

Delza Cristina Guedes Amorim

IMPLICAÇÕES DO PIBID NAS LICENCIATURAS DE

# Física e Química

NO IF SERTÃO – PE



A presente obra investiga as implicações do PIBID/Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência na concepção de formação docente nos professores formadores no IF SERTÃO-PE/Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano. Com o objetivo de compreender as influências do PIBID na formação de professores na referida instituição, descreve e interpreta a trajetória do PIBID no IF SERTÃO-PE e as concepções de docência dos professores formadores participantes do programa. Fundamentou-se nos documentos oficiais e relatórios do PIBID/CAPEs, e também na revisão da literatura sobre Profissão e Profissionalização docente, Saberes docentes e Construção identitária docente. A condução epistemológica da pesquisa inspirou-se na fenomenologia na perspectiva etnometodológica, por partir do estudo das atividades cotidianas docentes e seus significados, por meio da abordagem qualitativa de natureza descritiva. A pesquisa concentrou-se na análise do PIBID edital 2009, que funcionou na instituição de 2010 a 2013. Os instrumentos utilizados nos procedimentos metodológicos baseou-se na análise documental dos relatórios institucionais do PIBID, relatórios de alunos e supervisores, bem como avaliações e relato das memórias de reuniões do programa e entrevista semiestruturada com nove professores que fazem parte da equipe nos subprojetos de Química e Física. A interpretação e compreensão dos dados foi fundamentada na análise documental, observações e entrevistas, no contexto das licenciaturas no IF SERTÃO-PE e no aporte teórico referencial. Evidenciou-se como resultados do estudo o PIBID como uma política pública que promove a valorização do magistério por meio de uma nova dinâmica nas licenciaturas, a qual permite uma formação inicial comprometida com a educação básica, mas ainda convivendo com problemas nas condições de trabalho docente. Também, o PIBID promovendo inovações nas práticas pedagógicas dos professores formadores e licenciandos por meio das vivências e experiências nas escolas de Educação Básica. E, ainda, promovendo ressignificações na concepção de docência dos professores formadores. Conclui-se com o estudo que o PIBID mobiliza as licenciaturas para uma conexão com o lócus do trabalho docente o qual articula a relação teoria/prática por meio de vivências que se transformam em experiências e reflete sobre o processo de profissionalização na construção da identidade profissional do professor.



**IMPLICAÇÕES DO PIBID  
NAS LICENCIATURAS DE**

*Física e Química*

**NO IF SERTÃO – PE**

## Conselho Editorial:

---

Alexandre Franca Barreto (UNIVASF – Petrolina/PE, Brasil)  
Aline Lima da Silveira Lage (INES – Rio de Janeiro/RJ, Brasil)  
Bernadete de Lourdes Ramos Beserra (UFC – Fortaleza/CE, Brasil)  
Carlos Alberto Batista Santos (UNEB – Juazeiro/BA, Brasil)  
Carlos César Leal Xavier (ENSP/Fiocruz – Rio de Janeiro/RJ, Brasil)  
Carlos Eduardo Panosso (IFTO – Palmas/TO, Brasil)  
Caroline Farias Leal Mendonça (UNILAB – Redenção/CE, Brasil)  
Dilsilene Maria Ayres de Santana (UFT – Palmas/TO, Brasil)  
Edivânia Granja da Silva Oliveira (IF Sertão PE – Petrolina/PE, Brasil)  
Edson Hely Silva (UFPE – Recife/PE, Brasil)  
Eliana de Barros Monteiro (UNIVASF – Juazeiro/BA, Brasil)  
Francisco Gilson Rebouças Porto Júnior (UFT – Palmas/TO, Brasil)  
Juliano Varela de Oliveira (IF Sertão PE – Ouricuri/PE, Brasil)  
Juracy Marques (UNEB – Paulo Afonso/BA, Brasil)  
Léo Barbosa Nepomuceno (UFC – Fortaleza/CE, Brasil)  
Marcelo Silva de Souza Ribeiro (UNIVASF – Petrolina/PE, Brasil)  
Mariana Tavares Cavalcanti Liberato (UFC – Fortaleza/CE, Brasil)  
Pablo Dias Fortes (CRPHF/ENSP/Fiocruz – Rio de Janeiro/RJ, Brasil)

## Comitê Editorial:

---

Ana Carmen de Souza Santana (UFT – Arraias/TO, Brasil)  
Ana Célia Santos dos Anjos (IF Sertão PE – Serra Talhada/PE, Brasil)  
Ana Patrícia Frederica Silveira (IF Sertão PE – Ouricuri/PE, Brasil)  
Ana Patrícia Vargas Borges (IF Sertão PE – Floresta, PE, Brasil)  
André Ricardo Dias Santos (IF Sertão PE – Petrolina/PE, Brasil)  
Antônio Marcos da Conceição Uchôa (IF Sertão PE – Petrolina/PE, Brasil)  
Bartolomeu Lins de Barros Júnior (IF Sertão PE – Petrolina/PE, Brasil)  
Clécia Simone Gonçalves Rosa Pacheco (IF Sertão PE – Petrolina/PE, Brasil)  
Cristiano Dias da Silva (IF Sertão PE – Ouricuri/PE, Brasil)  
Danielle Juliana Silva Martins (IF Sertão PE – Petrolina/PE, Brasil)  
Eduardo Barbosa Vergolino (IF Sertão PE – Floresta/PE, Brasil)  
Francisco Kelsen de Oliveira (IF Sertão PE – Salgueiro/PE, Brasil)  
Gabriel Kafure da Rocha (IF Sertão PE – Petrolina/PE, Brasil)  
Kélvya Freitas Abreu (IF Sertão PE – Salgueiro/PE, Brasil)  
Luís Osete Ribeiro Carvalho (IF Sertão PE – Petrolina/PE, Brasil)  
Márcia Farias de Oliveira Sá (IF Sertão PE – Salgueiro/PE, Brasil)  
Maria Alcione Gonçalves da Costa (IF Sertão PE – Serra Talhada/PE, Brasil)  
Matheus Henrique da Fonseca Barros (IF Sertão PE – Petrolina/PE, Brasil)  
Pedro Augusto de Castro Buarque Silva (IF Sertão PE – Salgueiro/PE, Brasil)  
Rodolfo Rodrigo Santos Feitosa (IF Sertão PE – Petrolina/PE, Brasil)  
Sebastião Francisco de Almeida Filho (IF Sertão PE – Petrolina/PE, Brasil)  
Tito Eugênio Santos Souza (IF Sertão PE – Petrolina/PE, Brasil)  
Valter Cezar Andrade Júnior (IF Sertão PE – Ouricuri/PE, Brasil)

**IMPLICAÇÕES DO PIBID  
NAS LICENCIATURAS DE**  
*Física e Química*  
**NO IF SERTÃO – PE**

Delza Cristina Guedes Amorim

*φ editora fi*

**Direção editorial:** Herlon Alves Bezerra

**Diagramação e capa:** Lucas Fontella Margoni

**A regra ortográfica usada foi prerrogativa do autor.**



Todos os livros publicados pela Editora Fi estão sob os direitos da Creative Commons 4.0 [https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt\\_BR](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR)



Associação Brasileira de Editores Científicos

<http://www.abecbrasil.org.br>

Série Diálogos Transdisciplinares em Educação - 4

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

AMORIM, Delza Cristina Guedes.

Implicações do PIBID nas licenciaturas de física e química no IF Sertão — PE. [recurso eletrônico] / Delza Cristina Guedes Amorim -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2017.

189 p.

ISBN - 978-85-5696-183-9

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Educação 2. Formação docente. 3. PIBID I. Título. II. Série

CDD-371

---

Índices para catálogo sistemático:

1. Professores, métodos e disciplinas 371

Dedico este trabalho aos meus pais Durval e Lucy (*in memoriam*):

Minha mãe, que me dizia: “*minha filha, estude, pois eu não pude estudar*”. E meu pai, que me dizia: “*Você vai ser professora*”.

Dedico também a meu esposo Kenaidy, que sempre me incentivou e acreditou no meu potencial. A meus filhos: Ruhama, Keninho e João Marcos, que permitem que minha existência seja repleta de sentidos e significados. A meus netos Davi e Yhoshua, que me enchem de muita alegria e renovo.



# AGRADECIMENTOS

---

Em primeiro lugar, agradeço ao meu bom **Deus** e Pai, que me ama incondicionalmente, que nunca falhou, nem falhará, a quem confio minha existência eterna.

Agradeço também a todos os meus familiares com os quais compartilho a minha caminhada: irmãos, irmãs, cunhados, cunhadas, tios, tias, noras, genro.

Agradeço à Família Peniel, queridos e amados irmãos, que enchem a minha vida de carinho e consideração, destacando Maria Patrocínio de Souza, com seus 89 anos e professora de coração.

Agradeço ao IF SERTÃO-PE, pela oportunidade de exercer a profissão docente com dignidade num ambiente acolhedor.

Agradeço à UNEB e a todos os professores do Mestrado, que compartilharam saberes e experiências que promoveram o meu crescimento pessoal e profissional.

Aos meus colegas professores das Licenciaturas, meu agradecimento pelo carinho constante e compreensão em todos os momentos da nossa caminhada.

Aos meus colegas do Mestrado, o meu agradecimento pela oportunidade do companheirismo e crescimento nas convivências na UNEB.

Ao meu orientador Dr. Josenilton Nunes Vieira, o meu agradecimento especial pela confiança, pelo compartilhar das experiências e pelo incentivo ao desafio da escrita.

A minha querida amiga Dra. Leopoldina Veras, por seu exemplo como pessoa e profissional que tanto me inspira.

Aos meus colegas da Coordenação de Química, pelo convívio e pela amizade que se fortalecem nas adversidades.

Ao PIBID, por ter me oportunizado vivências, que se transformaram em experiências, que fazem da docência uma realização no meu percurso profissional.

Aos meus queridos alunos, com os quais aprendo a ser professora.

Às amigas, Danielle Martins, Socorro Freitas, Débora e seu esposo Walter, Kamilla, Gizelle, Hilze e Geida pelas leituras, sugestões e pelo carinho dispensado.

A Cláudia Rejany, pela disposição em ajudar na reta final.

A todos os que participaram comigo durante este processo.



# LISTA DE SIGLAS

---

- CA** – Coordenação de Área
- CAIC** – Escola Municipal Nossa Senhora Rainha dos Anjos
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CBQ** – Congresso Brasileiro de Química
- CEFET** – Centro Federal de Educação Tecnológica
- CEFETPET** – Centro Federal de Educação Tecnológica de Petrolina
- CGV** – Coordenador-Geral de Programas de Valorização do Magistério
- CPM** – Colégio da Polícia Militar
- CRE** – Coeficiente de Rendimento Escolar
- DEB** – Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica
- DPF** – Docente PIBID de Física
- DPQ** – Docente PIBID de Química
- EAFDABV** – Escola Agrotécnica Federal Dom Avelar Vilela
- EB** – Educação Básica
- EDAC** – Escola Estadual Dom Antônio Campelo
- EJAD** – Escola Estadual Jesuíno Antônio D'Ávila
- ENADE** – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
- ENALIC** – Encontro Nacional das Licenciaturas
- ENDIPE** - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
- ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio
- ENNF** – Encontro Norte Nordeste de Física
- FACAPE** – Faculdade de Ciências Aplicadas e Sociais de Petrolina
- FFPP** – Faculdade de Formação de Professores de Petrolina
- ID** - Iniciação à Docência
- IDEB** – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IES** – Instituições de Educação Superior
- IF SERTÃO-PE** – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano
- IFs** – Institutos Federais
- INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- JID** – Jornada de Iniciação à Docência
- LDBEN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LIFE** – Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores

**MEC** – Ministério da Educação  
**OBEDUC** – Observatório da Educação  
**PARFOR** – Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica  
**PDI** – Plano de desenvolvimento institucional  
**PIBIC** – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica  
**PIBID** – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência  
**PPC** – Projeto Pedagógico de Curso  
**PPGESA** - Programa de Pós- Graduação Mestrado em Educação, Cultura e Territórios  
**PPI** – Projeto Pedagógico Institucional  
**PRODOCÊNCIA** – Programa de Consolidação das Licenciaturas  
**REDETEC** – Rede Federal de Educação Tecnológica  
**RIDE** - Região Integrada de Desenvolvimento  
**SAC** – Sistema de Auxílios e Concessões  
**SBPC** – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência  
**SBQ** – Sociedade Brasileira de Química  
**UFBA** – Universidade Federal da Bahia  
**UFRPE** – Universidade Federal Rural de Pernambuco  
**UFS** – Universidade Federal de Sergipe  
**UNEB** – Universidade do Estado da Bahia  
**UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
**UNIVASF** – Universidade Federal do Vale do São Francisco  
**UPE** – Universidade de Pernambuco

# SUMÁRIO

---

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>2. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA .....</b>	<b>21</b>
2.1 CONTEXTO DA PESQUISA .....	21
2.2 ABORDAGEM E PRINCÍPIOS INSPIRADORES .....	26
3.3 SUJEITOS E PROCEDIMENTOS.....	31
<b>3. O PIBID E AS PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE .....</b>	<b>39</b>
3.1 O PIBID E A FORMAÇÃO DOCENTE .....	39
3.2 PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS DO PIBID .....	45
3.3 OBJETIVOS DO PIBID .....	52
3.4 INFLUÊNCIA DO PIBID NA FORMAÇÃO DOCENTE .....	66
3.5 FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE .....	71
<b>4. MOVIMENTOS DO PIBID NO IF SERTÃO PE .....</b>	<b>87</b>
4.1 A IMPLANTAÇÃO DO PIBID NO IF SERTÃO-PE .....	87
4.2. CAMINHOS PERCORRIDOS PELO PIBID IF SERTÃO-PE .....	91
4.2.1 Memória das Reuniões de Coordenação do PIBID.....	94
4.2.2. Memória das reuniões semanais com os bolsistas ID.....	98
4.2.3 Memória das Reuniões com os Supervisores .....	106
4.2.4 Eventos realizados .....	110
4.3 IMPACTOS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS DO PIBID NA DOCÊNCIA .....	112
<b>5. SIGNIFICADOS E SENTIDOS DA DOCÊNCIA E DO PIBID NO IF SERTÃO PE .....</b>	<b>127</b>
5.1 O QUE É SER PROFESSOR NA VISÃO DOS DOCENTES .....	128
5.2 A DOCÊNCIA NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO DE FORMADORES .....	155
5.3 A INFLUÊNCIA DO PIBID NA ATUAÇÃO COMO PROFESSOR .....	160
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>171</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>177</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>189</b>



---

# INTRODUÇÃO

O interesse em pesquisar a formação docente tem acompanhado a minha trajetória no ensino superior desde o ano 2000, como professora substituta na Faculdade de Formação de Professores de Petrolina/FFPP, depois na Faculdade de Ciências Aplicadas e Sociais de Petrolina/FACAPE e no Centro Federal de Educação Tecnológica de Petrolina/CEFETPET.

No decorrer dessa experiência, pude observar algumas práticas pedagógicas docentes que são recorrentes em várias instituições, tais como: fragmentação disciplinar; dificuldade de aproximação entre as áreas exatas e humanas; reprodução irrefletida de modelos docentes; resistência a mudanças, as quais geram uma concepção de docência reduzida a domínio de conteúdo; bem como de produção científica desvinculada dos fenômenos sociais.

Com a implantação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/ PIBID, no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano/IF SERTÃO-PE, onde, atualmente, exerço a docência como professora efetiva, e a entrada no subprojeto de Química como coordenadora de área do PIBID, pude vivenciar as propostas do programa e sua efetivação, que começou de forma tímida e até desacreditada e, hoje, tem conquistado o respeito e a visibilidade na comunidade acadêmica.

Em que pese, mesmo com muitos resultados positivos evidenciados nos relatórios institucionais, pude observar as dificuldades docentes no âmbito, principalmente, da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, contextualização e interdisciplinaridade. Nesse sentido, veio a motivação de ter o PIBID, nas licenciaturas de Química e Física no IF SERTÃO-PE, como objeto de estudo na pesquisa de Mestrado.

O PIBID, programa desenvolvido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPES, é uma iniciativa dentro das políticas para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O

programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência, desenvolvidos por Instituições de Educação Superior/IES em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. No IF SERTÃO-PE, o PIBID está funcionando desde o final 2009 e início de 2010, inicialmente, com as licenciaturas de Física e Química, as primeiras a serem implantadas na instituição.

Pesquisar sobre o PIBID na instituição é um desafio pessoal, pelo fato de participar desse projeto desde o período da implantação, de vivenciar desafios e conquistas e, acima de tudo, por desejar ver a formação docente ter um foco inovador nos Projetos Pedagógicos de Curso/PPC e no Projeto Pedagógico Institucional/PPI. Por outro lado, vejo a necessidade de certo distanciamento para perceber o programa por outros ângulos, que envolvem a política institucional local e regional, os docentes formadores, as escolas parceiras e toda uma rede de relações que abrange o desenvolvimento do programa que, atualmente, se encontra implantado em quatro campi, desenvolvendo 8 subprojetos, em 22 escolas, com o total de 202 bolsistas, alcançando uma média de 6.000 alunos da educação básica.

No âmbito desta pesquisa, o Programa envolveu 04 escolas, 02 subprojetos, 48 alunos bolsistas de iniciação à docência/ID, 06 professores supervisores e 03 professores coordenadores, alcançando uma média de 2.000 alunos da educação básica matriculados na rede pública de ensino de Petrolina-PE.

Este estudo é relevante por sua dimensão política institucional, pois o PIBID é um programa novo, que faz parte das políticas nacionais para aperfeiçoamento e valorização do magistério, e que tem sido avaliado como um programa de grande repercussão na formação docente. Também é importante por sua dimensão pedagógica, quando coloca os docentes formadores que participam do programa como sujeitos da pesquisa, procurando compreender os significados e sentidos da docência em diversos aspectos. É importante ainda por sua dimensão sociocultural, por permitir uma reflexão sobre a docência na sua abrangência institucional e regional.

Refletir sobre o processo de formação docente no ensino superior perpassa pelo foco pessoal e profissional, como também pelas abordagens sociológicas, psicológicas, filosóficas, antropológicas, sociolinguísticas e históricas que se articulam com a Pedagogia. Sabe-se que a construção identitária docente não ocorre de forma isolada, mas que está envolvida numa série de nuances não só na formação inicial, mas também ao longo da vida do professor, na formação continuada e na configuração da profissão no cenário coletivo.

A formação inicial de professores nos Institutos Federais é recente, porém já enfrenta os mesmos problemas das universidades. Criados pelo Ministério da Educação através da Lei 11.892, publicada em 29/12/2008, os institutos federais, estruturados a partir do potencial instalado nos CEFETS, Escolas Técnicas e Agrotécnicas federais e escolas vinculadas às universidades federais, geram e fortalecem condições estruturais necessárias ao desenvolvimento educacional e socioeconômico brasileiro, podendo atuar em todos os níveis e modalidades da educação profissional, voltados para o compromisso com o desenvolvimento integral do cidadão trabalhador, segundo a retórica de suas justificativas. (BRASIL, 2008)

O PIBID, com seus objetivos voltados para a iniciação à docência, tem oportunizado aos licenciandos a vivência na escola e, conseqüentemente, uma possibilidade de fortalecimento da formação docente mais integrada com a realidade educacional, favorecendo a construção da identidade das licenciaturas na instituição. A questão principal desta pesquisa é: Quais são as implicações do PIBID na concepção de formação docente nos professores formadores dos cursos de licenciatura em Física e Química do IF SERTÃO-PE?

Na busca de resposta à questão principal da pesquisa, formulei outras questões complementares que possibilitaram demonstrar a percepção dos professores formadores colaboradores nesta pesquisa sobre: O que é ser professor? Quais as dificuldades enfrentadas na docência? Qual a concepção de docência entre os professores? Como os docentes se veem na condição de formadores de formadores? Como o PIBID tem

influenciado a prática pedagógica? O que é ser um bom professor?

O objetivo geral da pesquisa foi compreender as implicações do PIBID na formação de professores nas licenciaturas de Física e Química no IF SERTÃO-PE. Os objetivos específicos foram:

1. Apresentar o panorama da implantação do PIBID no IF SERTÃO-PE.
2. Identificar as concepções sobre a formação docente presentes nos discursos dos professores formadores.
3. Demonstrar as implicações do PIBID nas práticas pedagógicas docentes.

Este trabalho, além deste primeiro capítulo introdutório, está desenvolvido na seguinte sequência: O segundo capítulo apresenta o percurso metodológico da pesquisa, explicitando a trajetória da mesma numa abordagem qualitativa, de inspiração fenomenológica, na perspectiva etnometodológica, no contexto da formação docente no IF SERTÃO PE, tendo o PIBID como objeto de estudo.

A abordagem qualitativa é embasada nos estudos de Minayo (2010) e de Bogdan e Biklen (1994). A inspiração fenomenológica se fundamenta em Macedo (2000, 2010, 2015); Heidgger (1988) e Alves (2012). A perspectiva etnometodológica está apoiada nos estudos de Coulon (1995); Macedo (2010, 2015); Garfinkel (2006) e Bispo e Godoy (2012).

Os procedimentos usados para obtenção das informações foram a observação e memória do cotidiano docente nas ações do PIBID, análise de documentos institucionais e de relatórios e avaliações do programa, como também entrevista semiestruturada com docentes.

O terceiro capítulo, de fundamentação teórica, apresenta o PIBID e as perspectivas formativas da profissão docente, analisando o programa dentro dos seus princípios e objetivos,

como também na sua influência na formação docente. Apresenta, ainda, a formação e profissionalização docente como campo de interações complexas que promovem o desenvolvimento profissional na construção da identidade e dos saberes da profissão docente.

Utilizando com fonte documental sobre o programa as legislações, os decretos e as portarias disponibilizadas no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível superior/CAPES, também os relatórios da Diretoria de Educação Básica/DEB, o programa foi apresentado em suas bases estruturais, princípios e objetivos com o fundamento de vários pesquisadores sobre formação e profissionalização docente: Nóvoa (2003, 2007, 2009); Gatti (2014); Roldão (2005, 2007, 2009); Imbernón (2010); Tardif (2014); Contreras (2002), Schön (2000).

Contribuíram também para a fundamentação teórica sobre a formação docente os autores Libâneo (2002, 2012); Cunha (2009); Pimenta (2012); Veiga (2010), Vieira (2009), Zabalza (2006); Perrenoud (2002), Bordieau (2007); Dubar (2005, 2011) e outros que fomentaram as discussões em relação ao desenvolvimento profissional docente e suas nuances relativas a saberes e identidades.

O quarto capítulo, os Movimentos do PIBID no IF SERTÃO PE, apresenta os resultados da pesquisa, baseados nas observações, memórias e documentos do PIBID no campus Petrolina, relatando a implantação e os caminhos percorridos pelo programa na instituição, bem como os impactos, desafios e as perspectivas do PIBID na docência, retratando as reuniões, avaliações, intervenções e os resultados de quatro anos de atividades do programa na instituição.

E o quinto capítulo, Significados e Sentidos da Docência e do PIBID no IF SERTÃO PE, apresenta os resultados baseados nas entrevistas com os docentes participantes do PIBID nos subprojetos de Química e Física, discutindo o que é ser professor e ser professor formador de formadores e a influência do programa nas concepções de formação e prática docente. Os resultados apresentados evidenciam as bases epistemológicas e

praxiológicas da docência, apontados nas vivências e experiências dos professores, os quais são discutidos com o fundamento dos autores que referendam a discussão sobre formação e profissionalização docente.

A pesquisa realizada no *lôcus* do meu trabalho docente foi desafiadora no sentido de promover o exercício do distanciamento para uma crítica reflexiva, buscando a compreensão do fenômeno sem conceitos predeterminados, o que permitiu um aprofundamento nas complexidades que envolvem a formação docente e um olhar mais acurado para as suas múltiplas referencialidades.

---

## PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Este capítulo aborda o percurso metodológico da pesquisa, explicitando sua trajetória numa abordagem qualitativa, de inspiração fenomenológica, na perspectiva etnometodológica, no contexto da formação docente em uma instituição federal no semiárido pernambucano com um histórico institucional de ensino técnico profissional, que se insere na formação docente.

### 2.1 CONTEXTO DA PESQUISA

O IF SERTÃO PE é uma instituição federal que tem seu histórico atrelado à antiga Escola Agrotécnica, que depois passou a ser a Escola Técnica Federal vinculada à cidade do Recife, depois se desvinculando da mesma e estabelecido como Centro Federal de Educação Tecnológica de Petrolina/CEFETPET e, em 2008/2009, tornando-se o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano. São mais de 30 anos de atuação na cidade de Petrolina e de muita tradição no ensino técnico-profissional, (PERNAMBUCO, 2009).

Conforme a Lei nº 11.892/2008 que regulamenta a criação dos Institutos Federais no Brasil, os mesmos devem destinar 20% das vagas para os cursos de licenciatura, passando a oferecer uma modalidade de ensino antes só oferecida nas faculdades de educação e universidades, trazendo, com isso, muitas controvérsias devido ao histórico de formação técnica profissional em contraponto com a formação docente.

O art. 7º da Lei nº 11.892, de 29/12/2008, de implantação dos Institutos Federais determina os objetivos dos mesmos, e a oferta das licenciaturas faz parte da proposta de profissionalização inerente à educação Técnica Profissional conforme objetivo constante no inciso VI do artigo supracitado:

Ministrar em nível de educação superior: a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia; b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas

na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional; c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento; d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica.

Atualmente, a instituição possui em funcionamento sete campi na abrangência do sertão pernambucano, 3 centros de referência, que podem se transformar em centro avançado com o plano de expansão, oferecendo cursos na modalidade de ensino superior, ensino médio integrado com o técnico, subsequente, e pós-graduação *lato sensu*. (PERNAMBUCO, 2009, p.15-16).

**Figura 09 – Situação atual do IF SERTÃO-PE e Plano de Expansão 2014-2015.**



Fonte: PDI IF SERTÃO-PE, (PERNAMBUCO, 2014-2018, p.19)

Desses sete campi, até 2015, quatro ofereciam cursos de Licenciatura: Petrolina, Floresta, Ouricuri e Salgueiro. A cidade de Petrolina, onde fica um dos campi do IF SERTÃO – PE,

forma juntamente com o município vizinho de Juazeiro, Bahia, o maior aglomerado urbano do semiárido e juntamente com municípios circunvizinhos, a Região Integrada de Desenvolvimento/RIDE – São Francisco, em vigor desde 2002. Conhecida como “coração do semiárido”, as cidades de Petrolina e Juazeiro, banhadas pelo rio São Francisco, juntas, têm mais de quinhentos mil habitantes.

O campus Petrolina conta atualmente com quatro cursos de Licenciatura: Química e Física, iniciados em 2006, ainda como CEFETPET, Computação, iniciado em 2010 e Música em 2012. Os Cursos de Licenciatura dos Institutos Federais têm como objetivo central a formação de professores para atuarem na Educação Básica, exercendo a docência do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental, no Ensino Médio ou no Médio Integrado. Segundo Flach, (2015, p.15),

Os Institutos Federais, por serem instituições novas e estarem iniciando suas experiências com formação de professores, via de regra, enfrentam desafios para consolidar a oferta desses novos cursos: é necessário formar quadro docente, montar laboratórios, e até mesmo superar possíveis resistências institucionais em relação a este novo perfil de atuação, que tanto se distancia da tradição até então existente na rede federal de educação profissional e tecnológica.

Na sua estrutura, os referidos cursos, de forma geral, enfrentam uma dicotomia entre formação específica e a formação pedagógica, com dificuldade de promover a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, bem como a contextualização e a interdisciplinaridade.

Algumas peculiaridades são percebidas nas licenciaturas do IF SERTÃO-PE, tais como a resistência dos professores com doutorado e mestrado com ênfase em pesquisas específicas em suas áreas de formação, direcionar o olhar para a pesquisa em educação e práticas pedagógicas contextualizadas; projetos de curso, que se aproximam mais do bacharelado e, também, a construção da própria identidade institucional, que evidencia tendências dos modelos da universidade, e da educação técnica profissional. Segundo Flach (2015, p.16), “os cursos de formação

de professores nos IFs ainda têm como tarefa a construção de uma identidade que realmente possa consolidá-los na instituição”.

Com uma proposta documental de formação pedagógica, visando à formação de professores para a educação básica, chegam os primeiros professores da área de Pedagogia no campus Petrolina em 2006, quando as licenciaturas foram implantadas, ainda como CEFETPET, e encontram um cenário de resistência e até rejeição dos “assuntos” pedagógicos, por alguns professores bacharéis, mestres e doutores com perfis de pesquisadores entrando na docência. Os alunos da primeira turma, ao se referirem ao curso, diziam que faziam bacharelado e não licenciatura.

Com um histórico de formação aligeirada com as disciplinas pedagógicas no final dos cursos, as licenciaturas, apesar de as diretrizes nacionais já estabelecerem alguns critérios, segundo Gatti (2014, p. 36),

Quanto à formação inicial de professores no ensino superior no Brasil, não tivemos até aqui iniciativa nacional forte o suficiente para adequar o currículo às demandas do ensino, iniciativa que levasse a rever a estrutura dessa formação nas licenciaturas e a sua dinâmica, em que pesem algumas resoluções do Conselho Nacional de Educação a partir do ano 2000.

Sendo os formadores que atuam nos cursos de licenciatura, na sua maioria preparados como especialistas e pesquisadores, seria necessário, a partir das pesquisas feitas por Gatti (2014, p.36), “uma política bem diferente para as licenciaturas no âmbito de seu objetivo, que é formar profissionais para o trabalho docente na educação básica, ou seja, formar professores, o que é muito diferente de formar especialistas disciplinares”.

Com relação aos cursos de formação de professores para a educação básica oferecidos nos Institutos Federais, uma pesquisa realizada com base nos dados do E-Mec 2012, constatou uma majoritária atenção que recebem as áreas de Ciências e Matemática. No total, os cursos de licenciatura em Química, Física, Matemática e Ciências Biológicas correspondem a 72% (setenta e dois por cento) de todos os cursos de

licenciatura ofertados nos Institutos Federais. (LIMA, 2012, p. 55).

Ainda com dados desta pesquisa por região brasileira, o Nordeste se configura como região com maior número de Institutos Federais. Porém, essa região se destaca de forma mais acentuada quando se trata de cursos voltados para a formação docente, os quais estão sendo implantados em cidades no interior dos estados. O quadro a seguir ilustra a quantidade de IFs com licenciaturas por região (LIMA, 2012, p. 56).

**Quadro 03 – Quantidade de Institutos Federais e de cursos quanto a sua localização**

Região	Quant. de IF		Quant. de cursos para a formação de professores	
Norte	7	18%	47	14%
Nordeste	11	29%	127	38,5%
Centro-oeste	5	13%	28	8,5%
Sudeste	9	24%	75	23%
Sul	6	16%	52	16%
<b>Total</b>	<b>38</b>	<b>100%</b>	<b>329</b>	<b>100%</b>

Fonte: LIMA, (2012, p.56)

Com relação aos cursos de formação de professores de Física e Química, de acordo com levantamento realizado na base de dados do E-Mec, em 2012, havia 31 IFs ofertando 68 cursos de Licenciatura em Química, e 25 IFs, ofertando 50 cursos de Licenciatura em Física (LIMA, 2012, p.42). O levantamento feito nas licenciaturas de Química e Física no IF SERTÃO – PE, desde a implantação em 2006 até 2015<sup>1</sup>, está demonstrado no quadro a seguir.

---

<sup>1</sup> Dados fornecidos pela Secretaria de Controle Acadêmico do Campus Petrolina do IF SERTÃO- PE, por meio eletrônico.

### Quadro 04 Levantamento das licenciaturas de Física e Química no IF SERTÃO- PE

LEVANTAMENTO DAS LICENCIATURAS DE FÍSICA E QUÍMICA NO IF SERTÃO-PE

CAMPUS PETROLINA	CURSO	2006		2007		2008		2009		2010		2011		2012		2013		2014		2015	
		1º SEM.	2º SEM.																		
LICENCIATURA PLENA EM QUÍMICA	MATRICULADOS	41	74	97	119	138	155	174	192	197	202	204	217	213	231	223	241	216	224	207	220
	INGRESSANTES	41	39	33	30	30	33	31	31	29	30	30	34	40	37	35	33	33	37	31	33
	CONCLUINTES	0	0	0	0	0	0	0	0	3	5	13	16	2	2	22	10	14	8	3	0
LICENCIATURA PLENA EM FÍSICA	MATRICULADOS	41	78	126	92	135	117	164	140	173	141	181	139	176	150	185	152	186	140	179	149
	INGRESSANTES	41	37	63	0	60	0	62	0	59	0	59	0	62	5	63	4	63	1	70	4
	CONCLUINTES	0	0	0	0	0	0	0	0	5	0	2	1	4	0	8	0	6	3	5	2

Fonte: Dados da pesquisadora, 2015.

Os referidos cursos têm 60 vagas disponíveis anualmente, sendo que, a partir do 2º semestre de 2011, foi regulamentado o edital de transferência e portador de diploma, gerando novos ingressos além daquelas 60 vagas anuais. Nesse levantamento no quadro anterior está o ingresso total (Enem, transferidos e portadores de diploma), e demonstra os dados dos nove anos de oferecimento dos cursos em relação aos números de matriculados, ingressantes e concluintes.

Depois de delinear o contexto da pesquisa em relação à instituição e o panorama dos cursos de licenciatura em Química e Física, serão apresentados a seguir os caminhos metodológicos e princípios que inspiraram a concretização da pesquisa.

## 2.2 ABORDAGEM E PRINCÍPIOS INSPIRADORES

A presente pesquisa tem uma abordagem qualitativa por entender que, conforme Minayo (2010), ela se ocupa com um nível da realidade social, com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, pois o ser humano se distingue dos animais e seres vivos não só por agir, mas também por pensar sobre o que faz e por

interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

Essa realidade envolve o contexto desta pesquisa, no qual como pesquisadora encontro-me inserida e, nesse sentido, Bogdan e Biklen (1994) afirmam que a abordagem qualitativa justifica-se pela escolha do próprio ambiente de trabalho como *lôcus* da pesquisa, sendo o próprio investigador o agente principal da investigação, observando o contexto histórico, registros, eventos e circunstâncias.

A linha epistemológica de condução da pesquisa é de inspiração fenomenológica por optar pela compreensão do significado que os sujeitos da pesquisa atribuem ao fenômeno estudado, procurando penetrar no mundo conceitual dos mesmos, buscando sentidos.

Como a fenomenologia compreende toda a ação humana como intencional, será possível, por meio desta abordagem, uma leitura crítica da realidade, buscando a intencionalidade das ações dos sujeitos que participam do processo de formação docente. Dentro da perspectiva qualitativo-fenomenológica, é necessário compreender o comportamento humano estudando o seu quadro referencial e o universo simbólico dentro dos quais os sujeitos interpretam seus pensamentos, sentimentos e ações. (MACEDO, 2000).

Conforme Seibt (2012, p. 82), “um retorno às coisas, às coisas elas mesmas, é o que o princípio de investigação da fenomenologia propõe”, a qual permite a análise e reflexão de situações e experiências e o desvelamento dos significados e sentidos atribuídos às mesmas pelos docentes no processo de implantação e consolidação do PIBID na instituição.

Em “Ser e Tempo”, Heidegger (1988) postula que o “compreender” não é apenas intelecção de um novo sentido; o “compreender” é parte do ser humano como um existencial. Portanto, o modo de ser no mundo é o modo de compreender, e o ser no mundo é um compreender e interpretar. O método fenomenológico se torna o método do acesso ao ser por meio da

analítica do Dasein<sup>2</sup>. Isso nos mostra que a análise fenomenológica em Heidegger continua sendo a busca das “coisas mesmas” por meio de uma análise constitutiva dos sujeitos.

Na perspectiva do enfoque fenomenológico na educação, Alves (2012, p. 41) assim se expressa,

A educação se desenvolve utilizando dimensões simbólicas, significados e elementos significantes que se traduzem na ação de busca e captação dos fenômenos [...] auxiliar a compreender a ação do fazer educativo, propicia ao desvelamento de situação, que na maioria das vezes, estão imbricadas no processo de vida de cada pessoa enquanto, *ser-no-mundo e ser-ao-mundo*.

Nesse sentido, é possível olhar, conhecer e compreender o fenômeno educativo em estudo nos seus entrelaçamentos afetivos e subjetivos envolvidos nas intencionalidades, como também, conforme Macedo (2010, p.15), entender que:

Para a fenomenologia, a realidade é o compreendido, o interpretado e o comunicado. Não havendo uma só realidade, mas tantas quantas forem suas interpretações e comunicações, a realidade é *perspectival*. Ao colocar-se como tal, a fenomenologia invoca o caráter de provisoriedade, mutabilidade e relatividade da verdade; por conseguinte, não há absolutismo de qualquer perspectiva.

Outro destaque dentro do enfoque fenomenológico é o de que é necessário que o pesquisador entenda que “realiza um trabalho de desvencilhamento de seus preconceitos para abrir-se ao fenômeno – *époche*, isto é, realiza um esforço no sentido de compreender o mais autenticamente possível, suspendendo conceitos prévios que possam estabelecer o que é para ser visto”. (MACEDO, 2010, p. 16).

É nesta busca de significados que as cotidianidades e subjetividades dos sujeitos serão consideradas em seus contextos situacionais locais e possibilidades de percepção de significados

---

<sup>2</sup> A ideia que Heidegger tem de ser humano, baseado na condição cuja identidade é a própria história. O ser-aí, o ser-no-mundo e o ser-ao-mundo.

em outras abrangências, tais como da história de vida, para melhor compreensão das ações e percepções dos comportamentos e interações.

Dentro da escolha epistemológica de inspiração fenomenológica, optei pela perspectiva etnometodológica para a compreensão das informações, por partir do estudo das atividades cotidianas docentes e seus significados e sentidos. Conforme Coulon (1995, p.105).

Os estudos etnometodológicos em educação têm como objetivo descrever as práticas pelas quais os atores do sistema educacional – professores e alunos, mas também decididores e pais – produzem tais fenômenos reificados: as normas em que se baseia a instituição escolar, em particular, a seleção e exclusão escolares, não são instituídas por uma ordem diabólica oculta; pelo contrário, são produzidas, no dia a dia, pelos parceiros do ato educativo.

Partindo da relação entre fazer/pensar e entre teoria/prática, a perspectiva etnometodológica permitirá perceber as relações e contradições dos discursos e práticas desenvolvidas na formação docente na instituição, partindo do PIBID para assim compreender as várias dimensões da concepção de formação que perpassa os docentes envolvidos.

Para Macedo (2010, p.78), “Etnometodologia e educação fundam um encontro tão seminal quanto urgente, em face da parcialidade compreensiva fundada pelas análises ‘duras’”. A parcialidade das análises “duras” deixa para trás muitos aspectos que fornecem elementos, chamados de “pistas”, de uma riqueza muito grande na compreensão de um fenômeno. São as subjetividades que vão além dos documentos, são as histórias orais e depoimentos que não aparecem nos relatórios oficiais, enfim, uma gama de detalhes que não podem ser ignorados dentro desse enfoque.

A etnometodologia é um termo, que foi introduzido pelo sociólogo Harold Garfinkel, que visualiza e estuda os métodos usados pelas pessoas no seu cotidiano para estabelecer a ordem social. O termo etnometodologia refere-se à “metodologia de todo dia”, constituindo-se na junção de *etno*, que significa

membro de um grupo ou do próprio grupo em si e *metodologia* que se refere aos métodos dos membros. (BISPO & GODOY, 2012)

A etnometodologia, corrente que surge da Sociologia, vem influenciar a pesquisa qualitativa na prática educacional a partir da observação e da descrição para compreensão do social. Conforme Coulon (1995, p.7), “mais que teoria constituída, a etnometodologia é uma perspectiva de pesquisa, uma nova postura intelectual, mostrando termos a nossa disposição, a possibilidade de apreender de maneira adequada aquilo que fazemos para organizar a nossa existência social.”

Nesse sentido, o enfoque da pesquisa é a compreensão do processo formativo no IF SERTÃO – PE, que poderá proporcionar ressignificações pessoais sobre a docência, a começar nos docentes, influenciando os discentes ao referenciar suas práticas, concepções e histórias de vida. Conforme Macedo, (2000, p.22).

O pesquisador etno é uma pessoa que chega totalizado e totalizando-se para realizar seu trabalho de campo. Não deixa em seu escritório suas convicções e sua itinerância. Como estudioso de fenômenos humanos, defronta-se arduamente enquanto sujeito/pessoa com suas próprias observações, pondo em evidência suas implicações, consubstanciadas nas suas motivações, perspectivas e finalidades. Compreende que para suspender preconceitos é necessário tê-los explícitos.

Em relação à etnometodologia, durante as observações e ou entrevistas, tendo em vista os conceitos de Coulon (1995) e Garfinkel (2006), deve ser focalizada as ações práticas - ou seja, o que de fato acontece no cotidiano, o que realmente se faz. As características que podem ser utilizadas para descrever o mundo social no discurso das entrevistas, chamado de flexibilidade, diz respeito a como interpretam o que fazem, e a lógica do senso comum que os atores utilizam para se fazerem compreender, como narram, como justificam é chamada de relatabilidade. Também estar atento a termos indiciais próprios dos atores sociais, chamados de indicialidade, e, por último, a noção de pertencimento - ser membro do grupo é fundamental em

etnometodologia, pois essa condição faz referência à linguagem natural, que permite maior compreensão do fenômeno.

Assumir neste estudo essa postura epistemológica é um desafio pessoal por oportunizar a mim como pesquisadora e ao IF SERTÃO-PE, onde exerço a docência, outra forma de olhar a formação docente ainda emergente na instituição, um olhar que procura compreender as experiências vivenciadas nos cruzamentos contextuais históricos, que envolvem os sujeitos. No pensamento de Macedo (2015, p. 21)

A centralidade e a profundidade desse aporte estão na pesquisa com os etnométodos que configuram a experiência dos atores sociais, ou seja, conforme definidos pela etnometodologia, a engenhosidade das formas, jeitos, estratégias e táticas pelas quais atores instituem suas experiências e, via suas inteligibilidades e analisibilidades criam suas realidades, para todos os fins práticos. Essa é uma diferença significativa em relação às abordagens que se limitam a falar sobre experiência.

As experiências relatadas com seus múltiplos referenciais permite uma riqueza de visibilidade das realidades que tornam a abordagem cheia de beleza e singularidade.

### **3.3 SUJEITOS E PROCEDIMENTOS**

O recorte da pesquisa em relação ao objeto de estudo foi direcionada ao Projeto Institucional do PIBID e os subprojetos de Química e Física, de 2009 a 2013, no qual participei como coordenadora de área. Os sujeitos diretos desta pesquisa são os professores formadores da instituição que atuam nas licenciaturas e no PIBID, como coordenadores (institucional e de área), e como supervisores das escolas de EB. De forma indireta, os licenciandos que fazem parte dos subprojetos de Química e Física, os supervisores e os egressos, também se constituem sujeitos, pois os mesmos são citados nas análises com base nos documentos.

Para alcance dos objetivos já anunciados na introdução, o trabalho de campo se deu pelo relato das memórias pessoais de situações do cotidiano, como reuniões de professores, reuniões

do PIBID e eventos realizados pelo programa, como também análise documental e entrevistas. O relato das memórias pessoais teve como base anotações e atas de reuniões bem como percepções de conversas em momentos informais vivenciados com os sujeitos.

Os documentos analisados foram: PDI e PPP institucional, PPC dos cursos de licenciatura em Física e Química e relatórios e avaliações gerais do PIBID no período de 2010 a 2013, em relação aos objetivos propostos, atividades desenvolvidas, resultados alcançados e impactos do PIBID na formação docente. Também foram analisados os relatórios dos estudantes e supervisores como formas de comunicação com fortes componentes experienciais, afetivos e valorativos.

Os documentos permitem visualizar as formas de expressão escrita e compará-las com as realidades vivenciadas, uma vez que o que está escrito, principalmente nos documentos oficiais, é um discurso do pretendido do desejado e nem sempre do concretizado.

A análise documental permitiu apresentar a caracterização da instituição e o panorama histórico no que se refere à implantação do PIBID e os caminhos percorridos no desenvolvimento dos subprojetos de Química e Física, bem como os movimentos gerados pelo programa.

As entrevistas semiestruturadas (ver roteiro no apêndice) foram realizadas com nove docentes sujeitos diretos da pesquisa. O objetivo da entrevista é oportunizar um aprofundamento das evidências para que os elementos da realidade sejam delineados e não escapem ao pesquisador detalhes que, porventura, ainda não tenha visualizado nas outras fontes.

Conforme Macedo (2000), a entrevista na etnopesquisa ultrapassa a simples função de fornecimento de dados, pois, de forma aberta e flexível, os significados e sentidos construídos pelos sujeitos assumem o caráter da própria realidade.

Dentro dos procedimentos éticos na realização das entrevistas, na transcrição e no uso das falas, foram aplicados todos os trâmites necessários para preservar a identidade dos entrevistados. Todos os participantes assinaram os termos de

livre consentimento e foram usados códigos para a não identificação dos mesmos. Outro cuidado nesse sentido foi o de encaminhar para cada participante as transcrições realizadas para que pudessem autorizar o uso das mesmas.

As entrevistas foram realizadas no período de julho a agosto de 2015, com nove professores participantes do PIBID, sendo cinco de Química, todos do sexo feminino e quatro de Física, todos do sexo masculino, os quais serão assim identificados: **DPQ** – Docente PIBID de Química e **DPF** – Docente PIBID de Física.

Os docentes de Química são todos licenciados e os de Física, dois são licenciados e dois são bacharéis. Os quatro professores de Química, que atuam no PIBID, representam um percentual de 62% dos docentes efetivos de Química, e os quatro de Física, que atuam no PIBID, representam um percentual de 50% dos docentes efetivos de Física.

Também foram entrevistados, por meio de correio eletrônico, dois professores, um de Química e um de Física, que fizeram parte da equipe inicial do PIBID, os quais não estão no momento na instituição. O docente de Química foi desvinculado por redistribuição, e o de Física por afastamento para o doutorado.

Quanto à participação dos entrevistados, todos elogiaram a iniciativa da pesquisa, sentiram-se entusiasmados, valorizados e alguns emocionados ao falarem sobre o seu percurso formativo, mostrando-se realizados nas áreas que lecionam. Entende-se que essa valorização passa pelo viés de expressividade dos sentidos da docência na história de vida de cada um deles. Observei ainda certa dificuldade de encontrar um tempo para realização das entrevistas devido à diversidade de atividades desenvolvidas pelos docentes.

Para uma visão panorâmica dos sujeitos, será apresentado nos quadros, o percurso de formação, o tempo de docência e o tempo de atuação no PIBID, uma vez que esses elementos são considerados importantes na construção identitária profissional.

**Quadro 05: Perfil dos professores de Licenciatura em Química participantes do PIBID**

Identificação	Formação	Atuação no PIBID/ Experiência	Tempo de docência
DPQ1	Técnica em Química; Licenciatura em Química, Mestrado e Doutorado em Química; Especialização em ensino de Química e Biologia em andamento.	Coordenação; Três anos no programa; Experiência na educação básica e superior.	9 anos; Sendo 6 no IF.
DPQ2	Licenciatura em Química; Mestrado e Doutorado em Química.	Coordenação; Cinco anos no programa; Experiência na educação básica e superior.	15 anos; Sendo 7 no IF.
DPQ3	Licenciatura em Química; Mestrado e Doutorado em Química.	Coordenação; Quatro anos no programa. Experiência na educação superior.	5 anos; Todos no IF.
DPQ4	Técnica em Química; Licenciatura em Pedagogia e Química; Especialização em Ensino de Química.	Iniciação à docência; Coordenação; Dois anos no programa; Experiência na educação básica e superior.	6 anos; Sendo 4 no IF.
DPQ5	Licenciatura em Química; Mestrado e Doutorado em Química.	Coordenação; Seis meses no programa; Experiência na educação básica e superior.	25 anos; Sendo 7 no IF.

**Fonte: Dados da entrevista com professores**

A seguir o quadro de identificação dos docentes de Física.

### Quadro 06: Perfil dos professores de Licenciatura em Física participantes do PIBID

Identificação	Formação	Atuação no PIBID	Tempo de docência
DPF1	Bacharel em Física; Mestrado em Física; Doutorado em Física em andamento.	Coordenação; Quatro anos no programa; Experiência na educação superior.	7 anos e meio Sendo 6 no IF
DPF2	Licenciatura em Física; Mestrado em Física; Doutorado em Física em andamento.	Coordenação; Um ano no programa; Experiência na educação básica e superior.	10 anos Sendo 6 no IF
DPF3	Licenciatura em Física; Mestrado em Física; Doutorado em Física em andamento.	Supervisão; Um ano no programa; Experiência na educação básica e superior.	8 anos Sendo 4 no IF
DPF4	Bacharel em Física; Mestrado em Física; Doutorado em Física em andamento.	Coordenação; Três anos no programa; Experiência na educação superior.	9 anos, Sendo 8 anos no IF.

**Fonte: Dados da entrevista com professores**

Nesse panorama inicial do perfil dos docentes, a questão da formação acadêmica específica em Química e Física foi um ponto de destaque no discurso dos professores, ressaltando o fator de prestígio e valorização profissional nestas áreas. Os dois quadros demonstram, além da formação, a atuação no programa PIBID, a experiência profissional e o tempo de docência. Um destaque em relação às docentes de Química é o fato de todas serem licenciadas e ainda duas com formação técnica na própria área.

Já o gráfico abaixo identifica fatores envolvidos na formação dos professores entrevistados que evidenciaram realidades sociais<sup>3</sup> as quais serviram como evidências para as análises sobre os significados e sentidos da docência por meio do programa.

<sup>3</sup> Esse dado apareceu nas falas dos entrevistados apesar de não ter sido solicitado nas questões da entrevista.

**Gráfico 04 - Questões sociais relatadas no decorrer da entrevista:**

**Fonte: Dados da entrevista com professores**

Esses fatores relacionados à experiência na docência fazem muita diferença, pois os objetivos do PIBID são bem direcionados a contemplar uma formação inicial integral, a qual não pode estar desvinculada da complexidade que envolve as situações vivenciadas na realidade escolar. Outro fator destacado no perfil dos professores, foi o tempo de docência, que variou entre 5 e 25 anos. Os docentes entrevistados possuem uma bagagem significativa de experiências, desde o período de atuação na educação básica até o vínculo de docência no ensino superior. Esse destaque contribuiu para a análise dos movimentos do PIBID nas licenciaturas e as ressignificações sobre a docência.

A análise e interpretação do material empírico e documental permitiram compreender as implicações do PIBID no pensar formação de professores nos docentes das licenciaturas de Química e Física que fazem parte do Programa. Essa análise e interpretação se deram primeiro a partir das evidências dos relatos formais nos documentos do PIBID( relatórios e avaliações), das memórias e das falas nas entrevistas; segundo, a partir do contexto das licenciaturas no IF Sertão PE evidenciado no cotidiano docente e, terceiro, a partir do aporte teórico que fundamentou a discussão, o qual será apresentado no capítulo seguinte.



---

## O PIBID E AS PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

Neste capítulo, serão abordadas as categorias conceituais que serviram de fundamentação na discussão teórica, que são: a formação e profissionalização docente, destacando o PIBID como Programa de formação inicial e discutindo ainda a formação continuada, os saberes docentes e a construção identitária docente.

### 3.1 O PIBID E A FORMAÇÃO DOCENTE

O PIBID é um Programa de indução à iniciação à docência coordenado pela CAPES, o qual funciona nas IES, onde são ofertados os cursos de licenciatura. Foi proposto em 2007 e teve sua regulamentação mais detalhada pelo Decreto n. 7219/2010 (BRASIL, 2010) pelo Ministério de Educação no contexto da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

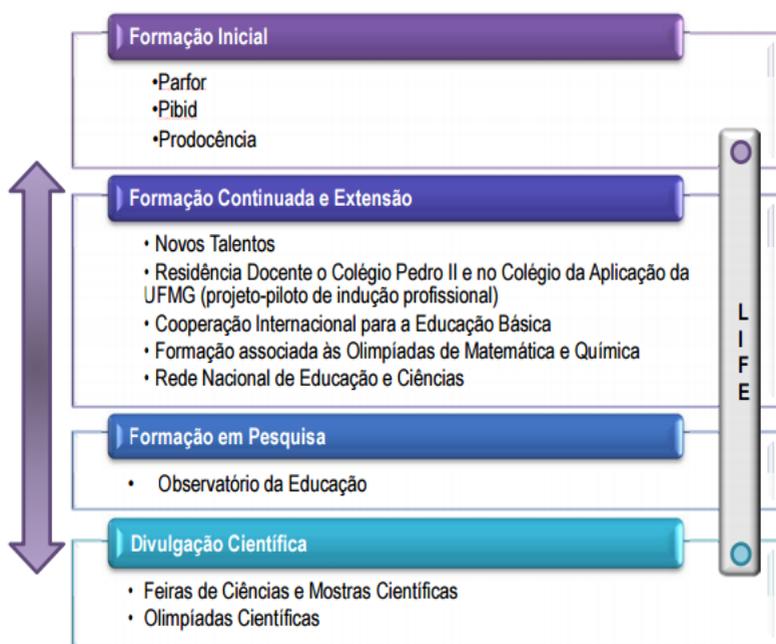
O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, executado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira. (BRASIL, 2010, art. 1º).

A formação superior para a educação básica faz parte das políticas nacionais de elevação da qualidade da educação. Por meio do Decreto N°. 6755/2009, de 29 de janeiro de 2009, foi estabelecida a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPES, antes responsável somente por cursos de pós-graduação, no fomento a programas de formação inicial e continuada. (BRASIL, 2009). E, nessa perspectiva, apresenta as linhas de atuação conforme o artigo 8º

O atendimento às necessidades de formação continuada de profissionais do magistério dar-se-á pela indução da oferta de cursos e atividades formativas por instituições públicas de educação, cultura e pesquisa, em consonância com os projetos das unidades escolares e das redes e sistemas de ensino.

Dentro dessas linhas de atuação, foram lançados pela CAPES/DEB programas de apoio à formação inicial e continuada, os quais são demonstrados na figura a seguir: (CAPES/DEB, 2013).

**Figura 01 – Linhas de ação e programas CAPES/DEB**



**Fonte: Relatório de Gestão CAPES/DEB (2013, p.19)**

O PIBID, um dos programas da linha de ação de formação inicial, teve resultados tão surpreendentes nos três primeiros anos de implantação que foi ampliado e, conforme Clímaco, Neves e Lima (2012, p. 192), “com a ampliação do programa, foi publicado o Decreto nº 7.219, de 24 de junho de

2010, que estabeleceu o PIBID como política estratégica de Estado para a melhoria da qualidade da formação de docentes e da educação como um todo”. Inicialmente, o Programa foi pensado apenas nas áreas onde a demanda por professores era muito grande. Conforme relatório da CAPES (2013, p.67).

Ao ser lançado, em 2007, a prioridade de atendimento do Pibid eram as áreas de Física, Química, Biologia e Matemática para o ensino médio, dada a carência de professores nessas disciplinas. No entanto, com os primeiros resultados positivos, as políticas de valorização do magistério e o crescimento da demanda, a partir de 2009, o programa passou atender a toda a Educação Básica, incluindo educação de jovens e adultos, indígenas, campo e quilombolas. Atualmente, a definição dos níveis a serem atendidos e a prioridade das áreas cabem às instituições participantes, verificada a necessidade educacional e social do local ou da região.

O Programa encerrou 2013 com os seguintes números em relação às áreas pensadas inicialmente.

**Gráfico 01 – Número de bolsistas em áreas onde há falta de professores**

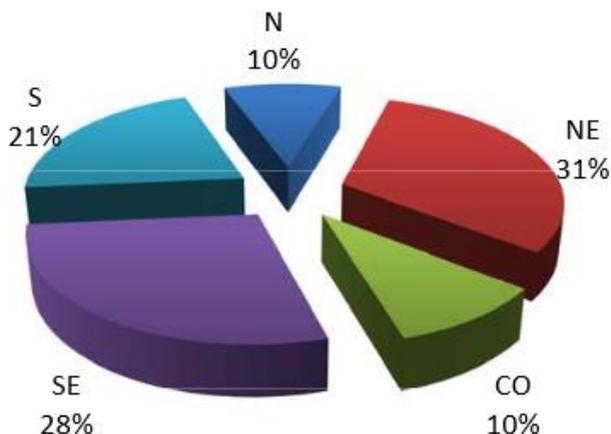


Fonte: (CAPES/DEB, 2013, p. 92)

Um fator, que merece destaque no programa, é o percentual de bolsas que oferece. A nossa região Nordeste foi a que contemplou maior número de bolsistas, apesar de não ter o

maior número de subprojetos. Ao todo, 56 IES participaram do programa em 2013.

**Gráfico 02 – Percentual de Bolsas do PIBID por Região**



Fonte: CAPES/DEB, (2013, p.84)

Além desses indicativos já expostos, Gatti *et al* (2014, p. 5), citando a fala do presidente da CAPES, expõem os princípios estruturantes da formação de professores induzida e fomentada pela Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica/DEB. Esses princípios estruturantes promovem o rompimento do distanciamento entre as instituições formadoras e o *lôcus* da profissão, oportunizando a vivência de situações escolares em seus múltiplos contextos, o que favorece, conforme Roldão (2009, p.60), o percurso epistemológico, ou seja, o saber considerado necessário para ensinar e o percurso praxiológico, que se refere à representação da ação docente enquanto práxis. A seguir, a figura demonstra os princípios estruturantes da formação de professores.

**Figura 02 – Princípios estruturantes da Formação de Professores**

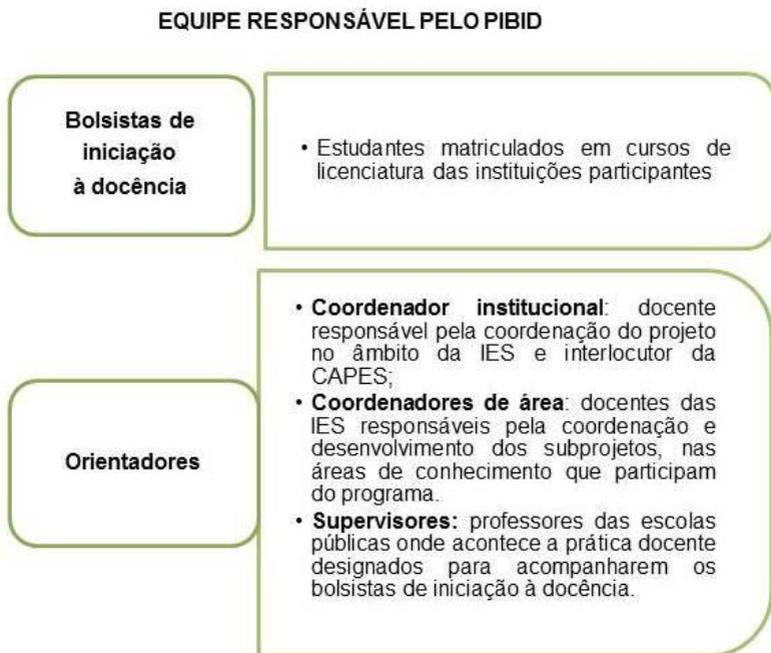


Fonte: Pesquisadora, baseado em CAPES/DEB, (2013, p.9).

Com princípios estruturantes bem desafiadores em relação à formação de professores, e uma equipe responsável em cada IES, o PIBID é financiado pelo MEC, de acordo com o decreto que o regulamenta, repassando um recurso de custeio para as instituições e efetuando o pagamento diretamente aos bolsistas, por meio do SAC – Sistema de Auxílios e Concessões, da CAPES. Em 2009, eram 3.088 bolsas; em 2013, o total era de 90.254 bolsas. (CAPES/DEB, 2013, p.75)

Para participação no Programa, os projetos, submetidos pelas IES e aprovados pela CAPES, devem promover a inserção dos estudantes das licenciaturas no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas, sob a orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola. A equipe responsável pelo PIBID na IES deve ser composta dos seguintes membros: os bolsistas de iniciação à docência e os orientadores, conforme a figura a seguir.

Figura 03 – Equipe responsável pelo PIBID



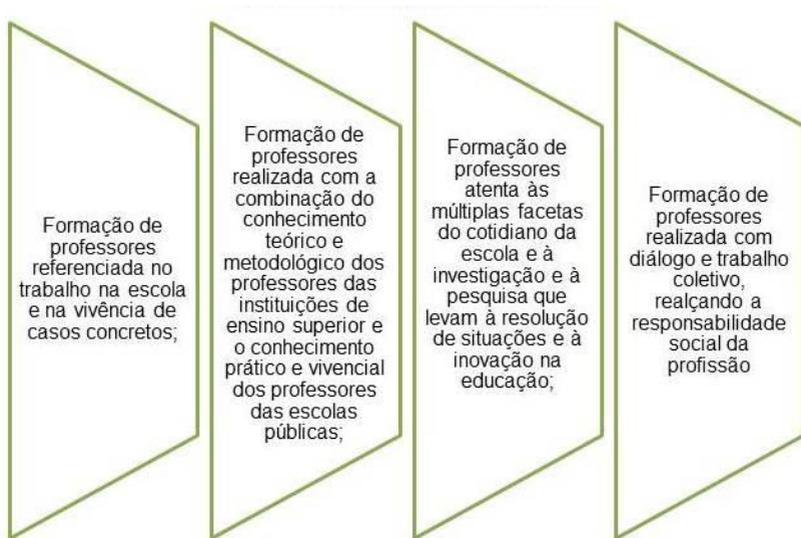
Fonte : Pesquisadora, baseado em: CAPES/DEB ( 2012, p.7)

Um fator inovador, que trouxe um diferencial do Programa em relação ao Programa Institucional de Iniciação Científica/PIBIC, já existente nas IES, foi a inclusão dos professores da Educação Básica também como bolsistas da CAPES, colocando-os na condição de coformadores, uma vez que a pretensão é aproximar a IES da Educação Básica e estes professores da formação inicial, promovendo a parceria na formação continuada. Essa condição dentro do programa favoreceu a valorização das experiências dos professores das escolas de EB e oportunizou a quebra de barreiras em relação às IES. Nesse sentido, os princípios pedagógicos que têm embasado o Programa serão apresentados e discutidos a seguir.

### 3.2 PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS DO PIBID

Conforme relatório de gestão de 2009–2011 da **Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica/ PIBID, (CAPES/DEB, 2012, p.5)** “os princípios, sobre os quais se constrói o Programa, estão de acordo com estudos de Nóvoa sobre formação e desenvolvimento profissional de professores e são”:

**Figura 04 – Princípios pedagógicos do PIBID**



**Fonte: Pesquisadora, baseado em: CAPES/DEB ( 2012, p.5)**

O PIBID, com seu foco na iniciação à docência, permite uma vivência dentro do processo de formação inicial fundamentada a partir da prática como instrumento de pesquisa, possibilitando a construção de uma visão crítica sobre a escola, os sistemas de ensino e as políticas educacionais, e as condições reais do ambiente escolar. A grande contribuição do PIBID é possibilitar, conforme Melo (2012, p. 35), a construção de sentido aos conteúdos pedagógicos, rompendo com a visão simplista de que algumas disciplinas pedagógicas no currículo darão conta da preparação do professor para sua tarefa tão

complexa. Os quatro princípios já apresentados serão discutidos a seguir.

O primeiro princípio, que se fundamenta no PIBID, é o da formação de professores referenciada no trabalho na escola e na vivência de casos concretos. Nóvoa (2009) chama a atenção para que a formação dos professores seja dentro da profissão, pois, na realidade atual, quem forma o professor nem sempre tem experiência com a docência. Para o autor a contribuição de especialistas, pesquisadores, gestores, tecnólogos, etc, atores de outros segmentos, diminui a carga simbólica dos professores.

Nesse sentido, se, na formação docente, os especialistas são requisitados, mesmo que não tenham experiência docente, implicitamente coloca o exercício da docência em segundo plano e isso tende a promover as famosas receitas teóricas que não valorizam as realidades contextuais e experienciais dos docentes e os saberes destes perdem o valor simbólico citado por Nóvoa(2009).

O mesmo autor ainda sugere transformar a prática em conhecimento profissional docente por meio de: partilha/reflexão/elaboração e reelaboração/teoria e prática, por meio do estudo dos casos, análise das práticas e da ação pedagógica. Assevera ainda que é preciso centrar o desenvolvimento profissional no coração da profissão. O coração da profissão docente é o trabalho pedagógico. O núcleo do trabalho pedagógico precisa ser repensado. O arcabouço teórico apenas não é suficiente para entrar no núcleo do trabalho pedagógico. Corroborando com esse pensamento, Imbernón (2010, p. 9)

Não podemos separar a formação do contexto de trabalho, porque nos enganaríamos em nosso discurso. Ou seja, tudo o que se explica não serve para todos nem se aplica a todos os lugares. O contexto condicionará as práticas formadoras, bem como sua repercussão nos professores, e, sem dúvida, na inovação e na mudança.

Quando o autor discute a superação da dicotomia formação/contexto de trabalho, pode-se inferir as

multirreferencialidades e complexidades de cada cultura escolar em seus respectivos contextos. Entre eles, o que se refere aos aspectos regionais, identidades e territorialidades.

Voltando aos princípios pedagógicos que fundamentam o PIBID, o segundo princípio focalizado é a formação de professores realizada com a combinação do conhecimento teórico e metodológico dos professores das instituições de ensino superior e o conhecimento prático e vivencial dos professores das escolas públicas. Nóvoa (2003), ao discutir as novas disposições no campo da formação de professores, coloca a escola no seu cotidiano, como lugar de formação e não apenas os cursos das Universidades ou promovidos por especialistas renomados, disseminando modismos. Chama a atenção para a reflexão conjunta como uma das disposições dos professores. Nesse sentido, Nóvoa (2003, p.5), ressalta que a Universidade tem o seu papel, mas a escola também.

A Universidade tem um papel importante a desempenhar na formação de professores. Por razões de prestígio, de sustentação científica, de produção cultural. Mas a bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência. Esta reflexão não surge do nada, por uma espécie de geração espontânea. Tem regras e métodos próprios.

O PIBID tem esse foco de promover o diálogo do professor das instituições formadoras e os professores da escola. Nóvoa (2009) chama a atenção para a recusa da lógica de individualismo e defende a cultura profissional coletiva por meio da organização de redes e comunidades pedagógicas. Para o autor, essas comunidades referem-se à promoção do trabalho em equipe, o qual cria um novo modelo de profissionalidade que reforça as dimensões coletivas e colaborativas nos projetos educativos da escola.

Essa cultura profissional coletiva tanto no ensino superior, como na educação básica tem sido difícil devido à grande demanda de trabalho docente. O PIBID tem fomentado o diálogo interpares e interinstitucional; porém, em contraponto,

também promove outras demandas de trabalho para os envolvidos com o mesmo.

O PIBID, ao inserir o professor da escola pública, como coformador, permite uma valorização dos saberes experiências que, conforme Tardif (2014, p.39), “incorporam-se à experiência individual ou coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades de saber-fazer e de saber-ser”. Nesse sentido, Nóvoa (2003, p.5) defende uma “formação mútua (inter pares) baseada na cooperação e no diálogo profissional”.

O terceiro princípio focalizado no PIBID diz respeito a uma formação de professores atenta às múltiplas facetas do cotidiano da escola, à investigação e à pesquisa que levam à resolução de situações e à inovação na educação. Nóvoa (2009) defende que a formação de professores deve assumir uma forte componente prático, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar.

Nesse sentido, destacam-se quatro lições importantes: a primeira, a referência sistemática a casos concretos e o desejo de encontrar soluções que permitam resolvê-los. A segunda, a importância de um conhecimento, que vai para além da teoria e da prática e que possa refletir sobre o seu processo histórico; a terceira, a procura de um conhecimento pertinente, que não é uma mera aplicação prática de uma teoria qualquer, mas que exige sempre um esforço de reelaboração; a quarta, a importância de conceber a formação de professores num contexto de responsabilidade profissional, sugerindo uma atenção constante à necessidade de mudanças e inovação.

Esses casos concretos podem envolver, por exemplo, uma escola sem laboratórios de química, física e informática ou com os mesmos subutilizados; estudantes sem conhecimentos prévios necessários para o aprofundamento dos conteúdos; professores sem a formação específica nas áreas que lecionam; alunos com deficiência sem o devido atendimento nas suas especificidades. Esses casos e tantos outros são vivenciados pelos licenciandos e promovem a discussão e reflexão.

Em relação ao conhecimento pertinente, refere-se a promover reflexão e discussão sobre o currículo, tanto da educação básica quanto da IES. Daí, retoma-se a questão da contextualização. Existe muito conhecimento exigido dos estudantes e reproduzido mecanicamente, que não tem a devida pertinência para o contexto e outros, que são deixados de lado os quais deveriam ser abordados.

Conforme Melo (2012, p. 50), os conteúdos a serem trabalhados na escola, assim como os conteúdos específicos, precisam ocupar espaço privilegiado no currículo da licenciatura, pois podem contribuir para introduzir uma referência mais direta da prática escolar no processo de formação inicial do professor. Isso significa aproximar a Física, a Matemática e a Química abordados na academia, dos conteúdos a serem desenvolvidos na escola básica. A atuação do Programa nas IES e nas escolas precisa promover inovação bem refletida, observando as complexidades envolvidas.

O quarto princípio do PIBID, baseado em Nóvoa (2009), é o da formação de professores realizada com diálogo e trabalho coletivo, realçando a responsabilidade social da profissão. A função social da escola como legitimadora do saber precisa de um olhar para os desafios da sociedade no século XXI. O autor adverte para a necessidade de recontextualizar a escola no seu lugar próprio, valorizando aquilo que é especificamente escolar, deixando para outras instâncias sociais como a família, suas próprias responsabilidades. A escola deve centrar sua missão nas aprendizagens para o futuro e não na missão impossível de regenerar o mundo. A visibilidade social confere prestígio profissional, e os programas de formação precisam atentar para essa nova realidade da profissão docente.

A formação realizada com diálogo e trabalho coletivo objetiva ampliar o espaço formativo para além da sala de aula e do arcabouço teórico. É necessário visualizar a realidade social e dialogando com os diversos segmentos da mesma, entre eles a família, compreendendo as responsabilidades de cada um para que o papel da escola seja compatível com o seu objetivo de

potencializar as aprendizagens que são requeridas no presente século.

Recontextualizar, reconstruir é um processo que envolve reflexão, ruptura de paradigmas e, principalmente, uma ação dialógica em virtude da complexidade social que se vive no processo educativo, o que, segundo Imbernón (2010, p. 100-101), [...]faz com que a profissão docente e sua formação se tornem, de maneira correspondente, mais complexas, superadoras do interesse estritamente técnico aplicado ao conhecimento profissional, em que os professores estão ausentes, já que se convertem em um instrumento isolado e mecânico de aplicação e reprodução, cujas competências são apenas de aplicação técnica.

Essa recontextualização promovida pelo trabalho coletivo não é fácil, pois o atual contexto profissional do professor, principalmente da educação básica, não comporta tempo para que ocorra o diálogo para gerar o trabalho coletivo. Muitas ações são pensadas em outros contextos e impostas aos docentes que se tornam meros executores, sem condição de poder pensar e discutir sobre as mesmas.

Conforme relatório CAPES/DEB( BRASIL,2013, p.69 e 70), “o processo de modificação e (re)construção de uma nova cultura educacional que se pretende alcançar com o PIBID é pautado em pressupostos teórico-metodológicos, que articulam teoria-prática, universidade-escola e formadores-formandos”. Nesse sentido, apresenta-se o desenho metodológico do Programa:

**Figura 05 – Desenho metodológico do PIBID**



**Fonte:** Pesquisadora baseada em CAPES/DEB ( 2013, p. 69)

Buscando criar e consolidar uma nova cultura educacional, o programa articula três diferentes ângulos da Formação: o do senso comum, dos saberes acadêmicos e do contexto escolar. Partindo da valorização dos conhecimentos prévios dos saberes culturais e entrelaçando-os com os saberes científicos, respeitando o contexto de cada lugar, é possível ultrapassar as barreiras ideológicas na formação docente que impõem determinados saberes como mais importantes.

O PIBID, quando promove e acompanha a inserção do licenciando na escola, juntamente com o professor da escola e da instituição formadora, tem uma proposta que permite preencher uma grande lacuna, que nem os estágios supervisionados, e nem as práticas pedagógicas presentes nas diretrizes dos cursos de licenciatura conseguiram ultrapassar: uma formação que não fica apenas na idealização, mas que observa, problematiza, reflete e busca intervenções que valorizam a reflexão-ação-reflexão (SCHÖN, 2000).

Para sair do papel da mera reprodução da complexidade social e procurando romper modelos cristalizados, o PIBID,

como Programa, fomenta por meio da interação entre a IES e a EB, a articulação gerada pelos diferentes saberes. Nesse sentido, Gatti (2014, p.42,43) assevera que é necessário “criar condições concretas para um novo tipo de formação inicial, no ensino superior, para a docência na educação básica”, a qual atinge de forma direta os professores que vão atuar nas escolas municipais e estaduais. É preciso para tanto, “uma política nacional firme, com foco na qualidade formativa de novos professores para que ocorra a renovação educacional necessária ao país”.

Passos têm sido dados e muitas conquistas já foram efetivadas, mas ainda falta muito para que a realidade da formação e profissionalização docente seja tratada, nas políticas nacionais, de forma efetiva e que venha promover a valorização e o prestígio social do magistério. Para maior aprofundamento em relação ao programa, serão apresentados e discutidos os objetivos do mesmo.

### **3.3 OBJETIVOS DO PIBID**

O PIBID, ao lançar seus objetivos baseados em vertentes bem delineadas em seus princípios, contribui para uma formação articulada com a realidade a ser vivenciada e com a interação entre a instituição formadora e o *locus* do trabalho docente. Conforme portaria nº 096, de 18 de julho de 2013, são objetivos do PIBID.

**Quadro 01 - Objetivos do PIBID****OBJETIVOS DO PIBID**

I – incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;

II – contribuir para a valorização do magistério;

III – elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;

IV – inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino/aprendizagem;

V – incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;

VI – contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura;

VII – contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente.

**Fonte: Pesquisadora baseada em (BRASIL/CAPE, 2013)**

Esses sete objetivos que direcionam o Programa são observados na construção de cada projeto institucional nas IES, bem como dos seus respectivos subprojetos, cujas ações devem contemplar cada um dos mesmos. A seguir, cada objetivo será apresentado e discutido.

O objetivo de Incentivar a formação de docentes em nível superior faz parte das políticas nacionais de formação para o Magistério na educação básica. Com base no censo escolar de 2013/INEP, pode-se perceber que houve um aumento no percentual de professores com nível superior conforme demonstra a figura a seguir.

**Figura 06 - Nível de escolaridade dos professores na educação básica**Professores na Educação Básica  
Por nível de escolaridade – 2008-2013

2008	%	Total absoluto
Superior	67,1	1.333.662
Ensino Médio	6,5	129.636
Ensino Médio normal/magistério	25,7	510.824
Ensino Fundamental	0,7	14.039

2009	%	Total absoluto
Superior	67,8	1.341.178
Ensino Médio	7,1	139.974
Ensino Médio normal/magistério	24,5	484.346
Ensino Fundamental	0,6	12.480

2010	%	Total absoluto
Superior	68,9	1.381.909
Ensino Médio	8,0	160.553
Ensino Médio normal/magistério	22,5	450.707
Ensino Fundamental	0,6	12.565

2011	%	Total absoluto
Superior	74,1	1.515.322
Ensino Médio	6,4	131.082
Ensino Médio normal/magistério	18,9	387.584
Ensino Fundamental	0,6	11.363

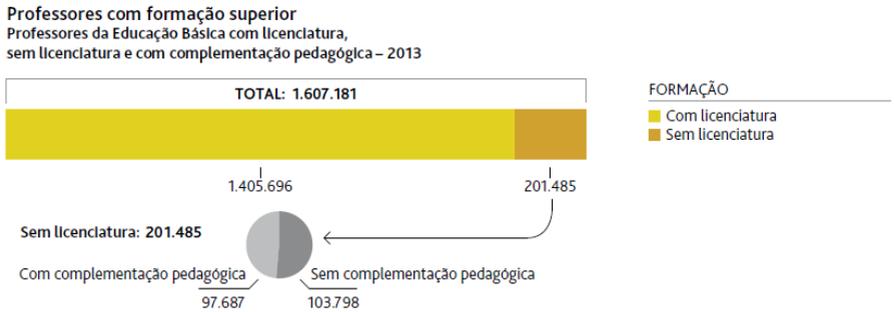
2012	%	Total absoluto
Superior	78,1	1.642.195
Ensino Médio	5,5	115.456
Ensino Médio normal/magistério	16,0	335.418
Ensino Fundamental	0,4	8.339

2013	%	Total absoluto
Superior	74,8	1.607.181
Ensino Médio	11,0	236.524
Ensino Médio normal/magistério	13,9	297.880
Ensino Fundamental	0,3	6.438

Fonte: **TODOS PELA EDUCAÇÃO**, (2015, p. 103).

Conforme os dados do INEP, publicados no Anuário da Educação (2015, p. 102), do total de 2.148,023, professores na Educação Básica em 2013, aproximadamente um quarto não possui curso superior. No ensino fundamental, apenas 38,8% dos professores atuam na área específica da licenciatura, e, 48,3%, no ensino médio.

Trazendo ainda um foco mais específico das licenciaturas, Gatti (2014, p.39), afirma que há uma “ausência de integração formativa na direção de um perfil profissional de professor para atuar na educação básica”. Discute também a necessidade de rever a concepção tradicional de formação inicial de profissionais apenas como propedêutica desvinculada da experiência de trabalho. A figura a seguir, baseada no Censo de 2013/INEP, demonstra a formação superior, com licenciatura, mesmo que não seja na área específica que leciona e os sem licenciatura, que fizeram uma complementação pedagógica para lecionar. Esse modelo formativo de complementação, ainda permanece no imaginário de muitos docentes que repassam esse discurso mesmo nas atuais licenciaturas.

**Figura 07 - Professores com formação superior**

Fonte: **TODOS PELA EDUCAÇÃO**, (2015, p. 102).

A formação inicial é um dos passos da profissionalização do professor, a qual promove a implantação de uma política de melhoria da educação básica (MELLO, 2000). Essa formação precisa romper com algumas fragilidades, entre elas a prática pedagógica e as diferentes competências para o ensino de crianças, adolescentes, jovens e adultos. Essas lacunas na formação constataam a necessidade de melhor qualificar a formação inicial de professores para a educação básica, no entanto, a necessidade de criação de programas, sinaliza que as licenciaturas não estão oferecendo formação adequada aos futuros docentes (GATTI, 2014, p. 41).

Com relação ao objetivo de contribuir para a valorização do magistério, é muito comum encontrar nas instituições de ensino, principalmente da educação básica, um quadro geral de insatisfação dos professores com a sua carreira. Fruto de um histórico de doação e vocação, o sentido de profissionalismo da carreira docente tem sido construído com muita luta sindical da categoria, tanto nacional quanto internacionalmente.

Essa valorização passa por fatores subjetivos das condições de reconhecimento social e prestígio, como também por fatores relativos ao exercício profissional, remuneração e condições de trabalho. Um dos fatores subjetivos é a questão de gênero: Baseado em dados do Anuário brasileiro de educação básica, o sexo feminino representa 80,29% do total de professores da educação básica, sendo o maior número nas séries

iniciais do ensino fundamental, e o menor número no ensino médio. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2015, p. 102).

Além de questões de gênero, existem várias relações contextuais envolvendo políticas públicas, contextos sociais, históricos e culturais. Uma delas se refere à falta de uma política nacional da carreira docente que ultrapasse as diferenciações entre professores federais, estaduais e municipais. Também as questões relacionadas ao rural e urbano, ao público e privado entre outras, reforçam aspectos que se tornam pontos de fragmentação das políticas em relação à carreira docente, o que favorece a desvalorização da mesma (SCHEIBE, 2010).

O fator socioeconômico também se mantém como elemento de desvalorização, identificado pelos baixos salários predominantes e a deterioração das condições de trabalho. Mesmo com muitas conquistas dos professores por meio das lutas sindicais da categoria, o salário docente ainda se configura como o mais baixo entre as demais categorias profissionais que exigem nível superior.

Tendo a valorização do Magistério como um dos seus objetivos, o PIBID contribui com a formação inicial para que o licenciando encare a docência com profissionalismo e perceba as relações complexas que envolvem a carreira.

Outro objetivo do programa é elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica.

Discutir a noção de qualidade torna-se complexo no sentido de conceber o que vem a ser qualidade da formação? Qual a noção de qualidade que a educação enfoca? Para Gadotti (2013), a qualidade da educação precisa ser encarada de forma sistêmica. A educação só pode melhorar no seu conjunto. A concepção de qualidade precisa evidenciar as questões sociais, políticas e a diversidade cultural. Qualidade não se mede só pela reprodução de conteúdos, mas também pela criação de conhecimentos que se conquistam pela pesquisa, pela leitura, pela reflexão.

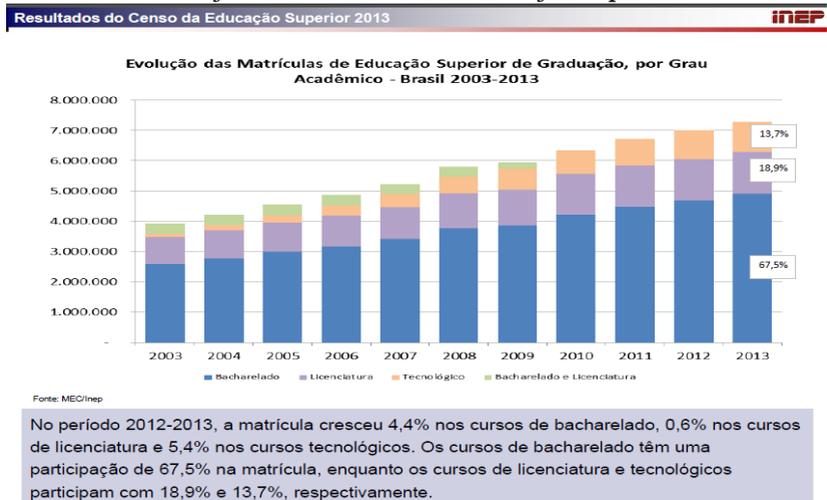
Nessa discussão, Gatti, Barreto e André (2011 p.27), afirmam que

O Brasil ainda está distante de uma qualidade educacional considerada razoável, sobretudo no que se refere às redes públicas de ensino, que atendem à maioria das crianças e dos jovens brasileiros. Vários são os fatores intervenientes nessa situação, entre eles a questão dos docentes, sua formação e suas condições de trabalho.

Assim sendo, o PIBID, nesse seu objetivo, precisa articular uma visão de formação inicial de qualidade que supere a concepção mercadológica de quantidade/qualidade e compreenda as várias dimensões presentes nessa formação, que envolve o atual contexto histórico com tantas e rápidas mudanças.

A qualidade da formação inicial dos professores passa pelos cursos de Licenciatura, os quais formam os professores para a educação básica nas modalidades de: educação infantil; ensino fundamental; ensino médio; ensino profissionalizante; educação de jovens e adultos e educação especial. Vejamos o gráfico das matrículas:

### Gráfico 03 - Evolução das matrículas de Educação Superior



Fonte: MEC/INEP. Censo da Educação Superior 2013.

Necessitando de muitos enfrentamentos, entre eles o da baixa procura pelos jovens, as licenciaturas têm sido a única opção ou opção secundária para a maioria dos estudantes que ingressam nesses cursos nas IES, o que retrata os dados do censo da educação superior de 2013 no gráfico acima.

Scheibe, (2010, p.5), contribui com a discussão, ressaltando que o cenário atual da valorização do magistério “exige assumir prioridades para tornar a ocupação não apenas mais atrativa e valorizada, mas também mais competente para o desenvolvimento de uma educação com qualidade para todos”.

Diante dessas multirreferencialidades e também dos problemas relacionados às aprendizagens escolares em uma sociedade cada dia mais complexa, cresce a preocupação com as licenciaturas, seja quanto às estruturas institucionais que as abrigam, seja quanto aos seus currículos e conteúdos formativos. (GATTI, 2010, p.1359).

Com um histórico de inferioridade em relação aos bacharelados, as licenciaturas precisam de uma imersão na pesquisa no enfoque da prática profissional e dos saberes docentes, para sair da contramão de formações aligeiradas, em direção a um comprometimento com a Pedagogia e a Didática, tanto quanto das especificidades das áreas.

Por meio das vivências nas escolas através do PIBID, muitos estudantes, que entraram na licenciatura como única opção ou opção secundária, aprendem a gostar da docência quando se sentem valorizados e reconhecidos pelos estudantes da educação básica, o que tem possibilitado a ressignificação da docência por meio dos sentidos atribuídos nessas vivências.

Nessa conjuntura, o PIBID trabalha os três aspectos da universidade: ensino, pesquisa e extensão, promovendo a integração entre educação superior e educação básica e fortalecendo a relação teoria/prática. Para Libâneo (2002), promover a integração da formação inicial com o *locus* do trabalho docente é ter como referência e suporte a prática docente existente nas escolas, atendendo às necessidades da formação inicial, a partir das exigências da realidade na prática escolar cotidiana.

Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas é outro importante objetivo do PIBID. Essa inserção, segundo Libâneo (2002, p.62), é importante para interligar o processo experiencial ao processo de aquisição do saber científico. Trabalhar com o cotidiano é lidar com um objeto de conhecimento, é investigar o real e, portanto, implica o desenvolvimento do raciocínio, habilidades de pensamento, criação e inovação.

O PIBID, nas escolas parceiras e na instituição, foi avaliado como produtor de práticas inovadoras. Cunha (2009), falando sobre inovações pedagógicas, fruto de uma pesquisa realizada em duas instituições de ensino superior, após o mapeamento das experiências, com a construção de categorias de análise, sinaliza os seguintes critérios e olhares sobre as experiências inovadoras: a ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender; gestão participativa; a reconfiguração dos saberes; a reorganização da relação teoria/prática; perspectiva orgânica no processo de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida; mediação; protagonismo. Nesse sentido,

Os movimentos dos professores em direção às possibilidades inovadoras, na grande maioria dos casos estudados, têm origem em situações-problema, ou seja, partem de algum desconforto vivido pelos docentes no trato do conhecimento ou no sucesso da aprendizagem de seus alunos. (CUNHA, 2009, p. 29)

As situações vivenciadas pelos licenciados, durante as ações dos subprojetos, permitem, através da mediação dos professores e do protagonismo dos mesmos, a criação de novas ações pedagógicas que nem sempre necessitaram de grandes investimentos, mas, principalmente, da reflexão na ação, da pesquisa e da prática pedagógica.

Outro objetivo do Programa, que é incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes, toca numa área de importância fundamental para as mudanças na formação docente, pois as formações, distanciadas do seu *locus*, criaram especialistas

sem vivência e, conseqüentemente, fortaleceram a dicotomia teoria/prática.

Mobilizar os professores das escolas para o protagonismo na formação inicial é muito difícil, pois a lógica de receber os alunos como estagiários ainda é muito evidente, e os professores supervisores das escolas, na maioria, não conseguem se ver como coformadores. Segundo Nóvoa (2009), é preciso passar a formação de professores para "dentro" da profissão, isto é, basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens. Para Gatti, (2010, p. 1375).

A formação de professores profissionais para a educação básica tem que partir de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos necessários selecionados como valiosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças e adolescentes.

Essa mobilização, que envolve os professores da educação básica como protagonistas da formação com base experiencial, é um determinante importante para motivar os docentes a continuar sua formação e autoformação.

Contribuir para a articulação entre teoria e prática é outro objetivo do PIBID, o qual articula todos os envolvidos numa dimensão de grande importância para mudanças.

Demo (2003, p. 77) diz que “para as ciências sociais, uma teoria desligada da prática, não chega sequer a ser uma teoria”, e que “nas outras ciências, a prática aparece extrínseca à teoria”. O autor chama a atenção para a clássica visão positivista da ciência em geral e esclarece que “A teoria usa conceitos abstratos mesmo que os tenha retirado do concreto, porquanto não se põe a explicar situações concretas individuais, mas a regularidade do acontecimento concreto.” (p.78). Com relação ao conceito de prática, assevera que “a prática é sempre uma das aplicações possíveis da teoria. Nenhuma prática esgota a generalidade da teoria.” (p.78).

Nesse raciocínio, mesmo que as teorias pedagógicas e de outras ciências, tenham seus princípios, haverá sempre um contexto específico de aplicação das mesmas em que diversos fatores estão entrelaçados os quais dependerão das intenções, convicções e interpretações. Nesse sentido, ainda no pensamento de Demo (2003, p.79)

Duas são as grandezas da prática: de um lado, o teste da realidade concreta, através do qual experimentamos se estamos diante de um objeto construído ou de um objeto inventado e alienado; de outro, a realização da coerência ideológica, através da qual cumprimos o que pretendemos na teoria.

Para Pimenta (2012), o entendimento do conceito de prática tem diferentes conotações: prática como aquisição de experiência, prática como uma dissociação entre a formação e o campo de trabalho, no caso a escola. Percebe-se, assim, a interdependência entre teoria e prática e a constatação de que a articulação entre ambas é uma abordagem muito recorrente atualmente nos cursos em geral e principalmente nas licenciaturas, sendo parte das diretrizes nacionais, a prática pedagógica no decorrer de todo o curso. Para Libâneo, (2002, p. 28),

Teoria e prática são duas formas distintas de comportamento humano frente à realidade, mas indissolivelmente ligadas na atividade consciente dos sujeitos [...] a prática docente é prática efetiva, ação consciente, pensada, nutrida pela teoria, mas que *é prática*.

Dentro da atuação do professor na sala de aula, é necessário mobilizar várias ações no sentido de realizar a dinâmica ensino/aprendizagem, sendo, portanto imprescindíveis a reflexão, o planejamento de estratégias, para que possam alcançar o objetivo do aluno aprender. Segundo Libâneo, (2012, p. 56).

Pela sua natureza, o trabalho educativo é um trabalho prático, entendendo “prático” no sentido de envolver uma ação intencional, pensada, dirigida a objetivos. O professor aprimora

o seu trabalho apropriando-se de instrumentos de mediação desenvolvidos na experiência humana, que tornam mais efetivo o ensino das matérias e a formação de ações mentais pelos alunos. Não se trata de tecnicismo, mas de relação entre a prática de ensino e o princípio teórico-científico que lhe dá suporte.

Mesmo sendo o trabalho educativo de natureza prática, ele não pode ser baseado no espontaneísmo ou intuição; precisa de um suporte teórico que fundamente as suas ações.

Conforme Pimenta (2012, p. 95) ”a atividade docente é práxis”, partindo principalmente do pensamento de Marx, que defende a indissociabilidade entre teoria e prática. “A atividade teórica é que possibilita de modo indissociável o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação. Mas, para produzir tal transformação, não é suficiente a atividade teórica; é preciso atuar praticamente” (PIMENTA, 2012, p. 105). Nesse sentido, é preciso um cuidado para não cair no “praticismo” prática pela prática dissociada da reflexão teórica, como também no “utilitarismo”, busca pelos resultados imediatos, como adverte Pimenta (2012a, p. 105)

A prática que é critério de verdade é prática enquanto atividade material, transformadora e social, Não a prática que, como no pragmatismo, tem como critério de verdade o êxito, a eficácia da prática individual. Aqui o prático é reduzido ao utilitário, ou seja, à correspondência de um pensamento com meus interesses.

O conceito de práxis tem raízes na Grécia antiga, porém foi por meio de Marx que o mesmo se aprofundou. Segundo o dicionário marxista,

A expressão práxis refere-se, em geral, a ação, a atividade, e, no sentido que lhe atribui Marx, à atividade livre, universal, criativa e auto criativa, por meio da qual o homem cria (faz, produz), e transforma (conforma) seu mundo humano e histórico e a si mesmo; atividade específica ao homem, que o torna basicamente diferente de todos os outros seres. Nesse sentido, o homem pode ser considerado um ser da práxis, entendida a expressão como o conceito central do marxismo, e este como a

“filosofia” (ou melhor, o “pensamento”) da “práxis”. (BOTTMORE, 1997, p. 460)

O que o PIBID concebe para as licenciaturas é a busca de uma práxis transformadora, que desenvolve, na imersão na realidade social, a habilidade de pensar, pesquisar, aprender, intervir, para uma formação com bases epistemológicas bem significativas. Freire (1996) desafia para a contextualização a partir da realidade, tornando o estudante autor de sua teoria, a partir de sua prática.

A melhoria das ações acadêmicas, por meio da relação teoria/prática, vai superar a tendência ao “praticismo”, e ao “utilitarismo”, incentivando os docentes e discentes a fundamentar suas ações, com o aprofundamento teórico tanto nas especificidades dos conteúdos disciplinares, quanto na capacidade de fazer a interdisciplinaridade e a contextualização dos mesmos, como também na postura didático/pedagógica em relação aos objetivos de cada ação. Nesse sentido, Kowarzik (1988, p.10) diz que

A relação teoria e prática expressa uma complexidade dialética pelo caráter interdependente entre ambos. Essa relação é a mais fundamental da pedagogia e aparece em todos os seus campos. Na prática da educação, na pesquisa da ciência da educação e na formação de professores.

O PIBID parte do pressuposto de que a prática, por meio da inserção na escola, é o elemento articulador dessa relação, sendo assim, local de formação e produção de conhecimentos. Nesse sentido, a relação entre teoria e prática propriamente dita se efetiva na atividade profissional, mesmo não dispensando e não se dissociando da teoria.

O último objetivo do Programa destacado é contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério. Conforme estudos de Julia (2001), Chervel (1990), Vidal (2005), a cultura escolar refere-se às práticas, normas, aos aspectos históricos e da cotidianidade entrecruzados por fatores sociais, políticos, ideológicos e ações institucionais, o

que faz com que cada espaço/tempo tenha a sua própria cultura, a qual é visualizada nos modos de agir que se tornam *hábitus*.

O termo *hábitus* é abordado por Bordieau ( 2007a, 2007b) e expressa um determinado sistema de disposições adquiridas consciente ou inconscientemente em determinado meio e sob determinadas condições, produto da interiorização das estruturas objetivas, que funciona como estratégia de reprodução. Para o autor, o *hábitus* representa capital cultural e recursos de poder e operacionaliza-se numa relação dialética entre a situação e o *hábitus*. Sendo assim, a cultura escolar docente influencia e também sofre a influência dos licenciandos na cotidianidade escolar.

Conforme Rodrigues (2012, p. 25), referindo-se ao fazer pedagógico e à docência, a relação com a prática cotidiana é questão importante na formação, no sentido de mediar os aspectos teóricos e as intenções e, também, ativar as capacidades contidas no *hábitus*, para executar atividades no exercício profissional.

As peculiaridades do fazer pedagógico evidenciadas no cotidiano docente por meio das ações do PIBID são compartilhadas com os licenciandos em formação, permitindo aos mesmos uma oportunidade de participar dos planejamentos, rotinas, modos de ensinar, experiências, dos professores das escolas que subsidiarão suas ações e reflexões. Ao mesmo tempo, os professores vivenciarão com os licenciandos, inovações e desafios no fazer docente.

Baseados nos princípios e objetivos já apresentados, o PIBID, como programa, estabeleceu-se de uma forma tão contundente que, em 4 de abril de 2013, a Lei 12.796, sancionada pela Presidenta da República, altera o texto da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 para incluir, entre outras questões, no Art. 62,§4º e §5º o texto:

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

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

Conforme Prado e Ayoub (2014, p.22), referindo-se especificamente à Lei 12.796/2013, o Prof<sup>o</sup> Hélder Eterno da Silveira (Coordenador-Geral de Programas de Valorização do Magistério DEB/CGV), num comunicado aos coordenadores institucionais e de gestão do PIBID enviado em 05 de abril de 2013, via e-mail, celebra que:

*Considero que este é mais um avanço da institucionalização do Pibid e de seu reconhecimento enquanto importante política pública e de estado para formação de professores no Brasil. Estamos caminhando e conquistando, cada vez mais, novos espaços e novas oportunidades para formação de professores. Mas, ainda há um longo caminho a percorrer: criar instrumentos de avaliação e acompanhamento articular-nos melhor com os entes federados, ampliar o acesso ao programa, melhorar os mecanismos de gestão administrativa e pedagógica do programa, garantir que os alunos se envolvam nas atividades do programa com equidade e excelência na execução das ações, captar e ampliar os recursos do programa, melhorar nossos cursos de licenciatura, envolver novos atores no trabalho de aperfeiçoamento da docência, entre outras questões relacionadas à formação de professores.*

Essa conquista, em 2013, já sofreu abalos na questão financeira em 2015, o que demonstra que “o longo caminho a percorrer”, citado na fala do então coordenador, já se encontra ameaçado por cortes de bolsas e de verbas de custeio para o programa.

Tanto a nível nacional como também na realidade local de Petrolina, percebe-se que o PIBID tem princípios pedagógicos que garantem sua sustentação. As constantes avaliações já realizadas referendam isso.

Segundo Gatti *et al* (2014), os relatórios anuais de cada Projeto institucional, visitas técnicas, análise de formulários avaliativos em ambientes virtuais com todos os participantes, encontro nacional com Coordenadores, participação da

Coordenação do Programa nos eventos promovidos pelas IES, fomentaram aprimoramentos, partindo das demandas; entretanto, o Programa dá sinais claros de uma ação abrangente e fundamentada para a melhoria da Educação no Brasil a partir da formação docente.

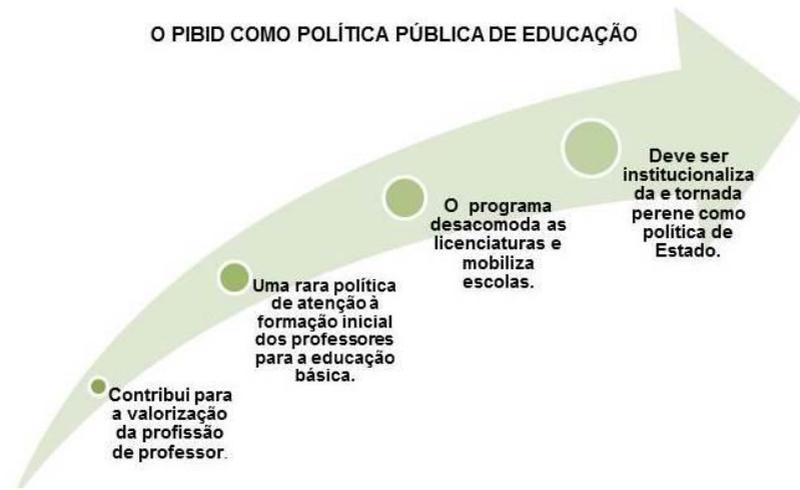
O grande diferencial do PIBID, até então, foi uma gestão participativa e democrática, que dialoga e avalia cada etapa do processo. Foram criados também Fóruns Estaduais e Regionais para discussões, chamados de FORPIBID, assegurando ampla discussão das realidades pertinentes a cada região e contexto.. Tendo uma abrangência muito grande em todo o país, o Programa tem mobilizado aspectos formativos na docência, que podem influenciar mudanças significativas na educação.

### **3.4 INFLUÊNCIA DO PIBID NA FORMAÇÃO DOCENTE**

Um Programa com cinco anos de efetivo e crescente funcionamento, ao ser avaliado, demonstra a influência exercida, bem como os pontos que merecem destaque ou revisão. Conforme Gatti *et al* (2014), em 2013, a Capes propôs uma avaliação externa do PIBID, mesmo o programa sendo considerado ainda novo. Duas pesquisadoras em formação de docentes foram convidadas: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>.Bernardete A. Gatti e a Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marli E. D. A. André.

Com base na síntese final do estudo avaliativo das questões abertas, aplicadas pelas pesquisadoras a todos os participantes, dois pontos serão destacados aqui: O Programa como política pública e as críticas ao mesmo. A figura, a seguir, demonstra os destaques em relação ao PIBID como política pública:

**Figura 08 - O PIBID como política pública de Educação**



Fonte: pesquisadora baseado em (GATTI *et al* (2014 p. 106).

Um dos fatores mais apontados, no referido estudo, é a valorização da profissão de professor. O Programa dá sinais de enfrentamento a essa situação historicamente construída no nosso país e que tem perpetuado excludências nas diversas modalidades docentes, principalmente da Educação Básica.

Além da valorização da profissão de professor, o foco inovador, que potencializa o PIBID, é a formação inicial para a educação básica. A mobilização gerada nos cursos de licenciatura, para vivenciarem a realidade escolar desde o início da formação, promove um diferencial que preenche lacunas formativas pelo fato de promover o acompanhamento tanto na IES quanto na escola, no desenvolvimento de suas ações ligadas a um subprojeto.

Diante dos resultados dessa mobilização nas licenciaturas, promovida pelo Programa no período de 2008-2013, foi unânime a percepção dos participantes quanto à necessidade de tornar o PIBID uma política de Estado institucionalizada, com o propósito de garantir a continuação do mesmo.

O outro ponto destacado na pesquisa cita as críticas ao Programa que, conforme Gatti (*et al*, 2014, p. 107), “referem-se a

situações específicas de contextos e IES, mas devem ser consideradas uma vez que fazem parte dos processos concretos de desenvolvimento do programa.” O quadro a seguir expõe as mesmas.

#### Quadro 02 - Críticas destacadas ao PIBID

##### CRÍTICAS DESTACADAS AO PIBID

- Não valorização acadêmica nas avaliações oficiais (especial da Capes) das atividades desenvolvidas pelos professores no Pibid.
- Encontram-se, em alguns projetos, formas pouco efetivas e distantes da própria proposta do Pibid (falta de atuação efetiva na escola e nas salas de aula).
- Necessidade de maior envolvimento dos docentes da IES com o programa na escola.
- Falta de maiores esclarecimentos quanto ao desenvolvimento do programa na escola, para todos os envolvidos.
- Problemas de adaptação das escolas parceiras com a universidade credenciada pelo programa.
- Problemas com a própria burocracia interna à IES.
- Falta de clareza de comunicação na IES sobre procedimentos ou critérios de distribuição de verbas, o que pode prejudicar o desenvolvimento de projetos.
- O modelo de relatório apontado como excessivamente técnico, muito burocrático.
- Número excessivo de bolsistas e supervisores por coordenador de área, prejudicando o trabalho.

**Fonte: Pesquisadora baseado em GATTI, *et al* (2014, p. 107)**

Nas críticas destacadas, ainda se observa uma separação entre o status atribuído à pesquisa em relação ao do ensino. As atividades desenvolvidas no cotidiano escolar e os produtos gerados não têm o mesmo peso das pesquisas científicas na comunidade acadêmica. Segundo André (2004, p. 60-61), essa postura pode acentuar o processo de desvalorização da atividade docente, o que é um risco do movimento em prol do professor pesquisador.

Com relação à existência de projetos distantes da própria proposta do PIBID, vejo que se refere à operacionalização dos mesmos nas escolas, uma vez que esses são aprovados pela CAPES. Nesse sentido, fatores intervenientes, tais como idealização distante da realidade, ou situações do cotidiano

e da cultura das escolas e das IES, podem estar interferindo na efetividade das ações dos projetos.

Quanto à necessidade de maior envolvimento dos docentes da IES com o programa na escola, observa-se que as grandes demandas dos professores em relação ao ensino, pesquisa, extensão e atividades administrativas, podem ser os fatores potencializadores dessa situação. Tal lacuna precisa ser ultrapassada, pois esse envolvimento diz respeito à perspectiva da complexidade do trabalho docente em seus aspectos contextuais e sociais.

A falta de maiores esclarecimentos quanto ao desenvolvimento do programa na escola é uma crítica pertinente, pois, como o mesmo é novo, muitas vezes, é comparado com o estágio, gerando confusão na atribuição dos papéis de cada participante das IES e da EB.

A crítica levantada em relação aos problemas de adaptação das escolas parceiras com a universidade credenciada precisa ser visualizada com cuidado a partir da avaliação sistemática e do acompanhamento das ações por parte da coordenação. Ocorre que nem sempre os gestores das escolas conseguem entender os objetivos do programa e querem soluções imediatas dos seus problemas por parte dos bolsistas e, outras vezes, os professores das mesmas, mesmo reconhecendo a importância, não dispõem de tempo para se envolver com o projeto.

A burocracia interna das IES é outro fator de crítica. Visto que na consecução das atividades do projeto podem ocorrer imprevistos, a burocracia inviabiliza as soluções mais imediatas. A falta de comprometimento dos gestores com o programa também pode potencializar os impedimentos burocráticos principalmente em relação ao âmbito financeiro.

A clareza dos critérios de distribuição de verbas pela CAPES foi levantado como crítica, pois dificulta o desenvolvimento do projeto. O plano de trabalho e gastos ao ser elaborado é muito fechado, nas referidas rubricas e, quando é necessária uma mudança devido a uma demanda posterior, é muito complicado, podendo o projeto até perder a verba.

O modelo de relatório é criticado pelo fato de ser muito técnico e burocrático. Apesar de reconhecer a importância do relatório, a excessiva burocracia do mesmo torna-o um tormento para todos os envolvidos e principalmente para o coordenador institucional que depende do relatório de todos os demais participantes.

A última crítica feita é em relação ao número excessivo de bolsistas e supervisores por coordenador de área. Quando o programa iniciou, o número máximo de licenciandos por subprojetos era de 24 e de até 10 alunos por supervisor. Cada subprojeto poderia ter até três supervisores e um coordenador. Essa demanda de 27 pessoas para um professor coordenar, além das outras demandas já existentes na docência, traz uma sobrecarga muito grande, podendo causar prejuízos ao desenvolvimento dos projetos. Quando comparado às pesquisas e orientações de teses e dissertações, o número de bolsistas é muito grande. Esse fator pode agravar também o processo de desvalorização do trabalho docente.

Como bem apontado neste estudo avaliativo, as ações do programa são muito intensas, requerendo dos participantes um comprometimento muito grande, como também um entrosamento com as escolas parceiras. De uma forma geral, grande parte dos professores coordenadores está acumulando atividades docentes e administrativas, bem como comprometidos com a própria formação continuada, pesquisas e orientações. Nesse contexto, a preocupação é que o PIBID como Programa, para se perpetuar, busque um quantitativo de resultados e perca o seu significado de mobilizador de mudanças, já conquistado nestes anos de atuação.

Resumindo, pode-se inferir que as críticas ao Programa e seu funcionamento levantam as seguintes realidades: enfrentamento das posturas de hierarquização dos trabalhos de iniciação científica em relação aos de indicação à docência pela CAPES; o distanciamento da formação inicial do campo de trabalho; a excessiva cobrança técnica e burocrática em relação ao funcionamento do Programa.

Ainda em relação ao estudo avaliativo sobre o PIBID, procurando identificar ações e análises descritivas na literatura nacional sobre o programa, foi feito um levantamento dos estudos e pesquisas por meio de três procedimentos: busca nos periódicos nacionais pelo sistema Scielo, produções em pós-graduações a partir da palavra PIBID e resumos apresentados no XVI ENDIPE/Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, todos referentes ao ano de 2012 (GATTI, et al, 2014).

Foram encontrados 3 artigos, 2 teses de doutorado, 15 dissertações de mestrado acadêmico e uma de mestrado profissional, envolvendo as áreas de Física, Química, Biologia, Matemática, Pedagogia e Letras, e 58 estudos apresentados no XVI ENDIPE. O levantamento mostrou um número razoável de produções relacionadas a um único ano (GATTI, *et al*, 2014), o que é um fator de relevância para o PIBID.

### **3.5 FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE**

A outra categoria conceitual, que é apresentada como aporte teórico nesta pesquisa, é a da formação e profissionalização docente a qual envolve a formação inicial e continuada, abordando três âmbitos da vida do professor: o profissionalismo, a profissionalização e a profissionalidade. Perpassando esses âmbitos, estão os saberes docentes e a construção das identidades.

Esses temas têm sido objeto de pesquisas no Brasil e em outros países. Autores como: Nóvoa (2003,2007, 2009), Roldão (2005, 2007, 2009), Pimenta ( 2012) Veiga (2010), Tardif (2014); Libâneo (2002); Perrenoud (2002), Contreras(2002); Vieira(2009); discutem diversos focos formativos visto que a função social exercida pela profissão docente, por suas multidimensionalidades, produz uma carga de complexidades que precisa ser amplamente debatida desde a formação inicial, pois esta em si mesma não garante a profissionalização, a qual vai se efetivando no decorrer do exercício da profissão.

A formação e a profissionalização docente têm sido também denominadas de desenvolvimento profissional docente, visto que abordam diversos âmbitos da vida do professor

durante toda a sua carreira. Na abordagem de Marcelo (2009, p. 11), o desenvolvimento profissional é processo, que vai sendo construído à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional.

No âmbito pessoal, refere-se ao profissionalismo, que é uma esfera mais individual da formação. No âmbito coletivo, refere-se à profissionalização e busca da autonomia profissional, pelo movimento sindical, pelo constante aperfeiçoamento da formação a qual tem crescido no Brasil a partir da LDB 9394/96 e a profissionalidade, no âmbito do exercício da profissão em sua dimensão política e de mudanças conquistadas.

Abordando um pouco sobre cada um dos conceitos, iniciamos refletindo sobre o significado do termo profissão. Vieira (2009, p. 56, 57) ressalta que o conceito de profissão é uma construção social histórica em constante mutação. Dentre as conotações, “o termo, na sua origem, encontra-se associado à lógica da divisão social do trabalho e também com o prestígio social, com o monopólio e com o controle que exerce sobre as atividades desempenhadas”. Essa lógica da divisão social está relacionada com o grau de complexidade, demanda e força coletiva dos que exercem a atividade.

Na evolução histórica, o termo vem ganhando outros elementos. Nesse sentido, Vieira (2009, p. 58-59), baseado em diversos autores, demonstra que a terminologia profissão pode ser pensada a partir de diferentes referenciais, um exemplo, é a concepção clássica das profissões definida a partir da concepção funcionalista de sociedade que elabora a teoria dos traços ideais, baseada na qual uma profissão é compreendida como uma função que apresenta as seguintes características:

[...] a) presta um serviço relevante à sociedade; b) é exercida por profissionais altamente qualificados, detentores do conhecimento produzido e sistematizado numa área específica de atuação; c) tem licença e formação especializada; d) é autônoma; e) é regida por um código de ética estabelecido pelos pares; f) apresenta prestígio social elevado; g) e a existência de uma subcultura profissional.

É importante destacar que essa é uma concepção de profissão inspirada nas profissões liberais, cujas características se manifestam, apenas em parte, nas funções docentes. Portanto, tomando como base as características referenciais nos princípios funcionalistas, a docência não poderia ser reconhecida como profissão, quando muito, seria uma semi-profissão, como mostra Vieira (2009). Entretanto este autor admite que a docência pode sim, ser considerada uma profissão desde que seja definida a partir de outros referenciais como o interacionismo simbólico e a dialética, com as quais a docência pode ser vista como uma identidade profissional em permanente construção, em um processo de profissionalização.

Percebe-se, por meio dessa colocação, que a profissão docente, com sua função social relevante, assume uma perspectiva de movimento de natureza histórica e manifesta em diferentes contextos com suas singularidades, nesse processo busca incorporar e aprimorar elementos como formação e qualificação profissional, autonomia, reconhecimento público, valorização, compromisso e responsabilidade política e social, crítica epistemológica dos saberes específicos da profissão e das matérias a serem ensinadas, os quais têm sido foco de muitas lutas políticas e reivindicativas e de afirmação das identidades da categoria docente, inclusive dos sindicatos dos professores.

Abordando o âmbito do profissionalismo o professor, Libâneo (2002, p. 43) ressalta que

Profissionalismo significa compromisso com um projeto político democrático, participação na construção coletiva do projeto pedagógico, dedicação ao trabalho de ensinar a todos, domínio da matéria e dos métodos de ensino, respeito à cultura dos alunos, assiduidade, preparação de aulas etc.

O profissionalismo parte de uma postura pessoal do professor em assumir as especificidades de sua profissão de maneira integral. Roldão (2007, p. 94) destaca que há uma interdependência entre a natureza da função específica do professor, que é ensinar, ou seja, “fazer aprender alguma coisa

a alguém” e o conhecimento profissional docente, que é a relação teoria/prática.

A autora também levanta os elementos definidores da profissão em relação à natureza da função docente relacionada a desempenho, conhecimento profissional e operacionalização de formação. Nesse sentido, o conhecimento e o desempenho docentes abordam o percurso epistemológico, ou seja, o saber considerado necessário para ensinar e a representação da ação docente enquanto práxis aborda o percurso praxiológico, (ROLDÃO, 2009, p. 60).

Na abordagem sobre a profissionalização docente, o pensamento de Contreras (2002) ressalta as ambiguidades e contradições escondidas na construção da profissão e apresenta três modelos: – o professor como técnico, o ensino como uma profissão de caráter reflexivo e o papel do professor como intelectual crítico. Como técnico, o professor executa funções de forma mecânica, sem conhecimento amplo sobre as mesmas. Assumindo o modelo reflexivo, o professor analisa suas vivências, transformando-as em experiências que servirão de lastro para a sua prática e, como um intelectual crítico, está atento às intencionalidades presentes nas ideologias educacionais e busca a transformação social.

Esse percurso do desenvolvimento profissional aponta, segundo Contreras (2002), para a necessidade da autonomia do professor, ressaltando o autor ser fundamental considerarem-se não só as condições pessoais do professor, como também as condições estruturais e políticas em que a escola e a sociedade interagem, e como esses fatores influenciam a construção da autonomia profissional docente. Desse modo, a conquista da autonomia perpassa pelas condições pessoais, institucionais e sociopolíticas que estão presentes no exercício da profissão docente. Para Nóvoa (1992, p. 23)

A profissionalização é um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia. Ao invés, a proletarianização provoca uma degradação do estatuto, dos rendimentos e do poder/autonomia; é útil sublinhar quatro

elementos deste último processo: a separação entre a concepção e a execução, a standardização das tarefas, a redução dos custos necessários à aquisição da força de trabalho e a intensificação das exigências em relação à atividade laboral.

Esse processo de proletarização, resultado de diversos fatores, entre eles a falta de autonomia, transforma o professor em um mero técnico que dá aula visando aos fins mais imediatistas e mercadológicos, o que se caracteriza como um processo de desprofissionalização.

Caminhar no processo de profissionalização docente implica uma reconfiguração da identidade docente e, conforme Libâneo (2002), melhores salários, e condições de trabalho, melhor qualificação, mais estabilidade das equipes docentes nas escolas, melhoria da imagem do professor, inclusive para aumentar o número de candidatos à profissão.

Ainda discutindo o percurso da profissionalização, ela está muito atrelada também às condições estruturais de trabalho. Perrenoud (2001) define profissionalização sob dois aspectos: um estático e outro dinâmico. O estático como sendo o grau em que um ofício manifesta as características de uma profissão; e o dinâmico seria o grau de avanço da transformação estrutural de um ofício, no sentido de uma profissão.

Esse processo dinâmico de transformação estrutural é chamado de profissionalidade a qual está muito atrelada ao profissionalismo e à profissionalização. Roldão (2005) aponta como caracterizadores ou descritores da “profissionalidade”, a especificidade da função, o saber específico, o poder de decisão e a pertença a um grupo coletivo. Nesse sentido, em relação à docência, não se pode definir que tenha conquistado a profissionalidade plena. Para Libâneo (2002),

É preciso resgatar a profissionalidade do professor, reconfigurar as características de sua profissão na busca da identidade profissional. É preciso fortalecer as lutas sindicais por salários dignos e condições de trabalho. É preciso, junto com isso, ampliar o leque de ação dos sindicatos envolvendo também a luta por uma formação de qualidade, de modo que a profissão ganhe mais credibilidade e dignidade profissional. Faz-se necessário, também, o intercâmbio entre formação inicial e

formação continuada, de maneira que a formação dos futuros professores se nutra das demandas da prática e que os professores em exercício frequentem a universidade para discussão e análise de problemas concretos da prática.

Essa chamada para os aspectos da profissionalidade intensificam a questão das lutas sindicais por salários dignos e condições de trabalho, que são fruto de conquistas coletivas, para que todos os níveis e modalidades da educação no país tenham oportunidade de qualificação e dignidade profissional.

Diante do exposto, percebe-se que a docência como um campo de ações complexas está envolvida num contexto sócio-histórico permeado de ambiguidades que atravessa séculos e que se encontra hoje, em pleno século XXI, com desafios ainda maiores, diante das atuais revoluções cibernéticas, as políticas educacionais e o contexto socioeconômico. Conforme Vieira (2009, p. 87),

O caráter histórico da profissionalização docente mostra que este é um processo evolutivo, dinâmico e complexo, que implica tanto o domínio de um conjunto de saberes mobilizados pelos professores na atividade de ensino, como uma conquista da autonomia coletiva que permite aos professores tomar as decisões e promover encaminhamentos no âmbito profissional.

Nessa luta pela profissionalização docente permeada de nuances, é preciso refletir sobre a construção da identidade docente, dentro desse novo perfil de professor que as mudanças requerem.

Na reflexão de Marcelo (2009, p.11), a identidade profissional é uma construção do *eu* profissional, que evolui ao longo de sua carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos. Como essa construção depende tanto da pessoa como do contexto, há diversas identidades profissionais, que o autor chama de subidentidades.

Na rede de relações em que a profissão docente se configura, a construção dos saberes específicos da docência

fornece a base inicial, que vai definindo a identidade do professor. Essas bases precisam ser aprofundadas na formação continuada de forma a promover a profissionalização docente. Farias (*et all*, 2011) especificam que,

É no trabalho e pelo trabalho que o professor se define como um profissional [...]. Refletir sobre a prática cotidiana, tornando-a como ponto de partida e de chegada, é uma necessidade que se transforma em desafio constante a ser enfrentado nos processos formativos?. (p.70,72).

Diante da realidade educacional em que o profissional docente é cobrado como responsável por tantos déficits e, ao mesmo tempo, para dar conta de tantos desafios, ele sofre com o desprestígio social da profissão, que tem se perpetuado ao longo da história da educação brasileira. Vieira (2009, p.61), aborda que “uma profissão é reconhecida também pelo alto prestígio social e reconhecimento público, refletidos no grau de responsabilidade de quem a executa e na remuneração condigna que se faz justa pela importância dos serviços prestados”. Sendo assim, dentro do contexto nacional da construção da profissão docente, muitas lutas e conflitos ocorreram, demonstrando, dessa forma, o que diz Vieira, (2009, p.68).

Uma profissão não é definida aprioristicamente por critérios e/ou traços característicos transpostos de forma acrítica de outro contexto histórico, social e econômico. O estatuto profissional é uma decorrência da ação ativa dos sujeitos envolvidos na execução de dada atividade. No caso da docência, o seu status de profissão deve ser resultante do processo de profissionalização construído coletivamente pelos professores no exercício da docência e nas suas lutas pelo reconhecimento e valorização profissional.

O exercício da docência está permeado de nuances que se misturam entre o pessoal e o coletivo, entre o social e o político e diversos desafios para a profissionalização. Dentro do contexto da região do Semiárido brasileiro, o ser professor tem mais um foco de conflitos, por configurar-se um território historicamente marcado por desprestígio e estereótipos. A

formação docente que fica distanciada do *lôcus* da profissão não promove esse olhar para o contexto profissional. A profissão não é construída isoladamente; ela é permeada de iniciativas, lutas, mobilizações para que a força coletiva ultrapasse as barreiras do desprestígio da profissão.

Imbernón (2010, p.15) discute que as etapas já percorridas na formação docente desde a década de 70 do século passado colocam o século XXI como o de busca do novo. Nesse sentido, a inovação, diante das mudanças sociais ocorridas atualmente, requer uma formação inicial e continuada com abertura para novas perspectivas formativas. Pode-se considerar o PIBID umas delas. O programa enquadra-se na indução profissional do licenciando na escola, fazendo com que o mesmo possa viver a formação inicial e visualizar a formação continuada.

Ainda na discussão sobre formação, os estudos de Pimenta (2011, 2012), Schön (2000), abordam a construção de uma crítica em relação ao professor reflexivo nos processos de formação, bem como a formação de professores e pedagogos a partir da relação teoria e prática, revelando a preocupação com as práticas que “imitam modelos escolares”, assim como com as práticas escolares que priorizam a “instrumentalização técnica”.

Tanto os licenciandos quanto os professores formadores, ao se referirem à prática, demonstram sempre uma preocupação com o “saber fazer”. No entanto, o “fazer” nem sempre está devidamente embasado, o que pode favorecer a imitação de modelos ou modismos. A relação teoria e prática é um componente da formação do profissional reflexivo. O que pode ser percebido, em relação à formação dos professores, é a necessidade de permanente continuidade. Segundo Pimenta (2012, p. 35),

A formação de professores na tendência reflexiva se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação como contínua dos professores, no local de trabalho, em redes de autoformação, e em parceria com outras instituições de formação.

O desenvolvimento profissional docente está imbricado em várias instâncias formativas que precisam se articular para que haja melhores oportunidades de qualificação e crescimento profissional. A autoformação é uma atitude pessoal de descoberta e ressignificação do próprio potencial que amplia as possibilidades profissionais do professor.

Para Schön (2000), a reflexão-na-ação no processo de formação profissional é importante para que haja a interação teoria/prática em diferentes situações didáticas, ressaltando que há um conflito entre o saber escolar e a reflexão-na-ação dos professores e alunos. Essa abordagem valoriza o trabalho do professor como sujeito das transformações que se fazem necessárias na escola e na sociedade.

Nóvoa (1995, 2007, 2009) defende que a boa formação do professor não passa apenas pela prática. Conhecer bem aquilo que se ensina é fundamental para a formação do profissional da educação e define três instâncias essenciais para a formação: a pessoa do professor e sua formação inicial; o coletivo, o ambiente socializado, que é a indução profissional; e a escola, o ambiente inovador, que é a formação continuada. O autor, nas suas abordagens, traça o panorama histórico da formação docente, chamando a atenção para a necessidade de superar a visão meramente técnica do trabalho dos professores para uma formação crítico-reflexiva.

Quando coloca o primeiro foco na pessoa do professor, o autor promove a reflexão em torno do papel da formação inicial, em dar uma base sólida, que possibilite o encontro com a docência de forma segura. Quando coloca o outro foco no coletivo, no ambiente onde a formação inicial se realiza e o papel na indução profissional, percebe-se a importância dos professores formadores e o compromisso com a docência. E, quando coloca a escola como instância de formação, ressalta a importância do *lôcus* da profissão para fomentar a formação continuada, para uma preparação profissional consciente do seu papel como docente, uma vez que a formação inicial, apenas, não garante todos os múltiplos aspectos da profissão.

Para que a formação seja contemplada em suas amplitudes, é importante conceber que o docente necessita de saberes que são oriundos de diversas áreas que estão diretamente ligadas à Pedagogia, que alguns autores chamam de saberes docentes. Esses saberes não são construídos apenas na formação inicial e sim ao longo do exercício profissional. Em relação aos saberes docentes, muitos autores têm abordado o tema, tais como: Tardif e Lessard (2011), Guathier e Tardif (2010), Pimenta (2012).

A profissão docente mobiliza saberes que perpassam o domínio de conteúdos específicos de áreas do conhecimento em suas várias abrangências. Tardif (2014, p.60) aborda a diversidade de saberes que o docente precisa adquirir no decorrer de sua formação e no âmbito da sua profissionalização. Ele atribui à noção de “saber”, conhecimentos, competências, habilidades e atitudes, muitas vezes, chamados de saber-fazer de saber-ser.

Para Tardif (2014, p.11), “o saber dos professores está relacionado com a sua própria pessoa e identidade, com sua experiência de vida e história profissional, com suas relações com os alunos e demais atores escolares”. Nesse sentido, não se pode estabelecer uma lista de saberes, pois “o saber dos professores é plural, composto, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente” (TARDIF 2014, p. 18). Os saberes docentes são adquiridos muito antes da formação inicial e prossegue durante toda a experiência profissional.

Alguns princípios relacionados aos saberes docentes são abordados por Tardif, Guathier e Pimenta: Para Tardif (2014), é necessário estudar os professores em seu trabalho docente, pois o saber dos professores é idiosincrático e se mostra relacional e dialógico. Também envolve uma dimensão social em que o mesmo é partilhado coletivamente, como também subordinado e pertencente a um sistema e vinculado a um processo histórico cultural, adquirido no contexto de uma socialização profissional.

Também é necessário, conforme Tardif e Lessard (2011), que o saber produzido e ressignificado por meio da

prática dos professores seja valorizado por meio de pesquisas, inclusive dos próprios professores. Muitas vezes, o saber produzido pela experiência docente tem sido desprezado ou menosprezado.

Guathier e Tardif (*et al*, 2010) enfatizam que o saber é plural e mobilizado pelos docentes na sua prática cotidiana. Pimenta (2012) discute a prática docente inerente à ação pedagógica e questiona o papel da Pedagogia para o professor. A Pedagogia como conhecimento da e para prática deve dotar o professor de uma análise reflexiva sobre sua ação docente.

Ainda nessa reflexão, Tardif (2014) aponta que os saberes docentes são adquiridos a partir de várias fontes: os saberes pessoais, os provenientes da formação escolar anterior, os provenientes da formação profissional para o magistério, os provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho e os de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola. “O saber profissional está, de certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros educativos, dos lugares de formação, etc.” (2008, p. 64). Essa confluência entre várias fontes de saberes faz da formação e profissionalização docente um desafio constante de produção de sentidos e significados.

Tardif (2014, p. 54) defende os saberes experienciais como o núcleo vital do saber docente.

Núcleo vital a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Neste sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, polidos e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência.

Conforme Tardif (2014), esses saberes são mobilizados em situações concretas e inusitadas do cotidiano, que não têm soluções acabadas, mas exigem improvisação e habilidade pessoal as quais permitem o desenvolvimento do *habitus* que ajudarão a enfrentar os dilemas e os conflitos na ação docente. *Habitus* são

estilos de ensino, macetes de profissão e traços da personalidade profissional.

Para Bourdieu (2005, p.191),

*Habitus* deve ser pensado como sistema das disposições socialmente construídas que, enquanto estruturas estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes.

Bourdieu (2004) defende a mediação entre indivíduo e sociedade e ressalta que a noção de *habitus* deve ser entendida junto com a noção de *campo*, que, segundo ele, pode ser entendida como “espaços de jogos historicamente construídos, com suas instituições específicas e suas leis próprias de funcionamento” (BUORDIEU, 2004, p. 126).

Nessa conjuntura social que mobiliza o individual, o pessoal e o subjetivo em espaços de relações e disputas de poder, a noção de *habitus* e a noção de *campo*, representam bem a necessidade do diálogo entre a objetividade, presente na dimensão social, pelo acúmulo histórico de experiências de êxito e fracasso e a subjetividade, na dimensão individual, pois esse diálogo produz um conhecimento prático, nem sempre consciente, do que é possível ser alcançado.

Diante do exposto nas abordagens, é pertinente ressaltar que, sem os saberes docentes mediados pela Pedagogia e que podem ser evidenciados por meio da capacidade crítica epistemológica, do planejamento do ensino/aprendizagem, das relações interpessoais, da contextualização, da interdisciplinaridade, o professor tem dificuldade de se identificar e ser reconhecido como professor.

Partindo da relação entre identidade e saberes docentes, sabe-se que a formação inicial por meio de um curso de licenciatura é uma oportunidade de consolidar as intensões da profissão pretendida; porém, a construção da identidade do professor se dá ao longo de sua trajetória como profissional. Farias (*et al*, 2011, p.73) enfatizam que

É durante a formação e no exercício da docência que o professor sistematiza e consolida um conjunto de saberes que dão especificidade ao seu trabalho [...]. A docência requer saberes especializados, importantes, tanto na configuração identitária dos profissionais do ensino, quanto no seu reconhecimento social.

Essa especificidade não se expressa apenas pelo saber exteriorizado no domínio dos conteúdos, mas em saberes interiorizados, os quais são refletidos no exercício da profissão ao longo do tempo.

Para Pimenta (2012b, p. 19), “A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado”. O reconhecimento profissional é um dos fatores que favorecem a valorização e o prestígio social, que traz significado e sentido ao profissional docente. Conforme Pimenta e Lima (2012, p. 66),

A construção e o fortalecimento da identidade e o desenvolvimento de convicções em relação à profissão estão ligados às condições de trabalho e ao reconhecimento e valorização conferida pela sociedade à categoria profissional.

Na reflexão de Dubar (2005), a identidade é um processo socialmente construído e simultaneamente inacabado, que está em constante movimento numa dinâmica de desestruturação e estruturação podendo provocar crises. O processo identitário é individual, para si mesmo e define: “o que sou”, “o que gostaria de ser”, e é também estrutural, social: ou seja: “como sou definido”, “o que dizem de mim”.

Na construção da identidade docente, é evidente, em alguns, a dificuldade de identificar-se como docente; muitos se identificam como profissionais da área de formação específica, por causa do maior prestígio. Nesse sentido, segundo Dubar, (2011) “a crise das identidades é o questionamento da relação de si mesmo com os outros e consigo mesmo [...] a crise das identidades coloca em evidência as ideias preconcebidas sobre o outro, sobre si e sobre o mundo”.

No quadro de desvalorização da docência no Brasil, a contribuição de Dubar (2012p. 354) chama a atenção para o caráter simbólico envolvido na atividade profissional.

Quer sejam chamadas de ‘ofícios’, ‘vocações’ ou ‘profissões’, essas atividades não se reduzem à troca econômica de um gasto de energia por um salário, mas possuem uma dimensão simbólica em termos de realização de si e de reconhecimento social.

Essa dimensão simbólica contribui para a chamada cultura docente, que, segundo Nunes e Monteiro (2007, p. 26), “diz respeito a um dado contexto de trabalho, a determinados sujeitos, a um dado projeto educativo cujas materialidades vão configurando a profissão docente, dando a ela sentidos, valores, significados, identidades e vozes”.

O contexto de trabalho e os sujeitos que atuam nesses contextos, sejam eles de educação básica ou do ensino superior, vão se constituindo ao longo do tempo e estabelecendo os elementos próprios da construção das identidades docentes. Segundo Pimenta (2012b, p. 20),

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas.

O processo de construção identitária docente tem dimensões multifacetadas, que permeiam tanto de forma individual quanto coletiva a profissão. Os significados e sentidos introjetados fazem a diferença na visão e motivação de cada um no exercício profissional. Nesse processo de construção identitária, as questões culturais e territoriais precisam ser consideradas.

Estudiosos da Educação como Silva (2010); Saviani (2009); Freire (1967); Martins (2006) têm chamado a atenção para a questão da influência colonizadora na educação brasileira. Com um legado histórico colonialista de dominação, os saberes locais e culturais são considerados de menor relevância no processo de

escolarização. Essa é uma herança deixada também pelo tecnicismo implementado na educação, gerada a partir da industrialização e do crescimento dos aglomerados urbanos, em que prevaleceu a racionalidade científica na formatação dos currículos e nas concepções de gestão de educação escolar, o que deixou um legado de obscurecimento dos saberes locais e experienciais em nossa história.

Esse obscurecimento se evidencia ao longo da história da educação no Brasil, por meio de processos de exclusão dos saberes da experiência que se constroem à margem da formalização do ensino e do discurso científico. Entretanto esses saberes são inseridos no sistema educacional pela via da cultura escolar, que se constrói nas microrrelações e práticas de resistência expressas no diálogo na, e a partir da realidade local.

A ideia da educação contextualizada é fundamental no reconhecimento dessa contradição e no diálogo entre as diferentes lógicas de saber, na perspectiva de uma religação visando à totalidade do conhecimento como nos ensina Morin (2004). Sendo assim, é preciso, pois, que o saber acadêmico baixe suas armas de legitimidade e arrogância intelectual universal para dialogar com o saber local, do qual pode ser ignorante e, numa posição de “humildade”, aprender com o percurso cíclico natural e plantar novas sementes de diálogo e convivência.

Refletir sobre essa questão no âmbito do sistema educacional nos leva a defender a ideia de que a escola, ao tomar as contradições internas e o diálogo entre os diferentes saberes como fundamento de sua prática educativa, cria possibilidades de uma aproximação mais efetiva com a comunidade e, conseqüentemente, o reconhecimento e a valorização da cultura decorrente das vivências e experiências de seus membros no processo de construção identitária.

A escrita de outra história que ressignifique o papel dos saberes e das experiências de vida e formação dos sujeitos do processo educacional, assim como as vivências coletivas na produção da existência nos contextos situacionais onde se desenvolve a prática educativa, passa pela necessidade de estudos, discussões e reflexões a respeito das problemáticas

locais em articulação com o contexto global. É esse exercício que, possivelmente, promoverá uma reforma do pensamento defendida por Morin (2004), tão necessária ao processo de uma educação contextualizada e tão importante na construção da identidade do profissional docente.

Finalizando a discussão sobre o aporte teórico que fundamentou as bases conceituais sobre a formação e profissionalização docente, com destaque para a estrutura de funcionamento do PIBID e seu potencial como um programa de formação inicial, como também a profissionalização docente e suas múltiplas relações e contextos, nos capítulos seguintes, serão apresentados, analisados e discutidos os resultados da pesquisa que evidenciaram o PIBID na instituição e a mobilização que o mesmo gerou nas licenciaturas de uma forma geral e também nos docentes formadores.

---

## MOVIMENTOS DO PIBID NO IF SERTÃO PE

Este capítulo descreve os movimentos que o programa promoveu por meio dos subprojetos de Química e Física, desde sua implantação, os caminhos percorridos, desafios e perspectivas. A importância da apresentação desse panorama histórico corrobora com a compreensão dos contextos que envolvem o programa na instituição e na sua configuração.

### 4.1 A IMPLANTAÇÃO DO PIBID NO IF SERTÃO-PE

Quando o PIBID se iniciou na instituição, em 2009/2010, muitas dificuldades foram encontradas na própria instituição nas questões burocráticas da CAPES, como também na divulgação dos objetivos do mesmo, tanto no IF SERTÃO – PE, quanto nas escolas parceiras. Um dos fatores que contribuiu para o sucesso na implantação e no desenvolvimento do Programa foi a competência acadêmica e pessoal e o envolvimento dos professores coordenadores. Outro fator foi a bolsa, que incentivou a participação, principalmente dos licenciandos e professores das escolas, e o enfrentamento dos desafios pelos coordenadores.

Assim que o programa foi implantado na instituição, pode-se ressaltar a demanda de professores licenciados nas áreas de Física e Química na região, conforme subprojeto de Física,

De acordo com o censo da educação 2005 (um ano antes da criação do nosso curso de Licenciatura em Física), as Escolas Públicas e privadas do Vale do São Francisco têm se ressentido da falta de professores com formação nas áreas de Física e Química, para um total de 43.072 alunos do Ensino Médio nessas cidades, havia apenas 3 professores licenciados em Física. Esta realidade não mudou muito, uma vez que este é o único curso que atende a região e nossa primeira turma de formandos será lançada no final deste ano de 2009. (PERNAMBUCO, 2009, p.2)

Mesmo com um considerável aumento do número de professores de Química e Física, o déficit ainda é grande.

Conforme relatório institucional do PIBID, a instituição, ao oferecer tais cursos, pretende modificar essa realidade.

O projeto do programa institucional de bolsas de iniciação à docência do IF SERTÃO-PE tem sua proposta construída visando à formação de professores para a educação básica, o ensino de Ciências. Essa postura está pautada nos estudos que, revelam que no Brasil, em meados dos anos 1970 o ensino de Física e de Química, passou a ser objeto mais aprofundado de estudos e pesquisas em virtude do baixo número de profissionais com formação específica em ensino de Ciências frente à demanda. Ao fazer uma análise na região sobre o número de profissionais formados em Química e em Física e buscando contribuir para resolver um problema local, regional e nacional, o IF SERTÃO PE passou a oferecer os cursos de licenciatura em Química e em Física vendo nessa, uma grande oportunidade para modificar essa realidade. (VERAS, 2010, p.3)

Continuando a descrever como foi o processo de implantação do programa, três professores deram início ao PIBID na instituição: dois com formação em licenciatura em Química, mestrado e doutorado na mesma área, e um com bacharelado e mestrado em Física.

As duas escolas participantes iniciais do Projeto foram: Escola Estadual Dom Antônio Campelo/EDAC, com 974 alunos matriculados e 418 envolvidos no projeto e nota 3.0 no IDEB<sup>4</sup> (2009) a Escola Estadual Jesuíno Antônio D'Ávila/EJAD, com 1.137 alunos matriculados e 428, envolvidos no Projeto, com nota 3.3 no IDEB (2009).

Após os dois primeiros anos do PIBID, algumas modificações foram feitas. Essas modificações foram realizadas por estarem previstas no projeto institucional e, após avaliações, constatarem a necessidade dos bolsistas terem experiências em outras realidades escolares e, também, dos pedidos de outras escolas para terem o projeto em suas unidades. Com esse objetivo, no ano de 2012, foram atendidas mais duas escolas: Escola Municipal Nossa Senhora Rainha dos Anjos/CAIC, com 268 alunos atendidos e IDEB de 4,5 e o Colégio da Polícia

---

<sup>4</sup> Fonte: Portal do INEP

Militar/CPM, de Petrolina, com 98 alunos atendidos e IDEB de 4.8. Com a entrada das novas escolas, os bolsistas mais antigos foram encaminhados para as mesmas, para terem oportunidade de desenvolverem o projeto em outra realidade.

Os professores supervisores das duas escolas iniciantes eram três de cada escola. Na EDAC, uma professora de Matemática, uma Coordenadora de Apoio, Pedagoga e uma professora de Artes. Na EJAD, uma professora de Química e Biologia, formada em Biologia, um professor de Física e Matemática, formado em Matemática e uma Coordenadora de Apoio, Pedagoga. Depois, com a entrada das duas novas escolas, ficaram dois supervisores em cada escola. As duas do CAIC, uma formada em Biologia, professora de Química e Biologia e uma professora de Ciências. E, no CPM, um professor de História, formado em Ciências Sociais e uma professora de Biologia com formação na mesma área.

Uma realidade que o PIBID em Petrolina teve que enfrentar foi a de que o ideal previsto na dinâmica da CAPES em relação à formação dos supervisores não seria possível contemplar. Os subprojetos de Química e Física não puderam ter supervisores formados na área específica, pois não havia nas escolas esses profissionais. Esse foi um dos grandes problemas enfrentados, pois era notória a disparidade dos conhecimentos improvisados<sup>5</sup> dos professores da escola em relação aos conhecimentos dos bolsistas nas áreas específicas.

Essa desprofissionalização dos professores gerou para os docentes das salas de aula dois tipos de situação: a primeira, do professor que se abriu para aprender com os bolsistas enquanto compartilhava sua experiência, dando autonomia aos mesmos para darem aulas e fazerem experimentos, gerando um crescimento para ambas as partes. A outra situação foi a do professor que se sentiu ameaçado e não conseguiu trabalhar com os bolsistas.

---

<sup>5</sup> Essa realidade envolve docentes que são formados em uma área e dão aula em outra, para a qual não teve formação. Exemplo: Professores de Biologia que dão aula de Química, e de Matemática que dão aula de Física.

A desprofissionalização se verifica, segundo Libâneo (2002, p.43), em relação ao que “afeta diretamente o status social da profissão em decorrência dos baixos salários, precária formação teórico-prática, falta de carreira docente, deficientes condições de trabalho”. No caso em questão, o professor é formado em uma área específica e tem que dar aula em outras áreas para as quais não teve nenhuma formação. Esse fator fragiliza o perfil profissional do docente, gerando improvisações que comprometem a qualidade do ensino.

Com relação aos supervisores que deveriam orientar os bolsistas na escola, inicialmente, tiveram muita dificuldade, confundindo o seu papel com o de fiscalizador. Depois, foram se envolvendo no projeto, procurando estudar e buscar soluções para as demandas juntamente com os coordenadores.

Essa realidade vivenciada nos faz questionar as políticas de formação de professores e as condições de trabalho dos mesmos nas escolas. Como fica o compromisso com a profissionalização docente, quando é necessário tanta improvisação no exercício da docência? Como os supervisores vão se perceber no papel de coformadores se não dominam os conhecimentos específicos que os licenciandos já estão em processo de formação? Como fica a dinâmica na sala de aula entre os estudantes, os professores da escola e os licenciandos?

Essas questões permitem a percepção do quanto a dimensão profissional do professor encontra-se fragilizada. Nóvoa (1992), ao discutir profissionalização, diz que a mesma corresponde ao status do professor, sua posição na sociedade a partir das políticas públicas, a eles direcionadas. Nesse sentido, é preciso que aconteçam muitas mudanças para que os professores da educação básica conquistem um estatuto profissional coerente com a dimensão de sua responsabilidade.

Em relação aos gestores, tanto no IF quanto nas escolas, foi dado o aval para o programa ser realizado e o apoio logístico nas instituições.

## 4.2. CAMINHOS PERCORRIDOS PELO PIBID IF SERTÃO-PE

Como tudo era novo, o programa e também os cursos de licenciatura, foi resolvido que os dois subprojetos, com coordenadores, supervisores e licenciandos fariam as reuniões semanais em conjunto para construir um trabalho que fizesse diferença na formação e valorização das licenciaturas. Os primeiros temas a serem trabalhados foram os de cunho pedagógico e metodológico para formar uma unidade formadora entre os participantes de Química e Física.

Dentro do detalhamento dos subprojetos, as ações previstas estão demonstradas nos quadros que se seguem: O primeiro refere-se ao subprojeto de Química e o segundo de Física.

### Quadro nº 07- Ações previstas do Subprojeto de Química

Levantamento sobre a realidade da escola quanto aos aspectos pedagógico, administrativo, socioeconômico, cultural e político;
Fazer uma análise das condições para a realização do subprojeto juntamente com os coordenadores e supervisores;
Acompanhar e avaliar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores da escola;
Planejar as atividades do subprojeto, adequando-as as condições da realidade das escolas, como a disponibilidade de laboratórios de ciências e informática, de biblioteca dentre outras;
Desenvolver atividades de apoio pedagógico as atividades dos professores de Química das escolas: atendimento de reforço aos alunos da turma, preparação e planejamento de aulas de sala e de laboratório, seleção de material didático;
Desenvolver atividades de ensino, através do envolvimento gradual do bolsista em atividades, como elaboração de manuais e roteiros para atividades experimentais;
Criação do Espaço Ciência onde possa ser desenvolvida atividades lúdicas, principalmente jogos didáticos para aplicação em sala de aula; preparação de experimentos que possam ser desenvolvidos em sala de aula ou ambiente externo, sem necessidade de ambientes específicos;
Incentivar o uso da informática, e promover a aplicação e divulgação de objetos virtuais de aprendizagem;
Oferecimento de oficinas no âmbito da Química, abordando temáticas e metodologias diferenciadas, atendendo a todos os alunos, independentemente de apresentarem ou não dificuldades de aprendizagem;

Planejar os seminários que deverão ser apresentados ao grupo com temas estabelecidos pelos coordenadores;
Definir os encontros de avaliação das etapas e atividades do projeto;
Incentivar a participação em encontros nacionais e regionais de Ensino de Química.

**Fonte:** PERNAMBUCO, Subprojeto de Química. (2009, p. 3,4)

Essas ações previstas no projeto foram sendo adaptadas e modificadas conforme as demandas que surgiam como também das disponibilizações financeiras do programa. As verbas para custeio demoraram a chegar devido a muitas questões burocráticas, mas o projeto foi caminhando nas possibilidades e condições das escolas e do próprio IF SERTÃO-PE.

#### **Quadro nº 08 Ações previstas do Subprojeto de Física**

Durante a execução do projeto, para cada item citado abaixo, será criado um grupo composto de 4 (quatro) alunos bolsistas que será responsável em desenvolver e executar as atividades descritas a seguir.
<u>Física do cotidiano</u> : utilização e importância dos conceitos de Física aplicados ao dia-a-dia dos alunos.
<u>Física no esporte</u> : aplicação da Física nas atividades esportivas, principalmente as praticadas na escola.
<u>Oficinas de Física</u> : promover a criação e construção de experimentos de Física por meio de oficinas.
<u>Organização de feira de ciência</u> : utilização dos experimentos do item anterior para promover feiras de ciências nas escolas participantes.
<u>Utilização de softwares no aprendizado de Física</u> : simulações como novos ambientes de ensino.
<u>Física no meio ambiente</u> : mostrar como a física pode ajudar o meio ambiente, a exemplo das fontes alternativas de energia.
<u>Fomentar à participação dos alunos na Olimpíada Brasileira de Física e de Astronomia</u> : Divulgação da OBF e da OBA, estimular a participação dos alunos e dando aos mesmos reforço escolar.
<u>Divulgação da Astronomia</u> : utilização de telescópios (adquirido por projeto de acordo com OFÍCIO CIRCULAR Nº 134 DPEPT/SETEC/MEC) para divulgação da Astronomia nas Escolas Públicas da região.
Outras atividades que complementam estas ações quando submetidas à apreciação do coordenador e dos professores supervisores.

**Fonte:** PERNAMBUCO, Subprojeto de Física. (2009, p. 4,5)

Assim, conforme o projeto, as atividades foram iniciadas com uma pesquisa para conhecer a realidade de cada escola. Com

a mediação dos supervisores nas escolas, foram organizados e aplicados questionários com os alunos e também professores e pais, quanto aos aspectos pedagógico, administrativo, socioeconômico, cultural e político de cada escola. Os alunos bolsistas, organizados em grupos em diferentes turnos, fizeram a aplicação dos questionários inclusive nas casas dos estudantes para conversarem com os pais sobre a escolarização dos filhos e vivenciarem a realidade social dos mesmos.

Após a aplicação dos questionários, foram feitas as tabulações de cada escola e apresentados os resultados para uma análise das condições das mesmas, visando ao conhecimento da realidade para o desdobramento das atividades dos subprojetos de Química e Física.

A etapa seguinte foi desenvolvida com os alunos acompanhando e avaliando as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores da escola. Após esse período inicial de conhecimento, cada supervisor juntamente com os professores das disciplinas de Física e Química, e alunos bolsistas, planejaram as atividades do subprojeto, adequando-as às condições da realidade das escolas, observados o conteúdo programático proposto pelos professores e o calendário escolar.

Em relação ao subprojeto de Física não foi possível formar os grupos de estudos direcionados às temáticas propostas. Os grupos foram formados nos dois subprojetos para o planejamento junto com os professores das turmas escolhidas para atuação.

Surgiu como prioridade a necessidade do planejamento para intervenção nas salas de aulas devido à grande defasagem nos conteúdos trabalhados com os alunos. Além das aulas, também foram elaboradas intervenções lúdicas e experimentos de baixo custo, já que a escola não dispunha de laboratórios.

Os desdobramentos das atividades na escola tiveram como metodologia de trabalho, reuniões semanais nas escolas, com os supervisores, licenciandos e os professores das turmas do ensino médio que aceitaram participar do projeto, e também reuniões semanais no IF Sertão-PE, para estudo e aprofundamentos teóricos.

Como integrante da equipe de coordenação do PIBID, participei ativamente das reuniões, envolvendo todas as atividades. Foram reuniões com coordenadores, encontros semanais com os bolsistas e reuniões com os professores supervisores. Fiz um relato geral dessas reuniões durante o período de 2010-2013, ressaltando a ênfase vivenciada em quatro focos: primeiro, as reuniões de coordenação do PIBID; segundo, os encontros semanais com os bolsistas; terceiro, as reuniões com os supervisores e quarto, os eventos realizados.

#### **4.2.1 Memória das Reuniões de Coordenação do PIBID**

Com base nas memórias pessoais como uma das coordenadoras de área do Programa, bem como nos relatórios institucionais, trago os relatos, as percepções pessoais e os dados documentais que evidenciam os caminhos percorridos pelo PIBID na instituição e, de uma forma mais específica, nos subprojetos de Química e Física.

No início do Projeto nas escolas, em maio de 2010, um dos pontos principais nas reuniões dos coordenadores era o de definir os papéis dos alunos e supervisores e organizar as atividades nas escolas. Nesse período, a ênfase nas reuniões era no planejamento, na realização e no acompanhamento das ações nas escolas, como também o suporte aos alunos nos encontros semanais para a realização dessas atividades, por meio de seminários temáticos a partir de artigos científicos. Nesse caso, a ênfase dos estudos foi direcionada para o preparo dos alunos no exercício das atividades didático-pedagógicas nas escolas. Após um semestre de intensas ações e de intensos sentimentos em relação ao pioneirismo do Programa na instituição, havia uma grande empolgação por parte de todos os participantes, a qual foi se estendendo no decorrer do ano.

Em 2011, o desafio foi concorrer ao novo edital da CAPES para a ampliação do PIBID na instituição, dessa feita, incluindo uma nova licenciatura no Campus Petrolina, a de Computação, bem como os novos campi estabelecidos em Floresta, Ouricuri e Salgueiro. As reuniões com os atuais

coordenadores foram direcionadas a estudo para a elaboração dos subprojetos de cada licenciatura, ao todo quatro subprojetos, os quais foram submetidos, aprovados e implantados, com mais uma modalidade de bolsa, que era a de coordenador de gestão de processos educacionais.

Como eram dois editais, dois coordenadores institucionais, cada um administrou os subprojetos que estavam nos respectivos editais e havia reuniões esporádicas conjuntas, em Petrolina, com todos os participantes. Para conhecer os subprojetos nos demais campi, foram feitas reuniões periódicas, com viagens dos coordenadores institucionais e de gestão para cada cidade, reunindo todos os bolsistas, orientando, ouvindo e visitando as escolas que estavam recebendo os bolsistas.

Em relato sobre as viagens, os participantes de uma delas ficaram impactados com a repercussão do PIBID nas cidades de Floresta, Ouricuri e Salgueiro, destacando o depoimento de estudantes que viam a licenciatura como única opção e tiveram a oportunidade de se descobrirem na docência. Um deles chegou a afirmar que a bolsa foi como uma “*carta de alforria*”, referindo-se à necessidade de ter que trabalhar o dia inteiro para se sustentar, estudar à noite, ficando pouco tempo para o estudo, o que foi sanado com a bolsa. Esse relato, permite ver a repercussão desse programa na vida de um estudante que precisa trabalhar para se manter, e que, para acompanhar um curso de licenciatura de Física ou Química com tantos déficits de conhecimentos prévios, necessita de tempo para estudar.

Houve também, nesse período, um trabalho voltado para os supervisores das escolas, com o objetivo de refletir sobre o papel deles como coformadores, incentivando o acompanhamento sistemático do bolsista na escola, a elaboração de trabalhos acadêmicos e participação em eventos, bem como a inserção nas novas tecnologias da informação e comunicação.

No ano de 2012, com a abertura do edital da CAPES para o LIFE/ Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores, houve a necessidade de fazer reuniões específicas para estudo com foco no tema interdisciplinaridade, com uma participação sistemática de todos os coordenadores nos estudos

de artigos científicos sobre o tema e, também, a participação de uma Professora da Instituição, que é Pedagoga e que também trabalha na Secretaria de Educação de Juazeiro/BA, a qual compartilhou experiências enriquecedoras realizadas no referido município, em relação a projetos interdisciplinares. Com o envolvimento de todos os coordenadores das áreas de Física, Química, Computação e o coordenador do curso de Música, o projeto do LIFE foi enviado, aprovado e implantado na instituição, tendo como eixo norteador o uso das tecnologias na educação.

No ano de 2013, com as mudanças estruturais no programa geradas pela CAPES, foi necessário elaborar um único projeto institucional, envolvendo todas as licenciaturas e todos os campi. A ênfase nas reuniões, então, foi a de elaboração do projeto institucional, contendo todos os subprojetos de cada licenciatura, incluindo a mais recente, a de Música, como também um novo projeto: o interdisciplinar, envolvendo as quatro licenciaturas. Havia reuniões gerais para a elaboração do projeto institucional e reuniões específicas para a elaboração dos subprojetos. Concluído o projeto institucional, esse foi submetido, aprovado com algumas ressalvas, e implantado em 2014.

De uma forma geral, a ênfase dada nas reuniões de coordenação foi motivada pelas demandas oriundas da CAPES, referentes a concorrer aos editais lançados e à elaboração dos relatórios a enviar: o financeiro e o de atividades. A outra ênfase era em relação às demandas oriundas da operacionalização dos subprojetos nas escolas e o suporte para a realização das atividades e eventos.

Nas conversas informais, o discurso dos professores coordenadores evidenciava questões como: uma sobrecarga de trabalho, oriundo de uma demanda muito grande de atividades administrativas, docentes e de pesquisas, evidenciadas nas seguintes situações: coordenadores envolvidos com cargo de direção ou coordenação dos cursos, além de pesquisas em desenvolvimento, bem como, convocações em portarias para participação de comissões tanto pela reitoria como pela direção

geral, todos envolvidos em muitas atividades, docentes, administrativas e de pesquisa.

Sendo a maioria dos docentes mestres e doutores ou com o doutorado em andamento, um fator de destaque na profissionalização dos mesmos são as demandas em relação aos saberes docentes na função de formador de formadores (PERRENOUD, 2002).

Chegando para exercer uma função para a qual não foram preparados e nem sequer têm ideia da dimensão, pois não existe esse tipo de função delimitada na docência, os professores que atuam nas licenciaturas, e são formadores de formadores, enfrentam dificuldades que também precisam de ações efetivas que sejam compatíveis com a responsabilidade de tal função.

Outra demanda percebida foi referente ao compromisso em manter o nível elevado das pesquisas acadêmicas nas áreas específicas de Física e Química, bem como das orientações dos bolsistas nos projetos e pesquisas por meio do PIBID, inclusive os relatórios institucionais e as produções dos alunos. Além dessa demanda, ainda outra relacionada à dificuldade de tempo para acompanhar o andamento dos projetos nas escolas, ficando as visitas a momentos de resolver problemas ou participar de eventos (feiras, mostras, oficinas).

Outra percepção nas conversas com coordenadores foi relacionada ao compromisso no sentido de consolidar o programa na instituição para a manutenção e ampliação do mesmo a fim de oportunizar a um maior número de alunos a possibilidade de sustentabilidade acadêmica e o desenvolvimento da formação. Houve, também, a percepção da necessidade de formação continuada e maior embasamento didático-pedagógico, como também uma motivação de trabalho gerada pelos resultados no desempenho da maioria dos alunos no programa e também dos egressos, o desafio da continuidade da formação para os especialistas e mestres, e o incentivo da bolsa.

#### **4.2.2. Memória das reuniões semanais com os bolsistas ID**

Como eram dois subprojetos no campus Petrolina, um de Física e outro de Química, com quarenta e oito bolsistas de ID/iniciação à docência, seis de Supervisão e dois de CA/Coordenação de área, as reuniões semanais, nas manhãs de terça-feira, eram conjuntas com todos os participantes dos dois subprojetos, o que facilitou o compartilhar de saberes e experiências, e a divisão de tarefas para andamento das ações.

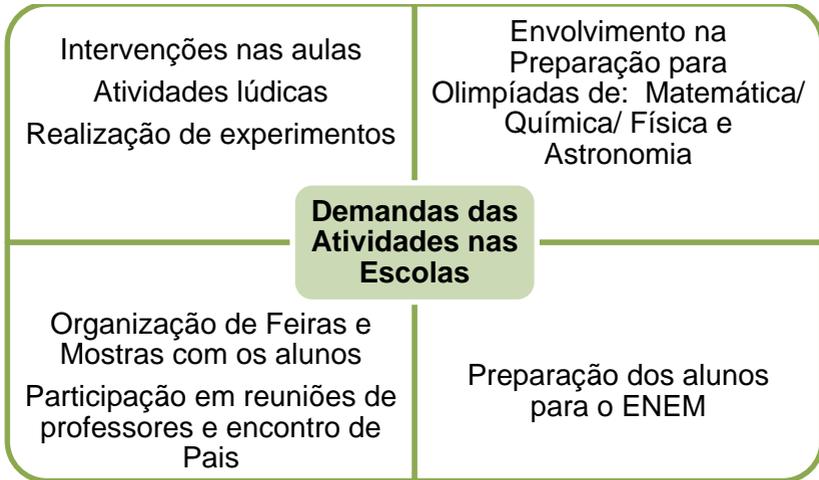
Com o acompanhamento semanal vindo dos supervisores e dos semestrais por meio dos relatórios e avaliações, as reuniões semanais eram planejadas semestralmente para preencher lacunas nos aspectos formativos detectados durante as etapas de atividades nas escolas e, também, para acompanhamento das demandas surgidas.

No início de cada semestre, foram realizadas avaliações individuais de desempenho dos bolsistas de ID, baseados no relatório do semestre anterior, envolvendo as atividades nas escolas e nas reuniões, a ficha de avaliação do supervisor e histórico escolar dos alunos. Também eram realizadas avaliações de desempenho dos bolsistas de supervisão, baseados no relatório das atividades, fichas de acompanhamento dos bolsistas e ficha de avaliação dos alunos de ID.

As avaliações dos coordenadores eram feitas por meio de questionários preenchidos pelos alunos de ID e pelos Supervisores, as quais eram analisadas em reuniões próprias e submetidas aos pares para observação das demandas. Após as avaliações, eram tomadas as providências para o enfrentamento das lacunas apresentadas e a potencialização dos bons resultados:

O desempenho de cada bolsista ID na escola era avaliado com base nos seguintes aspectos: compromisso, pontualidade, assiduidade, iniciativa, domínio do conteúdo, planejamento das atividades pedagógicas e planos de aula, intervenções realizadas nas aulas, atividades lúdicas desenvolvidas, experimentos realizados.

As figuras a seguir mostram o resumo das demandas e soluções em relação às atividades nas escolas.

**Figura 10 – Demandas das Atividades Escolares**

**Fonte:** Pesquisadora baseado nos relatórios do PIBID. (VERAS, 2012, 2013)

Esses elementos pontuados identificam as atividades que foram desenvolvidas nas escolas e a forma como foi realizado o acompanhamento das mesmas pelos coordenadores e supervisores. Um destaque para o enfrentamento das demandas tanto em relação às atividades nas escolas, quanto ao desempenho dos alunos foi a manutenção, suspensão ou o cancelamento da bolsa a partir do grau de envolvimento nos projetos. Sempre era enfatizado pela coordenação institucional o fato de que, se o bolsista não cumprisse a contento suas atividades, ele seria advertido; depois, poderia ter a bolsa suspensa por um período e, por fim, o desligamento do programa.

Figura 11 – Soluções para as Demandas das Atividades Escolares



Fonte: Pesquisadora baseado nos relatórios do PIBID. (VERAS, 2012, 2013)

Além das atividades escolares outro fator de relevância na avaliação refere-se ao desempenho acadêmico do bolsista de ID. A cada início de semestre, era realizada uma entrevista individual com os licenciandos para observar o desempenho nas disciplinas acadêmicas e analisar cada caso, em relação à situação que entrou no programa e a situação em que se encontrava no momento, buscando ouvir as dificuldades pessoais e também sugestões. A figura a seguir expõe o resumo das demandas em relação ao desempenho acadêmico.

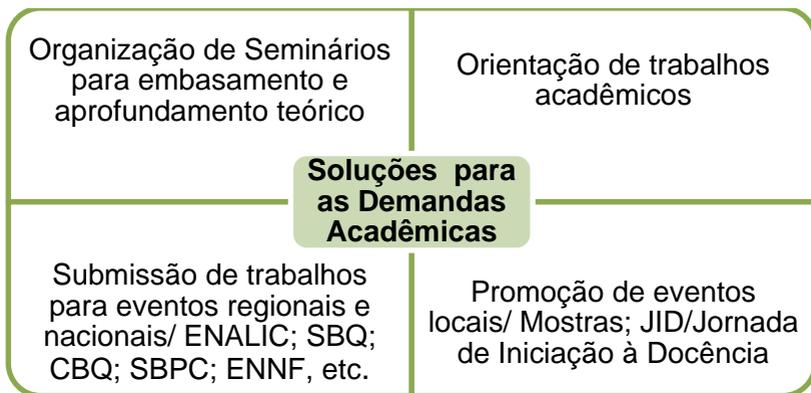
Figura 12 – Demandas do Desempenho Acadêmico dos Bolsistas ID



Fonte: Pesquisadora baseado nos relatórios do PIBID. (VERAS, 2012, 2013)

Esse acompanhamento do desempenho do bolsista nas atividades do programa foi muito importante. Era preciso que coordenadores, supervisores e os estudantes estivessem imbuídos da necessidade de prestar contas dos investimentos feitos e produzir resultados satisfatórios. Muitos bolsistas, às vezes, se comprometiam com muitas outras atribuições além do programa e do curso e ficavam sobrecarregados para dar conta das atividades. As soluções para as demandas em relação ao desempenho acadêmico são destacadas na figura seguinte.

**Figura 13 – Soluções para as Demandas do Desempenho Acadêmico dos Bolsistas ID**



Fonte: Pesquisadora baseado nos relatórios do PIBID. (VERAS, 2012, 2013)

Cada bolsista precisava desempenhar suas atividades e criar a cultura de planejamento pessoal e prestação de contas do desempenho na escola e na IES. Permeado por essas dimensões avaliativas, o PIBID na instituição se consolidou como programa de formação, que promove um diferencial no perfil do licenciando. Uma das ações mais elogiadas pelos bolsistas foi a realização de seminários. Conforme o relato:

Em momentos específicos trabalharam-se seminários com temas voltados ao ensino de ciências, preparação de material didático como: aulas, planos de aulas, exercícios, experimentos, o que permitiu vivenciar o conjunto de saberes e práticas, fortalecendo a formação do docente, buscando lapidá-lo aprimorando sua desenvoltura. (VERAS, 2012 p.10)

A oportunidade de aprimoramento, por meio dos seminários, se constituiu um ponto muito importante nas ações do PIBID nos subprojetos, pois os licenciandos eram questionados, orientados e elogiados, na sua performance, por seus formadores, coformadores e pares. Segundo Veiga (1991) *apud* Melo (2012 p. 46)

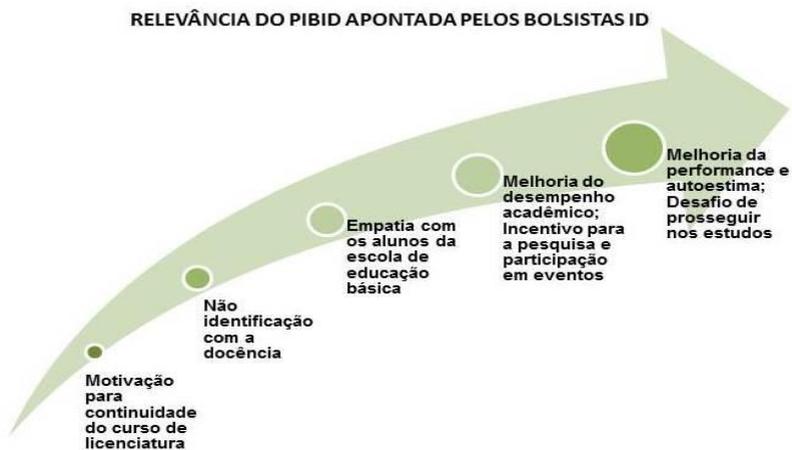
O desenvolvimento de seminários faz com que os alunos percebam a importância de sua participação como elementos ativos e críticos do processo de ensino-aprendizagem, que devem ter responsabilidade e obrigações. Isso porque, o desenvolvimento de seminário implica estudar o tema com profundidade, participar da discussão, querer conhecer, questionar o conhecimento que está sendo discutido. Uma das vantagens, segundo os alunos, é que os seminários os ajudam a exercitar a capacidade de pesquisar, organizar conteúdos e expressar as ideias em público.

Além dos seminários, outros pontos foram apontados como relevantes pelos bolsistas, tais como:

Os licenciandos semanalmente nos encontros com todos os integrantes do projeto apresentaram **seminários** com temas diversos para trabalhar a habilidade de se apresentar em público, profundidade e domínio de conteúdo científico, oralidade, capacidade argumentativa, comunicativa e crítica. (VERAS 2013, p.11)

Com base nas avaliações individuais e conversas, ressaltamos os seguintes pontos relativos às observações dos alunos de ID em relação à importância do PIBID para o seu desenvolvimento.

Figura 14 – Relevância do PIBID Apontada pelos Bolsistas ID



Fonte: Pesquisadora baseado nos relatórios do PIBID. (VERAS, 2012, 2013)

Os aspectos dessa relevância apontada dizem respeito aos próprios sujeitos e objetivos do programa. Quando o licenciando inicia o curso, muitas vezes, vai por falta de opção decorrente de inúmeros motivos. A oportunidade de vivenciar aspectos do *lôcus* do trabalho docente proporciona o encontro ou o desencontro com a docência.

Quando ocorre o encontro, percebe-se o PIBID como indutor e potencializador do percurso formativo. Quando ocorre o desencontro, o bolsista sai do programa e na realidade vivenciada no IF SERTÃO – PE, adentra em outros projetos como iniciação científica ou extensão, e também Monitoria de alguma disciplina, porém não desiste do curso.

Algumas falas de licenciandos, que se encontraram com a docência, são citadas no relatório institucional do PIBID segundo Veras (2013, p.29,30).

O PIBID está sendo de grande importância na minha vida acadêmica, contribuindo para práticas de ensino, para melhoria da dicção, da postura e da metodologia utilizada em sala de aula, ressaltando também a vivência e a relação entre professor e aluno. (*Inaiara de Souza*)

O PIBID foi bom em todos os aspectos: profissional e pessoal, porque o que o PIBID construiu em mim eu levo pra vida toda. E se alguém me perguntar se eu ainda quero fazer medicina eu respondo que não troco minha licenciatura por medicina nenhuma! (*Fábia Fernandes*)

Nesse sentido, o papel do PIBID de fomentar a iniciação à docência favorece a construção de uma identidade profissional a partir da formação inicial para quem se identifica e uma tomada de decisão para quem não se vê como professor.

A vivência que vai se transformando em experiência apontada como relevante pelos licenciandos, também contempla os objetivos do programa de integrar a educação superior e a educação básica e de inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação. Vivenciar situações-

problema e casos concretos traz a formação para “dentro” da profissão. (CUNHA, 2009; NÓVOA, 2009)

O PIBID, na sua estrutura organizacional, proporciona um acompanhamento do bolsista tanto na escola quanto na IES. Esse acompanhamento permite o conhecimento de perto das fragilidades do estudante e uma orientação tutorial direta. O resultado tem sido positivo, e os bolsistas de ID destacam esse fator como de grande importância no PIBID.

O incentivo à pesquisa e participação em eventos foi apontado pelos licenciandos como importante e atrela-se ao objetivo de elevar a qualidade das ações acadêmicas e contribuir para a articulação entre teoria e prática.

Essa articulação contribui para o processo de profissionalização quando qualifica o docente em formação e abre as portas para sua futura autonomia (VIEIRA, 2009; ROLDÃO, 2009; CONTRERAS, 2002).

Dentro dos aspectos apresentados como relevantes para licenciandos está o fato de, ao vivenciarem a realidade das escolas, sentirem-se motivados a permanecerem no curso de licenciatura e se identificarem com a docência, e, também, o fator contrário, perceberem que não têm nenhuma identificação com a sala de aula.

Outro aspecto apontado como relevante foi a empatia com os estudantes da escola de educação básica, o que favoreceu a realização de diferentes atividades inovadoras. A melhoria do desempenho acadêmico e o desempenho também foram apontados como significativos, incentivando a pesquisa, participação em eventos e o desejo de prosseguir os estudos numa pós-graduação.

Diante da relevância apontada, percebe-se o quanto o PIBID, em sua dinâmica estrutural, tem desempenhado o seu papel de indutor da docência e fomentador de oportunidades de vivências que promovem a reflexão na ação, pois um profissional, segundo Schön (2000), nem sempre encontrará, em seu arsenal, as respostas certas e prontas para cada situação.

É preciso pensar, à luz dos fundamentos teóricos, em possibilidades de ação diante das demandas que vão surgindo.

Essa possibilidade de contemplar a formação como um processo dinâmico em constante mudança, necessitando também do olhar social e contextualizado, faz do PIBID um laboratório de formação docente.

### **4.2.3 Memória das Reuniões com os Supervisores**

As reuniões específicas com os supervisores tinham o foco no entendimento do papel de cada um como coformador, bem como da necessidade do planejamento e acompanhamento do aluno de ID na realização das atividades na escola. A princípio, devido a uma cultura já cristalizada de receber o aluno como estagiário, foi difícil a visualização do papel do aluno de ID no PIBID. Alguns professores, já antigos, mantinham a postura de transferir para o aluno as suas obrigações na sala de aula, em vez de se posicionar como orientador.

Procurando sanar essa demanda, foi realizado um encontro com todos os supervisores para a orientação sobre o papel dos mesmos nas escolas e na formação do licenciando. Foi difícil o encontro por causa dos diferentes horários dos mesmos, mas conseguimos realizá-lo com êxito.

O primeiro momento foi de apresentação e descontração, onde foi ressaltada a importância da docência na educação básica. No segundo momento, a coordenação institucional falou sobre o que se espera do supervisor, tendo em vista os documentos da CAPES. Depois, houve relatos de experiências e resposta a questionamentos. Outras reuniões foram realizadas para o planejamento semestral das atividades e eventos e também para a orientação específica oriunda das demandas de cada escola e grupo de trabalho.

A avaliação de cada supervisor era feita pelos licenciandos e coordenadores, com base no compromisso com o planejamento, a orientação e o acompanhamento dos alunos nas atividades na escola, bem como da apresentação e organização dos relatórios e envolvimento com as ações.

De uma forma geral, a ênfase dada nas reuniões foi motivada pelas demandas oriundas das atividades nas escolas parceiras, e das avaliações de desempenho a cada semestre.

Em relação ao papel do supervisor dentro do PIBID como coformador, observei que essa posição ainda não estava bem definida pelos supervisores. Em geral, tinham a visão dos bolsistas para preencher algumas lacunas na escola, ou propiciar ações diferenciadas nas aulas, necessitando consolidar essa visão de seu papel como orientador e formador. Os estudantes de ID, ao avaliarem o supervisor, sentiam-se seguros quando este planejava e acompanhava as atividades junto com eles.

Essa dificuldade de se verem como coformadores se refere, entre outros aspectos, ao fato de que nunca foram cogitados como tais nos contatos com estagiários nas escolas e também de não se sentirem preparados para participar na formação dos licenciandos em decorrência da própria cultura escolar que vivenciam. O Programa mobilizou essa realidade nos professores supervisores, porém ainda é difícil, pois muitos não têm investido na própria profissionalização.

Também com base nas avaliações individuais e conversas, resalto os seguintes pontos relativos às observações em relação aos supervisores quanto à participação no PIBID:

**Figura 15 – Pontos relevantes da avaliação dos supervisores**



Fonte: Pesquisadora baseado nos relatórios do PIBID. (VERAS, 2012, 2013)

A avaliação dos supervisores dos subprojetos de Química e Física, destacados na figura merecem uma discussão: o primeiro ponto se refere à motivação gerada pela valorização da experiência e o incentivo da bolsa. Segundo Nóvoa (1992, p. 30), “os professores constituem um dos mais numerosos grupos profissionais das sociedades contemporâneas, o que, por sua vez, dificulta a melhoria do seu estatuto socioeconômico”. Essa realidade move o professor a ver a bolsa como um fator muito importante.

Ao serem convocados para participar efetivamente dos projetos do PIBID, como bolsistas, os professores da educação básica sentiram-se prestigiados pelo fato de a experiência docente atribuir significado dentro do exercício profissional e foram desafiados por meio do contato com a IES a continuarem a formação e o desenvolvimento profissional.

No processo seletivo para a função de supervisor, um dos pontos do edital era o de maior tempo na docência. Sendo assim, tivemos na maioria, professores próximos da aposentadoria com muita experiência, mas com um desinvestimento na carreira. Esse fato provocou a necessidade de encontros específicos com eles, desafio para que escrevessem as experiências e participassem nos eventos acadêmicos com apresentação de trabalhos. Essa parceria gerou muitas experiências enriquecedoras. Algumas falas dos supervisores, em relação às suas experiências no programa, evidenciaram essa dinâmica. Segundo Veras (2013, p.30).

O PIBID é um grande aliado ao desenvolvimento da aprendizagem dos alunos e um apoio importantíssimo para a melhoria de desempenho dos professores, pois através das atividades inovadoras, lúdicas e práticas, desconstruem a ideia das dificuldades que tanto os alunos apresentavam para aprender quanto dos professores para ensinar, e sem dúvida nenhuma a escola passa a uma nova visão sobre o ensino-aprendizagem da disciplina de Química e com isso a melhoria dos índices e desempenho dos alunos. Para minha vida pessoal e profissional, o PIBID não tem preço. As relações interpessoais, a participação em eventos científicos, tem sido um laboratório de conhecimento. Para a escola, o programa é muito importante. *(Rosângela Melo)*

Nossos alunos tiveram a oportunidade de vivenciar mais trabalhos no laboratório de nossa escola integrando os conceitos teóricos com a prática de diversos conteúdos graças à parceria do PIBID com os bolsistas. Além disso, nosso corpo discente teve também a oportunidade de apresentar experimentos no Campus do IF-SERTÃO o que foi uma experiência muito boa para eles, sendo desenvolvido um trabalho interdisciplinar bastante relevante ao conhecimento dos mesmos. (*Fabiana Brito*)

Os bolsistas conseguiram a afeição dos alunos, professores e todos que os conhecem; já fazem parte da família da escola, compartilham das vitórias e angústias da educação mostrando seu avanço na prática docente e consolidando a importância do projeto na sua formação acadêmica. (*Lucicleide Rodrigues Paulo*)

O fato de o PIBID promover a aproximação com a IES produz um ânimo ao cotidiano docente nas escolas e rompe algumas dificuldades em relação à visão dos docentes do ensino superior por parte dos professores da EB. Para Roldão (2005, p. 108),

a representação social do que é um professor plasmou-se, em larga medida sobre o modelo do professor universitário, aureolado de um prestígio e reconhecimento social de que os outros ‘oficiais do mesmo ofício’ procuram aproximar-se, no plano das representações.

Não é fácil romper com essa representação no imaginário docente, como também não é fácil romper com as culturas escolares e docentes de receber alunos como estagiários que apenas passam um período observando para depois darem aula e cumprirem a carga horária, para uma nova percepção de um professor em formação aprendendo com um professor mais experiente.

O PIBID trouxe aos professores da escola de educação básica a oportunidade de ressignificação da docência, ao promover a aproximação da IES com a escola e a interação entre o *lócus* da profissão e instituição formadora.

Não se pode construir o profissionalismo docente se o mesmo fica restrito à sua pseudoliberalidade dentro da sala de aula. É necessário ultrapassar os limites desse campo de ação para a construção coletiva do estatuto profissional (ROLDÃO, 2005, p. 111). Esse caminho da profissionalização docente ainda é pouco visualizado pelos professores da educação básica, pois a sala de aula ainda é para a maioria o seu “santuário”, e o único lugar onde exerce autonomia.

#### **4.2.4 Eventos realizados**

Mesmo atuando desde maio de 2010, cerca de 1 ano e meio, o PIBID, por ser um programa novo, tinha pouca visibilidade na instituição e, com o objetivo promover a divulgação dos projetos desenvolvidos para a comunidade acadêmica local e também das escolas parceiras, foi realizada a I Mostra do PIBID e PRODOCÊNCIA em outubro de 2011.

Foram convidados, para participação neste evento, os gestores do IF SERTÃO-PE, como também das escolas participantes, juntamente com os coordenadores e supervisores dos subprojetos de Física e Química e também os ingressantes do PIBID edital 2011 que estavam iniciando suas atividades. Essa Mostra teve um resultado muito bom na instituição e trouxe muito entusiasmo aos participantes e iniciantes.

A II Mostra foi realizada em 2012, com os dois projetos institucionais juntos, envolvendo os campi de Petrolina, Floresta, Ouricuri e Salgueiro. Também em 2012, foi realizado o I FORUM REGIONAL DAS LICENCIATURAS e I SEMINÁRIO REGIONAL DO PIBID E PRODOCENCIA, em parceria com a UNIVASF, IF Bahia, IF Baiano, UNEB, UPE e FACAPE, com os seguintes objetivos:

- Promover o debate sobre o papel dos cursos de licenciatura na melhoria da qualidade da educação básica da região;
- Fomentar a pesquisa e produção científica sobre a docência a partir da realidade escolar, reduzindo a

distância entre o discurso acadêmico e o discurso dos professores da educação básica e;

- Divulgar as ações do PIBID, bem como toda prática inovadora, que esteja sendo realizada na escola de Educação Básica por seus diferentes atores (licenciandos, estagiários, professores, alunos, etc.);
- Incentivar a profissão docente e mostrar aos futuros professores novas formas de atuação em sala de aula.

Esse encontro foi muito marcante, pois tivemos a presença do coordenador nacional do PIBID, Prof. Dr. Helder Eterno e também da Prof. Dra. Selma Garrido Pimenta como conferencistas. Houve rodas de conversa, apresentação de trabalhos e momentos de discussão com os gestores da educação municipal e das IES das cidades de Juazeiro, Petrolina e região.

Em 2013, o evento da Mostra de trabalhos foi ampliado, e foi realizada a primeira Jornada de Iniciação à Docência/JID, I Mostra do LIFE, e III Mostra do PIBID e PRODOCÊNCIA. Essa jornada na instituição, com a participação de todos os campi, trouxe um marco de tornar mais visível a formação docente na mesma, visto que a instituição tem um histórico de educação técnico-profissional. Na oportunidade, foram realizados minicursos, oficinas, palestras, rodas de conversas, além da Mostra didática dos trabalhos realizados pelos bolsistas por meio dos subprojetos.

Em 2014, foi realizada a II JID, II Mostra do LIFE, e IV Mostra do PIBID e PRODOCÊNCIA/LIFE na instituição. Dessa feita, o evento oportunizou a submissão de trabalhos acadêmicos em forma de comunicação e pôster, aberta a outras instituições.

Na oportunidade, a palestra de abertura foi realizada pela coordenadora da FORPIBID do estado de Pernambuco, professora Dra. Lúcia Falcão, a qual relatou os caminhos percorridos pelo PIBID na sua experiência na Universidade Federal Rural de Pernambuco/UFRPE.

A Jornada prossegue como um evento que já conquistou seu espaço. Em 2015, foi realizada a III Jornada,

que, apesar de ter tido muita restrição devido aos cortes financeiros da CAPES, teve como momentos mais impactantes as comunicações orais dos trabalhos desenvolvidos e a IV Mostra Didática do PIBID, com apresentação dos trabalhos realizados por cada subprojeto nas escolas.

Ao concluir essas memórias com destaque para os relatórios Institucionais do programa, emerge um sentimento de luta, enfrentamentos, medos, alegrias e tristezas que marcaram esse tempo do PIBID no IF SERTÃO - PE. Passo a descrever agora outros aspectos relacionados aos movimentos realizados pelo programa na instituição.

### **4.3 IMPACTOS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS DO PIBID NA DOCÊNCIA**

Ao colocar a palavra impacto, refiro-me ao sentido de ter o PIBID fomentado uma mudança de olhar na formação docente nos cursos de licenciatura de Física e Química. O sentido do desafio e perspectivas remete ao fato de que as mudanças são lentas e difíceis, e as perspectivas delineiam as possibilidades que emergem no decorrer do processo e que precisam ser geradas e consolidadas.

O PIBID tem oportunizado um aprofundamento tanto nas especificidades de cada área de estudo da Química e Física, como também dos saberes docentes, que são mobilizados nas vivências escolares.

Tendo em vista o relatório interno de avaliação do Programa em 2011, sobre o desempenho acadêmico depois da participação no Projeto, os licenciandos destacaram as seguintes colocações:

Melhor organização do tempo para estudo; aumento do coeficiente de rendimento; mais preparado para a docência; maior empenho na vida acadêmica, principalmente nas disciplinas pedagógicas; maior desempenho na postura e comunicação em relação ao público e sala de aula. ( VERAS, 2011, p.27)

Observa-se nessas colocações o quanto o PIBID, com a sistemática de acompanhamento na instituição formadora e na escola onde atuam os licenciandos, tem contribuído para aproximar a formação docente da prática pedagógica docente, despertando para maior empenho acadêmico, e consequentemente, para a pesquisa.

Os dois maiores destaques enfatizados no relatório institucional do PIBID (2010-2012) foram a elevação das ações acadêmicas e a oportunidade de articulação teoria/prática. Essa elevação das ações acadêmicas passa pela reflexão na ação. Conforme Schön (2000), conhecer na ação é um processo tácito, implícito, porém a reflexão na ação leva a constatações, mobilizando o pensamento crítico. O autor aborda também sobre o ensino reflexivo em que o professor instiga o aluno a pensar, investigar, descobrir, por meio de uma relação direta com o mesmo de troca de experiências e desenvolvimento de habilidades. Segundo ele, “há uma necessidade de criar ou revitalizar uma fenomenologia da prática que inclua, como componente central, uma reflexão sobre a reflexão-na-ação dos profissionais em seus ambientes organizacionais” (p.234).

Essa reflexão permite o desenvolvimento de habilidades que vão desde a pesquisa sobre novas metodologias como também a percepção de que a realidade não vai colocar o que se espera como ideal, mas precisa ser potencializada, pois condições ideais são, na maioria das vezes, irrealis na educação pública.

No pensamento de Perrenoud (2002, p. 13) “Todos nós refletimos na ação e sobre a ação, e nem por isso nos tornamos profissionais reflexivos. É preciso estabelecer a distinção entre a postura reflexiva do profissional e a reflexão episódica de todos nós sobre o que fazemos.”, ou seja, ter uma postura reflexiva requer uma contínua inquietação diante das situações para não se acomodar e nem tampouco desistir. A realidade precisa ser descrita, compreendida para não ficar a prática pela prática.

Outro fator para a elevação das ações acadêmicas é a comunicação de pesquisas, os relatos de experiências e objetos de aprendizagem, que são desenvolvidos. Com um histórico de separação entre ensino e pesquisa advindos da formação

universitária, ainda há uma dificuldade dos docentes em articular a pesquisa como forma de ensinar e o ensino como objeto de pesquisa. Também ocorre a dificuldade de apresentar o relato das próprias experiências. Os professores, de forma geral, separam e hierarquizam a pesquisa do ensino, a iniciação científica da iniciação à docência.

Partindo do tripé universitário que se sustenta na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é preciso construir essa dinâmica nas ações do PIBID, envolvendo os licenciandos, professores formadores da instituição e professores coformadores da escola de educação básica. Nesse sentido, Demo (2000, p. 14) afirma que “quem ensina carece pesquisar; quem pesquisa carece ensinar. Professor que apenas ensina jamais o foi. Pesquisador que só pesquisa é elitista, explorador, privilegiado e acomodado”.

Vista comumente a imagem do pesquisador num laboratório rodeado de equipamentos, a figura do professor aparece frequentemente dissociada da figura do pesquisador. Conforme Demo (2000), há ainda muitos professores e pesquisadores que acreditam na incompatibilidade entre as duas funções. Mudar essa visão tem sido um desafio para o Programa, que tem caminhado com metas nessa área, mas ainda precisa avançar muito. Nesse sentido, Freire (1996, p.29) vem afirmar que

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-  
fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino  
continuo buscando, procurando. Ensino porque busco,  
porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para  
constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me  
educó. Pesquiso para conhecer, o que ainda não conheço e  
comunicar ou anunciar a novidade.

Essa perspectiva de pesquisa para conhecer e comunicar a novidade, ainda, é muito separada da sala de aula. O ensino tem sido muito conteudista, e a prática, confirmação da teoria. Essa dimensão do professor pesquisador da prática docente está sendo fomentada por meio do PIBID e isso pode ser evidenciado pelas produções didático-pedagógicas.

Com uma vertente do Programa relacionada com a integração entre pós-graduação, formação de professores e escola básica, conforme relatório do PIBID, em relação à licenciatura em Química e Física no campus Petrolina, pode-se perceber essa integração nos seguintes resultados:

Há registro de que 5 (cinco) egressos do curso e ex-bolsistas do programa, encontram-se realizando curso de mestrado, em universidades como a UFS, UFRPE e UFBA. Outra é professora do ensino básico na rede pública em Juazeiro-BA e outro é atualmente professor substituto de nosso campus. [...] 12 (doze) alunos bolsistas atuam na rede básica de educação e de 74 egressos, 28 encontram-se também atuando nas escolas. 9 (nove) egressos também encontram-se realizando pós graduação e 3 (três) são atualmente professoras substitutas em nosso campus, atuando no ensino médio, técnico e superior. (VERAS, 2013, p. 29)

Oportunidades surgem na demanda regional por docentes e, mesmo sem concluírem a licenciatura, muitos estudantes ingressam como professores contratados nas escolas. Apesar de perceber as necessidades regionais como urgentes, esse fator contribui para as dificuldades no processo de profissionalização, pois os problemas estruturais da formação de professores ainda reforçam a precária qualificação.

Segundo Veras (2013, p. 29), “[...] a participação no PIBID também impactou os professores/coordenadores do programa, pois, atualmente, há duas coordenadoras que realizam curso de mestrado em Educação e com Projetos voltados para o PIBID”.

No Relatório do PIBID 2012, referente ao período de 2010-2012, foram apontadas 41 produções bibliográficas entre resumos e artigos, e quatro atividades lúdicas. (VERAS, 2012). Já o relatório de 2013 registrou 31 produções bibliográficas, uma produção artística e 8 atividades lúdicas (VERAS, 2013). Desse modo, o aumento das produções no ano de 2013, em relação aos três anos anteriores, revela que os alunos estão desenvolvendo habilidades de transformar as experiências em produções de conhecimento. No decorrer de dois anos de implantação, alguns

resultados foram destacados conforme relatório da coordenação institucional,

Há também um crescente interesse pelas licenciaturas por parte dos alunos, causado pelo projeto do PIBID, evidenciado nas avaliações que foram realizadas ao término de cada semestre, pois a bolsa possibilita ao aluno permanecer um tempo maior no instituto, oportuniza o desenvolvimento de pesquisas voltadas para o ensino e as apresentações destes resultados em eventos científicos, contribuindo significativamente para o crescimento pessoal e profissional dos alunos. Além disso, observou-se também o crescimento pessoal por meio do amadurecimento e aumento da autoconfiança, e profissional, através da apresentação de seminários sobre temas diversos. (VERAS, 2013, p.29)

Nesse sentido, percebe-se uma intencionalidade de despertar o interesse pelas licenciaturas e a consolidação de uma formação que proporcione uma carreira com maiores perspectivas; porém, ainda, não é possível romper com os estereótipos em relação à carreira docente, principalmente na educação básica, a qual não oferece a valorização e o prestígio almejados.

Conforme relatório de gestão apresentado a CAPES, os impactos gerados pelo Programa deveriam ser apresentados especificamente em quatro esferas: na formação de professores, nas licenciaturas, na educação básica e nas escolas participantes.

Essas quatro esferas proporcionaram a avaliação do PIBID em todos os ângulos previstos na atuação do mesmo. O quadro, a seguir, apresenta os impactos na formação de professores.

#### **Quadro 09 – Impactos do PIBID na formação de professores**

<b>Na formação de professores:</b>
• Amadurecimento do licenciando por ser um conhecedor da realidade das escolas públicas do país;
• Habilidade na elaboração de tarefas pertinentes à formação docente, tais como aulas, planos de aulas, exercícios, provas, roteiros experimentais.
• Desenvolvimento do senso crítico para questionar a sua própria postura.

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvoltura para ministrar aulas, fazendo uso das mais variadas metodologias e recursos, tais como lousa, data show, vídeos, jogos, softwares, etc.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Habilidade na escrita, passando a redigir seus próprios resultados e submetê-los a avaliações em eventos científicos.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qualificação do discurso, pois a oratória é indispensável para o exercício da profissão.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Habilidade experimental em desenvolver práticas em química e em física, fortalecendo a práxis teoria/prática.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Habilidade em trabalhar em grupo.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidade de planejar o recurso financeiro para despesas diversas.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolvimento da capacidade de planejamento pedagógico, pela vivência nas escolas.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprofundamento teórico.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fortalecimento da vocação docente.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolvimento da habilidade de se apresentar em público e sob avaliação de critérios indispensáveis para o exercício da docência.</li> </ul>

**Fonte: Relatório PIBID ( VERAS, 2012)**

Como pode ser visto nos dados relatados, a formação docente envolve diferentes processos desde elementos de cunho pessoal, quanto acadêmicos, pedagógicos e interpessoais. Sendo assim, segundo Tardif (2002) apud Melo (2012) p. 38, os cursos de formação de professores precisam oportunizar aos alunos a aprendizagem dos diferentes saberes, para que possam exercer sua tarefa, bastante complexa, da melhor maneira possível, visto que “ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente”. O quadro seguinte apresenta os impactos nas licenciaturas.

#### **Quadro 10 – Impactos do PIBID nas licenciaturas**

<b>Nas licenciaturas:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolvimento do interesse dos licenciandos pelo curso.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Melhora no coeficiente de rendimento acadêmico.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Maior compromisso dos licenciandos com as disciplinas cursadas.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diminuição da desistência nas disciplinas e evasão.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Despertar do interesse dos licenciandos não bolsistas pelo ingresso no</li> </ul>

programa.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Despertar da instituição para a aquisição de recursos didáticos, experimentais e pedagógicos para fortalecer a formação docente.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compromisso da instituição como parceira nessa formação, no fornecimento de banners, cópias, diárias, veículos, motorista, etc.</li> </ul>

**Fonte: Relatório PIBID (VERAS, 2012)**

Os cursos de licenciatura nas Instituições Federais são recentes, porém enfrentam os mesmos desafios de outras instituições. Para Veiga (2010, p. 136), no caso das licenciaturas, inúmeros estudos apontam os problemas e obstáculos que dificultam suas mudanças. Entre os desafios que se impõem e que devem ser enfrentados, encontram-se: a hierarquia acadêmica, que deixa em última instância o ensino e a formação do professor, priorizando a pesquisa científica específica; a desconsideração da relação trabalho/educação/ sociedade, que deveria ser abordada, principalmente, nas licenciaturas noturnas; a falta de inclinação dos alunos à profissão docente, com a constatação inequívoca de que a maioria deles está mais interessada no emprego imediato que no magistério; a falta de formação didático-pedagógica do professor formador das licenciaturas e outros.

Todos esses impactos destacados no relatório passam pelo próprio licenciando, como também pela instituição que oferece a licenciatura. O PIBID tem oportunizado um olhar mais abrangente para as licenciaturas e o interesse em participar do mesmo pelos demais licenciandos. O próximo quadro apresenta os impactos na Educação Básica.

#### **Quadro 11 – Impactos do PIBID na Educação Básica**

<b>Na educação básica:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Despertar o interesse dos alunos pelas ciências.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fortalecer o ensino e a aprendizagem, fazendo uso de metodologias diferenciadas da tradicional.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Despertar nos alunos o interesse por olimpíadas.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elevar o conhecimento nas áreas de matemática, física e química.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Despertar nos alunos da educação básica o interesse em darem</li> </ul>

seguimento aos estudos.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oportunizar os alunos a ingressarem no ensino superior através de preparação para o ENEM.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contribuir para a elevação da escolaridade desses alunos.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vivenciar experimentos que correlacionem a teoria e a prática com o cotidiano.</li> </ul>

**Fonte: Relatório PIBID (VERAS, 2012)**

Ao promover aproximação da educação superior da educação básica por meio dos licenciandos, o PIBID tem rompido com um obstáculo o de que a formação está distante da realidade. O licenciando na escola tem despertado o interesse do estudante para as ciências e para a continuidade dos estudos. Essa relação mais próxima motiva os licenciandos como também os estudantes da educação básica e o professor formador, que busca novas metodologias e recursos didáticos. O que não motiva são as condições de trabalho dos professores das escolas, e muitos bolsistas dizem logo que vão continuar os estudos para serem docentes da educação superior.

Nesse sentido, podemos refletir no que diz Contreras (2000) e Nóvoa (2009) sobre a autonomia dos professores. A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas. Com essa mudança de perspectiva formativa, os professores experientes serão formadores e protagonistas das políticas, e não os especialistas que não vivenciam a realidade escolar. O último ângulo que apresenta os impactos se referiam às escolas participantes.

#### **Quadro 12 – Impactos do PIBID nas escolas participantes**

<b>Nas escolas participantes:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abertura para as atividades propostas no projeto institucional, dando o apoio necessário.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Despertar nos docentes o interesse em conhecer novas metodologias e práticas que venham contribuir para melhorar a docência, e o processo ensino-aprendizagem.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Despertar nos docentes o interesse em elevarem sua formação em níveis de graduação, mestrado e especializações.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fortalecimento dos laços com o IF SERTÃO-PE, atuando como parceiras nessa formação.</li> </ul>

**Fonte: Relatório PIBID (VERAS, 2012)**

A dinâmica das escolas que participaram do programa foi modificada com a participação do PIBID, porém não podemos medir o quanto ficou depois da saída do mesmo da escola. O que temos relatado e visto são docentes das escolas ingressando nas licenciaturas específicas que lecionam e nas pós-graduações, inclusive no próprio IF SERTÃO –PE, e o envolvimento nos eventos institucionais na busca de parcerias. Depois do PIBID, o IF Sertão/PE ficou mais conhecido pelos professores.

No pensamento de Nóvoa (2009), a complexidade do trabalho escolar requer um aprofundamento das equipes pedagógicas. É importante e urgente integrar na cultura docente um conjunto de modos coletivos de produção e de regulação do trabalho. O autor defende a formação, valorizando o trabalho em equipe e a importância dos projetos educativos de escola, ou seja, sair do individualismo para a formação de equipes. Nesse sentido, o PIBID tem fomentado essa formação, ao problematizar a realidade da escola e promover intervenções que venham contribuir para uma formação mais abrangente, porém ainda com pouca participação dos atores das escolas.

Sobre o PIBID, Gatti, Barreto e André (2011, p.130) afirmam que “ainda não é possível avaliar o impacto dessa política sobre as formações docentes e as próprias instituições participantes [...] Pesquisas avaliativas sobre seus efeitos diversos poderão futuramente contribuir com conhecimentos sobre sua validade social e educacional”.

Já no estudo avaliativo do programa baseado nos relatórios e na pesquisa com todos os participantes publicado em 2014, Gatti *et al* (2014, p.107) assim argumentam:

Verifica-se que o Pibid vem criando condições para um processo de formação consequente para o desenvolvimento profissional dos docentes de modo que possam participar do processo de emancipação das pessoas, o qual não pode ocorrer sem a apropriação dos conhecimentos. O papel da docência na educação básica é vital na preservação de nossa civilização e no desenvolvimento das pessoas como cidadãos que possam ter participação efetiva para a melhoria das condições de vida em suas comunidades.

Essa pesquisa também é uma contribuição para a avaliação do programa tanto na instituição local como para a sua abrangência nacional. Na avaliação do programa, não podemos ver o PIBID como a solução de todos os problemas da licenciatura. É necessário atentar para alguns problemas, que já se manifestam, tais como: a confusão entre o papel do bolsista de iniciação à docência e do estagiário; a questão da bolsa que, muitas vezes, se confunde com auxílio estudantil; e a necessidade da visibilidade e comprometimento institucional em contrapartida com o programa. Essas limitações têm sido discutidas a nível nacional, por meio dos fóruns estaduais e depois da institucionalização do programa como política pública e também a nível institucional.

Dentre os aspectos positivos do programa, na abordagem de Soczek (2011), o contato com a escola permite uma formação inicial, que contempla aspectos pedagógicos, metodológicos, psicológicos, de produção de conhecimento, participação em eventos, publicação das produções, como também reforça o papel dos supervisores na formação inicial e a aproximação das IES com a escola de educação básica. Nesse sentido, conforme relatório institucional do PIBID de 2010-2012 (2013).

Considerando ser essa uma região de grande carência de profissionais formados na área de Ciências para a educação básica o projeto institucional vem trabalhando, e conseguindo alcançar os objetivos traçados fazendo com que o futuro professor seja um cidadão profissional conhecedor, e apto a atuar na realidade que será inserido. As conquistas resultantes das atividades desenvolvidas no PIBID são muitas e de grande

relevância, pois atinge não somente os licenciandos, mas também alunos da educação básica, professores, supervisores, coordenadores, e gestores. (VERAS, 2012, p. 29)

Os primeiros licenciandos concluintes dos cursos de Física e Química, ex-bolsistas do PIBID, relatam a importância do Programa para a formação dos mesmos, pois as experiências foram muito enriquecedoras por não ficarem apenas na simulação, mas na realidade.

Na educação básica, as atividades desenvolvidas permitiram trazer outra realidade para as escolas conveniadas como participação em olimpíadas, ENEM, feiras de ciências, práticas experimentais, inserção de novas metodologias e tecnologias da informação e comunicação, ou seja, permitiu transformar o ensino de química e física nessas escolas. (VERAS, 2012, p. 29)

Observa-se que o Programa suscita uma formação inicial mais articulada com o *lôcus* do trabalho docente, porém o enfrentamento dos problemas da educação básica na realidade brasileira ainda é muito difícil. No ano de 2015, a coordenação Institucional conseguiu articular uma pesquisa com os egressos<sup>6</sup>, que pretende esclarecer alguns elementos da profissionalização docente para os que tiveram oportunidade de uma formação inicial como participante do Programa.

Com base no material de pesquisa ainda em construção, em 2013, o total de egressos de Química e Física do PIBID no IF SERTÃO-PE era de 74. Deste quantitativo respondeu à pesquisa um total de 15 egressos das referidas licenciaturas.

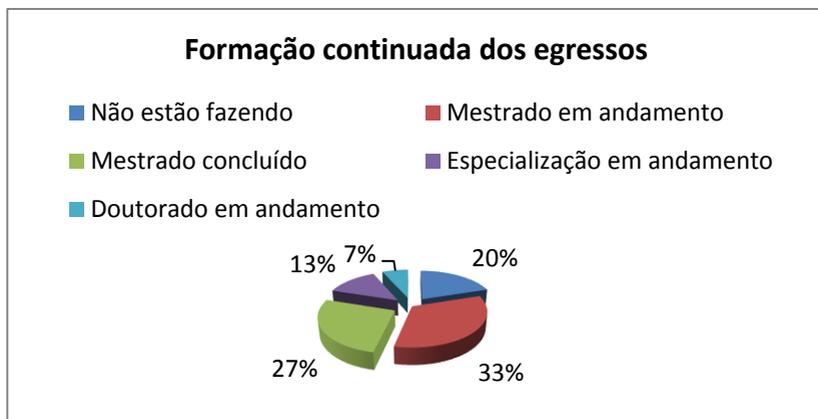
Dos 15 egressos que responderam ao questionário *on line* enviado por email, 07 exercem atividade docente e 08 não exercem. Dos 07 que estão atuando como docentes, 05 estão atuando na educação básica no ensino médio e 02 no ensino fundamental. Nesse recorte, já se observa que, mesmo após uma formação inicial contemplando a realidade educacional, as

---

<sup>6</sup> Esses dados foram fornecidos pela coordenação PIBID atual edital 2013, por meio eletrônico. A pesquisa encontra-se em andamento e pretende envolver todos os egressos desde o início do Programa.

condições de trabalho para a continuidade da docência na educação básica não têm conseguido atrair os novos docentes. Quanto à formação continuada, 12 dos egressos estão em cursos de pós-graduação, como mostra o gráfico a seguir.

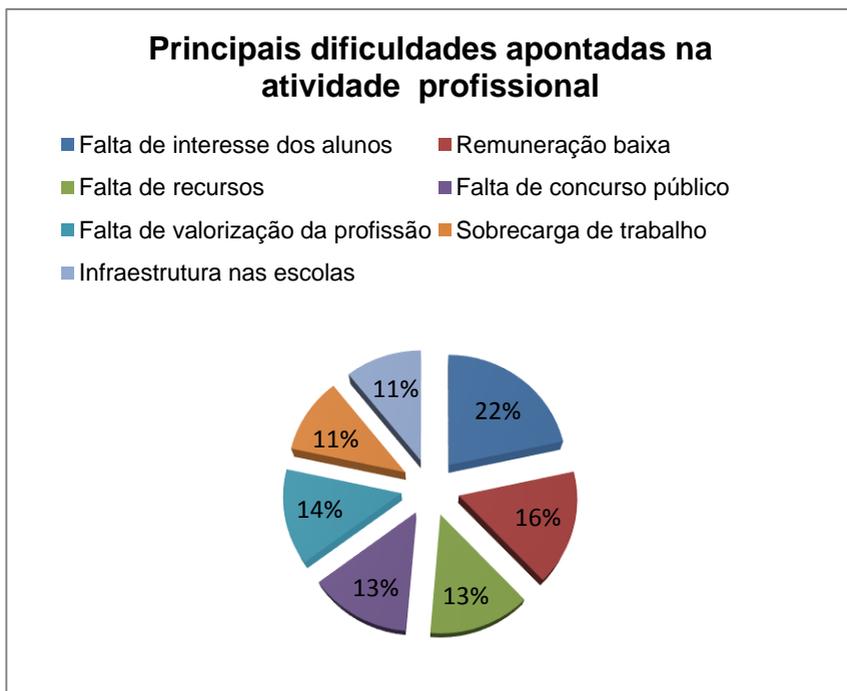
**Gráfico 05 - Formação Continuada dos Egressos**



**Fonte: Documentos do PIBID IF SERTÃO-PE, ( 2015).**

Esses dados demonstram que um percentual elevado dos que responderam ao questionário prosseguem na continuidade da qualificação. Esse fator reforça o que os autores que fundamentam a discussão sobre profissionalização docente discutem sobre a qualificação como fator importante na autonomia dos professores ( CONTRERAS, 2002).

Ainda baseado na pesquisa da coordenação institucional em andamento, os egressos do PIBID no IF SERTÃO-PE apontaram as dificuldades enfrentadas no ambiente profissional. Dentre as respostas mais recorrentes, o gráfico abaixo demonstra pela ordem de recorrência das respostas:

**Gráfico 06 - Principais Dificuldades Apontadas na Atividade Profissional**

**Fonte: Documentos do PIBID IF SERTÃO-PE, (2015).**

As dificuldades apontadas pelos egressos não enfatizam questões de qualificação para o trabalho, mas sim de condições de trabalho. Esses aspectos relativos à profissionalização do professor apontados pelos egressos que estão atuando na educação são recorrentes e alvo de lutas sindicais da categoria, para a melhoria do estatuto profissional (NÓVOA, 2009; LIBÁNEO, 2002, VIEIRA, 2009). E Gatti, (2014, p.38) enfatiza que não há “coerência entre a política de formação inicial de professores e as necessidades da educação escolar e sua qualidade, principalmente em seus níveis iniciais”.

Ainda em relação às principais contribuições do PIBID para o exercício profissional, os três focos mais apontados pelos egressos em relação à contribuição do PIBID para a atuação

profissionais foram destacados tanto pelos que estão na docência, quanto pelos que estão em outras áreas profissionais, quanto pelos que estão só na pós-graduação.

Um ponto de destaque é que a participação no programa promove uma formação inicial que contempla aspectos muito importantes na qualificação do licenciando. Com base nas respostas mais apontadas dos 15 egressos, destacam-se as referidas na figura abaixo conforme ordem de recorrência:

**Figura 16- Contribuições do PIBID para o exercício profissional dos egressos**



**Fonte: Documentos do PIBID IF SERTÃO-PE, 2015.**

Esses e outros fatores da discussão sobre a profissionalização docente, apontados acima, contribuem para fazer da realidade objeto de problematização e pesquisa por todos os envolvidos no PIBID.

São muitos os desafios pela frente, principalmente com a entrada, em 2014, dos novos subprojetos de Música e interdisciplinar. Outro refere-se a publicação das produções, entre elas o Manual de atividades lúdicas de Física e Química e um livro organizado pelos coordenadores com ensaios, artigos e relatos de experiências do PIBID.

Dentre os desafios, um, particularmente muito motivador, é a continuidade do espaço de parceria e diálogo das instituições formadoras na região por meio do ciclo de discussões, que foi realizado nos meses de outubro a dezembro de 2015 e também da continuidade da realização do Fórum Regional das Licenciaturas do Vale, que teve sua primeira edição em parceria com a UNEB, UPE, IF Baiano, UNIVASF, FACAPE, em 2012.

No âmbito nacional, estamos vivenciando, atualmente, uma diminuição de verba para o Programa, devido à crise econômica do país e, mais uma vez, o que parecia uma iniciativa para mudanças efetivas, ameaça sofrer solução de continuidade.

Conforme estudo avaliativo, “o Pibid tem sido considerado um dos melhores Programas de fomento ligados à iniciativa em política coadjuvante da formação inicial de professores para a educação básica”. (GATTI *et al*, 2014, p.111).

Depois de apresentar todo o percurso do PIBID na instituição, este último capítulo, a seguir, descreve e discute os resultados da pesquisa na produção de significados e sentidos da docência no olhar dos professores participantes do programa e suas trajetórias na formação e profissionalização docente.

---

## **SIGNIFICADOS E SENTIDOS DA DOCÊNCIA E DO PIBID NO IF SERTÃO PE**

Este capítulo baseia-se nas entrevistas, que foram realizadas com os docentes participantes do PIBID no IF SERTÃO-PE em torno dos objetivos da mesma, relacionados a identificar as concepções de formação docente e demonstrar as implicações do PIBID nas práticas pedagógicas dos professores. Os dados gerais dos sujeitos participantes já foram descritos na metodologia.

Os significados e sentidos dentro da perspectiva dos etnométodos dizem respeito à construção na prática cotidiana de determinado grupo, o que se expressa no compartilhar da descrição das experiências. (COULON, 1995). Ao contar a experiência, os sentidos das palavras, por meio das expressões, vão ganhando significados.

Sabe-se que a história vivida, a trajetória da carreira docente é um fator importante na formação inicial e continuada dos professores e da configuração da carreira no cenário coletivo. Gatti (2014, p. 35) diz que,

No Brasil, país de escolarização tardia, a necessidade de incluir, nas redes de ensino, as crianças e jovens de segmentos sociais que, até poucas décadas atrás, não eram atendidas pela educação básica colocou grandes desafios, um deles a formação de professores.

O que se observa é que a demanda por professores da Educação Básica é grande e que, para muitos que estão adentrando o ensino superior, a licenciatura tem sido uma porta de ascensão social. Segundo Gatti (2014), conforme pesquisas baseadas nos questionários do ENADE, nas licenciaturas, 50% dos estudantes vêm de lares em que os pais só frequentaram até o 4º ano do ensino fundamental, o que denota um claro processo de ascensão desse grupo geracional aos mais altos níveis de formação. Isso agrega uma motivação de realização que, nem sempre, os cursos consideram.

Um bom trabalho formativo parte das condições reais dos educandos para atingir ao final um patamar desejável de formação para que possam atuar na educação básica com compromisso e respaldados em conhecimentos disciplinares e pedagógicos consistentes. (GATTI, 2014, p. 48)

Ter como base do trabalho formativo as condições reais ainda é pouco visualizado, pois os déficits dos ingressantes são vistos, na maioria das vezes, como problema do estudante apenas. É preciso o enfrentamento de uma formação que promova o patamar desejável e idealizado.

Os resultados evidenciados nas entrevistas foram organizados em subcategorias dentro dos significados e sentidos da docência e do PIBID no IF Sertão-PE, as quais são apresentadas da seguinte maneira:

1. O que é ser professor na visão dos docentes;
2. A docência na perspectiva da formação de formadores;
3. Influência do PIBID na atuação como professor.

## **5.1 O QUE É SER PROFESSOR NA VISÃO DOS DOCENTES**

O sentido do ser professor caminha pela subjetividade de cada um dada a dimensão simbólica em que se estabelece a construção da identidade docente, mas caminha também pela complexidade que envolve o exercício profissional da docência na escola e na sociedade como um todo. Na perspectiva de Nóvoa(1992), é necessário (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, oportunizando aos professores darem um sentido ao percurso formativo no quadro das suas histórias de vida. Assim, Fichtner (2012, p.223) diz que:

O trabalho do professor, na sua essência, não existe propriamente no que ele faz, mas no que ele pessoalmente é. Não são os métodos, as técnicas, as ações, as palavras de professor que são decisivos, mas o seu espírito, sua autenticidade, sua credibilidade. Os alunos serão motivados e intensamente orientados por ele, quando tudo que ele ensinar representar uma preocupação pessoal dele, quer dizer, quando

ele simplesmente é autêntico na sua prática. O professor representa um modelo vivo da união do conhecimento e da atitude pessoal com o conhecimento.

Quando o autor destaca o que o professor é como pessoa, seu espírito, sua autenticidade, sua credibilidade, é interessante notar como esse jeito de ser professor é captado pelos estudantes os quais percebem como o professor une o conhecimento com sua atitude pessoal para com o mesmo. Essa atitude é tão importante que pode motivar ou também afastar os estudantes.

Na busca de perceber os sentidos e significados do que é ser professor, foram utilizados os dados das entrevistas os quais serão indicados, como já referido anteriormente, pelos seguintes códigos: **DPQ** – Docente PIBID de Química e **DPF** - Docente PIBID de Física. A entrevista com os docentes participantes do PIBID teve como questão inicial: O que é para você ser professor de Química/ Física? Dentre tantos aspectos visualizados nas falas dos mesmos, dois focos principais foram destacados: um foco de ser professor, direcionando o olhar para os estudantes e o objeto de conhecimento; outro foco no próprio professor e seu preparo. Ao enfatizar o foco no estudante, a própria experiência positiva relatada nesse período é referenciada, no sentido de “despertamento” para o conhecimento e sua relação com a própria vivência do dia a dia. As falas a seguir evidenciam essa colocação:

No ensino básico é preciso despertar muito o interesse do aluno a partir do nono ano no sentido de ver a Química como uma ciência prática experimental que está presente no seu dia a dia. [...] quando eu era da oitava série, eu lembro que o professor fazia muito experimento [...] e isso me despertou, de estudar a Química. Então eu acho que não é fácil ser professor de Química, mas é muito bonito [risos], e tem que saber despertar. (DPQ1)

Então ser professor de Química é [...] fazer com que o meu aluno compreenda o meio no qual ele está inserido e que ele possa ser um professor que seja conhecedor não só do conteúdo por si só, mas da realidade, e fazer com que seus

alunos se apaixonem por essa ciência não como algo mecânico mas sim como algo que eles se sintam atraídos de conhecer a Química em que nós estamos todos envolvidos.(DPQ2)

O professor, que teve a experiência do “despertar o interesse” enquanto estudante, torna esse elemento como decisivo na sua prática docente. Despertar o interesse para a aprendizagem de conteúdos específicos de uma disciplina é uma tarefa difícil, que se encontra relacionada com diversos elementos da formação pedagógica e da experiência do professor, entre eles o conhecimento da fase cognitiva em que o estudante se encontra e suas interações sociais.

No caso referido na fala, a disciplina é Química, e o estudante é do nono ano. Sendo assim, o conhecimento das implicações da faixa etária dos 14 anos, período da adolescência, época de mudanças corporais importantes e também de novas elaborações de desenvolvimento mental, contribui para que o professor consiga desenvolver estratégias para tornar a disciplina interessante. Será que uma formação mais sólida, relacionada aos aspectos cognitivos e psicossociais dos estudantes, não promoveria essa condição desejada pelo docente?

A forma de ser professor destacada nas falas também evidencia a complexidade do ato de educar na escola, o qual envolve múltiplas dimensões como nos ensina Morin (2007) ao discutir o conceito de complexidade. A fala ainda reflete o que diz Mello (2000, p. 105) sobre o sentido da profissão docente, que é fazer o aluno aprender e, para isso, é necessário dominar um conjunto básico de conhecimento sobre desenvolvimento e aprendizagem para que ocorra a compreensão das dificuldades do aluno e a contextualização do ensino de acordo com as representações e os conhecimentos dos mesmos.

Quando o docente diz “fazer com que o meu aluno compreenda o meio no qual está inserido”, quando diz que ser professor é “ser conhecedor do conteúdo e da realidade”, ele amplia ainda mais o olhar para os múltiplos contextos, que podem estar entrelaçados na vida do estudante. Esse olhar sai da forma mecânica de ensino e abre o leque para as diversas formas de promover o envolvimento do estudante com o

conhecimento. Outras falas dos docentes de Física sobre o que é ser professor:

Bom, pra mim, é fazer o aluno vivenciar o seu dia a dia, pra mim a maneira é ver que a física está em tudo no nosso cotidiano, então fazer o aluno entender, por exemplo, os fenômenos físicos, é dar-lhe a possibilidade de que ele possa entender o mundo, então ensinar física pra mim é situar o aluno no mundo de uma maneira geral. (DPF1)

[...] Para mim, ser professor de Física é conseguir mostrar a maravilha que a natureza é, consegui fazer o estudante perceber que usando uma frase de Einstein, que a natureza para nós parece ter padrão e se deixa conhecer esse padrão pra a gente estudar. Então é fazer isso, é consegui mostrar que a natureza tem uma certa regularidade e que a gente consegue de alguma maneira explicar, consegue entender esse padrão e usar a matemática e vários conceitos pra descrever. Eu sou apaixonado pela física. (DPF3)

Ser professor, de um modo geral, é ter a responsabilidade de transmitir valores e conhecimentos aos alunos. Em especial, ser professor de Física é mostrar aos estudantes como a natureza se comporta e como nossa vida é influenciada por suas leis. (DPF4)

Essa visão em relação ao conhecimento de Física evidenciada no uso dos verbos mostrar, perceber, explicar, descrever, denota uma visão do professor como um agente do conhecimento. O uso dos termos “transmitir valores e conhecimentos” demonstra o envolvimento pessoal entre a ação e o conhecimento, e é muito recorrente nas falas dos entrevistados, como também o rigor avaliativo para certificação dos conhecimentos.

Há um elemento, que percorre as conversas docentes nos momentos informais e que aparece nas entrevistas, o qual diz respeito a se ver como bom professor pelo sucesso do aluno em demonstrar o conhecimento por meio de processos avaliativos ligados ao próprio professor ou outras instâncias como aprovações em concursos, seleções de mestrado.

Essa ênfase corrobora com o que diz Fichtner (2012) sobre a autenticidade do professor e com o que diz Gatti

(2013/2014, p.43): “educação se concretiza com pessoas – nas relações de, em tese, alguém que sabe mais, e que sabe comunicar-se com alguém que quer aprender.”

Nessa percepção de significado e sentido, a dimensão da realização está no que a ação docente vai produzir no estudante e, assim, o sucesso do professor se reforça no sucesso do estudante e na capacidade de lidar com o conhecimento.

Aqueles que enfatizaram o foco do que é ser docente de Química/Física no preparo do professor assim se expressaram:

(Química) É uma disciplina muito importante para a humanidade, não é fácil [...], pois é uma disciplina de exatas, [...] às vezes os alunos criam um temor [...] mas que o professor do ensino básico ele pode quebrar essas barreiras criando novas metodologias de ensino e utilizando principalmente a prática. (DPQ 1)

Acho que independente de ser a professora de Química, acho que ser professor na minha visão de docente é ser uma mediadora do conhecimento, e em relação com a Química, de ser o professor de Química, não foge muito disso não, nós temos muitas ferramentas para mediar essa transmissão do conhecimento. (DPQ3)

Não é uma resposta fácil. O exercício de qualquer atividade envolve diversos aspectos técnicos, sociais, financeiros, de satisfação pessoal. Ser professor de Química é participar da formação profissional de pessoas para facilitar a compreensão de fenômenos que orientem o uso dos recursos naturais e artificiais. (DPQ5)

Nessas falas, o professor é visto como aquele que vai “quebrar barreiras” em relação à disciplina, principalmente por causa de formas cristalizadas de metodologias que dificultam a compreensão dos conteúdos. Quando o docente expressa que “ser professor é quebrar barreiras”, ele se mostra disposto a romper o distanciamento entre ele, o objeto de conhecimento e o estudante.

Outras expressões como “despertar o interesse”, “motivar o aluno”, está muito ligado a, por exemplo, levar o aluno para o laboratório para um experimento, ou fazer uma

analogia, ou, ainda, exemplificar com situações do cotidiano. O docente entende que pode despertar o interesse, pois são aplicações dos conceitos científicos. Apesar de os estudantes gostarem muito dessas abordagens, sentem dificuldade em fazer o exercício do pensamento científico e captar os conceitos e teorias envolvidos.

Outra fala, inicialmente, expressa a dificuldade da questão, coloca aspectos gerais e destaca a participação na formação profissional do estudante. Quando diz “participar da formação”, amplia esse olhar para outras ações formativas de outros formadores e de outras instâncias da sociedade.

Para Nóvoa (2009, p.29-30), as dimensões pessoais e profissionais estão interligadas na produção identitária do professor. [...] Ser professor tem a dimensão pública, cultural, definida como profissionalidade e uma dimensão na pessoa do professor.

A formação docente como potencializadora de significados e sentidos do que é ser professor promove a necessidade de constante aprimoramento das habilidades em várias dimensões, como também do diálogo entre os pares e na autorreflexão da práxis. Diante de múltiplos aspectos destacados nas falas, remeto ao pensamento de Imbernón (2010, p.100) ,

A profissão docente sempre foi complexa por ser um fenômeno social, pois em uma instituição de ensino e em uma sala de aula é preciso tomar decisões rápidas, para responder às partes e ao todo, à simplicidade ou à linearidade aparente daquilo com que se depara e à complexidade do ambiente que preocupa.

A complexidade da formação docente se evidencia pelo fato de se entrelaçarem dimensões pessoais e sociais num mesmo contexto. A fala do autor destaca os contrapontos que determinam a complexidade do ser professor e corrobora com essa reflexão a contribuição de Nóvoa (2009), quando diz que é necessário o diálogo com outros professores mais experientes para compreender os sentidos da instituição escolar e integrar-se na profissão. O ser professor envolve as dimensões pessoais, sociais e culturais que fornecem diferentes sentidos para fazê-lo docente.

O encontro com a docência foi evidenciado de diversas formas nos entrevistados. Quando perguntados se a primeira opção na formação acadêmica foi para a docência, 30% deles disseram que sim, e 70% disseram que só foram despertados depois. Uma fala, assim, registra: “Ingressei na licenciatura e no decorrer eu decidi que queria realmente ser professora e pesquisadora dentro do meio acadêmico.” (DPQ1)

Outra fala também destaca esse sentido: “Eu não tive como primeira opção ser professora, acho que a falta de maturidade, [...] eu tinha uma influência muito grande para fazer um curso da área de saúde.” (DPQ2)

Ao fazer uma alusão à formação inicial, percebe-se que o fato de ingressar na licenciatura pode promover o encontro com a docência e, nesse sentido, o PIBID, por ser um programa de iniciação à docência, oferece ao licenciando essa possibilidade de identificação.

A fala do docente demonstra que o estudante iniciante na graduação, nem sempre, tem vivência suficiente para ter uma definição profissional, decorrente da falta de maturidade atrelada à falta de experiência. Nas falas a seguir, percebe-se que a desvalorização e o desprestígio da profissão docente influenciam os familiares a desejarem outra opção para os jovens; porém, apesar desses fatores, muitos permanecem decididos sobre a docência.

Eu sempre quis ser professora, meus pais é que não queriam. Eu sempre tive vontade de ser, minha opção foi a licenciatura, não em Química eu queria Biologia, mas entrei em Química e gostei. (DPQ3)

Terminei o curso técnico em Química. [...] Depois, quando chegou a licenciatura no IFSERTÃO-PE, passei para licenciatura em Química. [...] é o que eu queria de fato ser: professora de Química. (DPQ4)

Essas identificações com a docência se iniciam no tempo de estudantes ao imitarem as vivências cotidianas, nas brincadeiras infantis, ao darem aula para os colegas, e vão se efetivando no transcurso das oportunidades de formação. Os que

disseram que o despertar para a docência veio depois enfatizam a entrada na IES com outros interesses e o encontro com a docência, provocando mudanças geradas por influências e descobertas.

Nas falas a seguir, uma influência familiar foi percebida, porém, inicialmente, negada pelos fatores prestigiosos que a formação em outras áreas poderia oferecer. Fala também de “semente”, demonstrando um tempo de espera, de amadurecimento, o que envolve os contextos de cada um.

Outras falas expressam a dualidade em relação a entrar na docência ou outra área, e o fato de o engajamento na experiência ter influenciado a permanência no exercício da docência. Outra, inicialmente, viu na licenciatura uma ponte para outras áreas mais concorridas e prestigiadas; no entanto, se encontrou por meio da área de estudo e prosseguiu, percebendo na docência um significado para sua profissão.

Essa coisa da docência foi posterior. Na verdade eu venho de uma família em que minha mãe já era professora e o gosto de certa forma pela docência sempre foi muito grande, mas com sofrimento. [...] Era professora de escola estadual e sempre relatava suas dificuldades do dia a dia, desinteresse, e também a questão do aprendizado que não se notava, por exemplo, nas provas que ela levava pra casa e corrigia, mas isso de certa forma plantou uma semente em mim que é o gosto pela docência. (DPF1)

No decorrer do tempo eu fui dando aulas e... fui me apaixonando pela carreira docente e abandonei o curso de engenharia, e fiquei só no curso de licenciatura em Física, e realmente descobri que era minha vocação, era o que realmente eu queria seguir, ser professor de Física. (DPF2)

Na graduação pensei: vou entrar no curso de Física e depois vou pra engenharia, mas nesse caso foi amor à primeira vista, eu não acredito muito em amor à primeira vista, mas com a Física foi. (DPF3)

Entrei no curso não pelo interesse na docência, mas sim pelo interesse pela ciência, felizmente a docência me proporciona a aprender cada vez mais a ciência, hoje em dia a docência e a ciência estão em pé de igualdade em meus interesses! (DPF4)

É muito comum verificar que estudantes que se destacam principalmente nas disciplinas de exatas são incentivados a ingressar nos cursos mais prestigiosos, difíceis e concorridos, gerando o que ressaltam Pimenta (2012a) e Veiga (2010), uma hierarquização do bacharelado em relação à licenciatura.

Essa questão do reconhecimento e prestígio do profissional docente passa pelo viés dos aspectos sociais e econômicos. Conforme Gatti (2014, p. 32)

Já é dado conhecido que a carreira docente não tem exercido suficiente atração para os jovens concluintes do ensino médio, em especial para o trabalho com áreas disciplinares específicas, como Matemática, Física, Química etc. Pesquisas atestam esse fato, mostrando que o número de matriculados nesses cursos vem caindo ao longo dos anos, e que a não conclusão do curso pelos matriculados é muito alta, estimada em torno de 70%.

Essa realidade de ver a licenciatura como uma área de interesse inferior pode ser modificada pela forma como os docentes atribuem significados para o seu trabalho, os quais podem romper os resquícios históricos de desprestígios da docência. Nesse pensar sobre o significado de ser professor, Tardif (2014, p.15) resalta a importância das implicações dos saberes docentes.

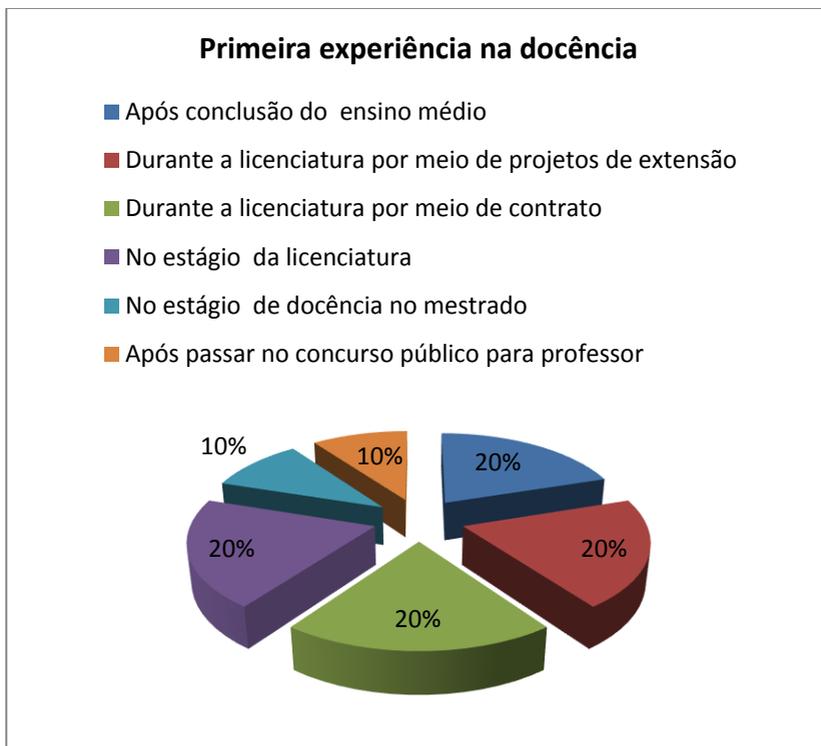
É impossível compreender a natureza do saber dos professores sem coloca-lo em íntima relação com o que os professores, nos espaços de trabalho cotidianos, são, fazem, pensam e dizem. O saber dos professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que possuem e o incorporam à sua prática profissional para a ela adaptá-la e para transformá-la.

Os saberes docentes vão sendo construídos no decorrer da experiência profissional; portanto, são permeados de implicações tanto pessoais, como sociais, sendo o início dessa experiência um fator muito importante. Para tanto, sugere Nóvoa

(2009) que esse início da carreira docente seja com o apoio de outros professores experientes, a fim de que esse primeiro contato não seja traumático na construção da identidade profissional. Para Garcia e Alves (2012, p. 490), esse processo inicial de experiência formativa se constitui de muitas maneiras e em múltiplos contextos:

Nosso pensamento sobre formação de professores e professoras tem sido articulado com a compreensão de que ela se dá em múltiplos contextos, em diferentes momentos, num processo que tem início muito antes da entrada em uma escola e que se oficializa num curso de formação de professores e tem continuidade no decorrer da ação docente, num rico processo em que *prácticateoria*, em articulação permanente, vão dando continuidade ao processo interminável dessa formação.

Procurando compreender esse percurso em que se revelam a interferência familiar, as oportunidades a que foram submetidos desde a época de estudante da educação básica, outras oportunidades durante a graduação, será apresentado um gráfico, retratando quando ocorreu a primeira experiência na docência dos professores entrevistados:

**Gráfico 07 - Primeira experiência na docência**

**Fonte:** Dados da entrevista com os professores

Diante dos destaques vistos no gráfico, o que se percebe nos docentes é que o encontro com a docência foi articulado em diferentes momentos e que o fator principal levado em consideração para esse início foi o conhecimento do conteúdo específico adquirido, bem como a demanda por docentes nas áreas de Química e Física. O fator de domínio de conteúdo na formação inicial, para Tardif (2014), não é a garantia, mesmo para os licenciados, de uma formação pedagógica capaz de modificar os modelos de ensino construídos ao longo da vida como estudantes. Nesse foco do início da carreira, ressalta-se a fala de um dos entrevistados:

Quando iniciei a carreira eu imaginava que um bom professor de física era aquele que sabia as equações. É muito bom saber as equações, são bonitas, saber a matemática, saber fazer um bom experimento, isso realmente também é ser um bom professor para a física, mas um bom professor também é aquele que vai fazer o aluno despertar pra sociedade, observar as dificuldades do nosso país, na região, tentar melhorar a vida das pessoas de alguma forma. A gente precisa de um país mais igual, então através da educação talvez a gente consiga, talvez seja um caminho, uma via de conscientização pra tentar que as coisas melhorem. (DPF2)

Percebem-se, nessa fala, não só os fatores relativos ao domínio dos conhecimentos específicos para a beleza de cada saber, mas também a necessidade de uma visão do contexto social, da importância do professor como agente de mudanças políticas na sociedade.

Na continuidade das análises, quando perguntados sobre as dificuldades enfrentadas quando começaram a docência e em que mais sentem dificuldade hoje, para a compreensão das respostas, as mesmas foram agrupadas em relação a três pontos: os professores com licenciatura, os professores sem licenciatura e as soluções que encontraram para enfrentar as dificuldades. Os professores licenciados se expressaram em relação a diversos fatores inerentes à construção da profissão no decorrer do exercício da mesma.

Uma das falas ressalta a falta de experiência: “[...] Fiz o concurso do Estado, o Estado infelizmente paga muito pouco. [...] Então eu fiz mais no sentido de pegar mais experiência em sala de aula.” (DPQ1) Muitos docentes, no processo de formação continuada, passam pela educação básica como uma ponte para galgar outros espaços, no caso o ensino superior, mas a palavra “infelizmente” dá a entender que poderia ser diferente.

Outro entrevistado relata as questões relativas a adequações metodológicas nas diversas modalidades de ensino e ressalta a importância dos pares no início da carreira docente.

Tive muita sorte quando iniciei [...] uma pessoa maravilhosa [...] professor de Química que me ajudou muito, porque lá eu já tive que dar aula no superior, tive que dar aula no ensino médio e

ainda tinha o EJA. [...] Era tudo muito novo, você chega, tem que preparar todas as aulas e o público do ensino superior totalmente diferente do ensino médio, são duas realidades. É muito engraçado você sai de uma sala do ensino superior e entra numa sala do ensino médio, então pra quem está começando... de fato ele me ajudou muito mesmo, eu agradeço até hoje. Até a forma de elaborar prova, se está no nível do aluno para não estar prejudicando, e ser o mais justo possível. (DPQ4)

Aprender com um professor mais experiente é reforçado por Nóvoa (2009, p.30) quando diz que o trabalho do professor consiste na construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem. [...] Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes.

A avaliação dos alunos é citada também como fator de dificuldade. A elaboração de provas de forma que não venha prejudicar foi destacada por um docente. Percebe-se, no significado de ser justo, um compromisso como ser humano com o destino das pessoas, atribuindo sentido ao trabalho do professor.

Outra dificuldade de uma professora licenciada:

Eu tive dificuldade de saber lidar com a turma, de reconhecer as diferenças, saber lidar com várias diferenças, realmente muito difícil pra mim e por isso que hoje eu acho que a experiência inicial em sala de aula, ou paralelamente a essa formação acadêmica (referindo-se ao mestrado e doutorado) é importantíssimo. (DPQ3)

Colocar o reconhecimento das diferenças como uma dificuldade é um fato que remete à grande tentativa de homogeneização na educação. O fato de colocar que os fatores interpessoais precisam ser vivenciados na formação é muito importante. Nóvoa, (1992) ressalta que, na construção da identidade docente, ser e sentir-se professor não é um produto, mas é um lugar de lutas e conflitos em relação às maneiras de ser e estar na profissão. O PIBID promove essa experiência e esse pode ser um dos significados mais fortes que o programa tem desenvolvendo na docência.

Outra professora licenciada assim fala sobre as dificuldades iniciais e também das que existem hoje na profissão, relacionadas à escola, que é o *locus* do trabalho docente.

Eu digo muitas vezes não e por dificuldade de aprendizado é por serem indisciplinados, e chegar, por exemplo, a entrar e sair a hora que quer, não respeitar o professor, entendeu? [...] gente colando, fazendo baderna, jogando papel em mim, jogando giz. Então essas coisas assim, para quem tá começando impacta não é? Você chegando para querer dar aula e aluno jogando giz, papel, eu tinha o que? vinte anos, [...] de certa forma é um certo impacto. (DPQ1)

É notório que um professor preparado em relação ao conhecimento empírico de sua área, que encontra um aluno interessado tem muito a avançar na produção do conhecimento; porém, essa não é a realidade na maior parte das escolas públicas do nosso país, o que gera dificuldades no exercício da docência no âmbito dos conflitos com os interesses, pois esse preparo, para outras demandas que existem na docência, não ocorre. Segundo essa fala,

A maior dificuldade que eu tive nesse momento foi o fato de você não está preparado pra isso, por que eu comecei a dar aula praticamente no início da licenciatura. [...] Dei aula em algumas escolas por convite, minha professora me indicou e era um colégio em que o professor não era respeitado, era uma situação tão anormal que era de aluno jogar papel no professor de aluno brigar em sala de aula, e aquilo foi um choque. Eu disse não tenho condições de ficar nessa escola não. [...] Hoje digo que a maior dificuldade está nas políticas que existem do governo que trabalham a educação como uma segunda e não como primeira prioridade. Então você tá recebendo hoje alunos com uma lacuna muito grande de formação e a culpa pode não ser dele, a culpa está lá, da base que ele não teve e esse problema está sendo transferido. Está chegando hoje aqui nos cursos superiores. Então isso é um dos maiores problemas [...] (DPQ2)

Além das questões relacionadas ao cotidiano docente na sala de aula, as questões políticas também produzem dificuldades. Mesmo preparado, motivado, disposto, o professor precisa de condições dignas de trabalho para que possa desempenhar bem

suas atribuições. Sabe-se que o curso de licenciatura é a parte inicial formal na formação do professor, mas que não comporta toda a complexidade da ação docente. Essa formação percorre todo o processo de construção da profissionalidade docente. Conforme Pimenta (2012b, p.18),

Dada à natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano.

Espera-se muito dos licenciados; porém, as lacunas da formação no modelo vigente não conseguem a abrangência que se exige na realidade da escola básica e do ensino superior para a formação docente. Esses pontos abordados pela autora citada são evidenciados como dificuldades dos professores entrevistados, que não são licenciados. Um deles enfatiza a questão da falta de embasamento teórico sobre a prática docente.

Eu costumo dizer que a docência plena, a transmissão do conhecimento pra mim não teve nenhum embasamento teórico, ou seja, eu não fiz uma licenciatura, eu aprendi a dar aula com a prática do dia a dia, eu tive que experimentar. (DPF1)

Essa conotação de docência como transmissão do conhecimento citado na fala é muito recorrente nos professores devido ao enfoque positivista da ciência, que, ainda, é muito forte no ensino em todas as modalidades. Também a relação teoria e prática ainda é muito dicotômica.

Essa falta de embasamento teórico da prática docente é uma realidade muito comum na pedagogia universitária, que promove uma formação muito voltada para os aspectos acadêmicos, o que, segundo Melo (2012, p. 32), tem-se constituído o modelo formativo das universidades,

Centrado na formação técnico-científica, no aprofundamento de um determinado campo de conhecimento específico, são sentidos na pele quando o docente assume a tarefa complexa de desenvolver o processo de ensino aprendizagem. Desprovido em sua formação de questões relacionadas ao campo das ciências humanas e sociais, o professor frequentemente enfrentará dificuldades para compreender e desenvolver sua profissão, que tem como exigência o domínio de diferentes saberes.

Mesmo que o professor seja licenciado, não consegue uma formação que contemple toda a realidade escolar; por esse motivo, a formação precisa contribuir para o enfrentamento das dificuldades.

Os docentes apontaram não só os dilemas, mas também as soluções, tais como: desistir, não desistir e tomar a experiência como um desafio.

Para quem está começando impacta não é? Você chegando para querer dar aula e aluno jogando giz, papel, [...] mas eu sempre renovava, nunca desistir de ser docente por causa disso e sempre renovava cada vez mais minha vontade de ser, quando eu entrava nas turmas boas... [risos], Então eu via gente que gosta de estudar e que não gosta de estudar, tem em todo lugar e lembrava até da minha própria graduação em que eu tinha colegas que gostavam muito de estudar e tinha colegas que não estavam nem aí. (DPQ1)

[...] Pensei em desistir e penso mais hoje ( risos). Hoje nós vivemos uma situação em Petrolina, no IF Sertão, uma problemática nacional, da falta de interesse dos alunos de um modo geral em querer se aprimorar em querer estudar, em querer ser o melhor na sua profissão eu vejo o pessoal trabalhando com superficialidade entendeu? (DPQ3)

A atitude do professor em “querer dar aula”, encontrar quem “gosta de estudar” e quem “não gosta de estudar” remete às questões que envolvem a aprendizagem do estudante e os sentidos que emergem para ele o estar na escola. Estas expressões “nunca desistir” e “sempre renovava” podem ser interpretadas como uma tomada de decisão em relação a encarar as complexidades que envolvem a profissão docente. Quando

outra entrevistada coloca o dilema persistindo, já amplia o foco da relação professor/aluno/conhecimento, para a educação e sociedade. Em ambas as colocações, o desejo de aprender por meio do compromisso com o estudo por parte dos estudantes tem sido questionada no exercício da docência.

Nesse sentido, a fala expressa a expectativa de o estudante dar o mesmo valor ao estudo, o mesmo esmero na condução da sua vida estudantil que ele deu enquanto estava em formação e que continua dando até hoje. Almeja um compromisso maior com a profissão por parte dos estudantes.

Outro discurso recorrente nas falas docentes é o de encarar os desafios da profissão desde a formação inicial. O desejo de superação das dificuldades com grandes objetivos se evidencia nesta fala:

Comecei a dar aula praticamente no início da licenciatura, mas eu sempre gostei muito de desafios e eu encarei. Fui pra esse desafio, comecei como bolsista [...] e como eu gostei muito, surgiu a oportunidade de vivenciar a docência numa escola particular [...]. Eu tinha que ser uma boa aluna, uma boa professora, porque eu dava aula em boas escolas, então foi muito difícil, mas eu encarava como desafio e a medida que eu ia vivenciando ia amadurecendo como de fato foi fundamental para hoje eu ser a professora que eu sou. (DPQ2)

Ainda, descrevendo como os dilemas e as situações da vida docente são enfrentados, mais uma vez, são destacadas expressões como “despertar o aluno”, para a disciplina e “promover o interesse”.

Hoje, a maior dificuldade que eu tenho no ensino médio, é conseguir trazer o aluno, fazer o aluno despertar pra aquele conteúdo que você está dando, [...] Então o meu desafio é esse, conseguir encontrar esse ponto de equilíbrio, você conseguir pegar uma turma toda, logicamente que alunos devido a um gosto natural, uma aptidão numa disciplina, outros por diversos motivos: ah eu tenho que passar, eu tenho que aprender, você percebe que eles ficam lá, mas muitos alunos inclusive bons, com um potencial enorme, não se interessam. (DPF3)

Mesmo entendendo que há uma heterogeneidade, o docente se desafia a buscar o “ponto de equilíbrio”, ou seja, convergir todas as diversas motivações para a aprendizagem da disciplina que leciona. Esse foco continua na relação: professor/aluno/conhecimento. Outra fala chama a atenção para o foco no caminhar docente e o diálogo com os pares como uma forma de superar dificuldades.

Eu acho que eu consegui contornar um pouco dessa dificuldade inicial conversando com pessoas que tiveram a formação em licenciatura, também experimentando um pouco do que eles transmitiam em conversas, não como uma disciplina regular, entende? Então acredito que assim eu consegui contornar um pouco da dificuldade inicial, com exemplos dessas pessoas que fizeram licenciatura plena e também com a prática desses. Hoje eu sinto que consegui sanar bastante dessa dificuldade inicial, não numa disciplina acadêmica, mas num convívio com pessoas que tiveram essa formação. (DPF1)

O fato de não ser licenciado e, por isso, não ter tido uma disciplina acadêmica é evocado como possível causa das dificuldades, e também aponta o convívio com quem tem o preparo na área como fundamental na formação em exercício a partir dos diálogos e das reflexões coletivas entre docentes como uma das formas de solucionar as dificuldades.

Essas soluções são referenciadas nos estudos de Nóvoa, (2009) Tardif, (2014) Pimenta, (2012) Veiga, (2010), as quais devem ser fomentadas ainda na formação inicial como também na formação continuada em exercício, principalmente diante das especificidades relativas à cultura docente e escolar em cada instituição. O diálogo e o apoio pedagógico para os docentes como formadores de formadores precisam ser articulados nas IES, de uma forma que valorizem a experiência que o professor tem, seja licenciado ou não, tenha mestrado e/ou doutorado ou não. Ao chegar, para enfrentar as demandas necessárias ao exercício profissional, o professor precisa ser acolhido, valorizado e incentivado em suas potencialidades tanto acadêmicas, quanto humanas e sociais.

Em relação às dificuldades enfrentadas, os professores licenciados ressaltaram, primeiro, elementos de caráter pessoal: como falta de experiência e maturidade. Segundo; elementos de caráter metodológico: adequação de aulas às diversas modalidades, e terceiro, elementos do contexto situacional nas escolas. Já os professores não licenciados ressaltaram como dificuldades a falta de preparo e experiência, como também elementos de caráter pessoal e interpessoal.

Sobre o início da carreira, Tardif (2014, p. 86) diz que “é acompanhado também de uma fase crítica, pois muita coisa da profissão se aprende com a prática, pela experiência, Tateando e descobrindo”. Ele também ressalta que, “ao estrear em sua profissão, muitos professores se lembram de que estavam mal preparados, principalmente para enfrentar condições de trabalho difíceis”. (TARDIF, 2014, p. 86). A fala, a seguir, de um professor licenciado retrata essa afirmação:

O que senti dificuldade foi a falta de base, eu fui perceber na verdade como é difícil, como a nossa educação ela é precarizada, como nossos jovens estão sendo formados sem saber ler... sem saber escrever, sem saber as operações básicas, então logo no início da carreira eu fui sentindo o que seria ser professor ... as dificuldades dos alunos, a dificuldade da grande falta de investimento, a grande falta da educação não ser prioridade no país. (DPF2)

A fala do docente retrata um quadro da educação básica e pública no país. Essa precarização denuncia questões de políticas públicas estruturais na educação que não tem tido devido enfrentamento para resultados efetivos.

A educação de qualidade é um direito para todos e é preciso garantir esse direito por meio das políticas públicas que se referem tanto à formação de professores quanto à condição de trabalho, os quais são reivindicados da profissão docente.

Na fala a seguir, de outra professora licenciada, fica evidenciada a separação entre a formação técnica acadêmica e a formação pedagógica.

Inicialmente foi difícil por quê? Porque a gente fica ali naquele mundinho do mestrado e do doutorado e a gente está voltada pra pesquisa, pesquisa, pesquisa, não é? E o ambiente de sala de aula é diferente. A pesquisa é você e seus reagentes e a sala de aula de aula é você e muitas outras pessoas. (DPQ3)

Nessa fala, a expressão “mundinho do mestrado e doutorado” revela o nível de aprofundamento específico, que foi a inserção como pesquisadora e o contraste com a sala de aula. A entrevistada revela, no seu cotidiano, a grande dificuldade, que é entrar na docência apenas com os conhecimentos acadêmicos das áreas específicas e o aprimoramento como pesquisador, sem experiência na sala de aula.

É notório que a titulação é um dos fatores de peso na docência no ensino superior; porém, como professor formador de formadores, é preciso preencher essa lacuna formativa. Para isso, as IES necessitam articular a formação no exercício docente por meio de diálogos e parcerias que fomentem novas experiências docentes em seus diferentes contextos.

Carneiro (2010, p.102) diz que, no exercício da profissão, o docente realiza várias atividades para as quais não teve formação alguma. Trata-se de um trabalho invisível e pouco valorizado, mas que exige tempo e mobilização de saberes construídos na cotidianidade. Os docentes entrevistados ressaltaram nas dificuldades tanto os aspectos relacionados aos saberes da formação profissional como os experienciais, os quais, conforme Tardif (2014), são elementos constitutivos da prática docente. Outra fala de um professor licenciado diz assim:

Depois que eu terminei o curso ( de licenciatura) passei aqui no IF. Ai eu comecei dando aula basicamente no nível superior, então eu fiquei nessa divisão: sim eu peguei três turmas de Proeja, aqui, que também eu gostei muito, ensinar para jovens e adultos e [...] também as turmas do 1º, 2º e 3º ano do ensino médio [...] turmas técnicas. [...] A metodologia no nível superior é diferente da metodologia que tem que aplicar no nível médio. [...] Toda aula que eu vou dá seja no nível médio, seja no superior, eu já sei qual o objetivo da aula, quais são as metodologias que vou usar, quais os recursos que vou utilizar, então eu já tenho tudo traçado. (DPF3)

Esse docente licenciado demonstra a dificuldade que enfrentou ao lidar com modalidades diferentes de ensino nos institutos federais, que a docência é do tipo Ensino Básico, Técnico e Tecnológico/ EBTT, os professores podem dar aulas nas diversas modalidades da educação básica e técnica e não apenas no ensino superior, e isso é um ponto de tensão para muitos que não tiveram experiência.

Esse docente licenciado demonstrou estar seguro dos encaminhamentos didáticos. É possível associar sua fala com o pensamento de Pimenta (2012b) quando diz que: “Os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia não geram os saberes pedagógicos. Esses só se constituem a partir da prática, que os confronta e os reelabora”. Esse confronto e essa reelaboração do que se aprende na graduação só podem ser feitos na realidade vivenciada, isso porque as condições idealizadas nos cursos não atendem a todas as necessidades da escola.

Ainda falando sobre dificuldades, os professores não licenciados ressaltaram a falta de preparo e experiência, os quais atribuem isso ao fato de serem bacharéis, e outras dificuldades de caráter pessoal e interpessoal. Um dos docentes não licenciados assim se expressou:

Eu aprendi a dar aula com a prática do dia a dia, eu tive que experimentar primeiro para depois aprender, eu fiz um trabalho que é no sentido inverso, um vetor invertido, porque eu não aprendi a teoria que me dá suporte pra que eu possa lecionar bem. Como costume dizer, eu fiz o vetor inverso, eu comecei primeiramente na sala de aula, mas é ... a vivencia do dia a dia, a resposta do aluno no dia a dia, as abordagens que eu fazia e as respostas a estas abordagens, foi o que foi me direcionando ao sentido pleno da docência. Eu costume dizer que eu aprendi com a prática e acredito que essa foi a maior dificuldade, porque toda a teoria que suporta a prática docente eu não tive. (DPF1)

A fala do professor de Física faz o uso da expressão: “vetor invertido” para expressar o fato de ser um professor formador na licenciatura sem a base teórica dos saberes pedagógicos. Esse fato se constituiu uma grande dificuldade a qual promove conflitos e tensões, além de uma repetição de modelos

internalizados dos docentes que teve, os quais, se não forem refletidos e confrontados na formação continuada e/ou em exercício, podem perpetuar déficits na atuação profissional docente.

Essa formação continuada ou em exercício, no entanto, precisa compreender essa demanda, sem procurar culpados nem ampliar as tensões. O que, muitas vezes, foi observado na vivência no IF SERTÃO-PE foram conflitos entre “físicos”, “químicos” e “pedagogos”, embates e discussões em relação à importância dos assuntos específicos e disciplinas pedagógicas. Nesse sentido, Melo (2012, p. 52), diz que:

A melhoria da formação dos novos professores egressos dos cursos de Física, Matemática e Química, demandam uma profunda revisão nas concepções e nas práticas dos professores formadores. Apesar da sólida formação científica que propiciam estes cursos, será preciso voltar mais a atenção para os saberes pedagógicos, para os aspectos relacionados à transposição didática e para a adoção de práticas formativas capazes de munir os professores dos diferentes saberes profissionais.

Essa revisão de concepções e práticas é um desafio para os professores envolvidos com o PIBID. A vivência na escola de educação básica problematiza situações que induzem à tomada de decisões inovadoras, as quais são buscadas por meio do diálogo com os professores da escola, com as pesquisas já realizadas e com os debates com os licenciandos.

Outra dificuldade evidenciada por um docente não licenciado também reflete essa realidade:

A maior dificuldade no começo, devido à falta de experiência, foi falar em público e principalmente ter que revisar os conteúdos que foram transmitidos pelos meus professores na época quando eu era aluno. [...] Hoje em dia, menos que antes, a dificuldade está em fazer um planejamento adequado para o andamento e a conclusão das disciplinas, no que diz respeito ao preenchimento de caderneta, preparação de aula e provas, elaboração de plano de curso, ações extremamente necessárias porém que toma tempo e dedicação.(DPF4)

Observam-se, nessa fala, dificuldades relacionadas ao campo da didática como também dificuldades operacionais relativas ao cotidiano docente. Quando diz ter que revisar os conteúdos do tempo em que era aluno, o docente remete para a mesma realidade levantada quando diz “o mundinho do mestrado e do doutorado”, ou “vetor invertido”. O cotidiano docente vivenciado por esses professores era outro, bem diferente da sala de aula da educação básica e da licenciatura. Para Veiga (2010) “A docência é uma prática social que, para ser problematizada, compreendida e transformada, precisa ser dialogada e construída nos significados que emergem das práticas dos professores e alunos que a concretizam”.

Essas práticas vivenciadas evidenciadas nas expressões usadas são reveladoras no desenrolar da ação do docente. Uma percepção na entrevista foi o fato de todos os professores de Física e Química mostrarem-se apaixonados por suas áreas de docência. Nesse sentido, uma necessidade é a reflexão sobre a complexidade, que envolve o conhecimento, a teia de relações, que se encontra em cada área do saber, para não ficar na disputa por territórios científicos versus pedagógicos.

Continuando a reflexão sobre a docência, ao serem perguntados sobre o que é ser um bom professor, foram destacadas duas ênfases nas respostas: uma nos saberes docentes e outra na conduta e valores pessoais. Nóvoa (1992), discutindo a formação dos professores e a formação docente, define três âmbitos da formação: o pessoal, o profissional e o organizacional. O pessoal referindo-se à vida do professor, o profissional em como o professor produz a profissão e o organizacional como atua na escola. A seguir, uma fala evidencia os saberes docentes como características de ser um bom professor, revelando a dimensão pessoal e profissional.

Antes de tudo acho que é ter conhecimento sobre aquilo que ele está ministrando, ter domínio de sala. Eu acho que é importante no sentido de saber expor aquilo que ele conhece, de forma clara e objetiva e de forma que venha a promover debates, porque eu acho que também só falar, falar sem que os alunos exponham o que eles estão entendendo ou aquilo que eles sabem, o que eles trazem , não seria, digamos interessante, sem

ter esse retorno. Então eu acho que é importante que os alunos participem, discutam sobre aquilo que está sendo ministrado, mesmo que digamos de uma forma mais “não científica”. Mas isso é importante, saber o conhecimento deles. Então saber expor, discutir, ouvir, e saber o que eles têm a dizer e promover essa discussão científica do que está sendo ministrado. Eu acho que também é interessante nunca dizer ao aluno assim que você está errado. Eu acho que isso impacta um pouco. Então tentar valorizar aquilo que está falando e mesmo que seja errado dizer de uma forma que não venha inibir a iniciativa, para que possam falar, dar opinião. (DPQ1)

Essa dimensão de ser um bom professor destaca os saberes docentes relacionados mais uma vez com o foco: professor/aluno/conhecimento. A ênfase no professor ser conhecedor e também valorizar os conhecimentos prévios dos estudantes, mesmo que sejam do senso comum, são colocados como habilidades na condução das aulas, para promover o interesse e a motivação dos estudantes. Outro docente também destaca:

Ser um bom professor pra mim é você conseguir motivar o aluno. Basicamente isso: É quando ele (professor) consegue falar as estrelas da física, do universo e o aluno consegue entender. Olhinho fica brilhando e ele fica lá com a cabeça pra frente. Assim, que consigo fazer isso, quando eu percebo isso, quando eu vejo que outros alunos dizem que eu fiz isso e os alunos ficaram assim, você está sendo um bom professor. Às vezes você é um bom professor em alguns momentos outros não... eu não me considero ainda um bom professor. Eu acredito que com alguns alunos eu consigo fazer isso, mas ainda tem outros alunos que eu não consigo chegar lá. (DPF3)

Novamente, observa-se a ênfase no professor com elo para motivar o aluno para o conhecimento. Nesse sentido, percebe-se que, nem sempre, é possível produzir essa motivação e, sendo assim, a conclusão do docente: “Às vezes, consigo ver o olhinho brilhar, outras vezes não”. Ou seja, se ser um bom professor é manter o “aluno motivado”, então, nem sempre, consigo ser um “bom professor”. Outro docente, mesmo

considerando difícil responder a questão, também destaca aspectos relacionados a saberes e condutas.

Essa pergunta é difícil, ser um bom professor, essa pergunta não tem resposta [risos]. Eu acho que existem algumas características de um bom professor. Um bom professor é acima de tudo gostar do que faz e ele procura desempenhar a sua missão dependendo de como cada um vê o que é ser professor, da melhor forma possível, buscando sempre a melhoria. A característica de um bom professor é ele nunca está acomodado, sempre acha que falta alguma coisa e ele busca isso que está faltando. E outra coisa que eu acho importante, que eu definiria como característica de um bom professor é a assiduidade. Acho que um professor é presente o tempo todo, ele chega no horário, ele sai no horário, ele dá um bom exemplo como profissional, acho que definiria a característica de um bom professor essas características, uma relacionada ao amor ao que ele faz, outra a ser o melhor no que ele faz e uma relacionada a profissão como um todo que é estar presente, está disponível e vou botar aí também cobrar muito, ser exigente. (DPQ3)

Expressões como: “gostar do que faz”, “amor ao que faz”, “sua missão”, “buscando sempre a melhoria”, “ser um exemplo”, indicam condutas pessoais que se refletem no desempenho profissional, as quais relacionam as posturas de não se acomodar, ser assíduo, pontual e exigente.

Outra fala docente enfatiza a postura pessoal, mas desloca o foco também para o “aluno”, ou seja, não adianta o professor ter uma postura como conhecedor e como aquele que “ensina” se o estudante aquele que “aprende” não referendar essa condição.

Acho que é o aluno que diz mais se a gente é uma boa professora. Acho que é a questão da gente ser um profissional responsável, é... um profissional que tenta entender também o lado do aluno que nem sempre a gente está pronto pra aprender, não e todo dia que a gente vai chegar numa sala de aula e está todo mundo ali disponível pra aprender, então a gente tem que compreender esse lado do aluno também, muitas vezes a gente acha que chega ali e é aquele aluno perfeito que vai tá ali pronto pra aprender sem que ele tenha problemas, Ele tenha uma vida lá fora, então pra mim eu tento ser

responsável, pra mim o que ser professora é isso e ser responsável é tentar está sempre compreendendo o aluno na media do possível que a gente sabe que também tem certas criaturas que aproveitam demais se você der oportunidade e tudo o aluno termina que aproveita, mas acho que está sempre estudando, está sempre buscando, acho que é o caminho pra ser um professor bom . Não sei se o aluno me acha porque a gente não agrada a todo mundo, mas é uma tentativa. (DPQ4)

Esse olhar para as condições do aprendiz quando diz: não é todo dia que a gente vai estar “disponível para aprender” demonstra a preocupação com a aprendizagem. Ou seja, situação de ensino, nem sempre promove situação de aprendizagem e isso por diversos fatores, que podem interferir nesse processo.

Outra fala destaca, além dos conhecimentos específicos, aspectos relacionados com os contextos sociais. “Um bom professor na verdade é aquele que tende a iluminar a cabeça dos jovens, tende a inspira-los, tende a fazer como que eles sejam pessoas de bem, pessoas que pensem no bem comum na sociedade”. (DPF2). Nessa visão, o professor de Física fala do compromisso com a sociedade, que deve fazer parte da vida de um bom professor, faz-nos pensar a formação, tanto pessoal quanto social e profissional que não se acomoda no fazer cotidiano, mas se abre para um olhar abrangente, que não aliene o trabalho docente, que não venha dissociar o significado do sentido. (BASSO, 1998).

Nenhuma formação será capaz de contemplar todas as demandas que o exercício profissional, em qualquer área, exige. Na docência, não é diferente; por isso, é necessário proporcionar aos professores condições para um desenrolar experiencial que promova um crescimento e amadurecimento para que também possam se sentir pessoalmente gratificados. A fala, a seguir, evidencia essa questão da realização:

Ser bom professor é se realizar, eu me realizo eu me considero uma boa professora em vários contextos. Se eu olhar: eu faço o que eu gosto, eu tenho respeito o meu aluno e quando eu respeito o meu aluno eu respeito quando eu não falto se não tiver uma situação atípica, e... eu não chego atrasado, eu honro com os meus compromissos com os meus alunos [...] eu

considero que é ser um bom professor. E você ser um professor em que você vê com seus alunos parceiros e não problemas e não desafios embora eles tragam muitos desafios, mas me realizando quando vejo meus alunos, meus ex-alunos hoje como colegas, meus ex-alunos como mestrandos, meus ex-alunos como doutorandos [...], eu tenho com meus alunos um diálogo de eu chegar e a dizer assim... de uma relação forte de amizade, confiança, tanto que se eu faltar o aluno diz pode esperar que aconteceu alguma coisa, eu considero tudo isso ser um bom professor é um conjunto. (DPQ2)

Um lado da formação pessoal é enfatizado nessa fala quando assume a identidade docente no perfil de uma relação com os alunos cujo foco é a parceria. Essa fala evidencia que o fazer pedagógico, mesmo com suas complexidades, pode propiciar um prazer proporcionado pelas relações pessoais, que a dinâmica da sala de aula oportuniza e isso se torna o sentido para o docente. (DINIZ-PEREIRA, 2011, p. 48). Ainda na resposta da pergunta sobre o que é ser um bom professor, essa fala diz,

Eu acho que um bom professor ele tem que ser acima de tudo humano, ele tem procurar é ... transmitir o conhecimento de uma maneira efetiva , ele tem que se preocupar obviamente com o lado social, econômico, do alunos, mas principalmente com a transmissão do conhecimento. Então, ser um bom professor é saber entender as dificuldades que o aluno tem no aprendizado, ele tem que raciocinar que todos os alunos são iguais, então ele tem que ser o mais inteligente possível para que ele possa transmitir o conhecimento de forma igual pra todos os alunos, que como relatei não são iguais, então ser um bom professo é tentar alcançar o aluno, é tentar entender o aluno, tentar transmitir o conhecimento da maneira mais efetiva possível, e... não deixar de lado as questões psicológicas, econômicas ... que de certa foram atrapalham o entendimento do aluno daquele conceito físico. Então eu acredito que ser um bom professor é procurar ser o mais humano possível. [...] Eu me considero um bom professor. (DPF1)

A primeira ênfase destacada em relação a ser um bom professor é ser humano. Esse aspecto interliga o conhecimento com fatores sociais, psicológicos, econômicos; enfim, uma

multiplicidade de referências que perpassam a função e profissão docente. Nessa perspectiva, Nóvoa (1992) assevera que a formação não se constrói por acumulação e sim por meio da reflexão crítica, construção e reconstrução permanente de uma identidade pessoal, valorizando tanto a pessoa do professor quanto sua experiência.

Na continuidade da apresentação dos resultados, na segunda subcategoria destacada na análise, serão abordados os elementos percebidos em relação a como os docentes se veem como formadores de futuros formadores.

## **5.2 A DOCÊNCIA NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO DE FORMADORES**

Após ouvir e transcrever as falas dos docentes, foram percebidos nessa abordagem, primeiramente, os sentimentos relatados pelos professores entrevistados, sendo que o mais intenso pontuado foi o de que formar formadores é uma responsabilidade muito grande e também um privilégio. Essas falas, assim, expressam:

Eu me vejo assim com uma responsabilidade absurda, muito, muito grande. [...] Então é como se eu me realize ao ver os meus alunos como bons professores na sociedade, me vejo como mãe, que o meu filho possa ter um ex-aluno meu como bom professor. Então essa é uma das minhas maiores preocupações, que eu possa dar oportunidades pra que ele tenha o conhecimento mais amplo possível. (DPQ2)

Eu acredito ser um privilégio ter essa missão de formar novos professores, sempre tento incentivar os nossos alunos que a profissão de professor é motivadora, pois somos os responsáveis na formação do indivíduo, embora saibamos que a profissão não é reconhecida pela maioria das pessoas, e os salários não são tão atrativos. (DPF4)

Diante de tamanha responsabilidade e até colocada como “missão”, a questão da qualidade da formação de professores é muito importante e desafiadora. Há um reconhecimento da importância, da responsabilidade, da missão,

porém das lacunas em relação a aspectos da profissionalização docente que envolvem o salário e as condições de trabalho e, conseqüentemente, a qualidade da formação docente. Conforme Melo (2012, p 32),

A formação de grande parte dos professores universitários não contempla questões relacionadas ao exercício da profissão docente, necessitando assim criar espaços para discussão e reflexão a respeito da docência e seus desafios, a fim de buscar um melhor entendimento a respeito do sentido formativo da instituição e do compromisso dos docentes com a melhoria da qualidade de formação pessoal e profissional de seus estudantes, unindo pesquisa e docência.

Associando a qualidade da formação e a união da pesquisa e docência, a autora nos faz refletir sobre a necessidade da criação de espaços formativos nas IES, pois a formação inicial não consegue abarcar os diferentes aspectos do exercício da profissão docente, mesmo para os que fizeram uma licenciatura. A fala seguinte demonstra essa preocupação com a “boa formação”.

Essa questão de formar outros professores eu tenho um pensamento talvez de “vovó”, porque como eu tenho a visão de que o professor é aquele que media o conhecimento, nem sei se o meu pensamento está correto, mas eu me vejo como mediando, estou tentando mostrar aos meus alunos o caminho do conhecimento e cabe a eles qual deles seguir, não é um único caminho, são vários caminhos, e formar professores sem tá enxergando que ele está em busca desses caminhos tem me preocupado porque eu não acho que está havendo uma boa formação de professores.[...] Outro dia falando com os meus alunos do PIBID eu disse que: Eu não tenho coragem de um filho meu ser formado por eles, porque eu não vejo neles essa busca, esse amor pelo que fazem e eu acho que docência precisa de amor, é uma profissão bonita, é um a profissão de sacrifícios, mas é um profissão que tem que vir do coração não pode só pensar em dinheiro o porque não tem retorno. (DPQ3)

A docente enfatiza que a formação não está boa, que não percebe o compromisso e a responsabilidade que a profissão exige nos seus alunos da licenciatura. Coloca também o alto grau

de envolvimento pessoal e profissional quando destaca que “precisa de amor”, “é uma profissão de sacrifícios”, “que não pode pensar em dinheiro porque não tem retorno”.

Assumir-se com a função de “formador de formadores” é caminhar na perspectiva de uma profissionalização em consonância com a construção de uma identidade, que se estabelece no decorrer do exercício profissional.

Veja, primeiro eu vejo essa... a minha função de formação de conhecimentos como algo belíssimo, inclusive eu defendo sempre que essa é a mais bela de todas as formações é... poder transmitir o conhecimento... é algo extraordinário. Então eu vejo essa possibilidade de formar futuros professores como uma continuidade de uma transmissão do conhecimento... é... e mais do que isso, né? A possibilidade de que essas pessoas possam obter êxito, porque eu acredito que a educação é um elemento transformador e é um dos elementos transformadores mais impactantes que a gente tem na nossa sociedade. Então poder transmitir esse conhecimento poder formar futuros professores pra mim é algo extraordinário. (DPF1)

Mais uma vez, por meio dessa fala, a docência vem direcionada para a relação professor/aluno/conhecimento, assumindo como significado a transmissão do conhecimento e como sentido: formar futuros professores e ver o êxito dessas pessoas.

Uma colocação feita por um docente de que a “licenciatura já nasce interdisciplinar, [...] tendo que casar a área específica com a área de humanas” (DPF3), permite uma percepção sobre um olhar em relação à docência. Quando usa essa metáfora do casamento, o entrevistado chama a atenção para a necessidade de andarem juntos, terem uma complementariedade, parceria, ou seja, diferenças que se harmonizam. Como fazer esse “casamento”? Encontrando o ponto comum, e este ponto é a docência. Ser professor de Física e Química é, além de ser conhecedor das fórmulas e teorias, ser conhecedor da realidade social e cultural, ser crítico, reflexivo, saber adequar os conhecimentos dos sujeitos aos contextos e ter, como diz Morin (2005, 2004) uma nova forma de pensar, a necessidade de um princípio de explicação mais rico do que o

princípio de simplificação e que seja capaz de apreender a complexidade do real. O pensamento complexo promove uma melhor compreensão do homem e da sociedade. É preciso religar os saberes.

Outras falas encaram a formação de professores como responsabilidade e motivação. Responsabilidade no sentido pessoal e profissional, o que, na docência, se encontra desassociado e a motivação, que ocorre quando o profissional encontra sentido no que faz.

Também enfatizam a questão pessoal da profissão, a questão técnica e a conduta, mas não se referem diretamente aos saberes pedagógicos, o que pode estar implícito quando fala de ser um bom profissional. Tardif (2014, p. 16) bem define esses múltiplos contextos quando diz:

Os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., são também, ao mesmo tempo, os saberes dele. [...] A minha perspectiva procura, portanto, situar o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo. Ela se baseia num certo número de fios condutores.

Qual é a pedagogia institucionalizada? A pedagogia do professor como detentor do saber e o estudante como o elemento passivo que recebe esse conhecimento? Essa visão pedagógica em interface com as próprias concepções dos professores e a realidade social precisa traçar os “fios condutores” para uma concepção de docência que possa contemplar as ambiguidades existentes no seu exercício.

Sendo a responsabilidade social da profissão docente um fator de grande relevância, observa-se nas falas que essa realidade é muito intensa no discurso docente e pode ser percebida também na forma de encarar a formação dos licenciandos para a docência. Um entrevistado destacou como sua postura em relação à avaliação representa a segurança de uma boa formação técnica.

Eu sempre pensei assim, eu vou ministrar minha aula e o aluno só vai passar sabendo o conteúdo [risos]. Eu vou ser rigorosa o suficiente porque eu sei que é aquilo que ele realmente leva com ele. [...] Eu vou fazer de tudo pra que fique, digamos é ... tranquila em saber que aquele aluno passou porque ele aprendeu ele teve mérito. Porque se ele passa com notas extras, digamos um trabalho valendo dez e ele tira na prova nota baixa e ele acaba passando por conta de um trabalho, eu acho que ele não teve aquele conhecimento construído e isso influencia nas outras disciplinas e na prática dele como docente [...]. Então eu acho que é importante essa questão de professor formador de futuros professores, eu acho que eu me preocupo em sala de aula que ele construa o conhecimento nas disciplinas técnicas, para que ele possa usar esse conhecimento futuramente, tanto para as outras disciplinas, quanto para a prática dele docente no futuro. (DPQ1)

Aqui, o significado da formação de formadores se evidencia na aprendizagem dos conteúdos e o rigor avaliativo que produz o mérito do estudante. O sentido para o docente dessa postura é a segurança de uma boa formação por meio do rigor nas avaliações. O fato é que saber o conteúdo é importante, mas também saber como ensinar o conteúdo, para que os estudantes aprendam, é o cerne da função docente.

Essa visão docente é reforçada também em decorrência das avaliações externas do Ensino Superior: o Exame Nacional de Aprendizagens dos Estudantes/ ENADE, e os últimos resultados em relação às áreas específicas na instituição demonstram déficits nesses conteúdos e bons resultados nas áreas de formação geral e humana.

É muito comum, nas falas dos professores licenciados, a constatação de que, mesmo cursando as disciplinas pedagógicas, não foi dada a devida importância às mesmas durante a graduação. Esses e outros desafios da formação inicial precisam ser enfrentados pelos docentes formadores, e o PIBID tem fomentado isso apesar das dificuldades e resistências estruturais que estão postas. A seguir, serão discutidos os resultados evidenciados nas entrevistas, em relação ao PIBID e sua influência na profissionalidade docente.

### 5.3 A INFLUÊNCIA DO PIBID NA ATUAÇÃO COMO PROFESSOR

A atuação no PIBID foi observada entre os entrevistados como fator importante, seja essa enquanto coordenador de área ou supervisor na escola. Entre os professores de Física, 50% relataram ter experiência anterior na educação básica, já entre os de Química, tal experiência foi vivenciada por 80% dos participantes. Ficou claro neste estudo que o PIBID, enquanto programa que potencializa a formação inicial dos licenciandos, configura-se em uma atuação que permite visualizar a realidade das escolas, possibilitando um componente mais abrangente de formação para os docentes, principalmente em relação à percepção dos problemas dos alunos na licenciatura oriundos das limitações do ciclo básico.

O PIBID tem esse papel fundamental de promover a vivência na escola para quem não teve a experiência na educação básica, visto que muitos problemas enfrentados na graduação são associados a lacunas no ciclo de educação básica, sendo esse um dos objetivos do Programa, já referidos anteriormente.

Uma das questões respondidas pelos docentes foi sobre a influência do PIBID na própria atuação como professor. O fato de participarem do programa tem oportunizado aos professores várias ações e vivências que corroboram com os objetivos do mesmo, quanto à valorização da docência. Conforme Melo (2012, p. 42)

A partir das vivências, do curso de formação inicial e das diversas experiências, os diferentes saberes (disciplinares, curriculares, pedagógicos e experienciais), vão se consolidando num processo dinâmico, o que caracteriza a profissão docente. Isso quer dizer que a identidade docente não é um dado inerte, pronto e acabado, mas um processo que vai aos poucos se constituindo, sendo modelada, modificada e produzida ao longo das trajetórias profissionais.

O PIBID tem atuado como um mobilizador de experiências em várias áreas, provocando ressignificações nas concepções e saberes, as quais vão produzindo novos sentidos na

docência e o fortalecimento da identidade profissional do professor.

Dentro das respostas dos entrevistados sobre a influência do Programa, dois focos foram evidenciados: a que o PIBID, como Programa de iniciação à docência tem oportunizado aos docentes e o que tem oportunizado aos discentes. Uma vez que a carreira docente não tem sido atrativa para os jovens que desejam ingressar no ensino superior, os significados da profissão de professor, que são destacados, falam do privilégio de participar da formação do indivíduo em contraponto com a falta de reconhecimento da profissão e, mesmo assim, como uma forma de contrapartida, permanece o incentivo para a mesma. Nesse sentido, para os docentes passar pela formação de uma pessoa e vê-la avançar, torna-se em si o reconhecimento da profissão e o que dá sentido e realização ao mesmo tempo. Conforme Gatti, (2013/2014, p. 35 )

A formação dos professores tem sido um grande desafio para as políticas educacionais. Inúmeros países vêm desenvolvendo políticas e ações agressivas na área educacional cuidando, sobretudo, dos formadores, ou seja, dos professores, que são os personagens centrais e mais importantes na disseminação do conhecimento e de elementos substanciais da cultura.

O PIBID tem um foco nos professores formadores, pois, a partir da influência dos mesmos, a cultura docente pode mudar e, conseqüentemente, a profissionalidade docente venha a ser plena. Um dos primeiros destaques, mediante as falas, é a constatação de que o docente formador de formadores não se sente preparado, mesmo sendo licenciado e com o nível de mestrado e doutorado.

Nesse sentido, fica claro que a experiência é um fator formativo na docência e, portanto, necessita ser devidamente oportunizado na graduação e na pós-graduação, como também no início da carreira docente.

As colocações feitas em relação às oportunidades que o programa oferece aos professores assim se evidenciam nas falas:

Eu entrei no PIBID em 2012, [...] fiquei muito feliz, mas fiquei pensando será que eu vou ter essa visão de ensino? [...] Eu não fiz uma especialização em ensino, não fiz o mestrado e o doutorado na área de ensino de Química, será que eu vou consegui orientar os alunos nessa área? [...] Mas eu encarei também como um desafio e de que seria uma oportunidade para que eu pudesse aprimorar mais esse lado de leitura da parte de ensino de Química. [...] Eu sou licenciada, estou atuando na licenciatura, eu gosto muito da licenciatura, eu vi no PIBID essa grande oportunidade de eu estudar mais esse lado e estudar e colocar em prática. [...] De lá pra cá eu só tive a ganhar, só aprendi cada dia mais com o PIBID. [...] Vi trabalhos maravilhosos com esse foco na docência do ensino básico, esse lado assim acho que despertou mais, e foi importante pra mim e vi o quanto o PIBID é importante nesses anos e vi o quanto é para os alunos da licenciatura vivenciar. (DPQ1)

[...] influenciou muito, muito mesmo, porque desde que eu venho vivenciando o PIBID, eu passei a ler mais, inclusive com a parte de formação de professores, com as questões pedagógicas que embora eu tenha visto na minha graduação, ela não foi vista com vontade de ser vista como opção minha, mas como obrigação. (DPQ2)

É para mim como professora eu vejo que eu estou aprendendo. [...] A gente trabalha com o aluno do ensino superior e formando esses alunos eu acho que eu tenho aprendido muito com os meninos que trazem essa experiência da sala de aula e que a gente senta e a gente discute toda essa programação de trabalhos a serem desenvolvidos. [...] Eu tenho melhorado em muitos pontos, tenho buscando diversificar, que eu acho que isso é importante também, e eu acho que essa ponte que a gente cria entre a universidade, o instituto e a escola e o aluno levando e trazendo, vai pra escola e trás e aplica aqui. (DPQ3)

A princípio, como o significado da docência está ligado a saber, conhecer, uma das falas revela a insegurança em assumir a coordenação de um subprojeto do PIBID e necessitar atuar na orientação de ações no ensino básico, já que vem atuando mais no ensino superior. Ao encarar como uma oportunidade, um desafio, abre-se para um novo sentido da docência, bem como a realização pessoal em relação aos trabalhos feitos pelos alunos.

Outra fala reconhece o impacto do Programa quando diz que abriu um leque para o aprofundamento das questões pedagógicas e ter a oportunidade de ver acontecer na prática o que parecia difícil. A outra fala destaca a troca entre os estudantes que vão para a escola e como essa promove a formação e como a experiência na escola tem enriquecido a prática docente.

Ao retratar a dinâmica estabelecida por meio do programa, que possibilita a aproximação da instituição formadora e seus docentes e discentes do *locus* da profissão, reconhece essa lacuna na própria formação e reflete o sentido ao dizer que essa oportunidade tem melhorado o seu trabalho.

A outra fala, a seguir, também ressalta lacunas na formação que estão sendo contempladas por meio das vivências que o programa oferece, oportunizando a pesquisa com os licenciandos, favorecendo o profissionalismo docente.

Tem contribuído demais na minha formação porque quando eu estudei a gente não tinha tanta oportunidade de trabalhar fazendo pesquisa o curso era novo, na nossa época a gente não fazia pesquisa. [...] E hoje no PIBID eu tenho também essa formação de poder está fazendo pesquisa com os alunos de iniciação a docência [...](DPQ4)

Sabe-se que, no ensino Superior, a pesquisa para o docente tem um significado muito grande; então, o sentido percebido é a gratificação pela oportunidade de desenvolver a pesquisa e obter mais prestígio profissional. Essa outra fala destaca, como sentido para a docência, a motivação proveniente dos resultados alcançados.

O PIBID tem transformado bastante, transformou significativamente a minha maneira de dar aula. [...] Eu tenho a possibilidade de implementar em minhas aulas ações do PIBID que outrora eu não trazia, eu sempre hoje busco associar a teoria, que é algo seco na física, são números, cálculos que são equações, a algo é que o aluno possa vislumbrar na prática.[...] E o PIBID tem feito essa modificação na minha função de professor, na minha transmissão do conhecimento no dia a dia, então esse é o principal legado que o PIBID tem trazido pra mim como professor. (DPF1)

Tendo o significado da docência como transmissão de conhecimento, o que o PIBID trouxe de ressignificação foi a forma de relacionar a teoria com a prática, bem como a modificação na função de professor. Essa experiência no PIBID tem oportunizado a identificação com a docência que promove uma maior definição profissional em relação ao desempenho e à representação da função docente. ROLDÃO (2007).

Dentro dessa abordagem dos significados e sentidos do PIBID na atuação como professor, serão apresentadas as colocações dos entrevistados em relação ao que o programa tem oportunizado aos licenciandos. Seguem duas das colocações:

[...] um lado do PIBID que a gente tem vivenciando aqui foi a descoberta do potencial desses alunos em relação a essa questão da pesquisa como fruto de atividades do cotidiano deles. Então não dá pra dizer que o carro chefe é só o conhecimento teórico, só o prático experimental, é um conjunto de vários fatores que tem que estar bem equilibrados. Está aí provado não adianta só ter o conhecimento teórico se eu não tiver uma vivência prática que o PIBID inclusive oportuniza[...]. (DPQ2)

[...] então essa é a oportunidade que os alunos que nós estamos formando, que trabalhando no PIBID faz com que eles comecem a ter essa sensibilidade desde o início. Também é o momento deles definirem: é isso mesmo que eu quero? [...] Os alunos do PIBID eles tem um diferencial, eles estão trabalhando diretamente com a sala de aula, então eles tem um laboratório disponível para eles toda semana pra desenvolver, pra criar. (DPQ3)

Mais uma vez, fica evidenciado o significado da pesquisa na formação docente e da descoberta do potencial dos estudantes por meio das atividades desenvolvidas. A recompensa de ver o sucesso dos bolsistas é evidenciado como de grande importância para os docentes.

O destaque para a “sensibilidade desde o início” denota uma oportunidade de vivenciar aspectos da docência, que estarão promovendo a “experiência de definição”. Esse é um dos diferenciais do PIBID para o licenciando: Vivenciar a realidade

do *locus* da profissão e poder definir se é isso mesmo que almeja logo “no início”, ou seja, durante a formação inicial, para não chegar ao exercício profissional da docência com essa dúvida por falta de experiência.

Quando destaca a “capacitação” e coloca o espaço escolar como um “laboratório”, percebe-se o sentido encontrado como docente de Química por meio das ações do Programa. Esse “laboratório” é o espaço para “desenvolver” para “criar”. Assim como em um laboratório de Química se pode desenvolver pesquisas e criar fórmulas, o “laboratório” (PIBID) é o lugar de testar novas metodologias, de criar projetos.

O destaque que outro docente expressa é o de envolvimento/maturidade/ compromisso que o PIBID promove no licenciando. “O envolvimento do aluno de licenciatura no início do curso com o ambiente escolar possibilita uma maturidade que não poderia ser alcançada de outra forma. Tem como consequência um maior compromisso profissional”. (DPQ5)

O ambiente escolar é o local, que oportuniza desenvolver atitudes e posturas, que somente a sala de aula, na graduação, não é possível oferecer. A vivência no ambiente de sala de aula é visto como um dos fatores para melhorar a formação e poder compartilhar com o professor e colegas as atividades, dificuldades e experiências. Entre todas as falas, somente um docente falou diretamente sobre a bolsa dos alunos, e dois falaram dos recursos para execução de atividades nas escolas.

Foi levantada a questão da bolsa, a qual para muitos é a oportunidade de poder se dedicar mais aos estudos e permanecer na licenciatura até a conclusão do curso. Também foram destacados os recursos financeiros para execução de atividades. Esse é um aspecto muito importante, pois, nas escolas públicas, o trabalho do professor é muito precarizado e esse elemento financeiro promove um significado para as atividades que podem ser mais diversificadas e interessantes, trazendo um sentido para os docentes se motivarem. Essa outra fala corrobora com essa colocação quando diz: [...] o PIBID está ajudando muito a fazer

com que os alunos sigam com a motivação docente, uma motivação didática, que antes não tinha. (DPF3).

Manter-se motivado para a docência e para a didática é encontrar sentido nas ações e atividades proporcionadas pelo PIBID. Todas essas oportunidades geradas têm promovido a consolidação do programa na instituição no olhar dos docentes envolvidos e têm sido um divisor de águas na formação como bem colocou um dos entrevistados:

Em relação aos alunos é possível fazer uma diferença entre os que fazem parte do PIBID dos que não fazem parte. Porque uma vivência como essa que o PIBID dá pra esses alunos, quem não tem não vai ter essa habilidade que eles estão desenvolvendo. Habilidade de estar buscando novas metodologias porque estão vendo metodologias que não estão sendo possíveis avançar, ele está buscando outras, conhecendo novas tecnologias, então eu digo que se colocar numa balança a diferença vai ser muito grande. (DPQ2)

O entusiasmo que o PIBID gera na sua dinâmica é muito potencializado pela maioria dos docentes; também ocorreu de um docente entrevistado enfatizar que, na sua prática, o PIBID é mais uma experiência que gera resultados, como outras experiências também geram.

Eu acho que eu tenho ao passar dos anos melhorado minha prática docente em sala de aula por conta da experiência, e o PIBID faz parte dessa experiência, mas diretamente assim uma coisa pra dizer antes e depois do PIBID não, mas com certeza a prática docente vai melhorando com o passar do tempo. (DPQ1)

Diante dessas colocações, conforme defende Nóvoa (2009), é preciso passar a formação docente para dentro da profissão, o que permite uma ressignificação da docência em termos mais coerentes com a sua complexidade em relação com a construção da identidade profissional docente.

As respostas da influência no PIBID que evidenciaram o foco nos licenciandos foram assim evidenciadas e resumidas: o programa é uma forma de oportunidade de trabalhar diretamente

com a sala de aula; com o ambiente escolar, um laboratório disponível para eles toda semana, para desenvolver, para criar; o incentivo de bolsa, o fato de o aluno se inteirar na escola, se interessar pela vida docente; influência na área da docência, mostrando a importância da formação de professores.

As respostas que denotam a influência do PIBID em relação à concepção de docência registram uma ressignificação sobre a concepção de docência como transmissão do conhecimento e também sobre a relação teoria e prática.

Ainda, percebendo a forte influência da pedagogia universitária na concepção de docência, é notória uma postura dicotômica em relação ao processo de ensino da aprendizagem. Tardif (2014, p. 40) assim se expressa:

A relação que os professores mantêm com os saberes é a de “transmissores”, de “portadores” ou de “objetos” de saber, mas não produtores de um saber ou de saberes que poderiam impor como instância de legitimação social de sua função e como espaço de verdade de sua prática.

Aqui, Tardif contribui com essa questão, ao inferir que a produção do saber, e não apenas a transmissão do mesmo, pode produzir sentido do fazer docente enquanto legitimação social. O PIBID, ao oportunizar a ressignificação de concepção sobre a função docente e ao promover a prática no *lôcus* do trabalho docente, permite o entrelaçamento entre novos significados, que vão trazer novos sentidos.

A colocação sobre aprimorar a práxis é um ponto de tensão, pois associar teoria com a prática é bastante complicado entre os docentes. Na observação do cotidiano, os alunos sempre cobram muito a prática, e os professores defendem que, primeiro, precisam dar uma aula teórica para depois partir para a prática. No ensino de Química e da Física, por terem um componente experimental em sua estrutura, é comum colocarem como prática o momento em que estão no laboratório, ou construindo um experimento. Na discussão sobre a relação teoria-prática, Zabalza (2004, p. 126) diz que:

Trata-se de romper com o preconceito pernicioso de que a “prática” gera conhecimento. Não é a prática que aprimora a competência, mas a prática planejada, que vai crescendo à medida que vai documentando seu desenvolvimento e sua efetividade. [...] A prática pode reforçar o hábito, mas se não for analisada, se não for submetida a comparações e se não for modificada poderemos passar a vida inteira cometendo os mesmos erros.[...] De qualquer forma, refletir não é retomar constantemente os mesmos assuntos utilizando os mesmos argumentos; na verdade, é documentar a própria atuação, avaliá-la (ou auto-avaliá-la) e implementar os processos de ajuste que sejam convenientes.

É comum os estudantes reclamarem de pouca prática, mas ela não pode ser apenas firmada no senso comum, com reducionismos, mas também ser efetiva à medida que é planejada. A prática sem análise, reflexão e avaliação pode perpetuar erros e descontextos. Esse é um dos perigos de uma prática apenas para fins imediatistas e, portanto, precisa ser bem fundamentada.

Pimenta (2012, p. 95) também contribui com essa reflexão quando diz:

A atividade docente é práxis. [...] A essência da atividade (prática) do professor é o ensino-aprendizagem. Ou seja, é o conhecimento técnico prático de como garantir que a aprendizagem se realize como consequência da atividade de ensinar. Envolve, portanto, o conhecimento do objeto, o estabelecimento de finalidades e a intervenção no objeto para que a realidade (não aprendizagem) seja transformada, enquanto realidade social. Ou seja, a aprendizagem (ou não aprendizagem) precisa ser compreendida enquanto determinada em uma realidade histórico-social.

Diante do exposto, na tentativa de identificar as concepções sobre formação docente e conhecer a influência do PIBID na atuação dos docentes entrevistados, a compreensão, sobre os etnométodos dos professores entrevistados, aponta para um fazer docente com um forte componente de rigorosidade científica e responsabilidade acadêmica bastante acentuada nos métodos avaliativos próprios das áreas de ciências exatas e o Programa PIBID, proporcionando ressignificações e

ruptura de modelos cristalizados, como também a necessidade de consolidação de uma espaço formativo por meio do PIBID que dialogue os pontos conflituosos na formação docente, oportunizando a produção de novos sentidos na docência.

Na abordagem de Tardif (2014, p.14) sobre essa temática, ele remete à questão da consciência prática na atuação profissional que faz o professor se sentir satisfeito ou não com o seu trabalho, que faz sentir necessidade de estudar, aprofundar-se.

O saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua “consciência prática”.

A experiência no PIBID tem instigado isso nos docentes que atuam no mesmo, pois, ao se depararem com a realidade nas escolas públicas de educação básica onde os projetos estão inseridos, repensam muitas posturas e procuram por maiores embasamentos para a prática docente. Segundo Carneiro (2010, p. 105), os saberes experienciais

São constituídos por conceitos, procedimentos, princípios, crenças e valores que formam um sistema de referência, com uma lógica interna própria que vai orientar a realização das diferentes atividades [...]. Esses saberes experienciais, construídos no cotidiano, normalmente não são valorizados, pois o que predomina são os saberes aprendidos formalmente, aqueles que pertencem a uma disciplina acadêmica.

Percebe-se, na fala dos entrevistados, a interiorização do imaginário de um bom professor vivido durante o tempo de estudante e, agora, como docente e envolve diferentes aspectos. Masseto (2009, p. 14.15) destaca que “a formação precisa ser pensada na totalidade: desenvolvimento na área do conhecimento, no aspecto afetivo-emocional, de habilidades, de atitudes e valores”. Para Pimenta (2012b, p.18,19),

[...] espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano.

As falas dos entrevistados corroboram com o pensamento de Azzi, (2012b, p.65) quando afirma que o trabalho docente exige uma qualificação, que vai além do que seria uma postura profissional, exige uma consciência de sua práxis para não tornar sua ação mera práxis repetitiva.

Diante das falas dos entrevistados, posso remeter ao termo profissionalidade para enfatizar conforme Sacristán (1998, p.64) “tudo que é específico na ação docente, ou seja, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destreza, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. Essa profissionalidade tem suas nuances em virtude do *hábitus*, conforme Bordieau (2004), Tardif (2014), de acordo com traços pessoais, estilos e os espaços onde se constituem, já citados anteriormente.

Essa demanda da complexidade do saber dos professores precisa ser refletida em suas múltiplas relações. O trabalho do professor não é, como pensam alguns, “dar aulas”. Esse é o aspecto mais simples. Existem muitos outros aspectos que precisam ser administrados, os quais exigem outros preparos além do domínio dos conteúdos específicos. Exige o poder de decisão que leva à autonomia profissional (CONTRERAS 2002). Exige o tratamento coletivo que promove, em conjunto com os demais aspectos, a profissionalidade docente.

A formação e profissionalização docente em seus múltiplos referenciais e contextos, o PIBID e suas implicações, impactos e desafios na docência no IF SERTÃO-PE foram descritos e discutidos neste trabalho de pesquisa, a qual não teve a pretensão de esgotar o assunto, mas pontuar um momento institucional de muitos movimentos relacionados à consolidação das licenciaturas e construção de uma identidade profissional docente por meio do PIBID.

---

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação docente como tema deste estudo é alvo também de muitas outras pesquisas, tanto no Brasil quanto em outros países. Quando o interesse permeou a minha trajetória, foi mobilizada por diversas inquietações em relação à docência no ensino superior e à implantação do PIBID na instituição onde exerço a docência.

Em relação ao objetivo geral da pesquisa, em vista dos elementos apresentados nos resultados, foi possível perceber e compreender as implicações do PIBID na formação de professores no olhar dos próprios formadores que atuaram ou atuam no programa. Essas implicações remetem às questões da profissionalização docente e aos desafios das políticas públicas de formação docente no país.

Essas implicações também foram em relação ao perfil de um bom professor, relacionando ensino, pesquisa e extensão, em relação à conexão entre teoria e prática, como também em relação a mudanças e novos aprendizados decorrentes das vivências nas escolas de educação básica. As implicações ainda se evidenciam nas mudanças pessoais e interpessoais promovidas pelas demandas advindas da dinâmica do programa, que “desacomoda” as licenciaturas, mobilizando novos saberes e novas práticas pedagógicas, tanto nas intervenções na escola de educação básica quanto nas aulas nas IES.

O aporte teórico, que serviu de base, apresentou o PIBID e suas perspectivas formativas em que as questões da formação inicial foram marcadas pelos princípios e objetivos do Programa na indução da profissão, oportunizando vivências que têm fortalecido as licenciaturas no sentido de sair do ideal pretendido para o vivido, refletido e avaliado.

Partindo dos descritores da profissionalização docente (ROLDÃO 2005), a formação inicial por meio das licenciaturas e as ações do PIBID têm provocado ressignificações na docência em relação às especificidades da função docente e ao saber específico que um professor de uma disciplina precisa ter para

ensinar essa disciplina de modo que possa ser aprendida pelos estudantes.

Em relação aos descritores referentes ao poder de decisão e ao pertencimento a um grupo coletivo da profissão, ainda não se percebe essa conquista para a plenitude da profissionalidade nos docentes do IF SERTÃO-PE, os quais caminham na construção identitária que ora se associa à tradição institucional técnica, ora com a tradição do ensino universitário, o que tem limitado a autonomia docente.

Os grupos de discussão e movimentos sindicais que fortalecem as conquistas coletivas ainda precisam de mais consolidação na instituição, principalmente em relação às licenciaturas, que são a modalidade mais recente e com um perfil de professores bastante diversificado como: bacharéis em Física e licenciados em Química e Física, com mestrado e doutorado nas áreas específicas; pedagogos e licenciados em Pedagogia; engenheiros químicos, mestres e especialistas. Essa conjuntura, rica em diversidade, necessita de espaços para discussão a fim de formar um perfil institucional que fortaleça a construção identitária dos professores que compõem o corpo docente.

Entre os resultados discutidos, destacam-se os impactos, desafios e as perspectivas do PIBID na docência, no contexto das licenciaturas de Química e Física. Os impactos se apresentam na nova dinâmica que o programa trouxe para as licenciaturas, os bolsistas e orientadores se movimentando para visualizar as demandas das escolas parceiras, para pensar, pesquisar e planejar intervenções; ainda para relatar as experiências, comunicar os resultados das ações, como também aprofundar conceitos como: interdisciplinaridade, inclusão, contextualização e propor novas metodologias para os componentes curriculares.

Essa dinâmica oportunizou a constituição da “consciência da docência” nas suas especificidades, principalmente levando em conta dois elementos: a formação específica e a formação geral, intelectual, sensível e cidadã. A formação específica quando os docentes enfatizam a pesquisa, a transmissão, a mediação do conhecimento e o rigor avaliativo. A formação geral, quando reconhecem a necessidade de conhecer a

realidade, de compreender as situações de aprendizagem e as implicações sociais envolvidas.

Os desafios vão surgindo na medida em que os saberes consolidados não dão conta das demandas e novos saberes precisam ser mobilizados e também novas posturas que precisam se adequar às muitas atribuições que os docentes já exercem.

Esses desafios são visualizados principalmente em ter a escola de educação básica como *locus* da profissão e da mobilização de saberes para o professor formador, que já tem muitas tarefas relacionadas à pesquisa, docência e gestão. É também visualizado quando o professor da escola, como supervisor, tem uma jornada de trabalho dupla e até tripla, tendo dificuldade de se colocar como coformador e orientador dos licenciandos.

São os desafios administrativos relativos à própria burocracia da CAPES ao exigir relatórios muito técnicos que aumentam a carga de trabalho dos coordenadores, os quais, muitas vezes, não têm suporte institucional para esse fim; desafio de se abrir para contextualizar e inovar a partir do contexto regional do Semiárido ainda com pouca expressividade nos estudos, pesquisas e práticas docentes na instituição.

É também o desafio de gerir o próprio programa na instituição, pois ao mesmo tempo em que o PIBID ajuda na constituição da “consciência da docência” e na melhoria da sua realidade, também precariza o trabalho, uma vez que os professores envolvidos, também estão comprometidos com outras demandas, gerando assim uma sobrecarga.

Enfim, o desafio de construir um percurso epistemológico e praxiológico (ROLDÃO 2009) que promova o desenvolvimento profissional docente desde a formação inicial e continuada na perspectiva da construção da profissionalidade docente.

As concepções de docência que permeiam os professores formadores são balizantes no sentido de promover ressignificação na profissão docente. O percurso histórico e político da educação brasileira tem promovido diversas

concepções de docência, que vão da missão à vocação, para chegar à função e profissionalização docente (Nóvoa, 2009).

O que foi percebido nessa abordagem é uma influência histórica em relação à concepção de docência como “transmissão de conteúdo”, o que coloca o professor com uma “responsabilidade muito grande”, em ter certeza de que o estudante sabe bem, para que seja considerado apto. Focado de forma mais intensa no “saber para ensinar”, fica em segundo plano o “saber como ensinar”, que tem sido alvo das dificuldades enfrentadas pelos professores e até, muitas vezes, a iminência de desistência do magistério.

O ser professor da disciplina foi considerado uma realização, uma paixão; porém, as dificuldades evidenciadas pelos professores podem vir a ser o resultado de uma hierarquização do saber específico disciplinar em relação ao saber pedagógico, como também uma dificuldade de assumir a identidade docente em todas as suas abrangências, conforme Roldão (2007), devido aos modelos de formação, influência de formadores, auto e interformação, grupo de pares e cultura profissional.

Nesse sentido, o PIBID trouxe para os docentes envolvidos a oportunidade de ressignificação, a partir do encontro com diferentes contextos e diversidade de situações que surgiram durante as ações do programa na instituição e nas escolas.

Essas oportunidades se referem a poder colocar em prática ideias inovadoras, discutir e pesquisar sobre a docência, compreender os conteúdos e respeitar as diferenças, como também propor modificações nos projetos de curso e práticas pedagógicas.

Diante de tudo o que já foi apresentado na pesquisa, ficou evidenciado que o PIBID trouxe um novo histórico nas licenciaturas do IF SERTÃO-PE. O PIBID promoveu a visibilidade da formação docente, elevando os cursos de licenciatura, quando divulgou os resultados por meio de mostras didáticas e comunicações de trabalhos desenvolvidos nas escolas.

O PIBID trouxe as escolas da cidade para dentro da instituição e levou a instituição para as escolas. O PIBID

oportunizou a indução à docência ao colocar o licenciando na sala de aula, tendo contato com os estudantes e sendo chamado de “professor”. O PIBID pode unir docentes de áreas diferentes em busca de novos significados que pudessem tirar a docência do campo da idealização teórica para a vivência no *locus* da profissão, trazendo alegria e realização profissional.

Mesmo trazendo impactos relevantes à formação docente inicial e continuada no IF SERTÃO PE, no que diz respeito à diminuição da evasão nos cursos de licenciatura e produção de conhecimento por meio de resultados de pesquisas e relatos de experiência, os desafios do programa na instituição são grandes, e relacionam-se à forte tendência da cultura de bolsa ligada ao assistencialismo e ou à produção científica, também em relação aos gestores do programa, que acumulam diversas atribuições administrativas entre as demais do cotidiano docente.

Outro aspecto relacionado ao IF SERTÃO PE é o panorama institucional de formação docente ligada à educação técnica profissional e os cursos de licenciatura com suas demandas pela formação pedagógica. Os projetos de curso e a cultura escolar do ensino de Física e Química nas licenciaturas, ainda, reproduzem uma dicotomia em relação à articulação teoria/prática e à hierarquização do científico/pedagógico. As questões adjacentes se relacionam à influência da pedagogia universitária na visão do professor formador, o reflexo do distanciamento dos formadores universitários das escolas de educação básica e as relações político-institucionais.

Entre os saberes da profissão docente, o mais relevante, apontado pelos alunos no contexto do PIBID, tem sido a capacidade de promover aprendizagem significativa e humana e não apenas transmissão de conhecimento e produção acadêmica. Outras questões se levantam em torno da motivação para a docência e a construção de uma identidade focada no processo ensino-aprendizagem em dicotomia com o status e a valorização da profissão docente.

As conclusões desta pesquisa apontam para a necessidade de uma formação mais reflexiva, que busque compreender os significados e sentidos da docência para

docentes e discentes, como também suas relações com elementos históricos e socioeconômicos e, ainda, a necessidade de entendimento da concepção de formação docente presente nos princípios e objetivos do programa, da instituição, dos docentes e discentes, e mais elementos sobre a influência do PIBID na formação e valorização docente.

Na perspectiva da continuidade da discussão dessa abordagem e aprofundamentos posteriores, visto que muitas questões se levantam durante as reflexões, está a necessidade de conhecer mais de perto os impactos gerados pelo programa nos alunos das escolas parceiras e a visualização dos aspectos regionais do semiárido, envolvendo as instituições que estão desenvolvendo o programa na referida região, entre elas, de forma mais próxima, a UNEB, a UPE, e a UNIVASF.

# REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- ALVES, Raíldes da Cruz. O método fenomenológico aplicado à educação. IN: **Fenomenologia e educação**. SOUZA, Sueli Ribeiro Mota (org). Salvador: EDUNEB, 2012.
- AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012b.
- BASSO, Itacy Salgado. **Significado e sentido do trabalho docente**. **Caderno CEDES**, vol. 19, n. 44, Campinas, 1998. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621998000100003>> Acesso em: 15 dez. 2015.
- BISPO, Marcelo de Souza. GODOY, Arilda Schmidt. **Etnometodologia: Uma Proposta Teórico- Metodológica Para Pesquisa em Administração a Partir das Práticas Cotidianas**. VII encontro de estudos organizacionais da ANPAD. Curitiba- PR, 20-22 de maio, 2012. Disponível em: <[http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnEO/eneo\\_2012/2012\\_ENEO266.pdf](http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnEO/eneo_2012/2012_ENEO266.pdf)> Acesso em 27 out. 2014.
- BOGDAN, Roberto C.. BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto editora, 1994.
- BOURDIEU. Pierre. **Os três estados do capital cultural**. (p.73-79). In: **Escritos de Educação** . 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2007a.
- \_\_\_\_\_. Campo do poder, campo intelectual e hábitos de classes ( p. 183-202). In: **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007b.
- \_\_\_\_\_. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997. Disponível em: <[http://sociological.dominiotemporario.com/doc/DICIONARIO\\_DO\\_PENSAMENTO\\_MARXISTA\\_TOM\\_BOTTOMORE.pdf](http://sociological.dominiotemporario.com/doc/DICIONARIO_DO_PENSAMENTO_MARXISTA_TOM_BOTTOMORE.pdf)>. Acesso em 12 jan.2016.
- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO Decreto Presidencial No. 6.755, de 29 de janeiro

de 2009. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 22 jan. 2015.

BRASIL. Decreto n. 7.219 de 25/06/2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência e dá outras providências. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm)> . Acesso em: jun. 2013.

BRASIL/CAPES. Portaria n° 096, de 18 de julho de 2013. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/documentos-pibid>>. Acesso em 05 jan. 2014.

BRASIL, PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA/ CASA CIVIL. LEI Nº 12.796, DE 4 DE ABRIL DE 2013. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1)>. Acesso em 23 jan.2015.

BRASIL, PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA/ CASA CIVIL. Lei nº Lei 11.892, de 29/12/2008a . Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm)>. Acesso em 25 mar.2015.

CARNEIRO, Maria Helena da Silva. Trabalho docente e saberes experienciais. IN: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org.) **Docentes para a educação superior**: processos formativos. Campinas, SP: Papirus, 2010.

CAPES/DEB- PIBID. **Relatório de Gestão 2009-2011.** Disponível em: < [https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/DEB\\_Pibid\\_Relatorio-2009\\_2011.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/DEB_Pibid_Relatorio-2009_2011.pdf)> . Acesso em set. 2013.

CAPES/DEB. **Relatório de Gestão 2009-2013.** Brasília, 2013. Disponível em: < <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatorio-DEB-2013-web.pdf>> Acesso em 17 dez. 2015.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, 2, 1990. (177-229). Disponível em:< [http://moodle.fct.unl.pt/pluginfile.php/122510/mod\\_resource/content/0/Leituras/Chervel01.pdf](http://moodle.fct.unl.pt/pluginfile.php/122510/mod_resource/content/0/Leituras/Chervel01.pdf)> Acesso em: 25 ago.2014.

CLÍMACO, João Carlos Teatini de Souza; NEVES, Carmen Moreira de Castro; LIMA, Bruno Fernandes Zenobio de. **Ações da Capes para a formação e a valorização dos professores da educação básica do Brasil e sua interação com a pós-graduação.** RBPG, Brasília, v. 9, n.

16, p. 181 - 209, abril de 2012. Disponível em: <  
<http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/286>>  
 Acesso em abr. 2014.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COULON, Alain. **Etnometodologia**. Petrópolis: Vozes, 1995

COULON, Alain. **Etnometodologia e educação**. Petrópolis: Vozes, 1995a.

CUNHA, Maria Isabel da. **Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária**. São Paulo: Cadernos de Pedagogia Universitária 6/USP, 2008.

Disponível em:<  
[http://porteiros.r.unipampa.edu.br/portais/cap/files/2010/10/maria\\_isabel\\_da\\_cunha\\_caderno\\_VI.pdf](http://porteiros.r.unipampa.edu.br/portais/cap/files/2010/10/maria_isabel_da_cunha_caderno_VI.pdf)> Acesso em: 26 mai. 2014.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 10. ed São Paulo: Cortez, 2003.

DINIZ-PEREIRA. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. **RBEP**, Brasília, v. 92, n. 230, p. 34-51, jan./abr. 2011. Disponível em:<  
<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view/1772>> Acesso em: dez. 2015.

DUBAR, Claude. **A Socialização. Construção das Identidades Sociais e Profissionais**. SP: Martins Fontes, 2005.

\_\_\_\_\_. Entre crise global e crises ordinárias: a crise das identidades **PLURAL**, Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP, São Paulo, v.18.1, pp.175-184, 2011. Disponível em: <  
<http://www.revistas.usp.br/plural/article/view/74528/78137>> Acesso em 12 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de Pesquisa** v.42 n.146 p.351-367 maio/ago. 2012. (p. 351-367). Disponível em: <  
<http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n146/03.pdf>> Acesso em 12 jun. 2014.

FARIAS, Isabel Maria Sabino, *et al.* **Didática e docência**. Brasília: Liber Livro, 2011.

FICHTNER, Bernhard. O conhecimento e o papel do professor. In: LIBÂNEO, José Carlos e ALVES, Nilda (orgs.) **Temas de Pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

FLACH, Ângela. **Formação de professores nos institutos federais: uma identidade por construir**. 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. <disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-4027.pdf>> Acesso em: 28 out. 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 24. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1967.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. Florianópolis, 2013. disponível em: <[http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14\\_02\\_2013\\_16\\_22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf](http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16_22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf)> Acesso em: 24/03/2015.

GARCIA, Regina Leite e ALVES, Nilda. Sobre formação de professores e professora: questões curriculares. . In: LIBÂNEO, José Carlos e ALVES, Nilda ( orgs.) **Temas de Pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

GARFINKEL, Harold. **Estudios em Etnometologia**. Antropos Editorial. Bogotá, 2006. Disponível em: <<https://docs.google.com/file/d/0B5UfjjAP0C2FQnlUWwI2OEd5V3M/edit>> Acesso em mar. 2014.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out. - Dez. 2010, P. 1355 – 1379. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 12 de abril de 2014.

\_\_\_\_\_. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudo Avaliativo Educação São Paulo**. V.25, n57, p.24-54, jan./abr.2014. Disponível em:<[http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eac/arquivos/1899/1899\\_2.pdf](http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eac/arquivos/1899/1899_2.pdf)> Acesso em: nov. 2015.

- \_\_\_\_\_. Formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**. São Paulo, n.100, p.33-46, dez./jan./fevereiro. 2013-2014. Disponível em: <  
<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164/79909>>  
Acesso em: 12 nov. 2015.
- \_\_\_\_\_. ; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá ; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011. Disponível em: <  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf>>  
Acesso em: 12 nov. 2014.
- \_\_\_\_\_. e BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>  
Acesso em: 10 set. 2014
- \_\_\_\_\_. *Et al.* **Um estudo avaliativo do programa institucional de bolsa de iniciação à docência(Pibid)**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/SEP, 2014. Disponível em: <  
<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/24112014-pibid-arquivoAnexado.pdf>> acesso em: 15 jan. 2015.
- GUATHIER, Clermont e TARDIF, Maurice. **A Pedagogia: teoria e prática da antiguidade aos nossos dias**. Petrópolis. RJ: Vozes, 2010.
- HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. Petrópolis,RJ: Vozes, 1988.
- IMBÉRNON, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- JULIA, Dominique . A Cultura Escolar como Objeto Histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, nº1 jan./jun. 2001. P.9-35. Disponível em: <  
[www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/download/273/281](http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/download/273/281).>  
Acessado em: set. 2014.
- KOWARZIK, Wolfdietrich Schmied. **Pedagogia Dialética: de Aristóteles a Paulo Freire**. 2. ed. São Paulo, Brasiliense, 1988.
- LIBÂNEO, José Carlos. Ensinar e aprender, aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática. In: LIBÂNEO, José Carlos e ALVES, Nilda ( orgs.) **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.

- \_\_\_\_\_. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- LIMA, Fernanda Bartoly Gonçalves de. **A formação de professores nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia: um estudo da concepção política.** Brasília: 2012. Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília Faculdade de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: < <http://repositorio.unb.br/handle/10482/12793> > Acesso em set.2014.
- MACEDO, Roberto Sidnei. Métodos em etnopesquisa. In: MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial.** Salvador: UFBA, 2000. (p.143-250)
- \_\_\_\_\_. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação.** 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Pesquisar a experiência: compreender e medir saberes experienciais.** São Paulo: Editora CRV, 2015.
- MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação.** N° 8. P.7-22, Jan/abr 2009.< Disponível em: [http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8\\_PTG\\_CarlosMarcelo20\(1\).pdf](http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_CarlosMarcelo20(1).pdf). > Acesso em: 14 dez. 2015.
- MARTINS, Josemar da Silva. **Anotações em torno do Conceito de Educação para a Convivência com o Semi-árido.** In: RESAB. Rede de Educação do Semi-árido Brasileiro (Org).Educação para a Convivência com o Semi-árido: Reflexões teóricas-práticas. Juazeiro – BA: RESAB, 2006.
- MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino.** Campinas, SP: Navegando, 2011. < Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/ano/mes/ensino.pdf>.> Acesso em 15/12/2015.
- MASETTO, Marcos. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. IN: MASETTO, Marcos. (org) **Docência na Universidade.** 10. ed. São Paulo: Papirus, 2009.
- MEC/INEP. Censo de Educação Superior 2013. Disponível em: < [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/apresentacao/2014/coletiva\\_censo\\_superior\\_2013.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf)> Acesso em: 12 ago. 2014.

MELO, Geovana Ferreira. Docência na universidade: em foco os formadores de professores. In: MELO, Geovana Ferreira. NAVES, Marisa Lomônoca de Paula. (orgs.) **Didática e docência universitária**. Uberlândia: EDUFU, 2012.

MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **São Paulo em Perspectiva**, 14(1), p. 98-110, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9807.pdf>> Acesso em 15/12/2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Ed. revista e modificada pelo autor – 8. ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

\_\_\_\_\_. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensinós**. 4. ed. São Paulo: Cortez 2007.

\_\_\_\_\_. **A religação dos saberes; o desafio do século XXI**. São Paulo: Bertrand Brasil, 2004.

NÓVOA, Antônio. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educacion**. Madrid: 2009. Disponível em: <[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350\\_09por.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf)> Acesso em: mai. 2014.

\_\_\_\_\_. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. (Livreto). São Paulo: SIMPRO, 2007. Disponível em:<[http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto\\_novoa.pdf](http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf)> Acesso em: mai. 2014.

\_\_\_\_\_. **Novas disposições dos professores: A escola como lugar da formação; Adaptação de uma conferência proferida no II Congresso de Educação do Marista de Salvador (Baía, Brasil), em Julho de 2003**. Disponível em: <[http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/685/1/21205\\_ce.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/685/1/21205_ce.pdf)>. Acesso em: 18/01/15.

\_\_\_\_\_. O passado e o presente dos professores . In: NÓVOA, Antônio (org.). **Profissão professor**. Coleção Ciências da Educação. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores e profissão docente.** Disponível em: <[http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD\\_A\\_Novoa.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf).> Lisboa: 1992.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores e profissão docente.** In: Os professores e a sua formação. NÓVOA, António (org). Publicações Dom Quixote, Lisboa: 1992.

NUNES, Cely do Socorro Costa; MONTEIRO, Albêne Lis. Profissionalização e cultura docente: limites e possibilidades na formação de professores. In: MERCADO, Luis Paulo Leopoldo; CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da Silva.(orgs.) **Formação do pesquisador em educação: profissionalização docente, políticas públicas, trabalho e pesquisa.** Maceió: EDUFAL, 2007.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de Professor: profissionalização e razão pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERNAMBUCO/ IF SERTÃO – PE. **Proposta para criação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano.** Disponível em: <[http://www.ifsertao-pe.edu.br/reitoria/index.php?option=com\\_content&view=article&id=79&Itemid=](http://www.ifsertao-pe.edu.br/reitoria/index.php?option=com_content&view=article&id=79&Itemid=)>Acesso em: dez. 2014.

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2009-2013.** IF SERTÃO-PE, 2009.

\_\_\_\_\_. **Projeto Político Pedagógico (PPP) 2011,** (em andamento). Petrolina-PE. 2014.

\_\_\_\_\_. **Projeto Institucional do PIBID.** Petrolina. Acervo documental. 2009.

\_\_\_\_\_. **Subprojeto de Física.** Petrolina. Acervo documental. 2009.

\_\_\_\_\_. **Subprojeto de Química.** Petrolina. Acervo documental. 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_. LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e Docência.** 7. ed. São Paulo: Cortez. 2012.

\_\_\_\_\_. ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior.** 5. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

- \_\_\_\_\_. ALMEIDA, Maria Isabel. (org.) **A Pedagogia Universitária:** caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011.
- \_\_\_\_\_. Professor reflexivo: construindo uma crítica. IN; PIMENTA, Selma Garrido. GHEDIN, Evandro (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012a.
- \_\_\_\_\_. Professor: formação, identidade e trabalho docente. In: PIMENTA, Selma Garrido (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012b.
- PRADO, Guilherme do Val Toledo. AYOUB, Eliana. PIBID-Unicamp: criando uma nova cultura de valorização da profissão docente. In: **Formação docente em diálogo.** PRADO, Guilherme do Val Toledo. AYOUB, Eliana. (orgs.). Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2014. Disponível em: <[http://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/Lemad\\_DH\\_USP\\_PIBID-UNICAMP-livro-volume-1.pdf](http://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/Lemad_DH_USP_PIBID-UNICAMP-livro-volume-1.pdf)> . Acesso em 15 abr. 2015.
- RODRIGUES, José Roberto Gomes. Pedagogia e Ensino de História da Educação. Brasília: Liber Livro, 2012.
- ROLDÃO, Maria do Céu. Formação de professores na investigação portuguesa – um olhar sobre a função do professor e o conhecimento profissional. **Formação Docente.** Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 57-70, ago/dez. 2009. Disponível em <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br> > Acesso em: 21 nov.2015.
- \_\_\_\_\_. Profissionalidade docente em análise- especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: estudos sobre educação** – ano XI, v. 12, n. 13, jan./dez. 2005. p. 105 a 126. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1692/1601>> Acesso em: 21 nov.2015.
- \_\_\_\_\_. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação.** V.12, n 34, jan/abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>> Acesso em: 21 nov. 2015.

- SACRISTAN, José Gimeno. A avaliação no ensino. IN: SACRISTAN, José Gimeno. GÓMEZ, Alberto Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 24. ed. Curitiba: Artemed, 1998.
- SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009 p. 143-155. Campinas, SP: 2009. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>> Acesso em: 28 mai.2015.
- SCHEIBE, Leda. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul.-set. 2010. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/17>>. Acesso em: 13 dez. 2015.
- SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**. São Paulo: Artmed, 2000.
- SEIBT, Cezar Luís. Heidegger: Da fenomenologia ‘reflexiva’ à fenomenologia hermenêutica. **Princípios**, Revista de Filosofia. Natal (RN), v. 19, n. 31 Janeiro/Junho de 2012, p. 79-98. Disponível em: <http://www.principios.cchla.ufrn.br/arquivos/31.pdf> > Acesso em: 20 set. 2014.
- SILVA, José de Souza. **Aridez mental**, problema maior contextualizar a educação para construir o ‘dia depois do desenvolvimento’. no Semiárido Brasileiro. Campina Grande-PB, 2010. Disponível em: < <http://www.insa.gov.br/~webdir/snecsab/ppt/ppt06.pdf>> Acesso em: ago. 2014.
- SOCZEK, Daniel. **PIBID como formação de professores**: reflexões e considerações preliminares. Formação Docente, Belo Horizonte, v. 03, n. 05, p. 57-69, ago./dez. 2011. Disponível em <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. >Acesso em 24 mar. 2015.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 2014.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 6. Ed. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 2011.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Anuário brasileiro de educação básica 2015. São Paulo: Moderna. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/conteudo-tpc/1515/anuario-brasileiro-da-educacao-basica-2015/>> Acesso em: ago.2015.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Alternativas pedagógicas para a formação do professor da educação superior. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org.) **Docentes para a educação superior: processos formativos**. Campinas, SP: Papirus, 2010.

VERAS, Maria Leopoldina. **Relatório final de atividades** – PIBID IF SERTÃO-PE, 2012, Disponível nos arquivos do PIBID IF SERTÃO PE, Petrolina – PE.

\_\_\_\_\_. **Relatório final de atividades** – PIBID IF SERTÃO PE, 2013. Disponível nos arquivos do PIBID IF SERTÃO PE, Petrolina – PE.

VIEIRA, Josenilton Nunes. **O sindicato como espaço de construção da profissão Docente**. Natal: 2009. Tese (Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação.

ZABALZA, Miguel. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.



# APÊNDICE

## ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES



Esta entrevista compõe parte dos procedimentos metodológicos da pesquisa para dissertação de Mestrado com o título: IMPLICAÇÕES DO PIBID NAS LICENCIATURAS DE FÍSICA E QUÍMICA NO IF SERTÃO-PE, sob a orientação do Prof. Dr. Josenilton Nunes Vieira. A mesma tem o objetivo de colher relatos de professores que fizeram e fazem parte dos subprojetos de Física e Química do PIBID no IFSERTÃO – PE, no período de 2010-2013.

### ROTEIRO DA ENTREVISTA:

1. O que é ser professor de Física/Química para você.
2. Fale sobre seu percurso de formação acadêmica. Sua primeira opção foi à docência?
3. O que sentiu mais dificuldade quando começou a docência e o que mais sente dificuldade hoje?
4. Como se vê como professor formador de futuros professores?
5. De que modo o PIBID tem influenciado sua concepção de docência e sua atuação como professor?
6. Para você o que é ser um bom professor?