentido de usar o PET era isso, agora, claro dentro daquilo que o PET tratava, a gente buscava uma ou outra coisinha, mas sem fugir muito do PET, até porque não dava pra você aprofundar no conteúdo” (...) (João)

Na fala de outro professor, nota-se a dificuldade em trabalhar com o PET, que era voltado para o estado inteiro, não levando em consideração a realidade de cada região, e isso tornou o trabalho dos professores mais complexos. Além do mais, não podiam fazer alterações e tiveram que trabalhar somente com o que lhes era oferecido. Então, para tentar enriquecer e complementar o ensino, os supervisores buscaram fazer algumas atividades diferenciadas dentro das possibilidades.

“(...) a secretaria de educação fez um PET voltado para o estado inteiro, senão mais do que isso, então não tem como fazer voltado para a realidade da gente, a gente não podia mexer no PET.” (Carlos)

“(...) a gente tentava trabalhar com eles até para poder enriquecer um pouquinho o conhecimento deles, tentar fazer uma atividade diferenciada, porque PET é uma coisa muita maçante.” (Carlos)

Como mencionado em outras etapas deste trabalho, uma grande aliada dos supervisores, nesse período pandêmico foi a tecnologia. Posto isso, buscamos por meio da subcategoria “**Uso das TIC’s**” entender como se deu o seu uso pelos supervisores.

As TIC’s devem estar inclusas no currículo escolar, visto que favorece o processo de ensino e aprendizagem, fazendo com que o estudante seja protagonista do seu processo de ensino, tenha liberdade e autonomia, possibilidade de acesso à informações e conhecimentos. Silva, Silva e Coelho (2016, p. 2) salientam que:

O uso da TIC com vistas à criação de uma rede de conhecimentos favorece a democratização do acesso à informação, a troca de informações e experiências, a compreensão crítica da realidade e o desenvolvimento humano, social, cultural e educacional. (Silva; Silva; Coelho, 2016, p.2).

Diante das falas dos professores supervisores, percebemos que os mesmos receberam orientações para utilizarem a ferramenta do *Google Classroom*, no entanto surgiram diversas dificuldades de acesso por parte dos estudantes e por mais que a escola fosse contra a ferramenta por onde os professores tiveram maior retorno e que facilitou a comunicação com os estudantes foi o *WhatsApp*.

“As minhas aulas em geral no remoto consistem em orientar os meninos via a ferramenta que era o class (Google Classroom), mas pouquíssimos tinham acesso ao class, A gente tinha, mas era um grupo do WhatsApp, no início a gente tava tentando pelo WhatsApp e a secretária brigando com a gente, porque você tava usando o WhatsApp: ‘o Whatsapp não era o meio oficial, você não podia, tinha que usar o class’, mas os alunos não entrava, então assim, foi uma complicação nessa parte até que a gente conseguiu acertar, mas aí a gente publicava nos dois, e eu marcava pelo menos uma”. (João)

É possível notar também que houve um grande esforço por partes dos professores para aprender a utilizar as ferramentas digitais, como destaca em sua fala um dos professores: *“(...) e a gente lá tentando dar aula remota, tentando usar os aplicativos aprendendo a usar as ferramentas que a gente não tava habitualmente acostumados”. (...) (João)*

Havendo essa mudança emergencial na educação, do ensino presencial para o ensino remoto, e sendo os estudantes protagonistas dessa “história”, buscamos entender como foi a participação dos estudantes nas aulas remotas através da categoria intermediária (subcategoria) **“Participação dos alunos durante as aulas remotas”**. Os professores destacam que houve uma participação muito baixa dos alunos nas aulas síncronas, os mesmos não apareciam nas reuniões pelo *Google Meet* e no máximo eles tiravam dúvidas pelo *WhatsApp*.

“No começo, eu marcava aula todos os dias, mas depois eu percebi que os alunos não se conectavam, aí não adiantava. Eu ficava uma aula por semana, uma aula síncrona com dois, três, quatro no máximo cinco, assim, muito raramente participam das aulas e a outra parte das aulas com atendimento aos alunos, aí eles tiravam dúvidas pelo WhatsApp (...)” (João)

A pandemia trouxe diversos prejuízos, sobretudo para as famílias mais carentes. Houve muitas dificuldades, muitas perdas, muitos desempregos, muitas pessoas passaram necessidade, e uma boa parte da população não pode cumprir o isolamento social pela necessidade de trabalhar, ficando susceptível ao vírus. Segundo Custódio e Cabral (2022, p. 3),

As medidas decorrentes da pandemia do novo coronavírus afetaram os lares brasileiros e escancararam as desigualdades e pobreza existentes no país. Famílias que sentiram a redução dos rendimentos, que se depararam com a falta de trabalho – ou a impossibilidade de cumprir o isolamento pela necessidade de continuar trabalhando, a insegurança alimentar, as limitações para a continuação dos estudos na modalidade virtual e para a conciliação do trabalho com o cuidado dos filhos que agora encontram-se em casa, dentre outros. Foram medidas que afetaram a rotina das cidades, a vida das comunidades, o dia a dia familiar e, também, a vida das crianças e dos adolescentes (Custódio; Cabral, 2022, p. 3).

As consequências da pandemia caíram também sobre os estudantes, e pensando em como a pandemia pode ter afetado a vida escolar dos alunos buscamos, por meio da categoria inicial (subcategoria) **“Influência da realidade dos alunos em sua participação”**, compreender por qual motivo tivemos uma baixa participação dos estudantes nas aulas no período remoto.

Aparece nas falas dos entrevistados, como mencionado anteriormente, que a pandemia afetou bastante a realidade de cada família. Muitos pais perderam o emprego, como nota-se na entrevista, muitos estudantes deixaram os estudos de lado para trabalhar e ajudar no sustento de casa, e muitas vezes eram responsáveis pela única renda de casa.

“(...) muitos optaram por trabalhar, porque foi um período de pandemia, os pais perderam o emprego, eu tive uma situação em que os alunos trabalhavam e eles eram os únicos que estavam trabalhando na casa, ou seja, o pai e a mãe estavam desempregados, eles estavam pondo comida dentro de casa.” (João)

Os professores relatam que tiveram situações em que os alunos tinham que olhar os irmãos mais novos para que os pais pudessem trabalhar, visto que, escolas e creches encontravam-se fechadas devido as medidas de segurança impostas pelo governo. Outro fato que também identificamos nas falas dos supervisores e que justificam a baixa participação dos estudantes é que muitos não tinham o acesso à internet ou equipamentos tecnológicos para que pudessem participar das aulas. Segundo Coelho, Xavier e Marques (2020), vivemos em um mundo que está em constante avanço tecnológico, no entanto a acessibilidade a esses recursos não é igual para todos. Ainda segundo os autores as desigualdades sociais presentes na sociedade brasileira refletem numa desigualdade tecnológica, que tem as mesmas origens das desigualdades sociais, dentre elas, a concentração de renda (Coelho; Xavier; Marques, 2020).

“(...) outros ficavam em casa para cuidar dos irmãos menores, então não tinha tempo, outros não tinham acesso à tecnologia, não tinha internet, não tinha celular (...)” (João)

Também influenciou para a baixa participação dos estudantes nas aulas, durante a pandemia, o trauma sofrido pelos estudantes devido a abusos sexuais ou agressões físicas, como nota-se na fala de um dos professores.

“(...) direto a gente também, durante a pandemia, ficava sabendo de casos de abuso em casa. Então, assim, tem casos de abuso... como que você ensina o menino que já está traumatizado a fazer PET, a tentar fazer alguma coisa, as vezes tá trabalhando, então é um monte de realidade diferente que a gente tem que levar em consideração antes de cobrar nota, cobrar as coisas dos meninos. Às vezes, de vez em quando, surge um assunto na escola: ‘aquele menino tá assim’, fora da pandemia, ‘esse menino tá assim’, ‘tá assado’, tá fazendo muita bagunça e tal, mas vamos ver o que tá acontecendo com ele? Vamos ver o que tem por trás dele? Onde que ele vive, o que que tá acontecendo em casa com ele? Agora joga isso tudo no meio de uma pandemia, às vezes não é nem abuso sexual, às vezes é espancamento mesmo.”
(Carlos)

Segundo o Fórum Brasileiro de Segurança Pública, crescem anualmente o número de casos de abuso sexual (Custódio; Cabral, 2022), e durante a pandemia os números foram significativos:

Os dados contidos no Anuário Brasileiro de Segurança Pública – Edição 2020 revelam que, no ano de 2019, houve 66.123 registros de violência sexual, o que indica que a cada 8 minutos, uma pessoa é estuprada no Brasil. Do total das vítimas, 85,7% são do sexo feminino e 57,9% tinham no máximo 13 anos. Ao analisar a autoria, o estudo aponta que em 84,1% dos casos – de estupro e estupro de vulnerável – o autor era conhecido da vítima, o que indica um complexo contexto de violência intrafamiliar. Referidos dados, contudo, não dão conta da real dimensão dos crimes sexuais, visto que revelam apenas aqueles casos que são notificados e registrados em Delegacia de Polícia. Estima-se que este número seja dez vezes maior, o que demonstra a subnotificação da violência sexual no país (FBSP, 2020) (Custódio; Cabral, 2022, p.2).

Em um cenário onde uma grande parte dos casos de violência sexual atinge crianças e adolescentes, na maioria das vezes o agressor é um conhecido e a violência ocorre dentro da própria casa da vítima. Com o isolamento social, essas vítimas ficaram ainda mais vulneráveis, e outras vivenciaram violências e abusos pela primeira vez (Custódio; Cabral, 2022).

Por fim, dentro da categoria “trabalho remoto”, emergiu a categoria intermediária (subcategoria) “**avaliação somativa no ensino remoto**”, com o intuito de compreender como se deu a avaliação dos estudantes durante a pandemia.

Analisar sobre as práticas pedagógicas de avaliação é fundamental para os discentes e docentes, visto que possibilita rever se os conteúdos e metodologias que

estão sendo utilizadas, estão promovendo algum tipo de aprendizagem dos estudantes (Oliveira; Mota; Sousa, 2022).

Podemos destacar três tipos de avaliação: diagnóstica, formativa e somativa, nos interessando aqui a avaliação somativa. Segundo Oliveira, Mota e Sousa (2022), a avaliação somativa busca fazer a análise do nível de aprendizagem do estudante através das notas, permitindo “uma classificação quando se finaliza uma unidade, semestre ou ano letivo”. Esse tipo de avaliação tem por finalidade relacionar e definir a aprovação ou reprovação do aluno para seguir adiante.

No ensino remoto, segundo os professores entrevistados, em algumas escolas eles utilizaram o PET como uma forma de avaliar, dando notas conforme a entrega das apostilas.

“Mas aí, o que a gente fez, a gente chegou a avaliar sim, a gente avaliou porque tiveram os PET's, que já vêm prontos, e o PET complementar. Aí a gente meio que entrou em consenso: 'vamos avaliar aqui, quem entregou os PETS a gente dava uma nota, quem entregou os PETs completar a gente dava a outra nota' e ainda tinha aquelas outras” (...) (Carlos)

“É, o PET e o PET complementar, porque o PET valia carga horária de 60% e o PET complementar, a gente fazia 40%, porque valia além de uma nota que a gente tinha que dar, valia carga horária também. Então, se eles não fizessem não estava perdendo só nota, perdia carga horária também” (...) (Carlos)

Também foram avaliadas a presença virtual nos sábados letivos, conforme podemos destacar na fala de um dos professores.

“Por exemplo, tinha atividade no sábado letivo, se não me engano ano passado foram 19 sábados letivos, quem entrava e participava dos sábados letivos e tal, que eram muito poucos também, a gente dava uns pontos ali também e tudo”. (Carlos)

Havia escolas onde foram realizadas avaliações internas, como podemos observar:

“(...) a gente fez avaliações interna mesmo, a gente elaborou avaliações, então a gente fez uma semana de avaliação, cada professor elaborou sua avaliação e a gente aplicou em bloco, sabe? Segunda-feira, por exemplo era Ciências e Português, na terça Matemática e História..., a gente aplicou avaliações mesmo para eles, a gente passou um plano de estudo e a gente avaliou o PET, mas a gente elaborou avaliações em cima dos conteúdos dos PETs, e eles foram avaliados também como provas, sabe?” (Lucinéia)

Como podemos observar, avaliar os estudantes nesse período de ensino remoto ficou complicado, uma vez que, algumas escolas nem aplicaram avaliações somativas, e por isso, muitos professores tiveram que criar suas estratégias de avaliação.

5.2.4. Atividades do PIBID

Com o intuito de compreender como foram as atividades desenvolvidas pelo PIBID durante a pandemia, temos a categoria (final) “**Atividades do PIBID**”, com suas respectivas subcategorias apresentadas no Quadro 13.

Quadro 13 - Categorias emergentes e subcategorias emergentes das falas dos professores supervisores

CATEGORIAS EMERGENTES	SUBCATEGORIAS EMERGENTES
4. Atividades do PIBID	4.1 Participação do PIBID no ensino remoto
	4.2 Contribuições do PIBID para o desenvolvimento profissional dos professores supervisores
	4.4 Críticas e sugestões ao PIBID

Fonte: elaborado pelos autores (2023).

Com relação a **participação do PIBID no ensino remoto**, os supervisores relataram em suas falas que, dentro das possibilidades, os pibidianos foram muito participativos e conseguiram desenvolver muitos trabalhos que agregaram na formação dos alunos da educação básica.

“Dos PIBID’s que eu já participei, os anteriores eu acho sim, embora que não volta dizer, não foi presencial, mas a quantidade de material, o trabalho que foi feito, na minha avaliação foi excelente. Foi feito o que era possível ser feito, devido às condições que a gente tinha, as limitações, mas assim teve muita produção boa, bacana”. (Lucinéia)

“E... assim, eu acho que a produção foi muito elevada, vale lembrar todas aquelas produções que nós fizemos, com vídeo para os alunos participarem, darem cursos em outras universidades, encontros com outras universidades... Foi fantástico! Acho que foram experiências muito boas, os capítulos de livros que nós publicamos, então assim, tudo isso eu acho que contribuiu e ajudou na formação dos meninos”. (João)

Emergiu também a categoria intermediária (subcategoria) “**Contribuições do PIBID para o desenvolvimento profissional dos professores supervisores**”.

O PIBID possibilita aos licenciandos desenvolver/testar diversas metodologias, e por isso permite fazer diversas atividades diferenciadas, sejam elas atividades lúdicas, jogos, aulas com maquetes, aulas utilizando as tecnologias digitais, dentre outras. Diante disso, torna-se tudo recíproco entre pibidianos e os professores supervisores,

quando todos aprendem. O PIBID se propõe a fazer diferente, introduzir aulas diferenciadas, permitindo que o aluno seja protagonista do seu próprio aprendizado, como observamos nas falas dos professores.

“(...) eu achei assim, aprendi muito, muitas coisas eu vou tá utilizando nas minhas aulas, com certeza, porque eu espero poder contribuir, mas eu também tive muita contribuição pra mim, para as minhas aulas, para a minha própria vivência, então achei assim fantástico ... Nesse momento da pandemia, com esse uso dessas tecnologias da informação, isso aí trouxe para mim um material que eu, com certeza, desconhecia e que com certeza vão servir para eu estar usando para motivar os alunos, para enriquecer minhas aulas, eu achei assim, excelente, gostei muito”. (Lucinéia)

“(...) muita coisa a gente guarda para a gente, e a gente aprende a utilizar né? Por exemplo, um deles que eu acho fantástico é o Canva, aquela ferramenta lá é fora de sério, dá pra fazer prova, atividade com os meninos ... a gente aprendeu a utilizar essas coisas, foi pelo que os meninos ensinaram para gente, os alunos do PIBID”. (Carlos)

Por fim, através da categoria intermediária (subcategoria) **“Críticas e sugestões ao PIBID”**, podemos analisar quais as críticas e quais as sugestões os professores supervisores têm em relação ao programa. De maneira geral, as críticas giram em torno do desânimo e falta de engajamento dos bolsistas do PIBID no final do ano letivo.

“Um ponto negativo que eu achei também foi que os alunos do PIBID começaram muito bem, mas depois eles foram desanimando. Eu acho que pesa essa questão do remoto, tanto nas aulas que eles tinham compromissos quanto no curso de Ciências Biológicas. Eu acho que a exigência, é uma outra coisa, principalmente quando você tá no remoto, eu acho que se exige mais, exige mais do aluno, mais esforço para o aprendizado”. (João)

“(...) a questão do finalzinho e talvez uns que nem foram tão no finalzinho. Alguns alunos não estavam tão engajados, de vez em quando eu tinha que dar um “puxão de orelha”, tinha que chamar atenção, cobrar, (...) entregar as atividades no prazo, às vezes um faiava prejudicando o outro, e então eu vi que tinha alguns alunos que não estavam tão engajados”. (Lucinéia)

Com relação as sugestões, percebe-se que os professores destacam mais os pontos positivos do PIBID como podemos notar:

“(...) nós tivemos muitos pontos positivos. A gente teve formações excelentes, foram produzidos trabalhos muito bons, são pontos que eu considero positivos, nos auxiliaram demais na nossa própria formação”. (Lucinéia)

“(...) positivo! Eu acho que proporcionou essa formação continuada para nós professores, uso de novas tecnologias, o uso das TICs, isso foi muito importante, para os alunos a mesma coisa”. (João)

Nota-se que houve um desânimo por parte dos licenciandos no final do ano letivo, e isso pode estar relacionado ao cansaço e sobrecarga devido as atividades acadêmicas. Coutinho, Ribeiro e Martins (2022) afirmam que, esse formato de ensino emergencial gerou uma sobrecarga aos licenciandos, visto que, para compensar a carga horária exigida, os professores forneciam uma quantidade grande de atividades e trabalhos acadêmicos. Além da sobrecarga de atividades acadêmicas, Castro e Queiroz (2020) salientam que outro grande desafio enfrentado pelos licenciandos no ensino remoto emergencial, está relacionada as condições de organização de espaço e tempo para realização das atividades acadêmicas em casa, visto que, muitos estudantes não desfrutaram de um ambiente adequado para estudar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa buscamos compreender o processo de formação dos licenciandos do PIBID Ciências Biológicas durante o ensino remoto emergencial, onde verificamos que com o ensino remoto, os (as) pibidianos (as) tiveram sua rotina acadêmica alterada, tendo que se adaptarem ao novo formato de ensino, diante disso, se viram sobrecarregados com as atividades acadêmicas. A pandemia tirou dos licenciandos a oportunidade de ter o contato presencial com os estudantes da educação básica e com a dinâmica da sala de aula, no entanto, permitiu que os mesmos adquirissem experiências e vivências completamente diferentes.

Buscamos também compreender como os (as) pibidianos (as) desenvolveram suas atividades nas escolas de educação básica de Diamantina durante o ensino remoto emergencial, onde constatamos que os pibidianos, apesar das limitações conseguiram participar de algumas aulas ministradas pelo *Google Meet*, e com o apoio dos professores supervisores conseguiram ainda abordar algumas temáticas desenvolvendo atividades com os estudantes da educação básica.

No seguinte objetivo: Compreender o processo de formação dos professores supervisores do PIBID Ciências Biológicas durante o ensino remoto emergencial, podemos concluir que o PIBID foi um grande aliado dos professores supervisores nesse ensino remoto, visto que, trouxe auxílio para lidar principalmente com as ferramentas digitais que se fizeram muito presentes nesse período, e possibilitou uma formação continuada.

Pretendemos compreender como foi desenvolvido o trabalho remoto na visão dos professores supervisores e licenciandos, onde podemos concluir que o subprojeto PIBID Biologia, nos anos de 2020 a 2022, apesar de todas as limitações, conseguiu colaborar, principalmente com a formação dos licenciandos. Os(as) pibidianos(as) conseguiram ser bastante produtivos, produzindo diversos materiais e oficinas, e desenvolver algumas atividades com os estudantes da educação básica.

No objetivo: Compreender o impacto do ensino remoto emergencial na educação, constatamos que, com o ensino remoto emergencial apesar do desempenho dos professores da educação básica para efetuar a aprendizagem, os alunos da educação básica apresentaram diversas dificuldades de aprendizagens e incompreensão dos conteúdos, como foi possível verificar no retorno presencial. Averiguamos também que a pandemia evidenciou que as desigualdades sociais estão presentes inclusive no meio educacional, onde muitos estudantes não possuíam acesso a uma internet de qualidade,

ou a um aparelho no qual pudesse acessar os conteúdos e atividades. Com o ensino remoto, os (as) pibidianos (as) também tiveram sua rotina acadêmica alterada, tendo que se adaptarem ao novo formato de ensino, diante disso, se viram sobrecarregados com as atividades acadêmicas. Os resultados desta pesquisa mostram ainda que, o Ensino Remoto Emergencial trouxe uma sobrecarga aos professores supervisores, pois, ao mesmo tempo em que tiveram que se adaptar a esse formato de ensino, também tiveram que cumprir prazos, além de cargas exaustivas de trabalho onde o ambiente doméstico virou ambiente de trabalho, além da falta de apoio da SRE.

No objetivo específico: Identificar as experiências adquiridas pelos licenciandos no PIBID remoto, concluímos que a pandemia tirou dos licenciandos a oportunidade de ter o contato presencial com os estudantes da educação básica e com a dinâmica da sala de aula, no entanto, permitiu que os mesmos adquirissem experiências e vivências completamente diferentes e importantes para a construção da sua identidade docente.

Os Quadros 14 e 15 apresentam uma síntese dos principais resultados encontrados neste trabalho, em que se pode concluir que o PIBID Biologia teve contribuições para o desenvolvimento profissional docente, sendo responsável por diversas aprendizagens, e de certa forma, conseguiu mostrar para os licenciandos a realidade de uma sala de aula, de um professor da educação básica, e além do mais, possibilitou uma experiência completamente diferente para os mesmos.

Quadro 14 - Síntese sobre “O que pensam os licenciandos”

Eixo de Análise 1: o que pensam os licenciandos	
Ingresso e experiências no PIBID	Os projetos de iniciação à docência implementados nas universidades como por exemplo, o PIBID, trazem consigo a responsabilidade de despertar o interesse e valorização pela docência. Drumond (2020) salienta que, diversas pesquisas apontaram as contribuições do PIBID e ressaltaram impactos significativos do programa no que diz respeito a formação inicial de professores, não só pela oferta de bolsas, mas pelas possibilidades de aprendizagem da docência dos(as) futuros(as) professores(as), pelo incentivo e valorização das licenciaturas. Os bolsistas passam por diversas experiências dentro do programa, sejam elas positivas ou negativas. Como experiências positivas, o PIBID proporcionou aos licenciandos a oportunidade de passar por uma experiência completamente diferente, sendo necessário se reinventar para adaptar as condições do ensino remoto. Também possibilitou compreender a relação com as pessoas em meio virtual, além de permitir novas amizades. Além do mais, o programa conseguiu proporcionar aos licenciandos uma formação de qualidade possibilitando vivências que irá contribuir para o desenvolvimento dos mesmos. Como experiências negativas, tem-se a falta de contato com os estudantes da educação básica e com a sala de aula em si. Uma das maiores expectativas, se não a maior de quem se inscreve no programa PIBID é justamente isso, o contato com os alunos, com os professores da educação básica, conhecer mesmo a dinâmica e a realidade de uma sala de aula, poder trabalhar e colocar na prática aquilo que aprendem em teoria na universidade, aprender com os supervisores. Mas infelizmente a pandemia tirou essa oportunidade, porém, proporcionou uma nova vivência e experiência na qual acredita-se que os licenciandos nunca imaginaram passar.
Visão do currículo de Ciências	Cruz (2023) afirma que, o Ensino Remoto Emergencial tornou visível as desigualdades sociais e de acesso aos recursos tecnológicos (materiais ou de conexão) e a necessidade de uma capacitação permanente dos profissionais da educação que os tornem preparados para acompanhar as constantes mudanças nas tecnologias digitais, bem como “ uma reflexão sobre a incorporação das tecnologias digitais na prática pedagógica que permita opção consciente e voluntária (p. 94) ”.
A participação dos professores supervisores para o desenvolvimento do PIBID Ciências Biológicas	Percebeu-se que surgiram muitas dúvidas, e com o ensino sendo ofertado de forma totalmente online, os supervisores ficaram muito sobrecarregados. Ao mesmo tempo em que tiveram que se adaptar, também tiveram que cumprir prazos, além de cargas exaustivas de trabalho onde o ambiente doméstico virou ambiente de trabalho. Talvez essa sobrecarga de trabalho e todos esses fatores citados nos exemplos de fala podem ter contribuído para essa limitação dos professores supervisores.
Imagem da carreira e expectativas profissionais	A profissão docente tem se tornado um desafio. Os professores têm que lidar com diversas situações, que muitas vezes vão além de suas funções, como por exemplo: atuar como “pais” de alunos que não possuem uma base familiar estruturada e enfrentam diversos conflitos familiares e até mesmo pessoal. Também existe a falta de interesse dos alunos ou as dificuldades de aprendizagem. E tudo isso acaba gerando uma sobrecarga de trabalho sobre os professores que acabam tendo sua saúde física e mental afetada. Além de tudo isso, ainda existe a desvalorização do trabalho docente, muitas vezes condições de trabalho precária e baixo salário, e tudo isso acaba causando uma desvalorização

	do magistério, e os alunos da licenciatura muitas vezes tem optado em não seguir a carreira docente. A insatisfação dos estudantes com relação a licenciatura vem crescendo muito nos últimos tempos e também aparece no trabalho de Morais (2022). Para Morais (2022), isso se deve à distância entre as necessidades apresentadas na teoria e a realidade da prática vivenciada nas escolas. Morais (2022) baseado em Gatti, cita outros motivos a respeito da procura pelo curso de licenciatura. De acordo com a autora, muitos estudantes cursam a licenciatura por falta de opção, pois o bacharelado não é ofertado no lugar onde moram, ou cursam a licenciatura e vão atuar na área, mesmo não sendo esta sua primeira escolha.
Relação do PIBID com o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas	Como sabemos, o PIBID foi ofertado de uma maneira totalmente diferente da convencional, de forma 100% online. Apesar de ter oferecido pouco ou nenhum contato dos licenciandos com a sala de aula em virtude da pandemia, compreendemos que o programa conseguiu colaborar, principalmente com a formação dos licenciandos. Como observamos ao longo da entrevista, os estudantes conseguiram ser bastante produtivos, quando possível, atividades com os estudantes da educação básica. O PIBID teve contribuição para o desenvolvimento profissional docente, sendo responsável por diversas aprendizagens, e de certa forma, conseguiu mostrar para os licenciandos a realidade de uma sala de aula, de um professor da educação básica, e além do mais, possibilitou uma experiência completamente diferente para os mesmos.

Fonte: elaborado pelos autores (2023).

Quadro 15 - Síntese sobre “O que pensam os professores supervisores”

Eixo de Análise 2: o que pensam os professores supervisores	
Expectativas profissionais ao ingressarem no PIBID	A formação inicial de um professor não possui todos os conhecimentos necessários para que atenda todas as demandas que uma sala de aula exige, pois, cada uma possui uma realidade e, portanto, uma especificidade diferente, por isso, se faz necessário que o professor busque novos conhecimentos por meio da formação continuada, para que possa (re) aprender, ou (re) significar suas práticas diárias, buscando aprimorar seus conhecimentos e suas práticas (Rodrigues; Lima; Viana, 2017). Embora o PIBID não seja um programa prioritariamente com finalidades voltadas para promover uma formação continuada de professores supervisores, ele pode beneficiar com uma formação em serviço (Morais, 2022). Dentre esses serviços, podemos ter “eventos promovidos pela universidade, em reuniões, palestras, congressos, ou seja, movimentações que o professor dificilmente teria acesso se não estivesse no programa” (Morais, 2022, p.117). Com uma forma de ensino 100% online, as TIC e a internet foram grandes aliadas dos professores nessa situação. No entanto, apesar de aliadas para alguns, ela foi o “terror” de outros, visto que, muitos professores apresentaram dificuldades diante das tecnologias digitais, pois não eram acostumados a usá-las em sala de aula ou usavam muito pouco. E o que mais dificultou esse processo foi que não foram oferecidas nenhuma capacitação para que esses professores pudessem lidar com esses meios. O PIBID foi um grande aliado nesse período remoto, visto que, muitos professores tiveram dificuldades com esse formato de ensino online. Os supervisores relataram que o programa foi de grande “ajuda” e outros viram como um “auxílio”, pois foram desenvolvidas oficinas sobre as tecnologias, em que eles puderam aprender como utilizar diversos programas para desenvolver

	suas aulas, e torná-las mais compreensíveis e interessantes.
Orientações da SEEMG, SRE Diamantina e escola durante a pandemia	Diante da falta de apoio da SER Diamantina aos professores durante o ensino remoto, os mesmos tiveram que se reinventar e criar sua própria metodologia de trabalho, trocar informações com professores da mesma escola e até de escolas diferentes, pesquisar e buscar por informações e procuraram apoio em outras superintendências. Quando foi autorizado o retorno das aulas presenciais no ano de 2022, ficou evidente que esse isolamento teve um impacto direto sobre o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. Além das dificuldades com a falta de organização por parte da SRE Diamantina e da limitação que os professores tiveram para trabalhar, podemos verificar ainda que os mesmos também tiveram que buscar soluções em como superar as dificuldades de aprendizagem apresentadas por seus estudantes. A pandemia causou uma grande defasagem no ensino, pois apesar dos grandes esforços dos professores, muitos estudantes apresentaram dificuldades e incompreensões sobre os conteúdos propostos pelo PET, sendo que muitos apenas copiavam as respostas dos PET's da internet, como coloca um dos professores. Os supervisores apontaram que muitos estudantes não tinham o auxílio dos pais, devido ao fato de os mesmos trabalharem o dia todo, não tinham acesso à internet e outros tiveram que largar os estudos para trabalhar e ajudar no sustento de casa. Um dos professores também pontua em sua fala que houve dificuldades em fazer com que os estudantes compreendessem o conteúdo em tão pouco tempo, até porque possuíam dificuldades com o conteúdo estudado no ensino remoto.
O trabalho remoto	Basicamente o ensino girava em torno dos PET's, os professores não podiam fugir muito do que essas apostilas forneciam. O grande problema é que, os PET's tiveram muitas falhas como a falta de organização, incoerências e questões incoerentes para esse modelo de ensino remoto. Outra limitação, que dificultou muito o uso dos PET's, foi que os alunos não estavam tendo um ensino de qualidade e não estavam aprendendo de forma efetiva os conteúdos. Uma grande aliada dos supervisores, nesse período pandêmico foi a tecnologia. As TIC's devem estar inclusas no currículo escolar, visto que favorece o processo de ensino e aprendizagem, fazendo com que o estudante seja protagonista do seu processo de ensino, tenha liberdade e autonomia, possibilidade de acesso à informações e conhecimentos. Os professores relatam que tiveram situações em que os alunos tinham que olhar os irmãos mais novos para que os pais pudessem trabalhar, visto que, escolas e creches encontravam-se fechadas devido as medidas de segurança impostas pelo governo. Outro fato que também identificamos nas falas dos supervisores e que justificam a baixa participação dos estudantes é que muitos não tinham o acesso à internet ou equipamentos tecnológicos para que pudessem participar das aulas. Segundo Coelho, Xavier e Marques (2020), vivemos em um mundo que está em constante avanço tecnológico, no entanto a acessibilidade a esses recursos não é igual para todos. No ano de 2018, em pesquisa a respeito do tema, o IBGE constatou que a internet estava presente em 67% dos domicílios brasileiros, 56% dos usuários de internet utilizam smartphones para acessar a rede (Coelho; Xavier; Marques, 2020). Esses dados evidenciam que as desigualdades sociais presentes na sociedade brasileira refletem numa desigualdade tecnológica, que tem as mesmas origens das desigualdades sociais, dentre elas, a concentração de renda (Coelho; Xavier; Marques, 2020). Outro fator que também pode explicar essa baixa participação dos estudantes da educação básica, são o aumento dos casos de violência física e sexual, que vieram juntamente com a pandemia.
Atividades do PIBID	O PIBID possibilita aos licenciandos desenvolver/testar diversas metodologias, e por isso permite fazer diversas atividades diferenciadas, sejam elas atividades lúdicas, jogos, aulas com maquetes, aulas utilizando as tecnologias digitais,

	dentre outras. Diante disso, torna-se tudo recíproco entre nós pibidianos e os professores supervisores, quando todos aprendem, até porque quando os pibidianos assistem as aulas dos professores da educação básica, algumas vezes no estágio e até mesmo no próprio PIBID, o que se percebe é que a maioria não inova muito em suas aulas, não saem do modelo cartesiano. O PIBID se propõe a fazer diferente, introduzir aulas diferenciadas, permitindo que o aluno seja protagonista do seu próprio aprendizado Nota-se que houve um desânimo por parte dos licenciandos no final do ano letivo, e isso pode estar relacionado ao cansaço e sobrecarga devido as atividades acadêmicas. Coutinho, Ribeiro e Martins (2022) afirmam que, esse formato de ensino emergencial gerou uma sobrecarga aos licenciandos, visto que, para compensar a carga horária exigida, os professores forneciam uma quantidade grande de atividades e trabalhos acadêmicos. Além da sobrecarga de atividades acadêmicas, Castro e Queiroz (2020) salientam que outro grande desafio enfrentado pelos licenciandos no ensino remoto emergencial, está relacionada as condições de organização de espaço e tempo para realização das atividades acadêmicas em casa, visto que, muitos estudantes não desfrutaram de um ambiente adequado para estudar.
--	---

Fonte: elaborado pelos autores (2023).

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ALLAIN, L. R. **Mapeando a identidade profissional de licenciandos em Ciências Biológicas: um estudo Ator-Rede a partir do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. 2015. 216 p. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-A3NEYP>. Acesso em: 25 jan. 2022

ALMEIDA, Patrícia Albieri de; TARTUCE, Gisela Lobo B. P.; NUNES, Marina Muniz Rossa. Quais as razões para a baixa atratividade da docência por alunos do Ensino Médio? **Psicol. Ensino & Form.**, Brasília, v. 5, n. 2, p. 103-121, 2014. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-20612014000200007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 15 nov. 2023.

ALVES, Lynn. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas - Educação**, [S.L.], v. 8, n. 3, p. 348-365, 4 jun. 2020. Universidade Tiradentes. <http://dx.doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n3p348-365>.

APP Conexão Escola 2.0 já está disponível para professores e alunos. **SEE/MG – SRE Curvelo**, 11 mar. 2021. Disponível em: <https://srecurvelo.educacao.mg.gov.br/index.php/2-uncategorised/180-app-conexao-escola-2-0-ja-esta-disponivel-para-professores-e-alunos>. Acesso em: 11 de nov. 2023.

ARAÚJO, A. O.; FERNANDES; G. W. R. **Materiais didáticos por tecnologias digitais: proposições do PIBID ciências biológicas para o ensino remoto**. São Paulo: Editora Pedro e João, 2021. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/materiais-didaticos-por-tecnologias-digitais-proposicoes-do-pibid-ciencias-biologicas-para-o-ensino-remoto/>. Acesso em: 17 nov. 2023.

BAMBIRRA, Jaciane Lobo. Conhecimento e aplicação de diferentes estratégias de ensino de participantes do PIBID de Ciências e Biologia de uma universidade federal

mineira durante a pandemia de covid-19. 2022. 127 f. **Dissertação** (Mestrado Profissional em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2022.

BOAVENTURA, Edivaldo M. Metodologia da Pesquisa: Monografia, **Dissertação, Tese**. São Paulo: Atlas S.A., 2009.

BOCACIO, C. B.; SEVERO, R. C. B. S. **Políticas públicas educacionais para a formação de professores no Brasil: contribuições do PIBID em tempos de pandemia**. 1ªed.Guaruja: Editora Cientifica, 2021, v., p. 12-28.

BORGES, A. Tarciso. Novos rumos para o laboratório escolar de Ciências. **Cad. Brás. Ens. Fís**, [SL], v. 19, n. 3, p. 291-313, dez. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Currículo Referência de Minas Gerais**. 2018b.

BRASIL. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020** dispõe sobre a Substituição das Aulas Presenciais por Aulas em Meios Digitais Enquanto Durar a Situação de Pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>>. Acesso em: 11 nov. 2023.

BULGRAEN, Vanessa C. O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento. **Revista Conteúdo**, Capivari, v. 1, n. 4, p. 30-38, out. 2010.

BUTANTAN, Instituto. **A velocidade com que foi criada a vacina da Covid-19 é motivo de preocupação? Especialista do Butantan responde**. Disponível em: A velocidade com que foi criada a vacina da Covid-19 é motivo de preocupação? Especialista do Butantan responde - Instituto Butantan. Acesso em: 02 out. 2023.

CAETANO, Cláudia Aparecida; CORREIA, Cinayana Silva; VIEIRA, Vania Maria de Oliveira. **Professor Supervisor do PIBID: Contribuições na Formação Docente**. In: VI Encontro Mineiro Sobre Investigação na Escola e II Seminário Institucional PIBID, 2015. p. 1-8

CAPISTRANO, Kariny da Silva; RODRIGUES, Leonardo Sobreira; MACÊDO, Ana Angélica Mathias; MACÊDO, Laécio Nobre de. Análise da contribuição do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) para a formação de professores de química. **Experiências em Ensino de Ciências**, [S.L], v. 13, n. 5, p. 584-605, 2018.

CASTRO, E. A.; QUEIROZ, E. R. de. Educação a distância e ensino remoto: distinções necessárias. *Revista Nova Paideia* - **Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 3 - 17, 2020. DOI: 10.36732/riep.v2i3.59. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/40>. Acesso em: 15 nov. 2023.

CASTRO, Janaina Luiza Moreira de. As influências do PIBID para a formação inicial de docência de licenciandos bolsistas. 2016. 46f. - **TCC** (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Curso de Graduação em Pedagogia, Fortaleza (CE), 2016.

CAPES. **Fundação CAPES.** 2008. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>>. Acesso em: 27 out. 2019.

CLÍMACO, J. C. T. de S.; NEVES, C. M. de C.; DE LIMA, B. F. Z. Ações da Capes para a formação e a valorização dos professores da educação básica do Brasil e sua interação com a pós-graduação. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, [S. l.], v. 9, n. 16, 2012. DOI: 10.21713/2358-2332.2012.v9.286. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/286>. Acesso em: 8 nov. 2023.

COELHO, Carolina Goulart; XAVIER, Fátima Vieira da Fonseca; MARQUES, Adriane Cristina Guimarães. Educação Física escolar em tempos de pandemia da COVID-19: a participação dos alunos de ensino médio no ensino remoto. **Intercontinental Journal On Physical Education**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 1-13, 2020.

COPESE. **Reopção de Curso, Transferência Externa e Obtenção de Novo Título.** Disponível em: <http://www.ufvjm.edu.br/copese/vagas-remanescentes/transferencia-e-obtencao-de-novo-titulo.html>. Acesso em: 15 nov. 2023.

COUTINHO, Catiane da Cruz; RIBEIRO, Daniel Pereira Lins; MARTINS, Milta Mariane da Mata. Formação inicial de professores de Química: uma análise da perspectiva dos licenciandos sobre as implicações do Ensino Remoto Emergencial (ERE). Amazônia: **Revista de Educação em Ciências e Matemáticas**, Belém, v. 18, n. 41, p. 204-219, dez. 2022. ISSN 2317-5125. Disponível em: <<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistaamazonia/article/view/13064/9567>>. Acesso em: 15 nov. 2023. doi:<http://dx.doi.org/10.18542/amazrecm.v18i41.13064>.

CRUZ, Cláudia de Lourdes Seixas. O uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação pelos professores de Ciências da Natureza e Matemática em escolas públicas estaduais vinculadas à SRE Diamantina: desafios e possibilidades durante a pandemia da Covid-19. 2023. 110 p. **Dissertação** (Mestrado Profissional em Educação em Ciências, Matemática e Tecnologia) – Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências, Matemática e Tecnologia, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2023.

CUSTÓDIO, André Viana; CABRAL, Johana. O impacto das medidas de isolamento social em tempos de pandemias: uma análise dos indicadores de abuso sexual contra crianças e adolescentes. **Revista Jurídica (FURB)**, [S.L.], v. 25, n. 57, p. e9945, fev. 2022. ISSN 1982-4858. Disponível em: <<https://bu.furb.br/ojs/index.php/juridica/article/view/9945>>. Acesso em: 21 out. 2023.

DAMIANI, Magda Floriana. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar em Revista**, [S.L.], n. 31, p. 213-230, 2008. Fap UNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40602008000100013>.

DRUMOND, V. Aprendizagem da docência: contribuições do PIBID na formação de professores(as). **Diversitas Journal**, [S. l.], v. 5, n. 4, p. 3272–3292, 2020. DOI: 10.17648/diversitas-journal-v5i4-1511. Disponível em: https://diversitas.emnuvens.com.br/diversitas_journal/article/view/1511. Acesso em: 15 nov. 2023.

ENS, Romilda Teodora; EYNG, Ana Maria; GISI, Maria Lourdes; RIBAS, Marciele Stiegler. Evasão ou permanência na profissão: políticas educacionais e representações sociais de professores. **Revista Diálogo Educacional**, [S.L.], v. 14, n. 42, p. 501, 12 jul. 2014. Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR. <http://dx.doi.org/10.7213/dialogo.educ.14.042.ds09>.

FAUSTINO, L. S. e S.; SILVA, T. F. R. S. e. Educadores frente à pandemia: dilemas e intervenções alternativas para coordenadores e docentes. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 3, n. 7, p. 53–64, 2020. DOI: 10.5281/zenodo.3907086. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/99>. Acesso em: 15 nov. 2023.

FERREIRA, Maria Gabriela Nascimento Velloso; SOUZA, Mariana Ferreira de; SILVA, Gabriel Ramerson Oliveira; CAMPOS, Maria Fernanda Santos e; OLIVEIRA, Guilherme de Souza Lima; GARIGLIO, José Ângelo. Regime Especial de Atividades não Presenciais (REANP) na rede de educação do estado de Minas Gerais: uma análise de bolsistas do programa residência pedagógica da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). In: XXII Congresso Brasileiro De Ciências Do Esporte e IX Congresso Internacional De Ciências Do Esporte, 2021, Belo Horizonte. **Anais**. Belo Horizonte: 2021. p. 1-8.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, [S. l.], n. 100, p. 33-46, 2014. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i100p33-46. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>. Acesso em: 4 abr. 2023.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.- dez., 2010.

GATTI, Bernadete A. *et al.* **Atratividade da carreira Docente no Brasil**. MEC, Brasília, 2011.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua -PNAD Contínua 2018**. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101705_informativo.pdf

LORENZ, Ruth Flores. **O foco principal são as pessoas que estão dentro da escola: a gestão escolar e o trabalho em equipe**. 2019. 64 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Curso de Especialização em Gestão Escolar, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2019.

LUNARDI, Nataly Moretzsohn Silveira Simões; NASCIMENTO, Andrea; SOUSA, Jeff Barbosa de; SILVA, Núbia Rafaela Martins da; PEREIRA, Teresa Gama Nogueira; FERNANDES, Janaína da Silva Gonçalves. Aulas Remotas Durante a Pandemia: dificuldades e estratégias utilizadas por pais. **Educação & Realidade**, [S.L.], v. 46, n. 2, p. 1-22, out. 2021. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236106662>.

MORAES, Camile Barbosa; GUZZI, Mara Eugênia Ruggiero de; SÁ, Luciana Passos. Influência do estágio supervisionado e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na motivação de futuros professores de Biologia pela docência.

Scielo, Rodovia Ilhéus - Itabuna, Itabuna, Ba 45662-000, Brasil., v. 25, n. 1, p.235-253, 2018.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.310/2020**. Dispõe sobre as normas para a oferta de Regime Especial de Atividades Não Presenciais, e institui o Regime Especial de Teletrabalho nas Escolas Estaduais da Rede Pública de Educação Básica e de Educação Profissional, em decorrência da pandemia Coronavírus (COVID-19), para cumprimento da carga horária mínima exigida. Belo Horizonte: SEE, 2020a. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1g63RVYRMcGoYXQwnf35_Igup-X1axZBt/view?pli=1. Acesso em: 11 de nov. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.403, de 17 de setembro de 2020**. Estabelece diretrizes, atribuições e termos de uso para criação e utilização de webmails institucionais dos estudantes. Belo Horizonte: SEE, 2020b. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEE%20N%C2%BA%204.403,%20DE%2017%20DE%20SETEMBRO%20DE%202020%20MG%201992020,%20p.109.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2020.

MORAES, Roque, GALIAZZI, Maria do Carmo. “Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas”. **Ciência e Educação**, v.12, n.1, p. 117-128, 2006.

MORAIS, Telma do Socorro. Redes do desenvolvimento profissional docente de supervisores e licenciandos do PIBID: um olhar para as parcerias entre universidade e escola. 2022. 152 f. **Dissertação (Mestrado)** - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências, Matemática e Tecnologia, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2022.

MUNIZ-DIAS, Izabella; FIGUEIREDO, Maria Goreti; TAVARES, Raissa; CANEDO-JÚNIOR, Ernesto. A Educação Ambiental no contexto pandêmico: análise de sua inserção nos planos de estudo tutorados (pets) do estado de minas gerais. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (Revbea)**, [S.L.], v. 17, n. 5, p. 445-463, 1 out. 2022. Universidade Federal de São Paulo. <http://dx.doi.org/10.34024/revbea.2022.v17.14007>.

NAKANO, Tatiana de Cassia; ROZA, Rodrigo Hipolito; OLIVEIRA, Allan Waki de. Ensino a distância em tempos de pandemia. **Revista E-Curriculum**, [S.L.], v. 19, n. 3, p. 1368-1392, 29 set. 2021. Pontifical Catholic University of São Paulo (PUC-SP). <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2021v19i3p1368-1392>.

OLIVEIRA, L. M.; BARBOSA, I. M. **O PIBID em tempos de Pandemia: uma perspectiva de pibidianos em meio remoto**. XIV Encontro Gaúcho de Educação Matemática. 21 a 23 de julho de 2021 – UFPel (Edição virtual).

OLIVEIRA, Ricardo Gavioli de; MOTA, Amôna Almeida; SOUSA, Jayne Araújo de. Avaliação educacional -uma breve análise das modalidades: diagnóstica, formativa e somativa. **Cadernos da Pedagogia**, [Si], v. 16, n. 34, p. 1-7, jan. - abr. 2022.

OMS, Organização Mundial da Saúde. **Folha informativa COVID-19: escritório da OPAS e da OMS no Brasil**. jan. 2021. Disponível em: <<https://www.paho.org/pt/covid19>>. Acesso em: 11 nov. 2023.

PAGEL, Ualas Raasch; CAMPOS, Luana Morati; BATITUCCI, Maria do Carmo Pimentel. Metodologias e práticas docentes: uma reflexão acerca da contribuição das aulas práticas no processo de ensino-aprendizagem de biologia. **Experiências em Ensino de Ciências**, Vitória - Es, v. 10, n. 2, p.14-25, 2015.

PROGRAD. **PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência**. Disponível em: <http://ufvjm.edu.br/prograd/pibid.html>. Acesso em: 05 nov. 2023.

RABELO, Danielly Bárbara Bollis; COELHO, Geide Rosa. As contribuições do programa institucional de bolsa de iniciação à docência (PIBID) do subprojeto de biologia da ufes para a profissionalização docente de seus bolsistas e formação continuada do coordenador de área. **Investigação em Ensino de Ciências (IENCI)**, Avenida Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras | Vitória - Es, v. 23, n. 2, p.190-210, 2018.

RODRIGUES, Polyana Marques Lima; LIMA, Willams dos Santos Rodrigues; VIANA, Maria Aparecida Pereira. A importância da formação continuada de professores da educação básica: a arte de ensinar e o fazer cotidiano. **Saberes Docentes em Ação**, Alagoas-AL, v. 3, n. 1, p. 28-47, set. 2017.

ROSA, Maria Inês de Freitas Petrucci dos Santos; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. A investigação-ação na formação continuada de professores de ciências. **Ciência educ.**, Bauru, v. 09, n. 01, p. 27-39, jun. 2003. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516731320030001000003&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 21 set. 2023.

SANTOS, Alex Gabriel Marques dos; FERREIRA, Silvânia Feitosa. DIFICULDADES E DESAFIOS DURANTE O ENSINO REMOTO NA PANDEMIA: um estudo com professores do município de Queimadas - PB. **Revista Científica Semana Acadêmica**, [S.L.], v. 09, n. 207, p. 1-12, 26 abr. 2021. *Revista Científica Semana Acadêmica*. <http://dx.doi.org/10.35265/2236-6717-207-9177>.

SANTOS, J. R. dos. Desenvolvimento profissional docente: um estudo sobre professores iniciantes da educação básica em situação de ausência de bem-estar. 2019. 104 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/31963>. Acesso em: 14 nov. 2023.

SANTOS, Simone. **Relatório PIBID/UFVJM**. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina – MG, 2022.

SCHNORR, Samuel Molina; RODRIGUES, Carla Gonçalves; ISLAS, Camila Alvez. O uso das tecnologias contemporâneas como recurso pedagógico para as aulas de ciências. **Experiências em Ensino de Ciências**, Pelotas - RS, v. 12, n. 3, p. 31-42, 2017.

SILVA, Jailson do Nascimento; BRITO, Marilha Vieira de; SILVA, Junielson Soares da; CARVALHO, Maria Raquel Veras de; SÁ, Gisele Holanda de; LEITE, Hernando Henrique Batista; SILVA, Verônica Brito da; VALENTE, Sérgio Emílio dos Santos. Estágio supervisionado docente: uma experiência vivenciada por licenciandos em biologia em uma escola estadual de Teresina-PI. **Research, Society And Development**, [S.L.], v. 10, n. 4, p. 1-8, 1 abr. 2021. *Research, Society and Development*. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i4.13897>.

SERAFIM, Elzi da Silva; SANTOS, Gracielle Vanessa dos; CAVALCANTI, Ana Paula. Ensino remoto emergencial: análise dos planos de estudo tutorado (PET). **Revista Panorâmica Online**, [Si], v. 36, p. 1-14, maio – ago. 2022. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1527>. Acesso em: 26 out. 2023.

SILVA, Karol da; SILVA, Taís Cristina da; COELHO, Marcos Antônio Pereira. O uso da tecnologia da informação e comunicação na educação básica. **Anais do Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online**, [s. l], v. 5, n. 1, p. 1-5, 2016.

SILVA, Thatianne Ferreira. O lugar do professor supervisor do PIBID no processo de formação dos bolsistas de iniciação à docência. 2017. 158 f. **Dissertação (Mestrado em Educação)** - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2017.

SOUZA, Katia Reis de; SANTOS, Gideon Borges dos; RODRIGUES, Andréa Maria dos Santos; FELIX, Eliana Guimarães; GOMES, Luciana; ROCHA, Guilhermina Luiza da; CONCEIÇÃO, Rosilene do Carmo Macedo; ROCHA, Fábio Silva da; PEIXOTO, Rosaldo Bezerra. Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia. **Trabalho, Educação e Saúde**, [S.L.], v. 19, n. 1, p. 1-14, jan. 2021. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1981-7746-sol00309>.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VELOSO, Pedro Henrique Fonseca; FONSECA, Maria Cecília Afonso; DUARTE, Maria Eduarda Novais; RODRIGUES, Sara Emanuelle Ribeiro; CARDOSO FILHO, Otávio. Plano de Estudo Tutorado (Pet) como estratégia para o ensino não presencial: uma avaliação na qualidade e aplicabilidade para o ensino de ciências e biologia. **Research, Society And Development**, [S.L.], v. 11, n. 6, p. 1-8, 24 abr. 2022. Research, Society and Development. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i6.29124>.

ANEXO 1 - ROTEIRO UTILIZADO NOS GRUPOS FOCAIS DOS LICENCIANDOS

ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DE GRUPO FOCAL COM LICENCIANDOS

Bom dia/tarde/noite. Gostaria de dar boas-vindas a todos e também agradecer por terem aceito o convite que foi feito a vocês de participarem da pesquisa “Análise das ações de intervenção em Ciências Naturais nas escolas vinculadas à Superintendência Regional e Secretaria Municipal de Ensino de Diamantina”, que tem o objetivo de realizar um diagnóstico e conhecer o perfil dos professores de Ciências da Natureza do Ensino Fundamental das Escolas da SRE e SME de Diamantina. Por favor, sintam-se à vontade para participar e expressar suas ideias. Cada um aqui tem suas próprias experiências e opiniões sobre a docência e gostaria que conhecessem-nas.

Quero acumular o máximo de informações de seus depoimentos, por isso essa discussão será gravada. Peço a gentileza de que cada um se expresse de cada vez, e procure falar em um tom de voz firme, para não comprometer a gravação. Mas podem ficar absolutamente tranquilos com relação ao sigilo de todas as informações. Em outras palavras, vocês não serão identificados em nenhum relatório, livro ou artigo. Peço que vocês leiam atentamente o documento “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”, tirem suas dúvidas e depois o assinem, por favor. Antes de iniciarmos, gostaria de saber se vocês têm alguma pergunta.

INTRODUÇÃO:

“Quebra Gelo”: (10 Minutos)

Em primeiro lugar, gostaria que cada um de vocês se apresentasse, falando o nome, o período do curso em que se encontra e porque escolheu fazer este curso.

Agora trataremos do assunto da nossa reunião.

ROTEIRO DE CONDUÇÃO:

Módulo “Imagem da carreira” (10 minutos)

1. Qual era a expectativa profissional de vocês ao ingressarem no curso?
2. Em que contexto profissional imaginavam que atuariam depois de formados?

Módulo “Ingresso e vivência no PIBID” (10 minutos)

1. Qual foi a motivação de vocês para ingressar no PIBID?
2. O que significa, para vocês, fazer parte deste grupo?

Módulo “Impactos do PIBID na expectativa profissional” (20 minutos)

1. Atualmente vocês têm intenção de serem professores?
2. O que influenciou para a decisão?
3. O que vocês pensam sobre a docência hoje?
4. Qual a análise que vocês fazem entre o PIBID e o curso de licenciatura de vocês?

Módulo “Atividades e participação dos alunos da educação básica” (20 minutos)

1. Quais foram as atividades realizadas nas escolas durante a pandemia?
2. Como vocês avaliam a realização dessas atividades?
3. Qual a percepção de vocês sobre o envolvimento e participação dos alunos da educação básica no PIBID? (Por quê?)

Probes: atividades, recursos, dificuldades e possibilidades.

Módulo “Currículo” (10 minutos)

1. Como vocês entendem o papel dos documentos oficiais para o planejamento e orientação das atividades de Ciências/Biologia no PIBID?

Módulo “Supervisão” (10 minutos)

1. Como vocês avaliam a participação dos professores supervisores no PIBID?

Módulo “Vivência no PIBID” (20 minutos)

1. Como vocês avaliam a vivência de vocês no PIBID?
2. Como vocês avaliam o projeto PIBID Ciências Biológicas?
3. Citem aspectos positivos e negativos desta vivência.

CONCLUSÃO:

Quero agradecer a todos vocês por terem participado deste encontro, que de minha parte chegou ao fim. Cada opinião mostra um ponto de vista diferente e acrescenta algo novo para o nosso trabalho, pois permite conhecer aspectos diferentes sobre a identidade docente e o papel do PIBID para isso. Espero que cada um de vocês também possa sair daqui levando um pouco da experiência das outras pessoas que participaram deste grupo. Mais uma vez, muito obrigado por tudo. Bom dia/tarde/noite a todos.

ANEXO 2 - ROTEIRO UTILIZADO NO GRUPO FOCAL DOS PROFESSORES SUPERVISORES

ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DE GRUPO FOCAL COM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO B

Bom dia/tarde/noite. Gostaria de dar boas-vindas a todos e também agradecer por terem aceito o convite que foi feito a vocês de participarem da pesquisa “Análise das ações de intervenção em Ciências Naturais nas escolas vinculadas à Superintendência Regional e Secretaria Municipal de Ensino de Diamantina”, que tem o objetivo de realizar um diagnóstico e conhecer o perfil dos professores de Ciências da Natureza do Ensino Fundamental das Escolas da SRE e SME de Diamantina. Por favor, sintam-se à vontade para participar e expressar suas ideias. Cada um aqui tem suas próprias experiências e opiniões sobre a docência e gostaria que conhecessem-nas.

Quero acumular o máximo de informações de seus depoimentos, por isso essa discussão será gravada. Peço a gentileza de que cada um se expresse de cada vez, e procure falar em um tom de voz firme, para não comprometer a gravação. Mas podem ficar absolutamente tranquilos com relação ao sigilo de todas as informações. Em outras palavras, vocês não serão identificados em nenhum relatório, livro ou artigo. Peço que vocês leiam atentamente o documento “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”, tirem suas dúvidas e depois o assinem, por favor. Antes de iniciarmos, gostaria de saber se vocês têm alguma pergunta.

INTRODUÇÃO:

“Quebra Gelo”: (10 Minutos)

Em primeiro lugar, gostaria que cada um de vocês se apresentassem, falando o nome, o tempo de magistério, a escola (ou escolas) em que trabalham e o nível e os anos de ensino que lecionam. Agora trataremos do assunto da nossa reunião.

ROTEIRO DE CONDUÇÃO:

Módulo “Início do PIBID Ciências Biológicas” (10 minutos)

Quais eram as suas expectativas profissionais ao ingressarem no PIBID Ciências Biológicas?

Módulo “As orientações da SEEMG, SER Diamantina e Escola durante a pandemia” (30 minutos)

Durante os anos de 2020 e 2021, quando iniciaram as atividades do PIBID, as escolas estavam desenvolvendo atividades à distância e remota, neste sentido:

1. Quais foram as orientações da SEEMG, SER Diamantina e Escola para o desenvolvimento das aulas durante a pandemia?
2. Vocês tiveram algum tipo de formação para o ensino remoto/à distância durante a pandemia?
3. No final de 2021 e 2022 as aulas já são presenciais, como vocês avaliam o ensino de Ciências/Biologia neste retorno presencial?

Módulo “Currículo” (10 minutos)

2. Como vocês entendem o papel dos documentos oficiais para o planejamento e orientação das atividades de Ciências/Biologia no PIBID?

Módulo “O trabalho na sala de aula” (20 minutos)

1. Como foi o trabalho com os PETs?
2. Como foi o uso das TICs por vocês?
3. Como vocês perceberam a participação dos seus alunos?
4. Como eram as avaliações?

Módulo “As atividades do PIBID” (20 minutos)

1. Como você avalia o projeto desenvolvido?
2. Que contribuições o projeto trouxe para o seu desenvolvimento profissional?
3. Como você avalia o impacto do projeto na aprendizagem dos seus alunos?
4. Como você avalia participação do PIBID nas suas aulas?
5. Que críticas e/ou sugestões você tem a dar sobre o projeto?

CONCLUSÃO:

Quero agradecer a todos vocês por terem participado deste encontro, que de minha parte chegou ao fim. Cada opinião mostra um ponto de vista diferente e acrescenta algo novo para o nosso trabalho, pois permite conhecer aspectos diferentes sobre a identidade docente. Espero que cada um de vocês também possa sair daqui levando um pouco da experiência das outras pessoas que participaram deste grupo.

Mais uma vez, muito obrigado por tudo. Bom dia/tarde/noite a todos.