

UFRRJ
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

DISSERTAÇÃO

**O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À
DOCÊNCIA E A FORMAÇÃO DOS LICENCIANDOS DE FÍSICA DA
UFRPE: UM ESTUDO DE CASO**

JOSÉ GUILHERME SANTOS FILHO

2015



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À
DOCÊNCIA E A FORMAÇÃO DOS LICENCIANDOS DE FÍSICA DA
UFRPE: UM ESTUDO DE CASO**

JOSÉ GUILHERME SANTOS FILHO

Sob a Orientação da Professora Doutora
Liliane Barreira Sanchez

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação e Gestão.

Seropédica, RJ
Dezembro de 2015

373.2463

F481p

T

Filho, José Guilherme Santos, 1963-

O programa institucional de bolsa de iniciação à docência e a formação dos licenciandos de Física da UFRPE: um estudo de caso / José Guilherme Santos Filho - 2016.

106 f. : il.

Orientador: Liliane Barreira Sanchez.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de Pós-Graduação em Educação Agrícola.

Bibliografia: f. 91-95

1. PIBID-Física-UFRPE - Teses. 2. Identidade profissional - Teses. 3. Formação inicial docente - Teses. I., Sanchez, Liliane Barreira. 1969-. II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Curso de Pós-Graduação em Educação Agrícola. III. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

JOSÉ GUILHERME SANTOS FILHO

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação e Gestão.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM:

Liliane Barreira Sanchez, Dra. UFRRJ
(Orientadora)

Wanderley da Silva, Dr. UFRRJ

Aristeo Gonçalves Leite Filho, Dr. UERJ

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, **José Guilherme Santos e Severina Belarmino Santos**, por serem o meu referencial de dedicação e amor à vida.

Aos meus irmãos, **Maria Cristina Santos de Melo, Marcos Belarmino Santos, Edlene Belarmino Santos e Gustavo Belarmino Santos**, pelo carinho, estímulo e respeito em minhas decisões.

A toda **minha família, amigos e amigas** que, direta ou indiretamente, contribuíram para minha conquista, dedico!

AGRADECIMENTOS

Meus solenes agradecimentos são dedicados:

Primeiro a Deus, por minha existência, por ter me dado entusiasmo, proteção e forças nesta caminhada de aprendizado diário!

Aos meus amados pais, José Guilherme e Severina Belarmino. De vocês levo comigo, por onde for, o maior patrimônio: o caráter, o exemplo de vida e o Amor!

À Claudinei, mulher de especial caráter, por todo apoio, paciência e incentivos ao longo da realização deste trabalho. Sem você jamais saberia o verdadeiro significado de ser pai: pude descobrir o quanto amar nos eleva, ao mesmo tempo em que nos torna humildes e nos convida à maturidade. Minha eterna gratidão por sua inteireza e dedicação!

Aos meus filhos amados, presente diário e divino em minha vida: Gabriel Gomes e Daniel Gomes por toda compreensão e carinho ofertados. Sempre aprendo muito com vocês!

Aos meus irmãos, Cristina, Marcos, Edlene e Gustavo, por estarem sempre ao meu lado, na torcida por meus esforços na direção de um ser humano inacabado, melhorado!

A todos meus familiares: sobrinhos, tios, tia, primos e primas, cunhados e cunhada!

A minha orientadora, Professora Liliane Barreira Sanchez, pela competente orientação, zelo, incentivo, paciência e valiosas contribuições no decorrer deste trabalho de pesquisa; minha eterna admiração e gratidão!

À banca examinadora: Professor Wanderley da Silva e Aristeo Leite Filho, pela importante contribuição para o aprimoramento desta pesquisa.

À Coordenação e professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola-PPGEA/UFRRJ, em especial, Sandra Barros Sanchez (*in memoriam* – por toda sua dedicação e carinho) e aos demais professores, pela competente contribuição para minha formação/humanização.

A minha turma de mestrado: como não aprender e crescer durante este convívio de desafios, que me permitiu melhorar a cada dia por um nobre objetivo em nossas vidas?! Por isso quero agradecer a todos vocês por compartilharem comigo desta trajetória.

Em especial, agradeço pelo companheirismo, atenção e carinho que sempre me socorreram nos momentos mais difíceis de minha vida de mestrando e que também compartilharam de momentos divertidos juntos: Norma Nancy, Jadna Araújo, Josias Limeira, José Soares, Giovanildo, Ricardo Wagner, Felipe Nicodemus, Lana Claudia, Robson Câmpelo, Glória Pina, Antônio Virgínio, Mônica César, Ozias e Onilda!

À equipe do PPGEA, Marize, Kelly, Lucilene, Nilson e demais servidores, pela atenção e carinho em cada semana de formação.

Ao Professor Jairo Ricardo Rocha de Oliveira, Diretor do Departamento de Física-DF e demais integrantes, professores e servidores, mais do que isso, amigos do DF, que me estimularam e deram todo apoio necessário, durante todo o percurso, sem o qual não teria sido possível o desenvolvimento deste trabalho.

Ao Professor Coordenador de Área do PIBID de Física da UFRPE, por suas valiosas contribuições e por aceitar ser entrevistado, meus mais sinceros agradecimentos.

À Professora supervisora do subprojeto do PIBID de Física e a Gestora da Escola de Referência Professor Cândido Duarte e ao professor supervisor do PIBID de Física da Escola Ministro Jarbas Passarinho, que aceitaram ser entrevistados.

Aos bolsistas atuais do PIBID e Egressos do curso de licenciatura de física, por suas importantes contribuições e respostas aos questionários enviados.

Aos professores Antônio Romaguera, Wictor Carlos Magno, Adauto José Ferreira, Sara Cristina Pinto Rodrigues, Michael Lee Sundheimer *do Departamento de Física da UFRPE*, que me auxiliaram sempre que a eles recorria para tirar algumas dúvidas e dialogar a respeito de formação docente e sobre o PIBID de física, para auxiliar na construção deste trabalho.

Ao Professor Adriano Regis, *Coordenador de Gestão Educacional do PIBID de matemática-UFRPE*, por sua disponibilidade e atenção sempre que o procurava e pelo fornecimento de informações sobre o PIBID e, especialmente, os relatórios parciais do PIBID de 2013 e 2014.

Aos Professores Mônica Lopes Folena Araújo e Paulo de Jesus por suas valiosas orientações e incentivo desde o início deste mestrado, expresso aqui minha gratidão.

Ao Professor Ricardo de Aguiar Pacheco por sua distinção e atenção ofertadas sempre que o procurava para buscar informações e dialogar sobre o PIBID.

Ao professor Alessandro Cardoso Tenório, com suas valiosas contribuições na condição de professor de Física e membro do PIBID quando iniciou o programa na UFRPE, por suas valiosas contribuições.

À equipe da UFRPE, em especial a Pró-Reitoria de Pós-Graduação e à Superintendência de Gestão de Desenvolvimento de Pessoas - SUGEP, por todo apoio oferecido para que este mestrado fosse viabilizado.

À Professora Suely Lima, por todo seu apoio, incentivo e dedicação, durante todo o processo, do início ao fim, sempre acompanhando carinhosamente a nossa caminhada.

Em Especial:

À *Magnífica Reitora da UFRPE*, professora *Maria José de Sena*, a quem devo eterna gratidão e admiração, por ter sido a impulsionadora da realização de nossos sonhos (1ª turma do mestrado do Programa de Pós-Graduação de Educação Agrícola da UFRRJ):

Meu muito obrigado por este sonho coletivo, que jamais será esquecido. Diante dos registros vividos e compartilhados nos tornamos melhores e mais habilitados para a posteridade. Este sentimento de gratidão fortalecido impele-me, junto com nossos amigos, a fazer o melhor por outros e pela sociedade. A semente foi plantada, o conhecimento como um dos maiores investimentos foi-nos ofertado; competentes exemplos no fazer-docente referendou-nos o PPGEA como um grandioso presente contemporâneo, mostrando-nos o jardim das possibilidades em torno de todos. E, em nós, pouco a pouco foram regadas, no solo fértil de nossas melhores intenções, as raízes do desejo ardente de retribuir contribuindo. Contribuir veio como exemplo concreto para cada um de nós que, nesta oportunidade ímpar, buscou se esforçar para desabrochar, além-solo, sobrepujando nossos obstáculos, rompendo a terra fecunda de nossos limites para enxergar melhor o brilho do sol. Hoje estamos mais fortalecidos e felizes, entusiasmados. Retribuir seguirá para a sociedade agora pelo viés da gratidão e da consciência da importância desses conhecimentos em prol de nós outros. Por hora, um desejo ardente sequioso por aplicar os conhecimentos, sabendo que deles se requer sabedoria e uma dose de ousadia para fazer acontecer. Desejo e desafio em alinhamento com

dedicação nos dá a certeza de que dá para fazer: dá para contribuir e dá para fortalecer a academia visando a uma sociedade mais justa e solidária.

Meu muito obrigado!

*Se avexe não
Toda caminhada começa no primeiro passo
A natureza não tem pressa
Segue seu compasso
Inexoravelmente chega lá
Se avexe não
Observe quem vai subindo a ladeira
Seja príncipe, ou seja, lavadeira
Pra ir mais alto vai ter que suar
(Flávio José)*

RESUMO GERAL

FILHO, José Guilherme Santos. **O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA E A FORMAÇÃO DOS LICENCIANDOS DE FÍSICA DA UFRPE: um estudo de caso.** 2015. 106 p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2015.

Este trabalho tem o objetivo de identificar as possíveis contribuições sobre a formação inicial docente de futuros professores a partir de experiências vivenciadas pela prática docente dos bolsistas atuais e egressos do curso de Licenciatura em Física da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) em uma escola pública parceira do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). As falas dos futuros professores (bolsistas) foram investigadas através de questionários, bem como as perspectivas dos professores supervisores e coordenador de área de física do PIBID sobre o processo de formação docente dos licenciandos foram analisadas a partir de entrevistas, levando-se em conta a baixa atratividade pela carreira docente, o déficit atual de professores de física e que os professores formadores (supervisores, coordenadores, orientadores) exercem influência sobre suas identidades profissionais e consequente decisão para assumir a carreira de professor. A pesquisa foi desenvolvida com uma abordagem qualitativa e as fontes de informações foram os documentos oficiais do PIBIB (Edital MEC/CAPES/FNDE, regulamento do PIBID-MEC, projeto Institucional-UFRPE, Subprojetos do PIBID-Física/UFRPE, relatório de atividades parciais do PIBID de 2013 e 2014), em que constam todas as atividades desenvolvidas e resultados alcançados. Para interpretar as entrevistas e questionários fizemos uma análise crítico-filosófica travando diálogo com os autores considerados, aproximando os sentidos produzidos pelos sujeitos da pesquisa, ao mesmo tempo em que confrontamos essas falas com as informações constantes dos relatórios de atividades parciais do PIBID/UFRPE de 2013 e 2014. Foi possível identificar que o PIBID – UFRPE, o PIBID-Física-UFRPE e os Subprojetos de Física estão em consonância com o que preconiza a Diretoria de Educação Básica-CAPES-MEC em seus objetivos, mais especificamente, no que tange à valorização da profissão docente, na medida em que oportuniza os estudantes de todas as licenciaturas da UFRPE a ingressarem no programa desde o início do curso; Constatamos que o PIBID, sendo hoje o programa do governo federal de maior abrangência existente na UFRPE (14 licenciaturas), tem ofertado o atendimento a uma maior demanda de futuros professores para a Educação Básica; é um programa que viabiliza a formação didática e orienta e fortalece a prática docente, oportuniza a participação com apresentação de trabalhos científicos em congressos; promove a aproximação da universidade com a escola e proporciona aos bolsistas de Iniciação à docência um efetivo aprendizado nas relações didático-pedagógicas com os alunos e professores. Além disso, o PIBID tem sido uma forte política educacional de incentivo à permanência dos estudantes de licenciatura nos cursos e tem estimulado o processo identitário dos futuros docentes e o processo de formação continuada dos professores envolvidos. Estes elementos de identificação foram discutidos principalmente sob as bases teóricas de Maurice Tardif.

Palavras-chave: PIBID-Física-UFRPE, formação inicial docente, identidade profissional.

GENERAL ABSTRACT

FILHO, José Guilherme Santos. **THE PROGRAM OF INSTITUTIONAL TO TEACHING INITIATION OF PURSE THE FORMATION OF PHYSICS OF UNDERGRADUATE UFRPE: a case study.** 2015. 106 p. Dissertation (Masters in Agricultural Education). Institute of Agronomy, Rural Federal University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2015.

The objective of this work is to identify the possible contributions to the initial teaching training of future teachers who are actual or former scholarship students in the Institutional program for Scholarships in Teaching Initiation (“Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência”, PIBID) of the Teaching Certificate Degree in physics of the Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), based on their experiences in the program at a participating public high school. The reports of the future teachers (scholarship students) were investigated using questionnaires, and the perspectives of the supervising high school teachers and the PIBID physics Coordinator about the educational process of the teaching degree students were analyzed based on interviews, considering the low attractiveness of the teaching career, the actual deficit of physics teachers and that orienting teachers (supervisors, coordinators and tutors) exert influence over their professional identities and consequent decision to enter teaching as a career. The research was developed with a qualitative approach, and the sources of information were official documents of PIBID (call for projects MEC/CAPES/FNDE, regulations of PIBID-MEC, the UFRPE institutional project, UFRPE-physics subprojects, PIBID partial activities reports from 2013 and 2014), in which all of the developed activities and obtained results are reported. To interpret the interviews and questionnaires, we made a critical-philosophical analysis exchanging dialog with the considered authors, approximating the directions produced by the subjects of the research, while confronting the reports with the information found in the PIBID partial activities reports from 2013 and 2014. It was possible to identify that PIBID-UFRPE, PIBID-physics-UFRPE and the physics subprojects are in consonance with the recommendations of the Basic Education Directorate of CAPES-MEC in its objectives, more specifically, in terms of the valorization of the teaching career, considering that the program gives the opportunity to participate to all teaching degree students of the UFRPE from the beginning of their coursework. We discovered that PIBID, today the program of the federal government with the widest breadth at the UFRPE (14 teaching certificate courses), has offered to address a larger demand for future basic education teachers, is a program which permits didactic training and orients and strengthens the teaching practice, gives the opportunity to participate in conferences with presentations of scientific works, promotes approximation between the university and the school and provides the teaching initiation scholarship students with an effective learning experience in didactic-pedagogic relations between students and teachers. In addition, PIBID has been a strong educational policy for giving incentive to teaching certificate students to remain in their courses and has stimulated the identity process of future teachers and the continuing education of the professors involved. These elements of identity were discussed principally using the theoretical foundations of Maurice Tardif.

Key words: PIBID-physics-UFRPE, initial teaching training, professional identity.

LISTA DE SIGLAS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
CCD - Colegiado de Coordenação Didática.
CEPE - Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão da UFRPE
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONAE - Conferência Nacional de Educação
CP - Conselho Pleno
CPA - Comissão Própria de Avaliação da UFRPE
DA - Diretório Acadêmico
DFM - Departamento de Física e Matemática
DRI - Diretoria Internacional de Relações Internacionais
EEMJP – Escola Estadual Ministro Jarbas Passarinho
ENEM - Exame Nacional de Ensino Médio
EREM Cândido Duarte – Escola de Referência Cândido Duarte
EXPOFÍSICA – Exposição de Física
EXPOTEC – Exposição de Tecnologia de Ciência de Camaragibe
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNE - Fórum Nacional de Educação
ID - Iniciação à Docência
IDEB - Índice de Desenvolvimento de Educação Básica
IES - Instituição de Ensino Superior
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPES - Instituições Públicas de Ensino Superior
LIFE - Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores
MEC - Ministério de Educação e Cultura
OBEDUC - Programa Observatório da Educação
PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCS - Programa Conexões Saberes
PDE - Plano de Desenvolvimento Educacional
PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional
PEA - Programa Escola Aberta
PET - Programa de Educação Tutorial
PIB - Produto Interno Bruto
PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID - Programa Institucional de Iniciação à Docência
PLI - Programa de Licenciaturas Internacionais
PNE - Plano Nacional de Educação
PPP - Projeto Político Pedagógico
PREG – Pró-Reitora de Ensino de Graduação.
PRODOCÊNCIA - Programa de Consolidação das Licenciaturas
PROFMAT - Mestrado Profissional de Professores de Matemática
SAEB - Sistema Nacional de Avaliação de Educação Básica
SECAD - Secretaria de Educação Continuada alfabetização e Diversidade
SEE – Secretaria de Educação do Estado
SESu - Secretaria de Educação Superior
SID – Simpósio de Iniciação à Docência

TAE - Técnico Administrativo em Educação
UACSA - Unidade Acadêmica de Cabo de Santo Agostinho
UAG - Unidade Acadêmica de Garanhuns
UAST - Unidade Acadêmica de Serra Talhada
UFRPE - Universidade Federal Rural de Pernambuco

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Tipologias de Saberes Docentes

Quadro 2: Saberes Necessários à Formação Docente

Quadro 3: IDEB do Ensino Fundamental ao Ensino Médio –PNE- Lei 13.005/14

Quadro 4: Indicadores PISA conforme PNE – Lei 13.005/2015

Quadro 5: Quantitativo de Alunos Desvinculados das Licenciaturas-UFRPE em 2012

Quadro 6: Cursos, Vagas, Ingressos, Matrículas e Concluintes por Curso da Sede – Recife

Quadro 7: Distribuição de Bolsistas de Iniciação à Docência (ID)

Quadro 8: Dados do PIBID de 2013

Quadro 9: Licenciaturas UFRPE x IDEB x Número de Alunos

Quadro 10: Infraestrutura das Escolas EREM Cândido Duarte e Ministro Jarbas Passarinho

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| INTRODUÇÃO | 17 |
| CAPITULO I – POLÍTICAS PÚBLICAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.. | 30 |
| 1.1 Algumas Questões Sobre Formação Docente | 30 |
| 1.2 Políticas Públicas Relacionadas à Formação docente | 44 |
| CAPÍTULO II - O PIBID NA UFRPE. | 49 |
| 2.1 O PIBID Uma Política Pública Atual para a Formação Docente..... | 49 |
| 2.2 Cenário de Inserção do PIBID na UFRPE..... | 52 |
| 2.2 O Departamento de Física da UFRPE..... | 55 |
| 2.3 Perfil Socioeconômico e Formativo dos Licenciandos em Física | 56 |
| 2.4 Gênese e Evolução Histórica do PIBID na UFRPE..... | 57 |
| CAPITULO III - ESTUDO DE CASO: O SUBPROJETO DE FÍSICA DO PIBID- UFRPE..... | 64 |
| 3.1 Histórico do Curso de Licenciatura em Física da UFRPE..... | 64 |
| 3.2 Investigando o Subprojeto PIBID de Física da UFRPE | 64 |
| 3.2.1 Contexto do PIBID de Física nas Escolas Parceiras..... | 65 |
| 3.2.2 O PIBID de Física e suas Ações..... | 69 |
| 3.2.3 Dos Questionários..... | 71 |
| 3.2.4 Das Entrevistas..... | 78 |
| CAPITULO IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 86 |
| REFERÊNCIAS | 88 |
| ANEXOS | 93 |

INTRODUÇÃO

*Não é a consciência do homem que lhe determina o ser,
mas, ao contrário, o ser social que lhe determina a
consciência.*

Karl Marx

Esta pesquisa tem como objetivo geral estudar as contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na formação dos estudantes do curso de licenciatura em Física da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e suas contribuições para o exercício da profissão docente.

O PIBID foi criado pelo Ministério da Educação (MEC) através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e é financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Atualmente, de acordo com o Edital de Fluxo Contínuo nº 6/2014, de 04.02.2014, da Pró-Reitoria e Ensino e Graduação (PREG), a UFRPE conta com 335 bolsas desse Programa distribuídas entre os 14 cursos de licenciaturas contemplados pelo Projeto Institucional. Estas bolsas estão distribuídas entre a Sede de Dois Irmãos em Recife - PE, a Unidade Acadêmica de Garanhuns - PE (UAG) e a Unidade Acadêmica de Serra Talhada - PE (UAST). Os cursos de licenciatura contemplados atualmente pelo PIBID na UFRPE são: Biologia (Sede); Ciências Agrícolas (Sede); Computação (Sede); Educação Física (Sede); Física (Sede); História (Sede); Letras (Sede); Matemática (Sede); Pedagogia (Sede); Química (Sede); Letras (UAST); Letras (UAG); Pedagogia (UAG) e Química (UAST).

A criação do PIBID se deu em 2007, por meio de uma ação conjunta do Ministério da Educação e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), através de uma chamada pública com o objetivo de fomentar a iniciação à docência dos estudantes das instituições federais de educação superior dos cursos de licenciatura presencial plena, para atuarem na educação básica pública. Contudo, somente em setembro de 2009, de acordo com a Portaria Normativa CAPES nº 122, de 16/09/2009, foi instituído, no âmbito da CAPES, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para os estudantes de licenciatura plena – PIBID - visando aprimorar a formação docente, valorizar o magistério e contribuir para a elevação do padrão de qualidade da educação básica.

A Portaria nº 72, de 09/04/2010, estendeu o PIBID às instituições públicas municipais e às instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos e instituiu novas disposições sobre o PIBID, revogando a portaria nº 122, de 16/09/2009.

Este programa envolve pesquisadores na área de educação (formadores de professores), professores que atuam nas escolas de educação básica e licenciandos bolsistas, aqui denominados ‘pibidianos’. O objetivo principal da implementação do PIBID na UFRPE foi articular estes 03 (três) grupos juntamente com os alunos que estão também em formação na Educação Básica para trabalharem juntos, em parceria, numa metodologia dialogada e construída no dia a dia da escola.

Atualmente, são 27 escolas conveniadas ao PIBID/UFRPE, das quais 14 são vinculadas à Sede da UFRPE, em Dois Irmãos, e as 13 restantes são vinculadas às Unidades Acadêmicas de Garanhuns (UAG) e de Serra Talhada (UAST). Deste total, 05 Escolas são de Referência, exercendo suas atividades em horário integral.

Uma análise mais ampla sobre o papel da universidade no contexto social, abrangendo seus diversos aspectos, exige, antes de tudo, considerar a função precípua da educação. Neste sentido, Ferri destaca:

[...] assumimos a ideia de que a educação é o meio pelo qual se pode promover a qualidade de vida, a racionalidade, o desenvolvimento da sensibilidade, a compreensão entre os seres humanos e a sociabilidade, o desenvolvimento econômico e a sustentabilidade ambiental, que a fundamentação da democracia, o estímulo ao desenvolvimento da personalidade do sujeito, a difusão e o incremento do conhecimento e da cultura em geral, a inserção dos sujeitos no mundo, constituem fins e objetivos que dão sentido à educação (FERRI, 2010, p.157-8).

Partindo desta compreensão sobre educação e entendendo que um dos objetivos da educação escolar e, em especial, do ensino superior é o de promover o desenvolvimento intelectual de seus alunos, podemos afirmar que o papel da Universidade na qualificação da Educação Básica deveria ser o de subsidiar os estudantes dos cursos de licenciatura para aprenderem a pensar sobre a escola, sobre os processos de escolarização e sobre o exercício da profissão docente, e desenvolverem um senso crítico capaz de promover transformações sociais, tarefa bastante complexa.

DEFINIÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

Não é de agora que se reconhece, no campo da educação, a urgente necessidade de melhoria da qualidade do ensino básico oferecido no Brasil. A educação básica, tanto nos meios formais de ensino como em Fóruns especializados, tem sido alvo de discussões há décadas e, atualmente, surge como uma das prioridades estabelecidas pelo Ministério da Educação, a partir de diversos programas de incentivo à formação docente.

É comum que se diga que a educação está em crise. No entanto, também se diz que a educação sempre viveu em crise. Portanto, essa situação de precariedade não é uma característica exclusiva da atualidade. Porém, hoje o problema se tornou mais visível, principalmente pelas exigências da sociedade contemporânea por melhores resultados sobre a educação nacional. Também por conta de um universo maior de estudantes que dependem da educação formal, o que não acontecia na década de 1990, por exemplo. Esta realidade de crise da educação nacional, destacada com mais ênfase nos tempos atuais, tem sido constatada através do índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), pelo desempenho insatisfatório dos alunos em testes como o do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e através do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), assim como da Prova Brasil, instituída pelo MEC em 2005.

Por isso, os problemas relacionados à qualidade da formação docente na educação básica têm sido estudados por diversos grupos de pesquisadores, sob diferentes aspectos, haja vista sua complexidade. Neste sentido, um estudo, recente, patrocinado e publicado pela UNESCO permite que se tenha uma visão geral sobre o cenário da profissão docente no Brasil, tratando-a como setor nevrálgico nas sociedades contemporâneas. O estudo é intitulado “Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011) que trás em sua apresentação a frase inicial: “A importância dos professores para a oferta de uma educação de qualidade para todos é amplamente reconhecida” (p. 11). O referido estudo destaca ainda que a formação inicial e continuada, os planos de carreira, as condições de trabalho e a valorização desses profissionais, dentre outros aspectos, ainda são desafios para as políticas educacionais no Brasil. Este estudo se revela como uma importante contribuição para a reflexão sobre as atuais políticas públicas voltadas à formação de professores no país.

Na tentativa de contribuir com estudos como o acima mencionado, buscaremos ao desenvolver este trabalho, investigar em que o PIBID contribui com a formação docente do

licenciando de física da UFRPE, considerando a vivência da prática docente dos pibidianos em uma escola pública parceira.

JUSTIFICATIVA

Um dos argumentos que sustenta a política pública do PIBID é a promoção do desenvolvimento acadêmico e da formação docente dos pibidianos, por proporcionar aos futuros professores a participação em experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras, articuladas com a realidade local da escola pública. Nesse sentido, o PIBID UFRPE tem como objetivo geral promover o letramento científico¹ em uma perspectiva interdisciplinar, abordando a temática CIÊNCIA E CONTEXTO (Projeto Institucional PIBID/UFRPE-2008). A UFRPE visa ainda, através do PIBID, incentivar à permanência dos estudantes de licenciaturas no curso e contribuir com o seu processo de construção de identidade docente.

Sobre esta temática, observamos que, geralmente, o ensino de nível médio e o ensino de ciências naturais se apresentam fragmentados em torno de três disciplinas: Biologia, Química e Física. Esta última é considerada, em geral, aquela que “traumatiza” o aluno com aplicações de fórmulas matemáticas, desvinculadas da realidade do educando e de suas necessidades cotidianas. O trecho abaixo retirado dos Parâmetros Curriculares Nacionais destaca essa realidade.

O ensino de Física tem-se realizado frequentemente mediante a apresentação de conceitos, leis e fórmulas, de forma desarticulada, distanciados do mundo vivido pelos alunos e professores e não só, mas também por isso, vazios de significado. Privilegia a teoria e a abstração, desde o primeiro momento, em detrimento de um desenvolvimento gradual da abstração que, pelo menos, parta da prática e de exemplos concretos. Enfatiza a utilização de fórmulas, em situações artificiais, desvinculando a linguagem matemática que essas fórmulas representam de seu significado físico efetivo. Insiste na solução de exercícios repetitivos, pretendendo que o aprendizado ocorra pela automatização ou memorização e não pela construção do conhecimento através das competências adquiridas. Apresenta o conhecimento como um produto acabado, fruto da genialidade de mentes como a de Galileu, Newton ou Einstein, contribuindo para que os alunos concluam que não resta mais nenhum problema significativo a resolver. Além disso, envolve uma lista de conteúdos demasiadamente extensa, que impede o aprofundamento necessário e a instauração de um diálogo construtivo.” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESPORTO, PCN, 1998, pág.48).

Tendo como base este contexto, pretendemos compreender a participação da UFRPE na qualificação dos docentes da Educação Básica, especificamente através do desenvolvimento das atividades do Subprojeto/Física/PIBID, com o objetivo de investigar se os licenciandos desse curso, ao participarem do PIBID/UFRPE no espaço das escolas públicas, tornam-se mais interessados² e talvez mais capacitados para exercer a atividade docente. Esperamos, assim, poder colaborar com aqueles que desejam entender melhor a atual

¹ Este termo aparece no Projeto Institucional do PIBID-UFRPE como proposta inicial de letramento científico que se mantém até os dias atuais.

² Entendemos por “interesse” o desejo de exercer a atividade docente a partir de sua vivência no ambiente escolar como um componente do processo de construção da identidade profissional. Tal “interesse” confundindo-se com o desejo de abraçar a carreira docente está intimamente ligado à noção de identidade profissional, comentada na introdução desta pesquisa. Diríamos que “interesse”, neste sentido, pode ser compreendido como “identificado para” o exercício da profissão docente. Ou ainda como: motivado para abraçar a carreira docente.

situação da educação brasileira, bem como contribuir para os debates e ações voltadas para a temática da formação docente e para a melhoria da qualidade do ensino no país.

Um dos principais objetivos a que o PIBID se propõe é o de incentivar a formação de professores para a educação básica e, por sua vez, esta proposição corresponde à ideia subjacente de incentivar os estudantes a optarem pela carreira docente. Podemos dizer, então, que o programa oportuniza uma melhor capacitação aos aprendizes de docência - bolsistas do PIBID - em contato com a escola e favorece o despertar do interesse destes bolsistas em abraçar a carreira docente. De acordo com Sanchez (2013):

Sabemos que a educação é uma das prioridades do atual governo brasileiro e a proposta do PIBID revela essa preocupação. A carreira docente, considerada em crise na atualidade, carece de ações estimuladoras e incentivadoras dessa profissão, cada vez mais preterida pelos jovens estudantes dos cursos de licenciatura. Sendo assim, propiciar experiências relativas ao ofício do professor, que possibilitem aos licenciandos um conhecimento “prático” e “verdadeiro” da realidade da sala de aula, capacita-os mais apropriadamente ao exercício da futura profissão. (SANCHEZ, 2013, p.16)

Podemos inferir, também, que os elementos “interesse e capacitação” são componentes decisivos para a construção da identidade profissional do futuro professor, já que o diferencial do PIBID reside exatamente no fato de aproximar a Universidade da escola pública. Com isso, ao inserir os licenciandos desde o início de sua vida acadêmica no dia a dia da escola, o bolsista tem a oportunidade de despertar seu interesse ou não pela atividade docente e, ao mesmo tempo, tem a oportunidade de melhor capacitar-se para o “exercício da docência” e ainda relacionar-se com os professores co-formadores, com os gestores e alunos da educação básica e com os professores formadores da Universidade da qual fazem parte. A esse respeito Sanchez (2013) afirma que:

Ao inserirmos os “futuros professores” no cotidiano das salas de aula, possibilitamos que esses aprendizes unam as teorias estudadas nas diversas disciplinas dos cursos de licenciaturas com a prática docente experimentada nas escolas, estimulando a reflexão sobre o processo educacional. Trata-se da possibilidade de apropriação da teoria, do conhecimento oficialmente instituído, utilizado como instrumento de capacitação e ampliação das possibilidades de reflexão sobre o que se observa no “chão da escola”. Mas trata-se também de “dar voz” ao professor da educação básica, através do trabalho de supervisão dos alunos bolsistas, que acompanham e auxiliam esse protagonista, podendo aprender com sua prática, com sua atuação.

A respeito do relacionamento com outras pessoas (professores formadores da Universidade, professores co-formadores, gestores e alunos da educação básica) concordamos com Tardif (2002), quando afirma que o “o docente raramente atua sozinho” para desenvolver e descobrir sua capacidade e despertar o interesse de ensinar, quando nos diz que:

Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos. A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão que possuem, geralmente, um caráter de urgência. Essas interações são mediadas por diversos canais: discurso, comportamentos, maneiras de ser, etc. Elas exigem, portanto, dos professores, não um saber sobre um objeto de conhecimento, nem um saber sobre uma prática e destinado principalmente a objetivá-la, mas a capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores e de serem pessoas em interação com pessoas. Tal capacidade é geradora de certezas particulares, a mais importante das quais consiste na confirmação, pelo docente, de sua própria capacidade de ensinar e de atingir um desempenho na prática da profissão. (TARDIF, 2002, p. 49)

Diante de uma sociedade em constantes e profundas transformações, na contramão das políticas públicas neoliberais³ de formação de professores, é fundamental reconhecer o direito do professor a uma formação inicial ampla e sólida – que aqui denominamos de capacitação. Tal formação visa superar as adversidades que o conhecimento produz em virtude da facilidade com que pode ser transformado e produzido no contexto atual ao iniciar efetivamente o exercício da carreira docente. A esse respeito, aconteceram alguns avanços da educação com a aprovação da LDB/96 (Lei 9394/96) relacionados à preocupação com a verificação do rendimento escolar (art.24); com o professor passando a ser o eixo central da qualidade da educação, e com o aperfeiçoamento continuado do professor e a avaliação do desempenho dos professores.

Contudo, como bem ressalta Demo (1997, p. 95), argumentando que, embora a LDB/96 tenha trazido benefícios, o importante é compreendermos que existe por trás deste processo um grave problema estrutural que prejudica nosso desenvolvimento enquanto nação:

A nova lei, infelizmente, confirma: nosso maior atraso histórico não está na economia, reconhecida como já importante no mundo, mas na educação. Ou resolvemos isso, ou ficaremos para trás. O resgate completo do professor básico é premissa primeira.

Assim, quando referimo-nos à capacitação do professor, fundamentalmente estamos considerando a complexidade do processo de formação de professores, que extrapola a mera formação técnica, conferindo ao professor a compreensão de que o exercício da docência não se restringe ao competente domínio de procedimentos, conceitos, e teorias científicas, mas, conforme afirma Tardif (2002), constitui-se, sim, num conjunto de saberes que são mobilizados na prática docente e que transcendem a estes aspectos instrumentais.

Ainda a respeito da capacitação do professor, Demo (2002) apresenta em seu texto “Professor e seu direito de estudar” uma análise sobre a necessidade de as políticas públicas de formação de professores se preocuparem com a uma qualificação rigorosa e completa dos professores. A esse respeito o autor destaca que:

Pela importância estratégica da profissão - é o profissional dos profissionais -, o professor deveria passar por processo formativo dos mais exigentes e completos, nunca inferior a cinco anos de duração na universidade. A razão é simples: o profissional da formação precisa ser a cara da formação primorosa. Qualquer curso mais pretencioso pede duração de cinco anos (engenharias todas, direito, economia, psicologia etc.) A ideia de encurtar a formação só prejudica esse profissional. Embora não seja difícil encontrar profissionais mal formados também entre aqueles que estudam mais tempo, não é o caso usar esse argumento para aceitar formação ditas superiores a partir de dois anos, como é o caso atual de cumprir a exigência da LDB com respeito às atuais normalistas. É absurdo que o profissional da formação tenha formação menor. O problema de fundo não é tamanho, mas qualidade” (DEMO, 2002, p.79)

Neste sentido, a importância de investigar a influência do PIBID sobre a formação docente dos bolsistas antes, durante e depois de atuarem no programa, é instigada pelas possíveis razões que conduziram à falta de professores e à rejeição pela carreira docente, que já foram exploradas por diversos autores. É interessante notar que, as mesmas razões sugeridas por Axt et al (1979) décadas atrás, como citamos na introdução deste trabalho, são confirmadas por pesquisas recentes, como as realizadas por Brock (2010) e Coutinho et al

³ Neoliberalismo é um conjunto de ideias políticas e econômicas capitalistas que defende a não participação do estado na economia e a pouca intervenção do governo no mercado de trabalho, a política de privatização de empresas estatais, a livre circulação de capitais internacionais e ênfase na globalização, a abertura da economia para a entrada de multinacionais, a adoção de medidas contra o protecionismo econômico, a diminuição dos impostos e tributos excessivos etc. Esta teoria econômica propunha a utilização de implementação de políticas de oferta para aumentar a produtividade.

(2011). Os motivos indicados nessas pesquisas são “de natureza complexa, e suas causas e soluções envolvem fatores humanos, políticos, econômicos, sociais e didático-pedagógicos” (BROCK, 2010, p.12). Dentre eles, destacam-se, por exemplo, as baixas remunerações; a repulsa dos alunos à figura do professor, que parece incapaz de despertar o desejo do aluno pelo aprendizado; as condições precárias de laboratórios de ensino e a falta de recursos materiais.

Visando à melhoria da educação básica e da formação continuada de professores da rede pública de ensino, o Governo Federal, por meio de ações conjuntas do MEC e através da CAPES/FNDE têm desenvolvido programas que buscam “promover transformações efetivas nas práticas institucionais e curriculares da formação de professores” (BRASIL, 1999, p.5), a exemplo do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), do Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA) e do Mestrado Profissional para Professores de Matemática (PROFMAT), dentre outros.

As pesquisas que analisam o processo de iniciação à docência, conforme apontam as revisões literárias⁴, concentram-se na análise e identificação das dificuldades que o professor iniciante enfrenta nesse período. Pesquisas que objetivam analisar a influência do PIBID sobre a formação dos bolsistas para atuarem como futuros docentes, como é o caso deste estudo, são relativamente recentes, tendo em vista que o PIBID é uma política educativa que teve início em 2007. Logo, a escassez da produção científica sobre os aspectos de formação docente dos licenciandos em início de carreira e sobre programas de inserção à docência em plena formação, como é o caso do PIBID, justifica e evidencia a importância da escolha deste tema de pesquisa.

OBJETIVOS

Objetivo Geral

Investigar em que a vivência da prática docente em uma escola pública parceira do PIBID contribuiu para a formação dos licenciandos de física da UFRPE, aumentando seus interesses e capacitações para o exercício da profissão docente.

Objetivos Específicos

- Realizar levantamento de dados e informações sobre o desenvolvimento do PIBID na UFRPE

Investigar as políticas de formação de professores na história da educação brasileira e identificar suas problemáticas

Compreender e analisar as contribuições do PIBID sobre a formação docente dos licenciandos de física.

HIPÓTESE

Ao permitir a inserção dos licenciandos no ambiente educacional público, o PIBID contribui para a melhoria da formação docente dos bolsistas, articulando teoria e prática em suas atividades, ampliando suas concepções críticas sobre o ensino e sobre a realidade educacional brasileira.

⁴ FONTANA, R. C. 2000; HUBERMAN, M. 1992; LIMA, E. F. 2006.

METODOLOGIA

Considerando os objetivos propostos, esta pesquisa foi desenvolvida tendo como base as ações já executadas pelo PIBID na UFRPE, bem como as ações ainda em andamento, que visam à construção da identidade profissional do futuro docente. Para realizar a análise investigativa, utilizamos trabalhos acadêmicos já elaborados sobre o PIBID, como teses e dissertações pesquisadas em Banco de Teses da CAPES, em Domínio Público, na Biblioteca Científica Eletrônica em Linha-SciELO, além de textos oficiais sobre o PIBID - documentos oficiais do PIBID (Edital MEC/CAPES/FNDE), regulamento do PIBID-MEC, projeto Institucional PIBID-UFRPE, Subprojetos do PIBID-Física/UFRPE, relatório de atividades parciais do PIBID de 2013 e 2014, em que constam todas as atividades desenvolvidas e resultados alcançados pelos bolsistas do PIBID do curso de licenciatura em Física (aqui denominados de pibidianos), com a finalidade de avaliar a contribuição deste Programa sobre suas formações docentes, visando fundamentar nossas conclusões. A discussão teórica foi pautada em diferentes autores que tratam da temática da formação docente e da educação como instância social, tais como Bourdieu, Michael Apple, Libaneo, Nóvoa, Paulo Freire, Pimenta, Garcia, Saviane, Demo, Schon, Tardif, dentre outros.

Os sujeitos-atores desta pesquisa foram os bolsistas licenciandos do curso de Física da UFRPE, bem como os egressos ex-pibidianos - licenciados desse mesmo curso que não fazem mais parte do programa. Os instrumentos utilizados para coletar as informações necessárias foram questionários com questões abertas, entrevistas semiestruturadas e documentos oficiais, visando obter indicadores que respaldaram nossos estudos e conclusões. Entrevistamos o professor coordenador de área do subprojeto PIBID de Física da UFRPE (denominado de C1), bem como os professores supervisores (denominados, respectivamente de S1 e S2) das duas (02) escolas parceiras e a atual gestora (denominada de G1) da escola de Referência Professor Cândido Duarte (primeira supervisora do PIBID quando o programa iniciou na escola), por acreditarmos serem atores fundamentais que influenciam diretamente no processo de formação docente dos pibidianos.

Este trabalho se constitui numa pesquisa qualitativa, com elementos de estudo de caso, conforme indicações de Ludke e André (1986):

O estudo de caso é o estudo de um caso, seja ele simples e específico, como o de uma professora competente de uma escola pública, ou complexo e abstrato, como o das classes de alfabetização (CA) ou o do ensino noturno. O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular. Segundo Goode e Hatt (1968), o caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo. O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. Quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo devemos escolher o estudo de caso.

As autoras ainda destacam que o estudo de caso enfatiza a “interpretação em contexto”. Segundo elas, este é um princípio básico desse tipo de estudo que favorece uma apreensão mais completa do objeto, pois é preciso levar em conta o contexto em que ele se situa, levando em consideração as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas para melhor compreender o problema e relacionar estes aspectos à situação específica onde ocorrem. Ludke e André citam o exemplo da pesquisa de Penim, na qual o pesquisador, em seu estudo de caso, focalizou uma escola pública da periferia de São Paulo e fez sua análise em função das características específicas da região em que se localizava a escola, levando também em conta a história da escola e a sua situação geral no momento da pesquisa: recursos materiais e humanos, estrutura física e administrativa etc. As autoras

ênfatizam que esses vários fatores ajudaram a explicar a ação pedagógica desenvolvida naquela escola.

Assim, por exemplo, Marfam (1986) elenca, a partir de Ludke e André (1986), as características essenciais ao estudo de caso:

As características essenciais ao estudo de caso seriam: 19) busca de descoberta, mesmo que o pesquisador parta de alguns pressupostos teóricos iniciais, teoria que servirá de esqueleto ou estrutura básica a partir da qual novos aspectos poderão ser detectados. Num estudo sobre práticas de alfabetização numa escola pública, um pesquisador detectou que a ajuda individual da professora às crianças com dificuldades de aprendizagem e o espaço de liberdade que ela dispõe para trabalhar eram dois aspectos que não emergiram senão no desenrolar da pesquisa; 29) os estudos de caso enfatizam a interpretação em contexto, quer dizer, para compreender melhor a manifestação geral de um problema, as ações, percepções, comportamentos e interações da pessoa devem ser relacionadas à situação específica onde ocorrem, ou à problemática determinada a que estão ligadas; 39) os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda, procurando revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema; 49) os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação, sejam elas observações em situações de aula, por exemplo, se o estudo é feito numa escola, ou de reuniões, de merenda de entrada e de saída das crianças, entrevistas a pais, alunos, técnicos, administradores, etc; 5º) os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas: o pesquisador procura relatar as suas experiências durante o estudo de modo que o leitor ou usuário possa fazer as suas generalizações naturalísticas; 6º) os estudos de caso procuram representar os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista presentes numa situação social; 7º) os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa. (MARFAM, 1986, p.44).

A respeito da pesquisa qualitativa, Gatti e André (2002, p. 30) afirmam que:

[...] vieram a se constituir em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais. Essa modalidade de pesquisa veio com a proposição de ruptura do círculo protetor que separa pesquisado e pesquisador, separação que era garantida por um método rígido e pela clara definição de um objeto, condição em que o pesquisador assume a posição de 'cientista', daquele que sabe, e os pesquisados se tornam dados - por seus comportamentos, suas respostas, falas, discursos, narrativas etc. traduzidas em classificações rígidas ou números-, numa posição de impessoalidade. Passa-se a advogar, na nova perspectiva, a não neutralidade, a integração contextual e a compreensão de significados nas dinâmicas histórico-relacionais.

Para desenvolvermos esse estudo pensamos inicialmente em acompanhar a partir da observação direta a atuação dos 07 bolsistas (denominados por B1 até B4, respectivamente, em face do número de respondentes) do programa PIBID de física em 02 escolas estaduais públicas parceiras - uma escola regular⁵ e uma escola de referência⁶ - ligadas à Sede da UFRPE na região Metropolitana do Recife – PE. No entanto, em virtude do longo período das paralisações e greves ocorridas entre março/15 a junho/15 na rede Estadual de Ensino Básico, no contexto das reivindicações por melhores condições de trabalho e salários para os docentes, não podemos dar continuidade as nossas observações sobre as atuações dos atuais bolsistas.

Sabemos que o professor é um agente que desempenha um importante e decisivo papel sobre a formação de seus estudantes, e com isso, independente da greve, julgamos de

⁵ Escola regular de ensino: escola pública ou privada que oferece jornada normal de ensino.

⁶ Escola de referência: escola pública que oferece jornada integral de ensino.

fundamental importância entrevistar os professores supervisores do PIBID das duas escolas citadas, e pelo mesmo motivo entrevistamos o Coordenador de Área do PIBID de física da UFRPE e a Gestora da Escola de Referência Professor Cândido Duarte, por acreditarmos na influência desses professores no processo identitário de formação docente dos estudantes de licenciatura participantes do programa, conforme já explicitamos em comentários anteriores.

Aplicamos questionários com os bolsistas atuais dessas escolas e com os egressos do PIBID do curso de Licenciatura em Física da UFRPE (denominamos os egressos de E1 até E7). De 25 egressos, apenas 07 responderam aos questionários, apesar dos recorrentes contatos e envios de e-mails. Esta pesquisa foi desenvolvida nas seguintes etapas:

- No primeiro momento, procedemos a um diagnóstico das escolas a fim de levantar aspectos sócio-históricos (características e natureza da escola, recursos humanos), estruturais (recursos materiais, estrutura física), organizacionais (estrutura administrativa, gestão e participação no programa PIBID, projeto político-pedagógico) para conceber as condições de envolvimento/desenvolvimento nas/das atividades previamente planejadas pela escola e pela universidade para a execução do programa nas escolas parceiras.

- Em seguida, aplicamos um questionário estruturado com perguntas abertas, concomitantemente, para aferir as perspectivas profissionais dos licenciandos de Física antes do ingresso no programa e durante sua atuação no mesmo, visando interpretar suas falas quanto às possíveis contribuições do programa em suas formações docentes.

- E só a partir daí, buscamos localizar os egressos do PIBID do curso de Física que atuaram na escola pública, para identificar a importância do PIBID em suas formações. A partir de uma lista de 25 e-mails dos egressos do PIBID de Física da UFRPE fornecida pelo Coordenador de Área do programa, foram enviados os questionários por meio eletrônico, visando aferir suas concepções sobre as práticas vivenciadas no PIBID relativas à sua Formação Docente, independentemente de estarem atuando no campo educacional.

O número de sujeitos da pesquisa era, inicialmente, de 36 envolvidos (07 bolsistas distribuídos nas duas escolas parceiras, 25 bolsistas egressos do PIBID, 02 supervisores das escolas parceiras, 01 Gestora da escola, 01 Coordenador de área do PIBID-UFRPE). No entanto, dos bolsistas atuais somente 04 responderam aos questionários e dos 25 egressos, apenas 07 retornaram suas respostas, totalizando 11 questionários de bolsistas que já participaram do PIBID de Física da UFRPE no período compreendido entre 2009 e 2014. A localização dos bolsistas do PIBID aconteceu por meio de listagem de e-mail fornecida pela coordenação de área do PIBID de Física e, desta listagem com o nome de cada um, foi enviado separadamente a partir do mês de setembro/14, uma mensagem esclarecendo o motivo pesquisa e garantindo o anonimato dos participantes (Anexo I e Anexo II). O envio dos questionários aconteceu no mês de setembro/14 com apenas 04 respondentes e tivemos que fazer reenvios ainda em outubro e novembro de 2014 aos egressos em virtude da baixa taxa de retorno. Buscamos confirmar junto à coordenação do curso de licenciatura em física outros possíveis e-mails dos egressos e alcançamos, então, um retorno de 08 respondentes dos 25 questionários enviados. Já para os 07 bolsistas atuais apenas 04 responderam.

Para a construção do Capítulo II intitulado “O PIBID NA UFRPE” tivemos dificuldades para coletar os dados ao buscarmos estabelecer contato com os professores que fizeram parte da gênese do PIBID na UFRPE. Os dados orgânicos institucionais não ofereceram dificuldades, haja vista o acesso às informações pelo portal da CAPES. No entanto, para resgatar a gênese do programa do ponto de vista local, fez-se necessário a busca, em diversos momentos, do estabelecimento de contatos com os professores envolvidos no início da implantação do PIBID na UFRPE (em junho de 2009) e o contato com o antigo coordenador Institucional do PIBID e a atual Coordenadora Institucional do PIBID para termos acesso às informações. Tal dificuldade fica refletida, também, no fato de não existir um sítio do PIBID na UFRPE com a história do programa atualizada desde sua origem até a

data presente. Resgatar esses dados foi de suma importância, e incentivar a criação de um endereço eletrônico para alimentar a memória do PIBID – UFRPE na história de formação de seus estudantes é de fundamental importância para a UFRPE. Tivemos acesso, a partir de então, aos relatórios parciais do PIBID de 2012 e 2014 e as informações da história evolutiva do PIBID no âmbito da UFRPE.

Passaremos agora a comentar os instrumentos de pesquisa e a intencionalidade das questões para atender aos objetivos perseguidos neste estudo, que darão suporte ao estudo de caso no Capítulo III desta pesquisa.

- Intencionalidade do instrumento de pesquisa- Questionário:

Foram enviados 02 tipos de questionários, um aos pibidianos no exercício de suas atividades nas duas escolas parceiras selecionadas, com 13 questões abertas e o outro aos egressos do pibid de física que atuaram entre 2009 e 2014, com 06 questões também abertas para dar maior liberdade de expressão aos sujeitos desta pesquisa. Para os dois questionários, dos bolsistas atuais e dos egressos, constaram as perguntas iniciais sobre idade, sexo, naturalidade, há quanto tempo é ou foi bolsista do PIBID, período que cursa a Licenciatura em Física, porque escolheu o curso de física e se já teve alguma experiência docente anterior ao PIBID, para caracterizar um perfil inicial dos pibidianos.

Os questionários para os bolsistas atuais contemplaram perguntas que visavam identificar, na visão do pibidiano as seguintes questões:

A questão de número 01: Buscou compreender como o próprio bolsista avalia a atuação do programa PIBID de Física da UFRPE na escola em que atua.

Na questão 02: Qual a percepção (avaliação) de sua própria participação no PIBID teve a finalidade de identificar traços relativos ao seu processo identitário profissional.

Também na questão 03, ao perguntamos: “o que mudou em sua formação a partir de sua inserção no PIBID?”, procuramos perceber/compreender, além do processo de construção de sua identidade profissional, as eventuais contribuições do programa em sua trajetória acadêmica.

Nas questões 04, e 05 a pergunta “como você avalia o planejamento dos encontros realizados e qual a sua opinião sobre a frequência desses encontros?” a finalidade foi de perceber o caráter de envolvimento com o programa, a articulação entre professores supervisores, coordenadores do programa e o caráter de aproximação entre a universidade e a escola, relacionados ao processo de formação da identidade do futuro professor.

A questão 06: “Como você avalia a atuação do coordenador do seu subprojeto do PIBID?” Permitiu-nos fazer inferências relativas à forma como essa relação professor x pibidiano ocorre e influencia sua vida acadêmica, através de suas representações e falas sobre o PIBID.

Já na questão 07 e 08, tivemos a intenção de levantar a percepção do pibidiano sobre a avaliação que ele faz do envolvimento do supervisor da escola e demais membros (Diretor, professores, etc) com o PIBID onde atua, para nos subsidiar às possíveis interpretações sobre o papel de co-formador dos futuros docentes que estes supervisores exercem sobre os licenciandos do PIBID.

Na questão 09: “A sua participação no PIBID despertou seu interesse em atuar com educador de Física” surge com a intenção de captar os sentidos relativos à sua motivação e interesse de permanência na carreira e, portanto, no curso de licenciatura em física ou ainda se o bolsista se percebe melhor capacitado, quando perguntamos se ele indicaria a participação de outros estudantes no PIBID.

Na questão 10, na mesma linha de intencionalidade da questão 09, - por acreditarmos que os elementos “interesse e capacitação” são fatores que estão intimamente ligados entre si

e também à motivação e identificação profissional para o exercício futuro da docência- perguntamos se o pibidiano se julga mais capacitado (habilitado) para o exercício da docência a partir da vivência de suas práticas e a partir das experiências proporcionadas pelo PIBID.

A questão 11: “Você considera que o PIBID o incentivou à pesquisa no campo do saber de física” intenciona perceber se de fato há o estímulo aos pibidianos em sua formação inicial à pesquisa, através do programa, para irem além de suas práticas, buscando refletir sobre seus conhecimentos e sobre a própria prática pedagógica, ou seja, sobre o caráter interdisciplinar e reflexivo no aprendizado do exercício de futuro professor, implícito na proposta preconizada no projeto PIBID/MEC.

E a questão 12: “Você incentivaria algum estudante de licenciatura a participar do PIBID, porquê?” deseja ter como resposta, mais uma vez, as impressões do pibidiano sobre a importância do programa em sua formação para o exercício da futura docência, podendo aqui revelar os elementos interesse e capacitação promovidos pelo PIBID em sua vida acadêmica.

Por fim, a questão 13: “Que sugestões você faria para aprimorar as ações do PIBID?” busca ter acesso às impressões do aluno, sendo ele o ator principal do processo de formação inicial que refletirá sua visão, de um lado como estudante de licenciatura e de outro como bolsista de iniciação à docência no espaço escolar.

Quanto aos questionários dos egressos do PIBID: foram organizados em 06 questões. A pergunta: “Você considera que o programa contribuiu com sua formação docente, porque?” tem a intenção direta de levantar a opinião do egresso sobre as possíveis contribuições do PIBID sobre sua formação docente. As questões 2, 3, 4, 5, 6 são as mesmas que constam no questionário dos bolsistas atuais.

Outro instrumento, que consideramos fundamental pela riqueza de informações contidas nas vivências e percepções dos co-formadores (Professores supervisores do PIBID, Gestora da Escola e ex-supervisora do pibid, Coordenador de área do PIBID de física- UFRPE) dos pibidianos, foram as entrevistas concedidas por estes sujeitos da pesquisa.

- Intencionalidade do Instrumento de pesquisa - Entrevista:

Para iniciar as entrevistas com os supervisores e o coordenador de área do PIBID de física, fizemos um roteiro durante a terceira semana de março de 2015. Esse roteiro consta de 07 questões com 02 blocos. No Bloco I, a identificação do entrevistado, o cargo e o vínculo e a data do vínculo com o PIBID. No segundo- Bloco II- constam questões relacionadas ao PIBID na visão dos supervisores e do coordenador de área de física. As questões versam sobre a percepção que cada um desses atores, agentes da formação de professores dos bolsistas do PIBID, têm do programa.

Assim, de um modo geral, as perguntas foram abertas, mas seguindo um roteiro que contemplou perguntas como: Qual a percepção do PIBID como política pública educacional do governo federal frente às demais políticas implementadas; quais as contribuições que o programa tem trazido para a formação docente dos pibidianos de 2009 até os dias de hoje; que desafios precisam ser enfrentados para promover pleno desenvolvimento sobre a formação docente dos licenciandos de física na atualidade; Como o Sr., na condição de Professor de Física da UFRPE, percebe as possíveis mudanças em sala de aula, nos licenciandos, em decorrência de suas participações no PIBID? Justifique sua posição.

Outra questão foi: na condição de Coordenador de área do PIBID de Física, que aspectos relativos à identidade profissional têm observado sobre os atuais bolsistas e também sobre os egressos do PIBID? Todas com o intuito de compreender as possíveis contribuições do PIBID relativas à formação docente dos estudantes e a identidade profissional do futuro professor.

As entrevistas foram áudio-gravadas com termo de consentimento dos entrevistados e transcritas em um segundo momento para as análise e interpretação. Para o processo de análise das entrevistas bem como dos questionários fizemos uma interpretação crítico-filosófico a partir do diálogo com os autores estudados/considerados nesta pesquisa. Pois, conforme afirma Gatti (2002):

Não há um modelo de pesquisa científica, como não há “o” método científico para o desenvolvimento da pesquisa. Esta é uma falsa ideia, pois o conhecimento científico se fez e se faz por meio de uma grande variedade de procedimentos e a criatividade do pesquisador em inventar maneiras de bem realizar os seus estudos tem que ser muito grande. (GATTI, 2002, p.11)

Os questionários e entrevistas serão analisados e discutidos no capítulo III- do Estudo de caso: O Subprojeto de Física do PIBID – UFRPE.

A INSERÇÃO NA PESQUISA

Nossa experiência de formação e atuação docente em Matemática⁷ levou-nos a perceber que há uma carência muito grande na formação de professores da área de ciências exatas (Química, Matemática, Física) para atuarem no ensino básico.

Para além disso, de acordo com Macdowell (1998):

As ciências da natureza e, particularmente, as ciências exatas começaram a adquirir características próprias, que as diferenciam da filosofia, das humanidades e hoje também das ciências sociais, a partir do século XVII, devido, principalmente, à influência de Galileu e de Newton e de suas posições em defesa de um pensamento científico independente e de uma metodologia própria.

Por outro lado, observando também a baixa atratividade para o exercício da docência - constatada em diversos estudos científicos (GATTI et al, 2009) - e reconhecida pelos diversos fatores/variáveis que influenciam a rejeição pela carreira docente, tais como baixos salários, más condições de trabalho, e a ausência de plano de carreira - citados no estudo realizado por Plank (2001) – é que direcionamos o olhar para a temática da formação do professor.

Sendo assim, causa-nos muito interesse investigar, particularmente, as possíveis contribuições que programas como o PIBID (voltado para incentivar a docência desde o início da vida do acadêmico e para a valorização do magistério) possam promover sobre os discentes, em especial, aqueles das áreas de ciências exatas, no que diz respeito ao aumento de suas capacitações e interesses, tornando assim mais atrativa a opção pela carreira de magistério.

Acreditamos que há uma relação complexa entre os elementos “capacidade” e “interesse” profissionais, atuando como variáveis que se influenciam mutuamente: uma vez que se um desses elementos cresce parece também impulsionar o crescimento do outro, levando o discente a optar pelo exercício da docência.

Concebemos aqui a ideia de capacitação sobre toda forma de iniciativa que visa qualificar a docência através de diversas ações. Ações que visem à formação de seus professores por meio da criação de espaços de reflexão, de diálogo e de escuta sobre a prática educativa. Estas ações assim concebidas promovem a consolidação de uma cultura de estudo, de produção e socialização de conhecimentos entre os licenciandos -futuros professores- e docentes, desenvolvendo dessa forma suas capacidades formativas. Por sua vez, essas ações favorecem ao aperfeiçoamento da prática pedagógica e da qualidade da formação inicial e

⁷ Sou Licenciado em Matemática pela Faculdade Olindense de Formação de Professores desde 1991 e atuei como professor do Ensino Médio da Rede Estadual do Governo de PE, no período de 2003 a 2011. Atualmente exerço cargo Técnico Administrativo em Educação na UFRPE.

continuada dentro da instituição, por ser uma prática dialogada e refletida, como nos referimos acima.

Portanto, visando à formação inicial dos futuros professores torna-se necessário conjugar a formação acadêmica e a formação pedagógica, a fim de melhor capacitá-los para o exercício de uma atividade que não se restringe, exclusivamente, a ministrar aulas. Conforme afirma Garcia (1999, p. 26), experiências de aprendizagem podem proporcionar a aquisição e a melhoria de conhecimentos, competências e disposições, que permitirão ao licenciando intervir profissionalmente no desenvolvimento do ensino, do currículo e da escola, visando melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Diante deste contexto e de nossa experiência profissional na área, percebemos a importância de analisar/interpretar quais aspectos contribuíram para a formação docente dos bolsistas, através do acompanhamento das atividades desenvolvidas no subprojeto PIBID de Física da UFRPE.

Tomamos, inicialmente, como ponto de partida a práxis da sala de aula e o fazer pedagógico e analisamos as possibilidades de construção de conhecimentos próprios à profissão docente, bem como as possibilidades de construção de identidades profissionais pelos licenciandos, proporcionadas pela experiência do PIBID. Para tanto, consideramos que “o chão da escola” é o espaço ideal para promoção do verdadeiro conhecimento da realidade escolar, à medida que o pibidiano observa, reflete, e até mesmo planeja novas ações, metodologias e soluções para as demandas da escola parceira do programa PIBID, sempre sob a orientação de professores experientes.

CAPITULO I – POLÍTICAS PÚBLICAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Neste capítulo faremos uma breve introdução acerca das pesquisas sobre formação docente para, em seguida, abordar as contribuições de alguns autores sobre esta temática, visando subsidiar nossas reflexões em torno da formação inicial de professores. Também julgamos fundamental fazer uma rápida discussão a respeito dos termos qualidade da educação e identidade profissional docente, por julgarmos serem de estreita relevância para a temática, cujo objeto principal de estudo desta pesquisa gira em torno deles. Em seguida, apresentaremos um panorama das políticas públicas relacionadas à formação docente, destacando o Decreto 6.755/2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento à programas de formação inicial e continuada de professores da educação básica, bem como a mais recente Resolução CNE/CP nº 2/2015, publicada no dia 02 de julho de 2015, em cumprimento à Meta 15 do Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelece novas diretrizes curriculares nacionais - DCNs para a formação inicial e continuada dos profissionais do Magistério da Educação Básica. Depois, apresentaremos o PIBID como uma política recente e atual para a formação docente, implantada na Universidade Federal Rural de Pernambuco, que será nosso objeto de estudo no capítulo III, que trata sobre o subprojeto de Física PIBID-UFRPE.

1.1 Algumas Questões Sobre Formação Docente

Formação docente e qualidade de ensino na educação têm sido temas que hoje despertam maior atenção nas agendas de pesquisa e se inserem nos programas das políticas públicas educacionais no Brasil e no mundo. E isto reflete seu inevitável sentido de urgência, em especial, no que se refere às questões relacionadas à “educação de qualidade para todos”. Mais do que simplesmente temas, esses termos estão, por sua vez, relacionados a questões políticas de vasta complexidade, que geram grandes desafios aos que com eles estão envolvidos (pesquisadores, gestores, políticos, agentes da sociedade civil e, claro, os próprios professores).

Contudo, essas questões já vêm sendo tratadas há décadas como fundamentais para o desenvolvimento econômico e social da nação. A questão da universalização do ensino, por exemplo, já está próxima de ser consumada (quantidade), mas o desafio (qualidade) ainda persiste. Sabemos, ainda, que para além da importante necessidade de investimento na formação do professor, os desafios não se restringem apenas ao binômio “formação – qualidade” da educação referida apenas à subjetividade do professor (saberes docentes, identidade profissional, modos de atuação do professor). Discutem-se, também, as questões objetivas relativas às condições mínimas e necessárias para que essa qualidade se efetive (currículo, a duração da jornada escolar, o aperfeiçoamento da gestão e a própria organização escolar, plano de carreira, valorização do magistério, investimentos na educação); mas são necessários, sobretudo, mecanismos de acompanhamento e monitoramento para que se estabeleçam essas condições. O descompasso entre nossos desafios e o tempo em que

vivemos fica tão evidente que o Plano Nacional de Educação - PNE⁸ contempla, em praticamente todas as 20 metas, mecanismos de diminuição de desigualdades, o que significa um avanço. Há também defasagens profundas quando se comparam resultados de alunos ricos e pobres. Os índices educacionais deixam às claras, por exemplo, as diferenças de oportunidades entre brancos e negros.

Estes são aspectos do dia a dia, também apontados por diversas pesquisas e indicadores educacionais, que constituem desafios tão antigos quanto atuais, consubstanciados na revisão da literatura acerca das políticas relacionadas à formação docente. Neste sentido, André⁹ (2011) ressalta que as pesquisas sobre formação de professores cresceram muito nos últimos anos:

O mapeamento da produção acadêmica dos pós-graduandos na área de educação, realizado por André (2009) mostra que, na década de 1990, o volume proporcional de dissertações e teses da área de educação que tinham como foco a formação de professores girava em torno de 7%; já no início dos anos de 2000, esse percentual cresce rapidamente, atingindo 22%, em 2007 (André, 2011, p.15)

Ainda de acordo com André (2011), não ocorreu mudança apenas no volume de pesquisas, mas também nos objetos de estudo: nos anos de 1990, a grande maioria das investigações científicas nessa subárea centrava-se nos cursos de formação inicial (75%); nos anos de 2000, o foco dirige-se ao(a) professor(a), aos seus saberes, às suas práticas, às suas opiniões e às suas representações, chegando a 53% do total de estudos.

Mapeamento recente das pesquisas dos pós-graduandos brasileiros (ANDRÉ, 2011) mostrou que as políticas docentes não eram objeto de interesse dos pesquisadores nos anos de 1990 e continuam sendo muito pouco investigadas. No período de 1999 a 2003, de um total de 1.184 pesquisas, apenas 53 (4%) se voltavam para esse tema.

As pesquisas centradas sobre o conhecimento prático dos professores mostram que o conhecimento daqueles que estão em formação está associado às situações da prática, embora essa relação entre pensamento e prática seja pouco clara e conhecida, podendo ocorrer contradições entre teorias expostas e teorias implícitas (SCHÖN, 2000). Observamos que as pesquisas no Brasil, neste campo, surgiram a partir de 1990, em um contexto em que se buscava valorizar o professor como um profissional detentor e produtor de saberes e conhecimentos.

De acordo com Tardif (2002), a temática desenvolvida nas pesquisas voltadas para formação de professores refere-se ao trabalho docente, entendido como atividade humana revestida de complexidade, sendo as ações dos professores plenas de significados construídos e ressignificados em suas relações com outros sujeitos. Portanto, discutir sobre esta atividade implica rever os saberes e as práticas dos professores; refletir sobre a articulação entre teoria e prática, compreender a trajetória profissional vivenciada no contexto da sala de aula como possibilitadora de aprendizagens sobre a profissão; entender que a experiência docente se configura como importante elemento no processo de desenvolvimento pessoal e profissional do professor; e que o cotidiano escolar fornece material relevante para compreender a realidade por eles vivida, seus saberes e fazeres, contribuindo para construção de sua identidade profissional.

Em face dos problemas concretos suscitados atualmente a respeito da formação de professores, Tardif (2002) sustenta que a subjetividade dos professores, enquanto atores e sujeitos do conhecimento, deve ser colocada no cerne das pesquisas referentes ao ensino e à

⁸ Veja discussão mais detalhada sobre o novo PNE Lei 13.005/14 no item 1.2 “Políticas Públicas Relacionadas à Formação Docente” deste capítulo.

⁹ A obra a que se refere esta citação é uma obra conjunta de ANDRÉ, M.E.D.A com GATTI e BARRETO sob o título de Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte e consta das referências bibliográficas iniciando a referência pela autora GATTI, B.A.

escola. Destarte, existe a dimensão pessoal já evidenciada no processo de formação, que de todo modo deve-se vincular à sua dimensão axiológica e ética, e não apenas no âmbito técnico ou instrumental.

Diante destes aspectos, passa-se a perceber outras modalidades de formação de professores, tais como preconiza Nóvoa (1992), que considera os professores em sua autonomia, em condições de gerir coletiva e individualmente seu processo de aprendizagem, buscando novas práticas em função da diversidade de situações que vivenciem no fazer pedagógico; Já Pimenta (2012), ressalta a importância dos “saberes e das posturas específicas ao exercício da profissão docente” como aspectos indispensáveis à construção da identidade diretamente ligada à formação do professor (seja ela inicial ou continuada). Para esta autora, a identidade do professor é um processo de construção que reflete o contexto e momento históricos, respondendo, dessa forma, às novas demandas colocadas pela sociedade.

Assim sendo, Pimenta (2012) desenvolve uma pesquisa a partir de sua prática com alunos de licenciatura e destaca a importância da mobilização dos saberes da experiência para a construção da identidade profissional do professor. A autora ainda enfatiza a importância de que a fragmentação entre os diferentes saberes seja superada, considerando a prática social como objetivo central, possibilitando, desta forma, uma re-significação dos saberes na formação dos professores.

A literatura tem abordado com frequência os saberes dos professores, isto é, questiona-se quais saberes os docentes mobilizam para concretizar suas atividades. Segundo Garcia (1999), a reflexão é um conceito utilizado na atualidade por investigadores e formadores de professores, que tem se desdobrado em termos como a prática reflexiva, reflexão-na-ação, professores reflexivos, dentre outros.

Garcia (1999) observa que o termo reflexão-na-ação foi difundido por Schön (1992), se referindo à reflexão da prática pelos profissionais e que o conhecimento prático possui valores, é pessoal e “implica um ponto de vista dialético entre a teoria e a prática” (p.60). Nesse sentido, o pensamento do professor sobre a prática influencia na ação. Assim, podemos observar que:

O modelo de formação proposto baseia-se numa reflexão do professorado sobre a sua prática docente, que lhe permite repensar a sua teoria implícita do ensino, os seus esquemas básicos de funcionamento e as próprias atitudes (MEC apud GARCIA, 1999, p.53).

Nessa assertiva podemos perceber a configuração da formação na qual se destaca o valor da prática como componente de análise e reflexão do professor. No entanto, entendemos que teoria e prática devem estar juntas, separadas, apenas, por questões didáticas e epistemológicas. Assim, é preciso integrar teoria e prática ao longo de todo processo de formação do professor, questionando-se diuturnamente sobre a articulação entre teoria e prática no contexto escolar.

Nossa pesquisa terá, portanto, o foco na formação do professor crítico, do ponto de vista de seus saberes, de sua teoria e de suas práticas, bem como de sua identidade profissional. Concebendo o modelo de formação do professor reflexivo, concordamos com Nóvoa (1999) na medida em que nos alerta para que o professor não fique obstinado pela prática em detrimento da teoria, haja vista a ênfase que tem sido dada nos últimos anos nas pesquisas e em debates em torno do professor reflexivo. Entendemos que pensar a formação docente pressupõe pensar formação (teoria) e ação (prática) como um conjunto de saberes (Tardif, 2002) e como se relacionam estes elementos para o fazer pedagógico (o saber-fazer) do professor e para constituição de sua identidade profissional, que visa à qualidade da educação, conforme definição destes termos a seguir:

A QUALIDADE COMO ELEMENTO ESTRUTURADOR DO TRABALHO DOCENTE

Em contato com diversos estudos sobre a educação e formação docente (Lei 9394/96-LDB, Lei 13.005/14-PNE, CF-1998), pudemos perceber que existe um elemento estruturante considerado fundamental para o desempenho do trabalho docente, que as diferentes políticas educacionais buscam destacar e incutir no senso comum, com o objetivo de atingir a chamada “qualidade da educação para todos”. Tal objetivo do poder público aparece, sobretudo, a partir da atual LDB- Lei 9.394/96 com o estabelecimento de parâmetros como o ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA- IDEB, que visa mensurar a *qualidade da educação* no Brasil com foco em metas pré-estabelecidas, por exemplo, no Plano de Educação Nacional – PNE, haja vista os baixos índices que atestam a precária situação da educação no país. A *qualidade da educação*, para além da semântica¹⁰ do termo qualidade (superioridade, excelência, bons predicados, talento), é indiscutivelmente importante quando percebida sob a lógica de uma melhor qualidade de vida com a acepção de bem estar e excelência de uma educação humanizadora¹¹ (DEMO, 2004), e ainda de uma educação emancipadora, como diria Paulo Freire (1986).

No entanto, observamos que o termo *qualidade da educação* perpassa os problemas inerentes à formação, à profissionalização docente e à atividade do professor dentro e fora de sala de aula como determinantes de resultados a serem alcançados para o cumprimento de metas quantitativas que merecem nossa atenção, para não reduzir a termo o amplo significado da tão desejada *qualidade da educação* no sentido emancipatório e humanizador a que nos referimos.

Sabemos que o tema da *qualidade da educação* vem sendo discutido sob diversos aspectos no campo educacional, dada sua reconhecida importância para todos e sua amplitude de sentidos. A depender da visão que se tem ou que se concebe a respeito do próprio termo nos discursos que figuram na legislação e nos dispositivos legais, a busca irrefletida, por parte das escolas, para alcançar estes índices de metas pré-estabelecidas pode levar a comportamentos no processo educacional que satisfaçam tão somente a lógica de mercado capitalista, na medida em que algumas escolas buscam se adequar aos determinantes apresentados pelo poder público, o que, paradoxalmente, impacta de forma negativa a efetiva qualidade da educação (voltada para emancipação e humanização conforme já mencionamos). Consequentemente, as interferências do sistema neoliberal que visam controlar e direcionar as ações pedagógicas dos profissionais da educação, através destes dispositivos legais, influenciam por sua vez diretamente na constituição das identidades docentes. Apesar desta problemática já tão debatida, mas ainda não equacionada, pode-se compreender melhor os propósitos ocultos de nosso sistema educacional, e explicar, mas não justificar, a situação em que se encontra o ensino em nossas escolas, notadamente, as públicas.

Para esta pesquisa, consideramos o termo *qualidade da educação* sob a ótica dos fatores intra-escolares (condições de trabalho, condições salariais, política de carreira docente, formação docente, gestão escolar) e com o olhar voltado para “dentro da profissão do

¹⁰“QUALIDADE”, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <http://www.priberam.pt/DLPO/QUALIDADE> [consultado em 20-09-2015].

¹¹ “No sentido do desafio de forjar povo rebelde, capaz de tomar seu destino em suas mãos e de exercer efetivo controle democrático (DEMO, 2001c). Eis aqui um dos temas mais relevantes para o professor do futuro: em vez de insistir na relação pedagógica mediada basicamente por procedimentos reprodutivos, em particular pela aula, precisa voltar-se para a posição socrática e autopoética de fomentar no aluno a habilidade de saber pensar, cujo carro-chefe poderia ser a autoridade do argumento. Esta percepção coincide com as ideias de Paulo Freire sobre “pedagogia da autonomia” (1997).

professor” (NÓVOA, 2009), vendo esses fatores como condicionantes e estruturadores principalmente do processo identitário do profissional docente (HALL, 2005). Portanto, sendo o termo polissêmico, consideramos a *qualidade da educação* como um importante (des)estruturador que interfere em diferentes dimensões do trabalho docente e que, certamente, limita algumas ações dos professores com a finalidade de exercer controle sobre a atuação dos mesmos, uma vez que a noção que se tem de *qualidade da educação* no senso comum não é linear como muitas vezes se apresenta. Por isso mesmo, por vezes vem ao encontro e por outras de encontro às práticas do professor, a depender das condições extra-escolares e intra-escolares consideradas no contexto social, político e histórico em que se configura nossa realidade educacional. Como dissemos acima, acreditamos que esses movimentos provocados pelo discurso neoliberal em torno da chamada *qualidade da educação* interferem no processo de construção identitária do professor, já que o professor é um ser social e exerce suas funções (seus papéis) na relação com outros sujeitos e dentro de um contexto social em constantes transformações.

Todas essas transformações sociais associadas à influência da cultura nacional, do fenômeno da mundialização e das demandas sociais por uma melhor educação acabam por interferir no processo de construção identitária do professor, colocando-o no centro dos estudos e pesquisas como sendo o principal protagonista no palco das discussões sobre qualidade da educação no Brasil.

Passaremos, então a tecer alguns comentários sobre o processo identitário do professor, considerando o contexto social atual.

BREVE ABORDAGEM SOBRE O PROCESSO IDENTITÁRIO DO PROFESSOR

A instituição de uma identidade, que tanto pode ser um título de nobreza ou um estigma (“você não passa de um...”), é a imposição de um nome, isto é, de uma essência social. Instituir, atribuir uma essência, uma competência, é o mesmo que impor um direito de ser que é também um dever ser (ou um dever de ser). É fazer ver a alguém o que ele é e, ao mesmo tempo, lhe fazer ver que tem de se comportar em função de tal identidade. Neste caso, o indicativo é um imperativo. (BOURDIEU, 2011, p. 100)

É consenso que o professor é um profissional essencial para a sociedade, pois todas as profissões passam pelas mãos dos professores. Por outro lado, como que a sociedade os reconhece? Qual o valor que a sociedade atribui a este profissional e como o professor se constitui nesta sociedade? Como que o próprio professor se vê e constitui sua própria identidade nessas relações?

Não nos debruçaremos aqui sobre estas questões em profundidade, mas evidenciaremos a sua importância para estudos futuros acerca da formação docente. Ao pensarmos no professor como um profissional, é imediato pensarmos nele como sujeito de sua prática e do processo de autoconstrução como pessoa e profissional associada à sua própria história de educador. Por este motivo, acreditamos que a percepção de si e do social deve influir sobre os seus interesses por abraçar a carreira docente. Refletir sobre temáticas como: *qualidade da educação, saberes docentes, e identidade docente* têm sido fundamental para a compreensão do processo de formação de um professor reflexivo, diante de uma sociedade em constantes transformações. Neste estudo a perspectiva de um professor reflexivo, para além da reflexão de suas práticas, é a do professor que leva em consideração as condições externas impostas sobre as possibilidades e limites de sua atuação. É dentro do seu ambiente de trabalho, na coletividade, que fortalece e amplia sua experiência, a partir das relações que estabelece com seus pares, conforme nos diz Zeichner (1993).

Considerando, ainda, que a temática *qualidade da educação* tão presente nos discursos educacionais (legislação, políticas públicas e Constituição da República Federativa do Brasil-1988) tem induzido à crença de uma suprema e exclusiva responsabilidade do professor pela excelência da educação, especialmente quando o assunto em pauta é a qualidade da formação do professor, concebemos a importância do processo identitário na sua formação como elemento decisivo sobre a afirmação do seu papel social e político como elemento estruturador pessoal e, principalmente, de valorização profissional junto à sociedade. Entendemos que a identidade profissional, entre outros aspectos de valorização da profissão (remuneração, plano de carreira, etc.) poderá subsidiar o professor para uma luta por seu reconhecimento profissional (reconhecimento da importância de seu papel formador na sociedade, no sentido de afirmação de sua identidade social).

Por outro lado, sabemos que, o homem é um ser histórico, e ao mesmo tempo em que pratica uma ação, sofre os efeitos dela, uma vez que, como ser social, suas ações incidem sobre a sociedade e geram um produto que também o afeta. Partindo desta proposição, dada a relevância do tema, faremos uma breve discussão em torno do processo identitário do professor, com vistas ao objetivo principal de nosso estudo.

Sobre a identidade docente, Facci (2004) nos diz que :

A formação da identidade não é algo estático e que paira acima da vida humana e das condições materiais. Ela se forma dentro de um processo histórico-social, e é fundada na relação com outros indivíduos, gerando novas identidades em constante processo de transformação. (FACCI, 2004, p.61)

A autora também destaca que na formação da personalidade, as condições objetivas da sociedade promovem o surgimento de determinadas características psicológicas que só podem ser compreendidas a partir do contexto social em que os indivíduos vivem.

Estudos desenvolvidos por Nóvoa (1997) salientam a influência da individualidade do professor no desempenho de sua profissão, afirmando não ser a mesma alheia à forma de compreensão do eu pessoal e do eu profissional, pois:

[...] o processo identitário passa também pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa atividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho. A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que nós somos como pessoa quando exercemos o ensino [...]. Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal. (NÓVOA, 1997c, p.17)

A esse respeito, Freire (1997) nos diz que:

Às vezes, ou quase sempre, lamentavelmente, quando pensamos ou nos perguntamos sobre a nossa trajetória profissional, o centro exclusivo das referências está nos cursos realizados, na formação acadêmica e na experiência de vida na área da profissão. Fica de fora como algo sem importância a nossa presença no mundo. [...]. Na Verdade, não me é possível separar o que há em mim de profissional do que venho sendo como homem (FREIRE, 1997, p.79).

Nos ensinamentos de Pimenta (2012), a autora ressalta que “é importante considerar os aspectos da subjetividade da profissão que dizem da identificação e da adesão dos sujeitos a ela, para que os candidatos a essa profissão digam, para si, que querem ser professores”. Concordamos com Pimenta (1999), que concebe identidade do professor como um processo de construção a partir dos significados sociais da profissão, da reafirmação de suas práticas cotidianas, na medida em que se desenvolve e busca adequar-se ao contexto social histórico e político no qual está inserido:

A identidade é construída a partir da significação social da profissão; da revisão constante das tradições. Mas também, da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações

porque preches de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias (PIMENTA, 1999, p.19).

Dentro desta perspectiva, acreditamos que o PIBID, a partir do desenho que lhe é próprio – à medida que aproxima a Universidade da escola pública e tendo como um dos objetivos principais estimular os futuros professores a exercerem a profissão docente - tem um importante papel nessa construção ou fortalecimento da identidade do bolsista de iniciação à docência – ID. Pois, conforme afirma Pimenta (2012, p.64), “... à medida que possibilita a reflexão e a análise crítica das diversas representações sociais historicamente construídas e praticadas na profissão”, o futuro professor tem a oportunidade de se ver na relação com o outro enquanto adquire experiência docente no “chão da escola”. E acrescenta que será no confronto com as representações e as exigências da sociedade que a identidade do futuro professor construída durante o processo de formação será reconhecida.

Segundo a autora, este processo de formação necessita dos conhecimentos, dos saberes, das habilidades, das posturas e do compromisso profissional, que só em contato com outros agentes da educação será possível vivenciar. E quando Pimenta (2012) se refere aos estágios docentes, lembra que o momento é de iniciação à docência: “trata-se, pois, de nos estágios se trabalhar a identidade em formação, definida pelos saberes, e não ainda pelas atividades docentes.” A autora esclarece que dada a natureza do trabalho docente, historicamente já observamos a questão da humanização por parte do professor ao desenvolvermos nos alunos habilidades de atitudes e valores, o que possibilita uma constante construção de “saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social nos coloca no cotidiano” (PIMENTA, 1999, p.18).

Quando falamos de identidade profissional, também encontramos apoio em Flores (2010), que destaca a importância da inserção do futuro professor na escola pública desde o início de sua formação acadêmica:

A transição de aluno a professor encontra-se marcada pelo reconhecimento crescente de um novo papel institucional e pela interação complexa entre perspectivas, crenças e práticas distintas e, por vezes, conflituais, com implicações ao nível (trans)formação da identidade profissional. Os futuros professores possuem um conjunto de crenças e de ideias sobre o ensino e sobre o que significa ser professor que interiorizaram ao longo da sua trajetória escolar. Contrariamente a outros futuros profissionais, quando entram num curso de formação inicial, os alunos futuros professores, já conhecem o contexto no qual vão exercer a sua atividade: as escolas e as salas de aula. O contato prolongado com a futura profissão, através da observação dos seus professores, afetará, em maior ou menor grau, o seu entendimento e a sua prática de ensino, quer como alunos candidatos a professor, quer como professores principiantes. (FLORES, 2010, p. 183).

Entendemos, pois, a docência como profissão e o professor como um profissional produtor de sua identidade e de saberes que mobiliza e constrói, continuamente, em sua prática cotidiana de trabalho. Por isso, defendemos a ideia de outra concepção de formação, que, diferenciando-se da visão tecnicista do docente na condição de mero transmissor de conhecimentos, assume a postura de professor reflexivo capaz de atuar como ator e autor de sua própria prática e formação, conforme citamos a cima.

É assim que, diante de um programa inovador como o PIBID, os iniciantes de docência têm a oportunidade de se verem dentro de um novo espaço de atuação e formação (na escola pública). Visto por outro ângulo, é na condição de estudante de licenciatura da universidade que tem a possibilidade de se colocar na posição de aprendiz de professor, já que o programa oferece a oportunidade de experiências metodológicas e inovadoras a partir da sua inserção como bolsista desde o início de sua formação acadêmica. E mais do que isso, compreendemos que este é o grande diferencial do programa institucional de bolsa de

iniciação à docência - PIBID que influencia decisivamente sobre a construção de sua identidade profissional, exatamente por este motivo de inserção no ambiente escolar. Além, do mais, a oportunidade de uma ação (pedagógica) emancipadora no *lócus* do futuro trabalho permite que planejem, organizem, e construam suas ações de modo a se posicionarem socialmente e de se colocarem no lugar do outro, estimulando o hábito da reflexão e da pesquisa em suas atividades (que faz parte também da configuração do PIBID em seu regulamento - o incentivo à pesquisa). Neste diálogo, o pibidiano é ao mesmo tempo singular (estudante) e plural (professor iniciante), se constituindo através do coletivo, na relação com os alunos, professores, coordenadores, supervisores e gestor escolar.

Ressaltamos, mais uma vez que esta breve discussão sobre os subtemas *qualidade da educação e identidade profissional* são temáticas fundamentais para melhor se compreender os estudos e aspectos relativos à formação docente, dados que são termos polissêmicos e complexos na relação intrincada que guardam com a temática da formação docente. Além do mais, entendemos que o professor necessita fundamentar sua prática, com base nos *saberes da docência*, em diálogo com os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e em contato com os desafios do cotidiano, sendo capaz de se articular a contextos mais amplos, considerando o ensino como uma prática social e reconhecendo a educação como um campo de saber complexo.

Dentro desta prática social é importante que o professor se reconheça como protagonista de uma ação pedagógica, que se reveste de seu caráter político e histórico educacional em toda a sua estrutura de ordenamento legal. Assim, em sua autonomia relativa estará sofrendo os efeitos dos determinantes sociais impostos pelo discurso neoliberal nas políticas educacionais que normatizam o seu trabalho, buscando seus espaços de reflexão e atuação com uma visão crítica do contexto no qual se insere.

Neste contexto, suas identidades são também marcadas pelas constantes transformações sociais do mundo globalizado, que segundo Hall (2005), existem a partir de uma teia de identidades que conflitam entre si e que ao mesmo tempo travam diálogo com as constantes mudanças e realidades culturais que se ajustam às diferentes situações políticas, sociais, biológicas de que necessita cada indivíduo. Esta relação é considerada pelo autor como uma relação desestabilizadora e descentradora das identidades, cujo fenômeno ele chama de “crise de identidade”. Noutras palavras, ele chama atenção para o fenômeno de mudança que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas. Como dissemos, desestabilizando os modelos de referência que davam aos indivíduos uma “posição estável”, digamos, unificada no mundo social.

Isto nos chama a atenção para o fato de que a complexidade da educação não se restringe aos fenômenos e condicionantes internos tão discutidos sobre a temática educação, que por si só já são bastante desafiadores. Mas ao contrário, como nos trás Hall (2005), é preciso refletir sobre as condições externas que perpassam uma trama de interferências culturais sobre a subjetividade de cada um de nós, para dela fazermos parte, refletindo sobre nossas práticas. Isso quer dizer que as identidades estão deslocadas, descentradas ou fragmentadas, decorrendo desta premissa que não existe apenas uma identidade, mas identidades.

O autor reconhece que o debate sobre esta temática na comunidade sociológica é ainda profundamente dividido quanto a esse assunto, e também por ser demasiadamente recente e ambíguo o seu processo de compreensão e construção. Mesmo assim, trás importantes contribuições de estudo e reflexão acerca deste tema, uma vez que o núcleo de seus estudos reside não somente sobre o termo identidade, mas principalmente sobre o termo qualificador

“crise”, num contexto marcado pelas desigualdades e pela globalização¹², reiterando o sentido de “crise” sobre a ideia de perda de um “sentido de si”, que pode ser entendido como um deslocamento ou descentramento do sujeito, como já citamos. Esse caráter de ambiguidade, de descolamento (visto como descentramento dos indivíduos), tanto de seu lugar social e cultural como de si mesmo, constitui, portanto, a chamada “crise de identidade” no mundo moderno.

Ciampa (2007) nos trás a ideia de que a identidade é vista como uma metamorfose que aponta para a emancipação, isto é, no sentido do constante vir-a-ser, ou ainda, no sentido da constante transformação, da possibilidade do humano. O autor ainda acrescenta que o homem é verbo e não substantivo, uma vez que o indivíduo é resultado de suas ações e suas práticas sociais e não do conjunto dos traços que lhe são atribuídos socialmente.

Assim, partindo do princípio de que falar de identidade é tarefa demasiado complexa, Hall (2005) apresenta três concepções de identidades na sociedade. Elas são vistas numa visão de identidade como um processo de construção social à medida que a sociedade também se transforma: O sujeito do iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito da pós-modernidade. O sujeito do iluminismo concebe-se como um indivíduo que não precisa estabelecer relações com o outro para se desenvolver e atuar no seu meio. O sujeito sociológico reconhece que precisa dos outros para desempenhar os seus papéis na sociedade. Já o sujeito da pós-modernidade, além de compreender-se inserido na sociedade como integrante dela, à medida que afeta a sociedade a partir do que se identifica é, também, afetado por ela, e ainda reconhece as condições externas desta sociedade globalizada na tentativa de homogeneização resultante dessas transformações da sociedade moderna.

Este sujeito da pós-modernidade se refere às condições da sociedade em que vivemos atualmente. Condições que criam incessantemente novas formas de representações, novos grupos identitários e valores completamente diferentes das antigas estruturas sociais e que ao mesmo tempo modificam-se constantemente. E sobre estas novas formas de representações é preciso que o professor desta nova sociedade esteja disposto a refletir e adequar-se as novas demandas. No novo modelo de sociedade, conforme afirma o autor, não há um espaço soberano e único para todos, mas sim a existência de múltiplos grupos com valores disputados mediante relações de poder em meio a esse processo de significação de que participam. Essa multiplicidade de identidades não se organiza numa unidade estruturada que produz o eu, o sujeito ou indivíduo. Pois, a identidade do sujeito pós-moderno é contraditória, e transitória, assim como é a própria sociedade.

Além disso, entende-se que o sujeito é composto não de uma, mas de várias identidades. Identidade de gênero, de classe, de raça, de nacionalidade, de origem étnica, de religião entre tantas outras. E todas se transformam de acordo com as culturas em que está inserido.

Por outro lado, compreende-se que a identidade é fruto da linguagem, e por conta disso está frequentemente diante de processos que tentam fixá-la e torná-la a norma (podemos aqui estabelecer um paralelo com os discursos neoliberais que tentam fixar suas ideologias como normas (impostas) a serem seguidas, buscando homogeneizar as condutas, visando o alcance de seus interesses). Pois, fixar a identidade significa fixar um modo único de ser, uma vez que o outro estabelecido em cada grupo cultural, conforme afirma Hall, é tido como a diferença.

¹² Depois da Segunda Guerra Mundial, o aumento do consumo e o avanço da tecnologia da produção lideraram a sociedade para o consumismo. Essa sociedade consumista fomentou a globalização da economia, para que os capitais, serviços e produtos pudessem fluir para todo o mundo, um claro pensamento neoliberal.

Contudo, a identidade só pode ser compreendida em sua conexão imediata com a produção da diferença. Pois, o processo de construção de identidade nunca é acabado, ele está sempre em processo de construção. A identidade, para Hall (2005), portanto, trata de processos de significação e representação estabelecida culturalmente. A esse respeito existem os marcadores sociais que podem ser vistos como rótulos e estigmas (como representações negativas) também produzidos culturalmente, que interferem sobre a identidade dos sujeitos.

Hall (2005) nos alerta, também, sobre o fenômeno da identidade cultural nacional, a exemplo da cultura indígena que sofreu as imposições da cultura de Portugal na época da colonização aqui no Brasil. Ou seja, os índios sofreram as determinações da cultura europeia a partir da imposição e da violência. Com isso, tiveram que se adequar a toda forma de conduta daquele país que visava à unificação dessa identidade nacional cultural. Este processo de fragmentação está acontecendo hoje em dia, segundo o autor, a partir da influência da globalização de mercado, que visa à homogeneização da identidade entre as nações, conforme citamos acima.

Por fim, a identidade é discursiva e contraditória, pois é produzida e associada à diferença e está em constante processo de construção e reformulação. Não podemos com isso, dizer que o sujeito é isso ou aquilo, o que quer dizer que não é possível pensar ou definir o modo de ser das pessoas, alunos, professores nas suas relações do cotidiano. Ademais, as diferenças são marcas que se constituem nas identidades dos grupos e que interferem fortemente na atuação destes sujeitos no contexto dominante da sociedade. Assim, se não estiverem adequados às normas da competitividade e da padronização impostas pela cultura atual, sofrem os efeitos da diferença.

Mais ainda, em tempos de neoliberalismo e globalização, parece que existem novas formas de manter as diferenças, de marcá-la, de fixá-la, como a querer dizer que as formas de manutenção das diferenças, assim como as identidades, também se transformam. Por exemplo, aquele que não pode consumir é perdedor na lógica de mercado (porque não se insere ou não consegue se adequar a ele) e também é visto como a diferença. Se aceitarmos a premissa de que as identidades e diferenças são construções culturais e que, portanto, não são essências que nascem com os sujeitos, ou que eles internalizam do meio, podemos nos perguntar, quais as estratégias que os professores adotam em suas ações no interior de suas práticas escolares e sociais que marcam os sujeitos e geram neles identidades, que possam carregar essas marcas em suas trajetórias de vidas?

Acreditamos que é atuando diante da diversidade cultural, que constitui a escola e a sociedade, que se propicia positivamente a construção da identidade do professor iniciante no ambiente escolar (local de seu futuro trabalho). Como exemplo de espaço de construção desta identidade na diversidade, reconhecemos no modelo de configuração do PIBID, um espaço híbrido¹³ que não favorece à construção de uma identidade em detrimento de outra, na medida em que aproxima diferentes instituições e reconhece nelas, através da interdisciplinaridade, uma unidade de produção de saberes (núcleo comum – identidade) que se constrói na diversidade – já que a escola pública tem tradições culturais diferentes da universidade. Trata-se de reconhecer a possibilidade de hibridizar os significados em busca de uma sociedade participativa e democrática.

O Professor, nesta perspectiva, identificado com o ambiente escolar, atua, portanto, como um professor mediador, que faz trocas dialéticas e se constitui nas diferentes relações, em diferentes espaços formadores. E em sua prática pedagógica, dialoga com o aluno, não sendo um simples transmissor de conhecimentos, por que concebe que o aluno é portador de uma história, portador de conhecimentos prévios, que podem e devem ser considerados para a produção de conhecimentos (e não para a sua reprodução, como na visão tecnicista).

¹³ Hall (2005) – Hibridismo: Em linhas gerais, é a fusão entre diferentes tradições culturais.

Resgatar tais relações nesta pesquisa entre teoria e prática, valorização do professor, sua identidade profissional, a qualidade da educação e os saberes necessários para a constituição da formação docente, parece-nos de suma importância, mesmo que brevemente, para destacar a posição delicada que os professores ocupam hoje no cenário educacional contemporâneo, sem desconsiderar o contexto político-educacional neoliberal, no qual estão inseridos e o universo das cobranças que recaem sobre eles

A esse respeito, uma análise minuciosa foi realizada por Nóvoa (1999), há mais de uma década, em seu texto “Os professores na virada do Milênio”, no qual ele põe em contraste os discursos dos professores, sempre tomados de excessos, e os contextos onde se dão as práticas que parecem justificar a vida dos docentes, marcadas por pobreza. Com tamanha profundidade, ele percorre os caminhos que vão:

- do excesso da retórica política e dos mass-media à pobreza das políticas educativas;
- do excesso das linguagens dos especialistas internacionais à pobreza dos programas de formação de professores;
- do excesso do discurso científico-educacional à pobreza das práticas pedagógicas
- do excesso das “vozes” dos professores à pobreza das práticas associativas docentes. (NÓVOA, 1999, p.13)

A persistência dessas dicotomias ao longo dos anos e particularmente a dicotomia existente entre a teoria e a prática docente permite afirmar que tais contradições se situam nas relações históricas que foram estabelecidas entre o pensamento científico (baseado na investigação e no conhecimento formal, separando a teoria da prática) e o pensamento crítico (que concebe a relação teoria x prática como partes integrantes de um todo, uma vez que o conhecimento produzido reveste-se de historicidade). Além disso, sabemos que, ao falarmos de formação docente, estamos assumindo diferentes posicionamentos epistemológicos, culturais e ideológicos, sobre os vários aspectos do ensino, que envolvem professores e alunos, e que a depender do paradigma assumido, influencia na construção da identidade profissional do docente (GARCIA, 1999).

Neste sentido, de acordo com Schön (1992), um dos modelos de formação docente é o da racionalidade técnica, que considera “que os profissionais são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos”, que, neste caso, como já dissemos, seria a opção feita pela sistemática da área científica. Este modelo assumido pelo pensamento positivista toma o conhecimento teórico como finalidade de prever cientificamente os acontecimentos e “fornecer para a prática um conjunto de regras e normas, graças às quais a ação possa dominar, manipular e controlar a realidade natural e social”.

O modelo de racionalidade técnica se firmou a partir da Faculdade Nacional de Filosofia no Brasil, através da Lei no. 1.190/1939 e daí, então, as instituições de nível superior adotaram na organização dos cursos de licenciatura o modelo de formação de professores conhecido como “modelo 3+1”, no qual eram oferecidos três anos de conteúdos específicos - destinados a formar bacharéis - e, posteriormente, um ano de formação pedagógica - destinado a formar os professores para aplicar os conhecimentos adquiridos nos três anos numa visão meramente aplicacionista dos conteúdos. (SAVIANI, 1996, p.146). Desta forma, na prática, o professor que se utiliza do modelo da racionalidade técnica, compreende/observa o desempenho dos alunos como simples receptores do conhecimento, sendo estes avaliados apenas por suas eficiências, de acordo com a aplicação rigorosa das teorias e técnicas científicas transmitidas em sala de aula.

Ainda de acordo com Schön (1992), o outro modelo de formação docente é o da racionalidade prática (professor reflexivo), em que ele apresenta uma perspectiva de

superação da dicotomia entre teoria e prática. O autor destaca a importância da prática como um campo de aprendizagem e acrescenta que a prática é um campo de saberes próprios que deverá ser refletido e revisto ao longo do processo de formação docente.

A esse respeito, destaca Schon:

Podemos refletir sobre a ação, pensando retrospectivamente sobre o que fizemos, de modo a descobrir como nosso ato de conhecer na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado (...) e podemos, neste processo, reestruturar as estratégias de ação, as compreensões dos fenômenos ou as formas de conceber os problemas (SCHON, 2000, p.33).

A necessidade de uma nova proposta fundamenta-se no fato de que:

Um profissional assim formado pelo modelo tradicional não consegue dar respostas às situações que emergem no dia a dia profissional, porque estas ultrapassam os conhecimentos elaborados pela ciência, e as respostas técnicas que esta poderia oferecer ainda não estão formuladas (PIMENTA, 2002; p.19).

A saída, revela Schön (1992), passa por valorizar a experiência e a “reflexão na própria experiência”. Não é suficiente para o profissional que desempenha bem seu trabalho, o conhecimento prévio do qual se apropriou durante o tempo em que frequentou a universidade, pois diante dos novos problemas surgidos durante sua atuação profissional será necessário criar novas soluções. A “reflexão na ação” proposta por Schön pode, assim, habilitar o profissional a desenvolver um repertório de soluções, que podem ser mobilizadas em situações semelhantes (mas não idênticas). A proposta do autor se resume basicamente em três ideias: o “conhecimento na ação”, a “reflexão na ação” e a “reflexão sobre a reflexão na ação”.

O “conhecimento na ação” diz respeito ao saber escolar que é mobilizado na prática profissional. É “o conhecimento que permite agir”. A “reflexão na ação”, por sua vez, é fruto das observações e das reflexões do profissional em relação ao modo como ele transita em sua prática; a descrição consciente dessas ações leva a uma dinâmica geradora de mudanças, que conduz a “novas pistas para soluções de problemas de aprendizagem”. Já a reflexão sobre a reflexão na ação é caracterizada pela intenção de se produzir uma descrição verbal da reflexão-na-ação, e pode ser considerada como a análise que o indivíduo realiza sobre as características e processos da sua própria ação.

Por outro lado, de acordo com Garcia (1999), é preciso estar atento para o fato de que os conhecimentos têm um caráter de caducidade, ou seja, o que aprendemos num determinado momento da nossa vida tem uma utilidade relativa em função dos avanços do conhecimento produzidos pela investigação. Isso nos obriga, mais do que nunca, a uma atualização constante e, portanto, uma reflexão na ação ao longo do processo.

Neste sentido, concordamos com Nóvoa (1992), pois para que os professores assumam posturas autônomas é necessário que questionem sobre a pertinência de seu trabalho, sobre os seus resultados, e para isso, busquem através da investigação outros referenciais teóricos que os ajudem a transformar o próprio pensamento e práticas no processo educacional.

O pensamento crítico, assim exercitado, pode levar o profissional a elaborar novas estratégias de atuação. Como afirmou Schön (1992, p.85), “é impossível aprender sem ficar confuso”, concluindo que, mais que dar valor à confusão de seus alunos – fase natural e necessária na aprendizagem –, o professor reflexivo deve valorizar “sua própria confusão”. Assim, o exercício da profissão docente decorre do domínio de saberes que fundamentam a prática educativa e que, por sua vez, servem para o processo de ensino-aprendizagem. (NÓVOA, 1999).

Ao se referir ao modelo de formação fundamentada na racionalidade prática, Schön (2000, p. 32) nos diz que o conhecimento na ação corresponde ao ato espontâneo “de

reconhecimento, decisão e ajuste sem ter, que pensar a respeito”. Também pode ser entendido como o conhecimento tácito do professor, ou como “o saber-fazer” do professor.

Tardif (2002) nos ensina que ao tratar dos saberes dos professores em seus ofícios, estes saberes contemplam os aspectos relativos ao saber-fazer, bem como as competências e as habilidades que estes professores mobilizam diariamente no espaço escolar para realizarem suas tarefas. O autor define ainda a prática docente como uma atividade que mobiliza diversos saberes, classificando-os em saberes da formação profissional, saberes pessoais e saberes da escolarização básica. Os saberes da formação profissional são conjuntos de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas ou faculdades de educação). Estes incluiriam: saberes pedagógicos, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais ou práticos; saberes pessoais; da formação escolarizada. Os saberes pedagógicos, segundo Tardif (2002), apresentam-se como: doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa (TARDIF, 2002, p. 37).

Na perspectiva de Pimenta (1999, p.171), são saberes “construídos no fazer docente, pois os saberes sobre educação e sobre a pedagogia não geram os saberes pedagógicos, estes só se constituem com base na prática que os confronta e os reelabora.”

Além dos saberes pedagógicos, Tardif (2002) aponta saberes que se integram à prática docente através da formação inicial e continuada dos professores, nas diversas disciplinas oferecidas na universidade. Denomina-os de saberes disciplinares:

São saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes que dispõem nossa sociedade, tais como encontram-se hoje integrados na universidade sob forma de disciplinas no interior de faculdades e cursos distintos. [...] São transmitidos nos cursos e departamentos universitários independentemente das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores. (TARDIF, 2002, p. 38).

Para Pimenta (1999; 2009), os saberes disciplinares, apontados por Tardif (2002), correspondem aos saberes do conhecimento específico, sobre os quais a autora assim se posiciona:

O conhecimento não deve se reduzir à informação, pois conhecer implica em trabalhar com as informações e estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade. Ainda afirma que existe um reconhecimento de que para saber ensinar não bastam os conhecimentos específicos e experiência, são necessários os saberes pedagógicos e didáticos. (PIMENTA, 1999, p. 171).

Apontados também como saberes da formação profissional, os saberes curriculares correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos, a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita. “Apresentam-se concretamente sobre a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar” (TARDIF, 2002, p. 38).

O Quadro 01 abaixo relaciona tipologias de saberes necessários à formação docente elencados por Tardif e Pimenta:

Tabela 1: TIPOLOGIAS DE SABERES DOCENTES

| Tardif (2002) | Pimenta (1999) |
|---|---|
| 1. Saberes da formação profissional 2. Saberes das disciplinas 3. Saberes curriculares 4. Saberes da experiência | 1. Saberes da experiência 2. Saberes do conhecimento 3. Saberes pedagógicos |

Fonte: O autor

Tardif (2002), ainda indica as fontes sociais de aquisição destes saberes relacionadas aos modos de integração no trabalho docente como originárias do processo de constituição desses saberes, conforme o quadro 02 abaixo:

Tabela 2: SABERES NECESSÁRIOS À FORMAÇÃO DOCENTE (Continua)

| Saberes dos professores | Fontes sociais de Aquisição | Modos de integração no trabalho docente |
|--|---|--|
| Saberes pessoais dos Professores. | A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc. | Pela história de vida e pela socialização primária. |
| Saberes provenientes da formação escolar anterior. | A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc | Pela formação e pela socialização pré-profissionais. |
| Saberes provenientes da formação profissional para o magistério. | Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de atualização, etc. | Pela formação e pela Socialização profissionais nas instituições de formação de professores. |
| Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho. | A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc. | Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas. |
| Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola. | A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc. | Pela prática do trabalho e pela socialização profissional. |

Fonte: Tardif (2002, p. 63)

Esses saberes necessários à formação docente, no entanto, não estão desvinculados de uma postura pedagógica do professor que, consciente ou inconscientemente exercendo sua prática educacional, utiliza-se de uma ou mais tendências pedagógicas. Desta forma, julgamos fundamental para o professor, também, conhecer as tendências pedagógicas, ainda que reconheça suas limitações de atuação influenciadas pelas condições de trabalho, como não impeditivas de buscar uma educação de qualidade a partir da função da própria escola e apesar disso. Conhecer as tendências constitui-se, assim em um:

Auxílio analítico relacionado aos condicionantes sociopolíticos (legislação, economia, cenário social, etc.), que configuram diferentes concepções de homem e

de sociedade e, conseqüentemente, diferentes pressupostos sobre o papel da escola, aprendizagem, relações professor-aluno, técnicas pedagógicas etc. (LIBÂNEO, 2004, p. 19).

Nesse sentido, a classificação em tendências auxilia a compreensão das ações educacionais, evidencia diferentes posturas pedagógicas e torna possível a autocrítica do professor em exercício como importante instrumento para a sua formação docente. Afinal, educar para a emancipação na direção da promoção de transformações sociais a partir de seus alunos, sem ter consciência dos pressupostos de suas ações pedagógicas, não contribui para esse fim. Além disso, acreditamos que o professor pode ter uma maior percepção das limitações e dos desafios do planejamento, da metodologia e da ação pedagógica quando, diante de tal postura, permite-se a uma constante visita aos conceitos, à história, à filosofia, às ideias educacionais, concebendo que o conhecimento tem caráter dinâmico e inacabado, visando a uma educação de qualidade e simultaneamente à melhoria de sua formação em exercício, no contexto da sociedade atual.

1.2 Políticas Públicas Relacionadas à Formação docente

No Brasil, as políticas públicas relacionadas à formação docente tomam impulso significativo a partir da década de 1990, como marco de um novo momento histórico no cenário nacional da educação. Com o balizamento conferido pela atual Constituição da República Federativa do Brasil (CF/1988), com a instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9.394/1996) e com o Plano Nacional de Educação - PNE (Lei nº 13.005/14) surgem novos programas e metas que apontam na direção de um novo momento propício ao desenvolvimento e investimento na educação no Brasil. Dentre os muitos fatores que incidem sobre essas mudanças, observa-se a predominante contribuição de pesquisadores, dos especialistas em tecnologia em educação, dos especialistas em didática, abordando diferentes aspectos, como por exemplo, currículos e ideologia (APPLE, 2006), o fazer pedagógico dos professores a partir de diferentes perspectivas teóricas (LIBÂNEO, 2004), a formação do professor reflexivo (SCHON, 2000), suscitando novos estudos e reformulações de suas práticas cotidianamente, apontando desafios relativos à preocupação com a *qualidade da educação* e fortemente relacionados à questão da formação docente, no país e no mundo.

Com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) lançado em 24 de abril de 2007, ocorreram alguns avanços, principalmente quando da criação de indicadores como o IDEB (índice de desenvolvimento da Educação Básica). Além disso, o PDE traçou um conjunto de projetos e medidas apoiadas na ideia de que devemos ter parâmetros, contar, medir, quantificar. Este aspecto de quantificação que o PDE trás como inovação inverte a lógica da cultura do incomensurável, que a partir deste índice procura refletir a “medida” da qualidade da educação.

O PDE é uma política pública de Estado regulamentado pela Lei Complementar nº 130, de 14 de julho de 2010, que visa ao diálogo entre os professores do ensino superior e os da educação básica, por meio de atividades teórico-práticas orientadas, tendo como resultado a produção de conhecimento e mudanças qualitativas na prática escolar da escola pública. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) tem como prioridade uma educação de qualidade. É através deste plano que o Ministério da Educação - MEC mostra à sociedade tudo o que se passa dentro e fora da escola como forma de prestação de contas.

De acordo com Plano de Desenvolvimento da Educação (2008):

Um dos principais pontos do PDE é a formação de professores e a valorização dos profissionais da educação. A questão é urgente, estratégica e reclama resposta nacional. Nesse sentido, o PDE promove o desdobramento de iniciativas fulcrais levadas a termo recentemente, quais sejam: a distinção dada aos profissionais da

educação, única categoria profissional com piso salarial nacional constitucionalmente assegurado, e o comprometimento definitivo e determinante da União com a formação de professores para os sistemas públicos de educação básica (a Universidade Aberta do Brasil⁷ – UAB – e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID).

Vale destacar que recentemente, o Conselho Pleno (CP) do Conselho Nacional de Educação (CNE), visando dar cumprimento à Meta 15 do Plano Nacional de Educação (PNE) de julho de 2014, estabeleceu novas diretrizes curriculares nacionais (DCNs) para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada de professores para a educação básica. Essas DCNs estão fixadas pela Resolução CNE/CP nº 2/2015, publicada no dia 02 de julho de 2015, no Diário Oficial da União (Seção 1, p. 8), fundamentada no Parecer CNE/CP nº 2/2015. As Diretrizes Curriculares para a formação de professores para a educação básica foram instituídas, inicialmente, pelas Resoluções CNE/CP nº 1/2002 e 2/2002, ora revogadas.

Ressaltamos que com publicação desta Resolução, a carga horária mínima das licenciaturas que era de 2.800h passa a ser 3.200 h. No, entanto, embora, esta Resolução já tenha sido publicada, as Instituições de Ensino Superior - IES terão um prazo de 2 anos para fazer as adaptações nos cursos ora ministrados. Assim, não temos objetivo de analisar estas novas regras, pois sua eficácia e eficiência só estarão em vigor após este prazo de adequação.

A esse respeito, também a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, no cumprimento de suas atribuições de fomentar programas inovadores que poderão contribuir para a melhoria da educação básica, tem oferecido alguns programas, objetos de políticas educacionais, com foco na área de formação de professores:

- Programa de Consolidação das Licenciaturas – **PRODOCÊNCIA**: é um programa oferecido para as Instituições Públicas de Ensino Superior com o objetivo de contribuir para elevar a qualidade dos cursos de licenciatura (valorizar a formação dos futuros professores da educação básica). Este programa não estabelece parceria com as escolas públicas, embora estimule propostas de integração da educação superior com a educação básica, de articulação entre teoria e prática e de cooperação entre unidades acadêmicas.
- Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores – **LIFE**: que tem a finalidade de estimular a criação de laboratórios interdisciplinares nas dependências das Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) com o foco no desenvolvimento profissional do futuro professor, levando em consideração as demandas de uma formação contextualizada e de qualidade (CAPES, 2012c)
- Programa de Licenciaturas Internacionais – **PLI** – França: Tem o propósito de elevar a qualidade da educação básica, que por meio da Diretoria Internacional de Relações Internacionais (DRI) da CAPES oferece a oportunidade de cursar licenciatura em Letras, Artes, Física, Química, Biologia ou Matemática em parceria com as Universidades Francesas.
- Programa Observatório da Educação – **OBEDUC**: Instituído em junho de 2006 com o objetivo de fomentar estudos e pesquisas em educação que utilizem a infraestrutura disponível das Instituições de Ensino Superior – IES e as bases de dados existentes no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. O objetivo do programa é promover o diálogo entre pós-graduação, licenciaturas e escolas da educação básica.
- Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - **PARFOR**: Programa emergencial instituído para atender o contido no artigo 11, inciso III do Decreto no. 6.755 de 29 de janeiro de 2009 e implantado em parceria com a CAPES, estados e municípios, o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior (BRASIL, 2009). O objetivo, em linhas gerais, era o de oferecer turmas especiais em cursos de licenciatura para docentes em atividade que não possuíam formação específica ou que atuavam em áreas distintas, mesmo possuindo licenciatura em área diversa, o programa oportunizava a segunda licenciatura. (CAPES)

Recentemente, a presidenta Dilma Rousseff sancionou, sem vetos, o Plano Nacional de Educação - PNE, Lei No 13.005, de 25 de junho de 2014, publicado no D.O.U de 26.06.2014. No entanto, conforme havíamos comentado no item 1.1, o descompasso entre nossos desafios e o tempo em que vivemos é tão evidente que o atual Plano Nacional de Educação – PNE contempla, em praticamente todas as 20 metas, mecanismos de diminuição de desigualdades, o que significa um avanço.

O Plano tramitou por quase quatro anos no Congresso até a aprovação e estabelece que estas 20 metas sejam cumpridas ao longo dos próximos dez anos (2014-2024). As metas vão desde a educação infantil até o ensino superior, passam pela gestão e pelo financiamento do setor e pela formação dos profissionais. O PNE estabelece meta mínima de investimento em educação de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) no quinto ano de vigência e de 10% no décimo ano. Atualmente, são investidos 6,4% do PIB, segundo o Ministério da Educação.

O atual Plano Nacional de Educação (PNE) é uma lei ordinária que tem vigência de dez anos a partir de 26/06/2014, data em que foi sancionado pela presidência da república, estabelecendo diretrizes, metas e estratégias de concretização no campo da Educação. Vale ressaltar que, o Plano Nacional de Educação foi uma deliberação da Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2010. O Fórum Nacional de Educação publica - FNE, que tem entre suas atribuições a organização da CONAE, acompanhou a efetivação dessa determinação, com participação de diálogos e mediações para que o PNE fosse concretizado.

Entre as matérias tratadas na Conferência Nacional de Educação, o tema sobre a formação de professores aparece em primeiro lugar. A questão do piso salarial aparece em seguida. O problema dos Direitos Humanos como um desafio para a nova educação foi o tema discutido em quarto lugar.

A existência do PNE é determinada pelo artigo 214 da Constituição Federal de 1988:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (CF, 1988)

As metas propostas no atual PNE seguem um modelo de visão sistêmica da Educação, apresentando um conjunto de metas e estratégias que contempla todos os níveis, modalidades e etapas educacionais. Além disso, há estratégias específicas para a redução da desigualdade e inclusão de minorias, como alunos com deficiência, indígenas, quilombolas, estudantes do campo e alunos em regime de liberdade assistida. A partir da promulgação do PNE, todos os planos estaduais e municipais de Educação devem ser criados ou adaptados em consonância com as diretrizes e metas estabelecidas pelo PNE.

Nesse sentido, a universalização e ampliação do acesso a uma educação de qualidade, assim como a garantia de permanência dos alunos em todos os níveis educacionais, formação inicial e continuada de professores e profissionais da Educação, melhorias nas condições de trabalho que tornem a carreira docente mais atraente e aumento do financiamento público da Educação são alguns dos principais pontos considerados pelo PNE.

As recentes metas e estratégias propostas para a Educação pelo PNE incluem, dentre outras, importantes metas que destacamos:

Meta 3: “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).”

Meta 6: “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.”

Meta 7: “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB”:

Tabela 3: IDEB DO ENSINO FUNDAMENTAL AO ENSINO MÉDIO - PNE - LEI 13.005/14.

| IDEB | 2015 | 2017 | 2019 | 2021 |
|-------------------------------------|------|------|------|------|
| Anos iniciais do ensino fundamental | 5,2 | 5,5 | 5,7 | 6,0 |
| Anos finais do ensino fundamental | 4,7 | 5,0 | 5,2 | 5,5 |
| Ensino médio | 4,3 | 4,7 | 5,0 | 5,2 |

Fonte: Brandão (2014).

A Meta nº 7 do novo PNE enfatiza a questão da qualidade de Educação Básica.

Conforme afirma Brandão (2014), a meta em questão aborda de forma objetiva a ideia da qualidade na educação vinculada ao alcance de parâmetros de desempenho com base no IDEB. Pois, segundo o autor, apesar de considerar importante a existência de indicadores que possam, objetivamente, aferir a qualidade de ensino (ou qualidade de educação, em face do conceito polissêmico deste termo já comentado) “nos preocupa a proeminência dada a tais índices, na implantação de políticas públicas educacionais”. Pois, de acordo com Brandão (2014), ao priorizar, as avaliações do SAEB, Prova Brasil:

Cada vez mais aparecem relatos de escolas que adequam o seu projeto político pedagógico, os seus planos de ensino, enfim, todo o seu cotidiano pedagógico e escolar, a essas avaliações e fala-se que estão estimulando os alunos repetentes e com dificuldades de aprendizagem, a se transferirem para os cursos da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), de forma que no cálculo do IDEB, essas escolas não tenham o referido índice rebaixado. (BRANDÃO, 2014, p.45)

Outro aspecto, a nosso ver, que merece destaque é a estratégia nº 11 desta mesma meta nº7 que diz:

Melhorar o desempenho dos alunos da educação básica nas avaliações da aprendizagem no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA, tomado como instrumento externo de referência, internacionalmente reconhecido, de acordo com as seguintes projeções:

Tabela 4: INDICADORES PISA CONFORME PNE - LEI 13.005/2014.

| PISA | 2015 | 2018 | 2021 |
|---|------|------|------|
| Média dos resultados em matemática, leitura e ciências. | 5,2 | 5,7 | 6,0 |

Fonte: Brandão (2014).

Esta estratégia também se faz valer de parâmetros objetivos de desempenho escolar em relação à escala de pontuação do Programa Internacional de avaliação de Estudantes (PISA, em inglês), que é outra avaliação de larga escala da Educação Básica, internacional, proposta pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), que é

composta pelos 34 países mais ricos. A esse respeito, Brandão (2014) destaca que, na última avaliação do PISA, o Brasil foi o país com o pior desempenho. E acrescenta que não restringe esta questão à validade da participação dos alunos brasileiros no PISA, mas:

O fato de que educadores europeus, cada vez mais, estão questionando a validade dessa avaliação de larga escala, com o mesmo argumento exposto acima, quer seja, tais avaliações estão se transformando em um fim em si mesmo, em mera constituição de rankings, com pouco (nenhum) valor propriamente pedagógico. (BRANDÃO, 2014, p. 45).

É com este olhar analítico e situado no contexto das normas e disposições legais que compõem o nosso ordenamento jurídico que ainda nos deparamos com o desafio de estruturar em nosso país o sistema educacional brasileiro, consciente de que muito se tem a discutir, agir e conquistar para promover uma educação escolar pública e democrática de qualidade (emancipatória e humanizadora, além de uma educação para formar o cidadão voltada para o mercado de trabalho, nos moldes preconizados pela legislação educacional brasileira).

Portanto, pelo princípio constitucional e que a educação é direito de todos e dever do Estado, também, aqui, podemos afirmar que é direito do professor e dever do Estado proporcionar condições favoráveis de formação docente de qualidade para enfrentar os desafios de uma sociedade em constantes e significativas transformações.

Neste sentido, vislumbramos o PIBID, não como uma política Educacional salvacionista da atual situação de crise da educação brasileira, mas como um importante instrumento de formação inicial docente capaz de qualificar adequadamente os futuros professores como potenciais promotores de uma educação de qualidade, na medida em que iniciam suas formações a partir de vivências práticas metodológicas inovadoras. Sendo assim, apresentaremos em seguida o PIBID como uma atual política de formação inicial docente.

CAPÍTULO II - O PIBID NA UFRPE.

2.1 O PIBID Uma Política Pública Atual para a Formação Docente

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID - é um programa de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica, que atualmente se configura como uma Política Pública de Estado, de acordo com o Decreto No. 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Professores do Magistério de Educação Básica e disciplina a atuação da CAPES para o fomento a programas de formação inicial e continuada, além de outras providências. Deste Decreto (Nº. 6755/2009), em seu Artigo 2º destacamos, particularmente, os seus incisos I, V e VI:

Art. 2º São princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

I. a formação docente para todas as etapas da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas;

IV. a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;

V. o reconhecimento da escola e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial dos profissionais do magistério.

O PIBID é um programa de iniciação à docência que se destina a estudantes de licenciatura plena presencial, para que exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica, visando contribuir para a integração entre teoria e prática no processo de formação, aproximando as universidades das escolas públicas parceiras e visando contribuir para a melhoria de qualidade da educação brasileira. Como parte deste processo formativo, os bolsistas são orientados por coordenadores de área – docentes das licenciaturas - e por supervisores - docentes das escolas públicas, nas quais exercem suas atividades e desenvolvem experiências de caráter inovador e interdisciplinar.¹⁴ O diálogo e a interação entre licenciandos, coordenadores e supervisores geram um movimento dinâmico e favorável à formação recíproca e crescimento contínuo dos envolvidos.

O PIBID é um programa pioneiro de formação docente por se diferenciar do estágio supervisionado, por ser uma proposta extracurricular com carga horária maior que a

¹⁴ Atualmente, a Capes concede cinco modalidades de bolsa aos participantes do projeto institucional: 1. **Iniciação à docência** – para estudantes de licenciatura das áreas abrangidas pelo subprojeto. Valor: R\$400,00 (quatrocentos reais); 2. **Supervisão** – para professores de escolas públicas de educação básica que supervisionam, no mínimo, cinco e, no máximo, dez bolsistas da licenciatura. Valor: R\$765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais); 3. **Coordenação de área** – para professores da licenciatura que coordenam subprojetos. Valor: R\$1.400,00 (um mil e quatrocentos reais); 4. **Coordenação de área de gestão de processos educacionais** – para o professor da licenciatura que auxilia na gestão do projeto na IES. Valor: R\$1.400,00 (um mil e quatrocentos reais); 5. **Coordenação institucional** – para o professor da licenciatura que coordena o projeto PIBID na IES. Permitida a concessão de uma bolsa por projeto institucional. Valor: R\$1.500,00 (um mil e quinhentos reais). Disponíveis em : <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>

estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação - CNE para o estágio e por acolher bolsistas desde o primeiro semestre letivo, se assim definirem as IES em seus projetos. A inserção no cotidiano das escolas deve ser orgânica e não de caráter de observação, como muitas vezes acontece no estágio. Nesse sentido, a vivência de múltiplos aspectos pedagógicos das escolas é essencial ao bolsista.

A substituição das portarias que regulamentavam o PIBID pelo Decreto Nº. 7.219/2010 sinalizou a preocupação do Ministério da Educação com a institucionalização do programa, com sua consolidação e com sua continuidade na agenda das políticas públicas educacionais. A proposta foi a de que o PIBID, a exemplo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica – PIBIC, que valorizou a ciência nas universidades, passasse a ser uma política de Estado, voltada para formação de professores, o que já havia sido configurado, como já dissemos, a partir do Decreto Nº.6755/2009.

Confrontando os documentos que fundamentam a base legal do PIBID (Lei Nº. 9.394/1996-LDB, a Lei Nº. 12.796/2013, o Decreto Nº. 7.219/2010 e o seu Regulamento - Portaria Nº. 096, de 18 de julho de 2013) com os referenciais teóricos acerca da formação docente, constatamos que os princípios pedagógicos e os objetivos do PIBID vêm ao encontro das propostas de Nóvoa (2009):

1. Formação de professores referenciada no trabalho na escola e na vivência de casos concretos;
2. 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;
3. Formação de professores atenta às múltiplas facetas do cotidiano da escola e à investigação e à pesquisa que levam à resolução de situações e à inovação na educação;
4. Formação de professores realizada com diálogo e trabalho coletivo, realçando a responsabilidade social da profissão.

Com base nesses princípios explicitados na Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013, o PIBID tem como objetivos:

- 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 coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- VI. Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Considerando que um dos principais objetivos do PIBID, como já citamos na página 10, é o de *incentivar a formação de professores para a educação básica* (grifo nosso) (CAPES), compreendemos que o PIBID veio para consolidar o interesse ou reforçar o desejo do estudante bolsista de ser professor. Além disso, de acordo com a configuração do programa (propostas, objetivos e definições) os pibidianos, além de suas atividades em sala de aula na universidade (formação acadêmica) precisam de uma certa dose de envolvimento e energia para dele fazer parte já que têm um intenso contato com a escola pública para vivenciarem suas experiências docentes (formação inicial). Por outro lado, é a universidade na condição de responsável pela formação acadêmica de seus estudantes que, ao abraçar o projeto institucional do programa de iniciação à docência (PIBID), tem o objetivo de

aproximar-se da escola pública, orientando e acompanhando os estudantes de iniciação à docência – ID, juntamente com os professores supervisores das escolas públicas parceiras. Esta aproximação da universidade com a escola tem a finalidade de articular os professores universitários formadores e os professores da escola pública como co-formadores dos futuros professores visando melhor capacitar os estudantes participantes do PIBID durante o exercício de suas atividades na escola e também desenvolver seus interesses para o exercício da docência.

A esse respeito, Freire (1997, p.79) revela o seu interesse pela docência - “gosto de ensinar e de aprender” - afirmando que esse gosto de ensinar e aprender o empurrava à prática, bem como, dizia ele, que a prática, por sua vez, ia dando forma e sentido ao gosto de ensinar e de aprender. No entanto, não acreditamos que, de um modo geral, exista uma relação linear, mas ao contrário, uma relação complexa entre os elementos capacitação e interesse. Pois, parece que, em conformidade com os ideais de Freire, quando um desses elementos aumenta, concorre para o crescimento do outro também. No, entanto, embora saibamos que os atributos subjetivos “interesse e capacitação” sejam bastante imbricados, existe uma série de outros fatores objetivos externos que influenciam sobre o elemento “interesse” ou não de seguir a carreira docente, e a temática “capacitação” vai muito além de só reunir os professores para transmissão de conteúdos, pois aqui o termo capacitação se confunde com formação docente e implica, além das atualizações de conteúdos, um movimento de aprendizado contínuo e de reformulações a partir da reflexão de suas práticas. Um estudante sendo bem “capacitado” com nível de escolaridade semelhante à de um engenheiro ou médico poderá não ter interesse de exercer a profissão docente em função da remuneração dos professores, por ser inferior a dos cargos citados.

Assim, sobre as falas dos autores desta pesquisa, buscamos compreender os elementos *interesse e capacitação* sob o ponto de vista de suas subjetividades, a partir de sua de inserção no *lócus* do futuro exercício docente (escola), relacionando esses elementos apenas à sua formação inicial docente sob a ótica dos saberes construídos e experiências vivenciadas dentro da escola. Compreendemos esses fatores como sendo constitutivos de suas identidades profissionais, como já dissemos anteriormente. É a partir daí que os estudantes de ID, revelam as possíveis contribuições do PIBID sobre suas formações docentes e a partir de suas falas podemos inferir seu interesse, subjacente, em exercer a carreira docente. Estudos mais aprofundados sobre a relação capacidade e interesse que influenciem na decisão do estudante de licenciatura para ser professor são passíveis de investigações mais específicas sobre esta complexa relação.

Neste capítulo II, traçamos o percurso do PIBID na UFRPE, reconhecendo, inicialmente, o cenário de inserção do PIBID (contexto social, histórico, econômico) como base de pesquisa do nosso estudo de caso, que sendo um caso singular relativo ao PIBID da Licenciatura em Física, requer que compreendamos o programa como uma política educacional diante de seus objetivos institucionais e contexto local. Também situamos o Departamento de Física em seu contexto de necessária “promoção, ampliação e aprofundamento de processos de transformação da Universidade Pública” (PPP, p.8, 2013), para em seguida destacar o perfil socioeconômico e formativo dos licenciandos em física, sujeitos de nossa pesquisa, e só então apresentar a gênese e evolução histórica do PIBID na UFRPE, que demonstra sua evolução de junho de 2009 até 2015, configurando-se, atualmente, como um dos mais importantes programas de formação docente da UFRPE.

2.2 Cenário de Inserção do PIBID na UFRPE

Os motivos que me levaram a desejar desenvolver este trabalho foram muitos. Todos, no entanto, têm sua origem centrada na minha inserção profissional, seja como professor no ensino médio da rede estadual pública ou como profissional da educação na Instituição de Ensino Superior (IES) - UFRPE, desde 1991. O tema formação de professores tem sido o núcleo de meu interesse de pesquisa, desde então, e para além de minhas observações sobre a baixa atratividade pela carreira docente, o tema tem sido objeto de inúmeras pesquisas, debates e ações que, historicamente, tem se constituído como um grande desafio para a melhoria da educação no Brasil.

Em meados de 2000, quando ainda lecionava matemática numa escola pública do Governo do Estado de Pernambuco, me foi oferecida a disciplina de Física para ministrá-la no ensino médio por falta de professor para esta disciplina. Mais tarde, por ocasião do meu ingresso na UFRPE, mesmo na condição de Técnico Administrativo em Educação – TAE, fui lotado no Departamento de Física em 2007, onde pude observar que o número de estudantes dos cursos de licenciaturas que chegavam a concluir suas graduações eram muito abaixo do que representava o número de ingressantes no mesmo ano, em particular os graduados em física.

Este fato vem sendo frequentemente confirmado pelas pesquisas estatísticas e demonstram que, ao longo dos anos, as licenciaturas não estão entre os cursos mais concorridos nas IES, bem como fica evidenciado que, entre muitos estudantes das licenciaturas, a atratividade pela carreira docente tem sido cada vez menor (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

Nos quadros 5 e 6 abaixo, constatamos que o número de desvinculados das licenciaturas na Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, no ano de 2012 e 2013, reflete esta delicada situação para a UFRPE e, como já afirmamos, mais especificamente para a licenciatura em física, cujo número de desvinculados é superior ao número de ingressantes ao longo destes anos.

Tabela 5: QUANTITATIVO DE ALUNOS DESVINCULADOS LICENCIATURAS - UFRPE - 2012.

| LICENCIATURA | Ingresso 2012 | Desvinculados 2012 | Ativos 2012 |
|---------------------|---------------|--------------------|-------------|
| Ciência Agrícola | 70 | 45 | 418 |
| Educação Física | 80 | 34 | 287 |
| Letras | 82 | 46 | 400 |
| Pedagogia | 55 | 19 | 324 |
| Ciências Biológicas | 191 | 111 | 1.205 |
| Computação | 60 | 49 | 389 |
| Física | 84 | 112 | 560 |
| História | 95 | 47 | 688 |
| Matemática | 145 | 141 | 816 |
| Química | 127 | 92 | 982 |
| Letras UAG | 81 | 26 | 484 |
| Pedagogia UAG | 79 | 44 | 577 |
| Letras UAST | 80 | 39 | 470 |
| Química UAST | 80 | 68 | 496 |

Fonte: UFRPE em números, nº 2/ 2012. Coordenadoria de Informações Institucionais e Indicadores. Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional, 2013.

A esse respeito, através do seu Projeto Pedagógico Institucional - PPI (2008), a UFRPE já revelava preocupação com a necessidade de revisão do seu papel na sociedade contemporânea:

No contexto político atual do país, e no projeto de sociedade nas últimas décadas, o papel da UFRPE vem sendo revisto buscando-se a convivência e a adequação ao modelo de industrialização urbano contemporâneo, tendo-se a dualidade rural e urbana na oferta de cursos e projetos desenvolvidos. Sintonizada com o atendimento às demandas da sociedade, a UFRPE não mais objetiva exclusivamente o desenvolvimento agrícola, mas passou a qualificar para outras profissões e atuar em novas áreas de conhecimento. Atualmente, o desafio é conciliar a preocupação com a qualificação profissional sem perder de vista seus objetivos na formação científica como é bem definido na dimensão institucional e toda sua política de ensino. E as políticas públicas em torno do ensino exigem uma profunda reestruturação do Ensino Superior que signifique um pacto de governo, instituições de ensino e sociedade, visando à elevação do padrão de qualidade do ensino.

Por outro lado, atentando para o fato de que o PIBID foi criado em 2007 e ainda com base no PPI – UFRPE (2008) identificamos que já havia uma inquietação explícita com relação à elevação do padrão de qualidade do ensino Superior por ela ofertado, pois o referido projeto preconiza e prevê, desde então, “programas de capacitação pedagógica” como importante elemento formador e promotor da qualidade de ensino:

O momento é de promoção, ampliação e aprofundamento de processos de transformação da Universidade Pública. Essa busca pela elevação do padrão de qualidade do sistema público federal de Ensino Superior deve estar associada à reestruturação acadêmica e curricular que, entre outras mudanças, seja capaz de promover uma articulação entre o Ensino Superior com a Educação Básica, atualizando metodologias e tecnologias de ensino-aprendizagem e prevendo programas de capacitação pedagógica. (PPI, 2008, p.8).

Segundo Oliveira et al. (2004), em estudo sobre a formação docente no Brasil, ainda temos um grande número de professores trabalhando sem a devida habilitação superior. Em Pernambuco, esse número tornava-se mais preocupante. Segundo a Secretaria de Educação de Pernambuco¹⁵, em 2012, apenas 57,97% das funções docentes eram preenchidas por profissionais com formação superior.

¹⁵ Fonte dos dados brutos: Censo Escolar 2012. Fonte dos dados PE 2012: Secretaria de Educação PE, Gerência Geral de Tecnologia da Informação.
http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/6197/FOLDER_2012.jpg

Tabela 6: CURSOS, VAGAS, INGRESSOS, MATRÍCULAS E CONCLUINTES CURSO-SEDE – RECIFE

| SEDE – Recife – 2013 | | | | |
|-------------------------------------|-------------------|-----------------------|----------------------------|---------------------------|
| Cursos | Vagas Sisu | Ingressos Sisu | Alunos Matriculados | Alunos Concluintes |
| Licenciatura em Ciências Agrícolas* | 80 | 45 | 117 | 25 |
| Licenciatura em Ciências Biológicas | 160 | 159 | 519 | 90 |
| Licenciatura em Computação | 60 | 59 | 136 | 13 |
| Licenciatura em Educação Física | 80 | 80 | 173 | 1 |
| Licenciatura em Física | 80 | 80 | 185 | 13 |
| Licenciatura em História | 80 | 80 | 290 | 59 |
| Licenciatura em Letras-Espanhol | 80 | 80 | 213 | 15 |
| Licenciatura em Matemática | 140 | 140 | 296 | 20 |
| Licenciatura em Pedagogia | 40 | 40 | 120 | 18 |
| Licenciatura em Química | 120 | 120 | 373 | 49 |

Obs: (*) Esse curso tem ingresso por meio de outros tipos de seleção, diferente da Sisu. Corresponde apenas aos alunos matriculados, não considerando os alunos trancados ou em intercâmbio.

Fonte: Adaptado pelo autor - Relatório de atividades da UFRPE - 2013 e do Sistema de Informações e Gestão Acadêmica – SIG@.

Podemos verificar, também, que o Projeto Pedagógico Institucional – PPI da UFRPE (2008) está em consonância com o que nos aponta Hall (2005), reconhecendo que:

Nas últimas décadas, observou-se o surgimento de novas perspectivas para a educação superior no Brasil, diante das mudanças estruturais na sociedade com a mundialização da economia, e de suas repercussões no cenário geopolítico e cultural. As transformações ocorrem de modo célere, sobretudo na formação profissional devido às exigências do mundo do trabalho, que associado à alternância das rotas tradicionais da qualificação e da cultura do emprego, e por outro, a velocidade das inovações nas diferentes áreas do conhecimento e suas tecnologias, provocando a corrida pela especialização, pelo conhecimento, pela formação inicial e continuada em cursos de graduação e pós-graduação. (PPI, 2008, p.3)

Percebemos, portanto, uma preocupação Institucional já a partir de 2008 com o cenário “célere” de transformações sociais impactando sobre o trabalho docente, de tal maneira que a UFRPE explicita a importância de repensar a Universidade na sociedade contemporânea antes mesmo do início do PIBID como política pública de formação docente recente e atual, em julho de 2009:

Diante desse novo paradigma técnico-econômico, o qual tem provocado a redefinição da categoria trabalho, em sua denominação contemporânea de reestruturação produtiva, essa conjuntura tem se movimentado na direção de redefinição do foco de compreensão da universidade e de seu papel. Neste conjunto de mudanças, surge a importância de planejar a Universidade, enquanto instituição produtora de conhecimento e de tecnologias para o atendimento das demandas do mundo do trabalho. (PPI, 2008, p.3)

Diante deste cenário, na agenda das políticas públicas educacionais, o governo federal, através do Ministério da Educação, sinalizou, então, sua preocupação com a institucionalização do programa PIBID, visando o enfrentamento desses problemas. A partir

da substituição das portarias que regulamentavam o PIBID pelo Decreto 7.219/2010, o programa passou a ser uma política de Estado voltada para a formação de Professores (RELATÓRIO DE GESTÃO/MEC, 2009 – 2013).

2.2 O Departamento de Física da UFRPE

Partindo da intenção desta pesquisa que é de conhecer as contribuições do PIBID e com base no subprojeto de Física da UFRPE, torna-se fundamental situar o Departamento de Física em seu contexto atual de necessidade de “promoção, ampliação e aprofundamento de processos de transformação da Universidade pública” (PPP, 2013), para melhor refletir sobre o PIBID e adentrar no estudo de caso sobre o subprojeto de Física, objeto desta pesquisa.

De acordo com o PPP (2013), historicamente, o Departamento de Física é originário do Departamento de Física e Matemática (DFM). Este último surge no Plano de Reestruturação da Universidade Federal Rural de Pernambuco aprovado pelo Decreto Presidencial de nº 76.212 de 04 de setembro de 1975. Inicialmente composto pelas Áreas de Desenho, Estatística e por último a de Informática. No início de 2005, foi criado o Departamento de Estatística e Informática pela Resolução 171/2005. Posteriormente, em 02 de agosto de 2006 o Departamento de Física foi criado pela Resolução nº178/2006 do Conselho Universitário, resultante do desmembramento do antigo DFM.

O Departamento de Física da UFRPE é responsável por ofertar disciplinas, em sua área de competência, para diversos cursos da Universidade. Em particular, para o curso de Licenciatura em Física, no qual assumiu a responsabilidade na formação de profissionais, professores de física, para o Estado de Pernambuco com ingresso anual de aproximadamente 100 vagas, enquanto, outra IFES, por exemplo, a Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, oferta apenas 30 vagas anuais para Licenciatura em Física. Desde 2003, o Departamento, além das atividades acadêmicas, conta com três grupos de pesquisa cadastrados no CNPq e com laboratórios de pesquisa nas áreas de Fotônica e de Física Computacional, projetos submetidos e aprovados pelo CNPq, estudantes com bolsas de iniciação científica na Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UFRPE- CNPq e razoável estrutura física.

Ampliando as oportunidades formativas abertas pelos projetos de iniciação científica, os alunos de licenciatura em Física podem contar com o Programa de Bolsa de Iniciação à Docência da UFRPE (PIBID/UFRPE), que destina 08 bolsas para os alunos do curso, com o Programa de Educação Tutorial (PET), no programa Conexões de Saberes (PCS) em articulação com o Programa Escola Aberta (PEA) na UFRPE, que visa acolher pedagogicamente, academicamente e financeiramente, graduandos, oriundos de estabelecimentos públicos de ensino, de baixa renda e socialmente discriminados.

Além do mais, o Departamento de Física tem contribuído para a formação de uma massa crítica de profissionais com conhecimento físico, no Estado de Pernambuco, promovendo formação continuada para professores do Ensino Médio, como o curso de especialização em Física Moderna para o Ensino Médio (convênio com a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco). Tem ainda ofertado o Curso de Extensão em Optometria (convênio com o Laboratório Farmacêutico do Estado de Pernambuco).

O curso de licenciatura em Física tem dois ingressos anuais, através do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), com 40 vagas para cada semestre. Também há possibilidade de ingresso extra na modalidade de transferências e estudantes portadores de diplomas vindo de outras IES. Anualmente, em média, nesse tipo de categoria, são ofertadas cerca de 20 vagas. Perfazendo um total de aproximadamente 100 ingressantes anuais. *Todas as vagas são ofertadas no período noturno, como forma de atender aos alunos que trabalham*

(grifo nosso). Este aspecto do turno noturno exclusivamente à noite para atender aos estudantes que trabalham, já sugere o perfil socioeconômico dos estudantes de licenciatura em física da UFRPE, em particular, sujeitos de nossa pesquisa.

2.3 Perfil Socioeconômico e Formativo dos Licenciandos em Física

De acordo com o parecer MEC- Nº 232 do CNE (2012) relativo à homologação do credenciamento da UFRPE, aprovado em 05/06/2012:

A UFRPE contava com cerca de 1.000 (um mil) professores, 900 (novecentos) técnicos e 17 (dezessete) mil estudantes, para desenvolver suas atividades voltadas para a busca do conhecimento científico e a formação superior nas áreas de Ciências Agrárias, Humanas e Sociais, Biológicas, Exatas e da Terra, inserida na evolução educacional e tecnológica do Estado. (MEC-CNE, 2012, p.2)

Contudo, o corpo discente do curso de Licenciatura em Física é formado, essencialmente, por alunos de baixa renda socioeconômica, conforme consta do PPP (2013) da UFRPE:

De acordo com os resultados do último ENADE (2008), o corpo discente do curso de Licenciatura em Física é formado essencialmente, por alunos de baixa renda socioeconômica (mais de 60% convivem com pessoas com renda mensal de até 3 salários-mínimos) Além do mais, muitos deles exercem alguma atividade remunerada, para complementar a renda familiar, enquanto fazem o curso noturno da Licenciatura em Física (apenas 4,5% nunca trabalharam. (PPP-UFRPE, p.12, 2013).

Apesar disso, o parecer MEC nº 232/2012 do CNE destaca a gestão da UFRPE ressaltando o *PIBID, entre outros programas, sendo acompanhado e implantado como além do previsto em seu Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI – 2013-2020* (grifo nosso):

A universidade possui políticas de pós-graduação stricto sensu, tendo como princípio norteador a formação de habilidades profissional e o aprofundamento e atualização dos conhecimentos oriundos da pesquisa como referência de qualidade. A gestão desta esfera foi salientada como além do previsto no PDI. As atividades inerentes à pesquisa e à iniciação científica estão implantadas e acompanhadas além do previsto, com PIBIC, PIBID, PET e Programa de Mobilidade Estudantil. Possui incentivo à pesquisa para docentes e estes conquistam extensa publicação em revistas científicas nacionais e internacionais. (MEC-CNE, p.4, 2012).

Vale ressaltar, ainda, que a maioria desses discentes de Licenciatura em Física são oriundos da rede pública de ensino (mais de 70% cursou o ensino médio todo em escolas públicas). E que este nível de ensino sofre com a falta de professores de física como resultado da carência de formação específica na área, conforme estudos apresentados por Gatti e Barreto e André (2011). Com isso, a carência de professores de Física, na Educação Básica, tem acarretado entre os estudantes pouco ou nenhum contato com a Física, durante o ensino médio.

Aliado a estes fatos, temos o fenômeno mundial, que vem sendo observado através do Programa Internacional de Avaliação Comparada de Alunos (PISA), da baixa expectativa dos estudantes da Educação Básica em seguir carreiras relacionadas às ciências. Pois as pesquisas¹⁶ têm mostrado que os estudantes reconhecem o valor e a importância das ciências, mas não estão dispostos a seguir os estudos de natureza científica. A partir do conjunto desses fatores, podemos afirmar que as relações de candidatos aos exames de acesso à universidade por vagas para os cursos de física, em particular, acabam sendo aqueles com as menores demandas.

Ainda de acordo com o (PPP-UFRPE, p.13, 2013):

¹⁶ FOUREZ, G. 2003.

Muitos licenciandos em física têm uma forte deficiência em matemática e/ou física. Essa deficiência em matemática mostra-se crítica, em conceitos que vão desde os conteúdos do 2^a ciclo do Ensino Fundamental até as últimas séries do Ensino Médio.

Ademais, sobre o perfil formativo dos estudantes de ciências, estudos têm apontado que os estudantes valorizam os feitos da ciência, mas não estão preparados para se engajar em estudos científicos. Segundo Fourez (2003), “Sua admiração pelos cientistas conduz os jovens a felicitá-los pelo seu maravilhoso trabalho, e nada mais...” e acrescenta que:

Muitos pensam que – e esta é notadamente uma interessante análise produzida pelo O.C.D.E. – no centro da crise, haveria uma questão de sentido. Os alunos teriam a impressão de que se quer obrigá-los a ver o mundo com os olhos de cientistas. Enquanto o que teria sentido para eles seria um ensino de Ciências que ajudasse a compreender o mundo deles. Isto não quer dizer, absolutamente, que gostariam de permanecer em seu pequeno universo; mas, para que tenham sentido para eles os modelos científicos cujo estudo lhes é imposto, estes modelos deveriam permitir-lhes compreender a “sua” história e o “seu” mundo. Ou seja: os jovens prefeririam cursos de ciências que não sejam centrados sobre os interesses de outros (quer seja a comunidade de cientistas ou o mundo industrial), mas sobre os deles próprios. É, aliás, significativo, que eles se voltem massivamente em direção aos estudos superiores ligados ao social ou à psicologia, formações das quais eles esperam ajuda para melhor compreender e viver em seu mundo. (FOUREZ, 2003, p.110).

Estes fatos, por si só, denotam a relevância de um programa de iniciação à docência como o PIBID que ocupa o espaço da baixa atratividade pela carreira (GATTI, 2009) em tempos de crise e que expressam a preocupação da Universidade em cumprir com sua função social formativa. A UFRPE tem o objetivo de estimular a permanência dos estudantes de licenciaturas no curso, incentivando-os à qualificação docente durante sua formação acadêmica e ainda permitindo aos estudantes de ensino médio um maior aprendizado da disciplina em questão, através de diversos programas de formação que aproxima a universidade da escola, cumprindo duplo papel: o de ofertar uma formação de qualidade aos estudantes universitários e ao mesmo tempo contribuir para a elevação do padrão de qualidade da Educação Básica, como preconiza o regulamento do PIBID (CAPES), já citado neste estudo.

2.4 Gênese e Evolução Histórica do PIBID na UFRPE

O primeiro edital do PIBID, que aprovou 43 Instituições Federais de Ensino-IES, foi lançado em dezembro de 2007, por meio de edital de chamada pública, em ação conjunta do Ministério da Educação, da Secretaria de Educação Superior - SESu, da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. Desde seu lançamento, a prioridade de atendimento do PIBID eram as áreas de Física, Química, Biologia e Matemática para o ensino médio, considerando a carência de professores nessas disciplinas (CAPES). Contudo, foi a partir dos primeiros resultados positivos desse Programa e com o crescimento da demanda por docentes em outras áreas que, a partir de setembro 2009, o programa passou a atender a todas as áreas da Educação Básica, nela incluída a educação de jovens e adultos, indígenas, a educação do campo e quilombolas.

Em 2009, a CAPES instituiu e regulamentou o Programa de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID por meio da Portaria Normativa Capes nº 122 de 16/09/2009 com objetivos de:

I. incentivar a formação de professores para a educação básica, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública;

- II. valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente;
- III. elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições públicas de educação superior;
- IV. Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- V. proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração o desempenho da escola em avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB, ENEM, entre outras;
- VI. incentivar escolas públicas de educação básica, tornando-as protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros professores. (PORTARIA NORMATIVA CAPES Nº122, ART.1, 2009)

De um modo geral, essa portaria da CAPES regulamenta o texto disposto no edital da chamada pública MEC/CAPES/FNDE de 2007 sobre o programa PIBID, ampliando-o para as instituições estaduais de educação superior que ofereçam cursos de licenciatura. Esta portaria preconiza, ainda, que a iniciação à docência deve ser praticada nas escolas públicas da educação básica dos Municípios, dos Estados e do Distrito Federal, e delimita as ações dos licenciandos bolsistas do PIBID para que não exerçam atividades de âmbito administrativo ou operacional na escola, estabelecendo a atuação dos alunos bolsistas em atividades, apenas, de ensino-aprendizagem com os alunos da educação básica.

Além disso, a portaria da CAPES estabelece que:

As atividades do programa deverão ser cumpridas tanto em escolas com índices de desenvolvimento da educação básica – IDEB abaixo da média da região/estado quanto naquelas que tenham experiências bem-sucedidas de trabalho pedagógico e de ensino-aprendizagem, de modo a apreender diferentes realidades e necessidades da educação básica e de contribuir para a elevação do IDEB, aproximando-o do patamar considerado no Plano de Metas e Compromissos de Todos pela Educação. (PORTARIA NORMATIVA CAPES Nº 122, ART. 8, 2009).

No entanto, a atual Portaria 96 de 18 de julho de 2013 foi construída por meio de consulta pública aos coordenadores do programa, visando atualizar a regulamentação do PIBID para dar ênfase à perspectiva pedagógica da formação, convidando as instituições a elaborarem seus projetos primando pela excelência pedagógica e pela diversificação das práticas formativas para a profissionalização dos futuros professores. Também, no mesmo ano, foi lançado o Edital nº 61/2013 CAPES/PIBID para instituições públicas, comunitárias e privadas com bolsistas do Programa Universidade para Todos (ProUni) - que se alinhou à nova Portaria de Regulamentação e selecionou projetos de IES pública e privadas sem fins lucrativos de todo país, ampliando assim, o alcance e a abrangência do PIBID.

No âmbito da UFRPE, o Projeto Político Pedagógico (PPP), também denominado de Projeto Pedagógico Institucional (PPI), do Curso de Licenciatura em Física é decorrente das discussões que se estabeleceram, desde 2006. Os espaços de discussões foram os mais diversos e ocorreram em diferentes momentos. O Colegiado de Coordenação Didática (CCD) do Curso de Licenciatura em Física foi definido como o espaço institucional e privilegiado, onde toda discussão se iniciou e onde para ele se destinava as questões e problemas relacionados às licenciaturas, para que se legitimasse o projeto.

Também o Fórum das Licenciaturas da UFRPE foi constituído como outro importante espaço de discussão que se construiu ao longo do processo. Neste espaço, constituído no dia 23 de novembro de 2007, com a reunião dos CCDs das Licenciaturas em Química, Matemática, Biologia, Física e Computação, no auditório do Departamento de Química, se

fundou, mediado pelos coordenadores dos cursos de licenciatura, um grupo de discussões, presencial e virtual, para debater, através da diversidade, do pluralismo das ideias, do debate, da negociação e da democracia, os "Princípios Norteadores Comuns" aos cursos de formação de professores da UFRPE.

Ao longo desse período, outro espaço de construção do projeto ocorreu durante a Feira das Profissões da UFRPE. Desde 2006, a cada edição da Feira das Profissões, uma nova versão do PPI da Licenciatura em Física era apresentada e discutida, principalmente com os alunos da Educação Básica, interessados em continuar seus estudos na carreira docente ou em alguma atividade científica. Outro fórum de discussão ocorreu dentro do espaço de atuação da Coordenação do Curso, no contato diário com os alunos e com o Diretório Acadêmico (DA) da Licenciatura em Física.

Além do mais, o PPI em vigência é produto ainda das discussões que se estabeleceram para a consolidação do Projeto de Bolsa de Iniciação a Docência da UFRPE (PIBID/CAPES/UFRPE), do Programa de Educação Tutorial (PET/SESU/UFRPE) do Curso de Licenciatura em Física, do Programa Conexões de Saberes (PCS/SECAD/UFRPE) em articulação com o Programa Escola Aberta (PEA/SECAD/UFRPE) na UFRPE, do Programa de Consolidação das Licenciaturas na UFRPE (PRODOCÊNCIA - 2008/CAPES/UFRPE) e finalmente do Programa de Educação Integral Mais Educação (SECAD/UFRPE).

Todos esses programas e projetos acima mencionados são iniciativas promovidas pelo Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade (SECAD), da Secretaria de Ensino Superior (SESu), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), entre outras, que visam uma formação plena, na qual o ensino e a pesquisa se articulam através da extensão, para a promoção de profissionais cidadãos.

O primeiro edital do PIBID (Edital MEC/CAPES/FNDE/2007) foi publicado em 24 de janeiro de 2008. A sua divulgação levou a Pró-reitoria de Ensino de Graduação (PREG) da UFRPE a convocar os coordenadores dos cursos de licenciatura e os professores-pesquisadores da linha de formação docente para constituírem o grupo elaborador de um edital interno para seleção dos subprojetos do PIBID-UFRPE. O edital interno (Edital Interno de Seleção Pública de propostas de subprojetos voltados ao Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID) foi construído democraticamente ao longo do ano de 2008. Os subprojetos encaminhados pela comunidade acadêmica foram analisados por uma equipe interna. Os professores que tiveram suas propostas de subprojetos aprovadas pelo Edital Interno formaram a equipe que construiu coletivamente o Projeto Institucional apresentado à CAPES.

Neste contexto, a Universidade Federal Rural de Pernambuco passou a integrar o PIBID a partir de 2008, quando a partir do Edital/Interno 01/2009-PREG (Pró-Reitoria de Ensino de Graduação) se inseriu efetivamente nas atividades do programa a partir de junho/2009.

Vale destacar que no primeiro Edital PIBID/CAPES/FNDE 2007 eram sugeridas 04 (quatro) áreas de conhecimento como principais para o ensino médio: Biologia, Física, Matemática e Química. No entanto, segundo decisão unânime do grupo elaborador do projeto institucional, todas as licenciaturas da UFRPE deveriam compor o projeto dessa primeira seleção. Desta forma, além das áreas contempladas no edital, foram acrescentadas as licenciaturas em: Ciências Agrárias, Computação e História, sendo aprovados os 07 subprojetos pela CAPES. A justificativa para a inclusão de todas as licenciaturas da UFRPE no PIBID, já no primeiro projeto institucional, fundamentou-se na opção feita pelo grupo por um projeto interdisciplinar, com o eixo temático “Ciência e contexto – letramento científico na Educação Básica” a partir do primeiro Edital/Interno 01/2009, cujo eixo temático permanece até hoje. A ideia foi aceita e a aprovação do Projeto Institucional foi publicada no

diário oficial da união em 27 de janeiro de 2009, na terceira relação de projetos aprovados¹⁷. A carga horária dos bolsistas nesta época era de 20 h semanais, para um total de 46 bolsistas das respectivas licenciaturas.

Este fato também teve destaque no Plano de Desenvolvimento Institucional- PDI-UFRPE-2013-2020 (RESOLUÇÃO Nº 01/2013 – CONSELHO UNIVERSITÁRIO):

Não se pode esquecer que o projeto do PIBID se constituiu na UFRPE pelo caminho do debate, da negociação, da criatividade. Quando o primeiro edital PIBID/CAPES recomendava apenas quatro áreas prioritárias a serem atendidas pelo programa (as ciências exatas), a UFRPE inovou, enviando um projeto que envolvia todas as suas licenciaturas, propondo que a ciência tem um contexto, justificando assim a não separação entre as ciências exatas e as ciências humanas. E a aprovação do primeiro projeto chegou com uma menção elogiosa da CAPES em relação à nossa ousadia em fazermos diferente.

O primeiro projeto Institucional do PIBID da UFRPE submetido a CAPES em 2008 tinha como objetivo geral:

“Tornar mais eficaz a formação de professores de Física. Por meio de ações e experiências metodológicas inovadoras tornar possível ao futuro professor, e também aos professores em exercício, a compreensão da Física como cultura e como possibilidade de compreensão do mundo”, tendo como ponto de partida a legislação oficial para o ensino. Os documentos oficiais nos remetem a discussões sobre quais competências o ensino de Física deveria promover. Que características seriam específicas do saber Física e poderiam ser consideradas essenciais para uma formação nessa área. As reflexões sugerem que as habilidades e competências estariam organizadas em três grupos: aquelas relacionadas à investigação e compreensão dos fenômenos físicos; as que dizem respeito à utilização da linguagem física e de sua comunicação e as relacionadas à contextualização histórica e social do conhecimento da área. (PROJETO INSTITUCIONAL PIBID – UFRPE-2008).

A partir da publicação em Diário Oficial da aprovação do Projeto Institucional o PIBID-UFRPE iniciou as suas atividades nas escolas no primeiro semestre letivo de 2009¹⁸, mais especificamente em junho de 2009. O quadro 07 apresenta a distribuição de bolsistas de Iniciação à Docência - ID e de supervisores no início das atividades do PIBID-UFRPE.

¹⁷ Os projetos institucionais aprovados foram distribuídos em quatro relações: 1ª Relação, divulgada em 30/08/2008; 2ª Relação, em 19/12/2008; 3ª Relação, 27/01/2009; e 4ª Relação, em 20/02/2009.

¹⁸ Segundo o Relatório de Gestão DEB/CAPES 2009-2013, as ações de todos os projetos institucionais aprovados para o Edital de 2007 tiveram início no ano de 2009. In DIRETORIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA. 2009-2013: Relatório de gestão PIBID. Brasília, 2013.

Tabela 7 DISTRIBUIÇÃO DE BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (ID) E DE SUPERVISORES NO INÍCIO DAS ATIVIDADES DO PIBID - UFRPE.

| BOLSISTAS | | ESCOLAS CONTEMPLADAS | |
|---------------------------|--------------------|---|--|
| | | LIONS DE PARNAMIRIM (Projeto: A ciência e o impacto ambiental) | JOAQUIM XAVIER DE BRITO (Projeto: A ciência e o impacto sociocultural) |
| D | Total de ID | 23 | 23 |
| | Biologia | 4 | 4 |
| | Computação | 4 | 4 |
| | Ciências Agrárias | 3 | |
| | Física | 4 | 4 |
| | História | | 3 |
| | Matemática | 4 | 4 |
| | Química | 4 | 4 |
| SUPERVISORES | | 6 | 6 |
| TOTAL DE BOLSISTAS | | 29 | 29 |

Fonte: Projeto Institucional PIBID-UFRPE 2008

Neste ano (2009), o programa era composto por um total de 66 bolsistas (46 bolsistas de iniciação à docência (ID), 12 supervisores, 07 coordenadores de subprojetos e 01 coordenadores institucional). Inicialmente, as atividades foram desenvolvidas em duas escolas públicas de Educação Básica localizadas no Recife.

Através do segundo Edital 01/2010, a UFRPE dá continuidade a sua participação no PIBID, entendendo sua importância no cenário da educação brasileira, que passou a ser o principal programa do governo federal para investimento na formação inicial dos futuros profissionais do magistério. O seu crescimento, entre os anos de 2009 e 2014, dá mostra significativa do investimento no programa: de 3.088 bolsas financiadas em 2009 o número subiu para 90.254 em 2014¹⁹, tornando-se o maior programa de bolsas no âmbito das graduações nas IES. (CAPES).

Vale destacar que com a ampliação do programa em nível nacional, já no ano de 2010, 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. A essa altura, os editais em andamento até 2011 já demonstrava que participaram do programa 146 IES públicas.

Os atores envolvidos com o programa revelam que o PIBID trouxe “impactos²⁰ significativos para a Universidade Federal Rural de Pernambuco e para as Escolas parceiras contribuindo para a melhora na qualidade de ensino nas escolas envolvidas”. Destaca-se que entre os anos de 2009 e 2011 das 25 escolas parceiras, que 16 obtiveram melhoria no resultado do IDEB, 02 mantiveram o mesmo índice e 07 não puderam ser contabilizadas por não terem participado de mais de uma edição da avaliação nesse período e também favoreceu a uma maior permanência dos graduandos em suas licenciaturas.

¹⁹ DIRETORIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA. 2009-2013: Relatório de gestão PIBID. Brasília, 2013

²⁰ Por “Impacto”, entende-se os efeitos produzidos pelo projeto que tenham gerado modificações em algum aspecto do seu campo de atuação. Trata-se de identificar, compreender e explicar as mudanças ocorridas nesse campo. (RELATÓRIO PIBID/UFRPE 2012, p. 122) no item 6 - Descrição de Impactos das Ações do Projeto.

De acordo com a Comissão Própria de Avaliação da UFRPE, a universidade possui 50,34% de seus alunos oriundos da rede pública de ensino (CPA, 2013). E a maior parte desses alunos segue para os cursos de licenciaturas dos 03 campi (Unidade Acadêmica de Serra Talhada- UAST; Unidade Acadêmica de Garanhuns - UAG; Unidade Acadêmica de Cabo de Santo Agostinho – UACSA). Na execução das atividades pedagógicas e nos relatos dos alunos bolsistas percebe-se a importância do programa para o aluno, para a escola e para os professores envolvidos com o curso de licenciatura. Também há muitos relatos positivos dos alunos das escolas e da gestão escolar. Esse resultado é atingido mediante parcerias com as secretarias de estado e do município com as universidades, reforçando a necessidade de uma interação contínua, assessorada pelo poder público da união.

Esse programa também dá o apoio financeiro para que o aluno de licenciatura se envolva com o programa de formação docente e permaneça no curso até a conclusão de sua formação universitária. Assim, além de possibilitar o desenvolvimento de experiências práticas na sua formação inicial, conforme colocações anteriores e depoimento de um dos bolsistas do PIBID/Letras/UAG/UFRPE citado no Relatório de Atividades do PIBID/UFRPE - ano base 2012 o programa oportuniza uma melhor capacitação de seus estudantes: “o PIBID permitiu que eu estivesse cursando a universidade e ao mesmo tempo obtendo uma experiência profissional”. (RELATÓRIO PIBID/UFRPE, 2012)

A essa altura, no ano de 2013, a UFRPE já demonstrava total adesão de todas as (14) licenciaturas ao PIBID contando com 310 bolsistas na UFRPE em apenas 05 anos de existência, conforme demonstra o Quadro 4 abaixo:

Tabela 8: DADOS DO PIBID DE 2013.

| Dados do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência de 2013: |
|--|
| Total de bolsistas na UFRPE: 310 |
| Número de bolsistas da Sede-Recife: 205 |
| Número de bolsistas da Unidade Acadêmica de Garanhuns: 55 |
| Número de bolsistas da Unidade Acadêmica de Serra Talhada: 50 |

Fonte: Relatório de atividades da UFRPE – 2013

A UFRPE reconhece a necessidade de aproximação da Universidade com a escola pública através do contido no seu Plano de Desenvolvimento Institucional- PDI-UFRPE-2013-2020:

O objetivo maior do PIBID na UFRPE é construir pontes que superem a distância entre escolas e universidades, e possibilitar que as experiências de ensino e aprendizagem sejam compartilhadas entre coordenadores, tutores e bolsistas da universidade, e os professores, supervisores e estudantes da rede pública de ensino. A educação é uma ação coletiva. E quão mais compartilhada e solidária, mas democrática ela se faz. Mais próxima. Mais humana. Teoria e prática, sem hierarquia, sem rupturas, devem circular nas escolas e nas universidades. (RESOLUÇÃO Nº 01/2013 – CONSELHO UNIVERSITÁRIO):

Neste sentido, se observarmos, por exemplo, o regulamento do programa institucional de bolsa de iniciação à docência – PIBID, na seção II – em seu art. 4º, Inciso VII, num dos objetivos do PIBID, podemos constatar o esforço que o Ministério de Educação e Cultura – MEC - tem empreendido para reintegração dos laços entre Universidade e escola pública através de políticas públicas como a do PIBID, que visa à uma dupla finalidade de fortalecer a educação básica e a valorização do magistério: “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.” (PORTARIA nº 096, 2013, p.3).

E deste dispositivo legal, podemos inferir, em particular, que este objetivo está em consonância com os conceitos abordados por Hall (2005), que reconhece a necessidade de formação da identidade a partir do contato com diferentes culturas (escola e universidade), com os preceitos de Nóvoa (2009), quando enfatiza a necessidade da formação de professores serem construídas dentro da profissão (no *locus* de seu trabalho), com os pressupostos teóricos da sociologia do trabalho de Tardif (2002), ao destacar a importância dos saberes necessários à formação docente, de Schon (1992) apontando para a necessidade de formar professores reflexivos, assim como Zeichner (1993) que destaca a importância do professor reflexivo desde que considere, também, neste processo as condições externas nas quais está inserido, e, por fim, Pimenta (2002 e 2012) que ao destacar a importância da reflexão, diz que é preciso que o cerne das pesquisas sobre o professor e seus saberes sejam voltados para a subjetividade do professor e do contexto de seu trabalho.

Então, podemos observar que, nos objetivos do PIBID estão subjacentes pressupostos teóricos de diferentes autores que se articulam para dar uma compreensão sobre a complexidade da temática educação. Esses pressupostos apontam para as possibilidades de um fazer pedagógico refletido dentro de um movimento de constituição dos saberes docentes que geram outros saberes dentro do ambiente de trabalho do professor (saber-fazer) e reforçam as relações que nele se estabelece (processo identitário, Hall, 2005).

Por fim, dentre as ações desenvolvidas no período de 2009 a 2013 na UFRPE, destacamos a obra intitulada “Iniciação à Docência no Contexto da Escola - Registros da formação de professores na UFRPE” organizada por Pacheco (2013), coordenador Institucional do PIBID naquele período, para ressaltar, entre outras ações, as produções científicas que foram apresentadas pelos estudantes das licenciaturas para o primeiro semestre de 2012, com 14 licenciaturas envolvidas (SENA, 2013 apud PACHECO, 2013) :

Se tomarmos como indicador o número de trabalhos científicos apresentados em eventos acadêmicos veremos que- segundo consta nos relatórios individuais dos bolsistas apenas para o semestre de 2012.1 – foram apresentados 126 trabalhos em eventos científicos externos à UFRPE. Nestes trabalhos estão registrados não apenas a descrição das práticas pedagógicas inovadoras desenvolvidas pelos bolsistas, mas também a reflexão teórica sobre a escola em seus múltiplos aspectos.

Isto posto, destaca-se, neste trabalho que as relações entre a UFRPE e as escolas parceiras do PIBID demonstram estar em consonância com os esforços empreendidos pelo MEC para aproximá-las a partir das políticas públicas que visem fortalecer a educação básica e valorizar o magistério na busca pela superação dos diversos problemas por que passa a educação brasileira. Passaremos, a partir da visão destas considerações, a investigar o Subprojeto de Física do PIBID- UFRPE com o objetivo de identificar possíveis contribuições sobre a formação dos licenciandos de Física.

CAPITULO III - ESTUDO DE CASO: O SUBPROJETO DE FÍSICA DO PIBID- UFRPE.

3.1 Histórico do Curso de Licenciatura em Física da UFRPE

Em maio de 1975, foi criado o curso de Licenciatura em Ciências, com habilitação em Física, Matemática, Química e Biologia entrando em funcionamento na UFRPE em 1979 até 1988, quando houve o desmembramento do Curso de Licenciatura em Ciências aprovada pela Resolução Nº 131/88 do CEPE. A partir de então, surgiram os Cursos de Licenciaturas Plenas em Física, Matemática, Química e Ciências Biológicas e no ano de 1989 começaram a entrar as primeiras turmas de Licenciatura em Física, via processo seletivo por vestibular.

O Curso de Licenciatura em Física têm dois ingressos anuais, via processo seletivo, com 40 vagas por semestre. Atualmente, a UFRPE adotou o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), substituindo o vestibular como forma de ingresso aos seus cursos de graduação. Há também a possibilidade de ingresso por transferências e portadores de diplomas de outras IES. Em média, são cerca de 20 vagas anuais são ofertadas, perfazendo um total de aproximadamente 100 ingressantes anuais. Todas as vagas são oferecidas no período noturno, como forma de atender aos alunos que trabalham.

O Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Física sintetiza o mais novo momento de reformulação e atualização de concepção do curso e de sua matriz curricular. O presente projeto parte do que vinha sendo estabelecido para a Licenciatura em Física. Tradicionalmente, as disciplinas se enquadram em quatro tipos de categorias: as disciplinas básicas com 1140 horas, as de formação complementar com 645 horas, as profissionais com 480h e as integradoras com 360 horas. Todas essas são atualmente obrigatórias, perfazendo um total de 2685 horas. Além delas, os alunos devem fazer duas disciplinas optativas, sendo de 60 horas cada. A carga horária total do curso fica, assim, em 2805²¹ horas.

Para a conclusão do curso, atualmente os alunos matriculados na disciplina prática de ensino, passam por um estágio supervisionado de 180 horas em sala de aula, orientado por um professor do curso, com colaboração de professores da Educação Básica. Além disso, é necessário um trabalho de conclusão de curso, uma monografia, dedicando 180 horas a esta atividade, que é apresentada a uma banca de professores, escolhida previamente pelo CCD e defendida oralmente.

3.2 Investigando o Subprojeto PIBID de Física da UFRPE

Neste capítulo analisamos os objetivos e as ações realizadas através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência a partir dos seguintes documentos: Detalhamento do projeto Institucional PIBID da Universidade Federal Rural de Pernambuco, os subprojetos de física desenvolvidos no período de 2009 a 2014. Utilizamos como instrumentos de nossa análise os subprojetos de física ao longo desse período,

²¹ Recente Resolução CNE/CP nº 2/2015, publicada em 02.07.15 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação Inicial em nível Superior alterando a carga horária mínima das licenciaturas que era de 2800 h para 3.200h, conforme comentado no subitem 1.2 - Políticas Públicas Relacionadas à Formação Docente.

especificamente os subprojetos de física de 2008²² e 2011 dentro deste período, os questionários aplicados com os 07 bolsistas das 02 escolas parceiras estudadas e as 04 entrevistas que nos foram concedidas pelos 02 supervisores do PIBID das escolas públicas parceiras selecionadas, 01 Coordenador de Área do PIBID de Física da UFRPE e a Gestora da escola de Referência, Professor Cândido Duarte, buscando compreender as possibilidades e limites relativos à formação dos futuros professores, os saberes mobilizados no processo de formação dos bolsistas do PIBID a fim de conhecer as possíveis contribuições para o exercício da formação docente dos estudantes de licenciatura em física da UFRPE.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, dentre as 27 escolas atualmente vinculadas ao PIBID, selecionamos uma escola de referência (Escola de Referência Cândido Duarte - EREM Cândido Duarte) e outra regular (Escola Estadual Ministro Jarbas Passarinho - EEMJP), nas quais atuam os bolsistas do curso de licenciatura em Física, e buscamos, através da coordenação do PIBID, os contatos por e-mail dos 25 egressos do Pibid de Física que fizeram parte do programa na condição de licenciandos do curso, no período de 2009 a 2014.

3.2.1 Contexto do PIBID de Física nas Escolas Parceiras

A escola parceira recebe semanalmente os alunos bolsistas do PIBID dos diferentes cursos de licenciatura da UFRPE para desenvolverem projetos orientados por professores da UFRPE. Estes participam de reuniões (quinzenais) informando aos professores os projetos que estão sendo desenvolvidos para participarem dos módulos de formação. Suas atividades são acompanhadas pelos professores supervisores que também atuam como bolsistas do PIBID. É exatamente a partir dessa inserção no cotidiano escolar, que os futuros professores têm a oportunidade de planejar e participar de experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar. O objetivo é superar problemas identificados durante o desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem com os alunos e os professores envolvidos no programa.

No decorrer de suas atuações nas escolas parceiras do programa PIBID, são promovidos estudos e discussões voltados para os problemas observados no cotidiano escolar. Nos relatórios de atividades do PIBID, constam as atividades desenvolvidas e resultados alcançados. Ao interagirem com a realidade escolar, os pibidianos contribuem para a promoção de melhor qualidade na educação, a partir de suas atuações, sendo estimulados à reflexão sobre as atividades de iniciação à docência enquanto partícipes do programa. É também nesta oportunidade de relação entre professores, gestores e alunos, num processo de vivência de experiências de iniciação à docência, que constroem sua identidade profissional docente no *lôcus* de seu futuro ambiente de trabalho. Assim é que este programa atual e inovador – que tem como diferencial aproximar a universidade da escola pública - oportuniza aos bolsistas um processo de reflexão a partir da prática, uma vez que são estimulados à pesquisa com o objetivo voltado para suas formações acadêmicas e docentes.

Neste sentido, Tardif (2002) nos aponta que “os saberes experienciais, têm origem, na prática cotidiana do professor em confronto com as condições da profissão” e deixa claro que esses saberes não residem totalmente nas certezas subjetivas acumuladas individualmente ao longo da carreira de cada docente. O autor afirma ainda que essas certezas “são partilhadas e partilháveis nas relações com os pares”. Realça a importância do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva com os outros professores para que “os saberes experienciais adquiram certa subjetividade.”

²² O subprojeto de Física-UFRPE 2008 – Processo nº 1265/2008 foi editado em 2008 para ter início em 2009.

Conforme afirma Ludke (2005), o diferencial deste programa está na inserção do bolsista na escola pública ainda como estudante de licenciatura, e é por conta desta possibilidade de prática escolar que muitos cursos de formação de professores têm reestruturado seus currículos, no sentido de atribuir à disciplina estágio supervisionado um caráter mais prático, no qual os futuros professores possam refletir sobre suas práticas no contexto real de sua atuação profissional (a escola), iniciando-se, assim, num processo de investigação.

Zeichner (1998) ainda acrescenta que, na prática escolar, a tendência é estimular nos professores a reflexão seguida de investigação e não só sobre as suas práticas pedagógicas, mas a reflexão de suas condições de ensino, que contribuem por sua vez para a melhoria da formação profissional desses educadores. Neste aspecto, observamos que a contribuição de Zeichner sobre a postura do professor reflexivo por ele concebida, vai além da proposição de professor reflexivo apresentada por Schon (1992). Na verdade, para Zeichner (1998), a reflexão não é um ato solitário, como Schon propõe, mas um ato coletivo, sugerindo que a reflexão é uma das dimensões do trabalho pedagógico, mas que para compreendê-la é preciso considerar as condições de produção desse trabalho (social, histórica, política, etc).

É neste contexto que o PIBID, por sua natureza integradora entre a Universidade e Educação Básica, insere a escola pública como protagonista nos processos de formação dos licenciandos e os professores mais experientes como co-formadores de futuros professores para incentivar a docência desde o início de suas licenciaturas.

Antes mesmo de analisarmos os dados relativos às entrevistas e questionários respondidos pelos sujeitos da pesquisa, como ponto de partida, levantamos algumas informações que julgamos essenciais para o desenvolvimento do estudo de caso sobre a formação docente dos licenciandos do PIBID de Física da UFRPE no campo de atuação dos pibidianos atuais e a partir dos egressos de Física deste mesmo programa, que atuaram no período de 2009 a 2014.

De acordo com o Relatório de Atividades 2014, editado em janeiro de 2015 fazem parte das escolas parceiras do PIBID da UFRPE, as 02 escolas selecionadas: A Escola Estadual Ministro Jarbas Passarinho - EEMJP e a EREM Professor Cândido Duarte, com os supervisores S1, e S2 do PIBID de Física, assim codificados. Além disso, levantamos o número de alunos envolvidos e os participantes, especificamente considerados como sujeitos desta pesquisa e a posição de desempenho das escolas a partir do IDEB (2014), conforme quadro 10 abaixo:

Tabela 9: LICENCIATURAS UFRPE x IDEB x NÚMERO DE ALUNOS

| Nome da escola | IDEB | Nº de Alunos na escola | Nº de alunos envolvidos no PIBID | Nº de Bolsista do PIBID de Física |
|---|-------------|-------------------------------|---|--|
| EREM Cândido Duarte ³ | 3,9 | 1.400 | 120 | 4 |
| Escola Estadual Ministro Jarbas Passarinho ⁴ | 3,4 | 2.200 | 600 | 3 |

Fonte: Adaptada pelo autor a partir do Relatório de Atividades do PIBID-UFRPE 2014.

3-. EREM Cândido Duarte – Escola de Referência Cândido Duarte e a

4-. Escola Estadual Ministro Jarbas Passarinho – que uma escola de jornada regular forma o campo de nossa pesquisa.

Também julgamos importante, para a singularidade que o estudo de caso requer, em nossas visitas à escola, observar a sua infraestrutura. Em linhas gerais as duas escolas apresentam espaços bem conservados e adequados para as ações pedagógicas de intervenção dos bolsistas do PIBID. A diferença do uso desses espaços está no fato de que a escola de Referência em ensino médio, Cândido Duarte, tem inserido no seu calendário escolar, ou

melhor, em seu projeto político pedagógico, dias e horários reservados para o PIBID desde o início do programa na escola. Este fato chamou-nos atenção, já que normalmente a escola de referência não encontra espaço em sua agenda para outras atividades, pois não possuem contra turno livre como nas escolas regulares. Segundo a Supervisora S2, “O PIBID já faz parte do Projeto Político Pedagógico da escola como ação fundamental de formação educacional”.

Além disso, particularmente, para o PIBID de Física, além do uso de outros espaços, a escola reservou o denominado “Clube de Física” como sendo o espaço frequentemente utilizado para o desenvolvimento das ações dos pibidianos, ao passo que neste horário, os demais professores têm na agenda escolar, este dia reservado para reuniões na sala dos professores. Nestas reuniões são tratados assuntos relativos a outros projetos desenvolvidos na escola, inserindo-se aqui também o PIBID, organização de atividades escolares, atividades interdisciplinares e diários de classe.

Já a escola Estadual Ministro Jarbas Passarinho, mesmo sendo uma escola de horário regular, não dispõe de dia e horário reservado para o PIBID. As ações acontecem em diálogo com a supervisão e articulação com o professor da disciplina (Física), em função das aulas que os professores vêm trabalhando com seus alunos. A receptividade e acolhida ao PIBID, a partir das entrevistas que tivemos com os dois supervisores das escolas visitadas, desde a implementação do programa nas duas escolas, foi bastante significativa. De um lado por que a gestora da Escola Cândido Duarte, que aqui denominaremos de G1, informou que quando o PIBID iniciou na escola (2009) ela foi a primeira Supervisora do programa, e de outro, porque hoje ela é a gestora escolar e diz que “reconhece a grande importância que tem o PIBID para a formação dos seus alunos e professores da escola e especialmente para os bolsistas futuros professores”, em que, segundo G1, “todos saem ganhando”.

Na escola Ministro Jarbas Passarinho, a acolhida do PIBID também foi bastante significativa pelo histórico da escola em suas participações em feiras de ciências e de projetos pedagógicos desenvolvidos por ela como marca de seu trabalho educacional. Exemplo dessas práticas é a Exposição de Tecnologia de Ciência de Camaragibe – EXPOTEC²³, que se caracteriza como a exposição de ciências do Município de Camaragibe/PE, que tem como principal objetivo fomentar o desenvolvimento do ensino científico na educação básica do município. A participação da EXPOTEC se dá através de Grupos de Pesquisa formados por estudantes da educação básica e um professor da educação básica das escolas do Ensino Fundamental e Ensino Médio (regular, e EJA) das Redes Pública e Privada da Cidade de Camaragibe/PE. A Comissão de Organização da EXPOTEC é composta por dois professores da UFRPE e dois professores da rede estadual de ensino.

Interessante destacar, que professores da UFRPE fazem parte desta parceria. O professor da UFRPE, *Ricardo de Aguiar Pacheco*, atual Coordenador do projeto, é responsável pela articulação das ações necessárias ao desenvolvimento da feira e pela representação junto às agências de financiamento. O professor organizou a EXPOTEC 2013 e 2014 com financiamento do CNPq e da Prefeitura Municipal de Camaragibe, apoio da Secretaria Estadual de Educação e da UFRPE; organizou eventos como o Simpósio de Iniciação à Docência- SID da UFRPE (2011), com financiamento da CAPES, que é o Simpósio de veiculação do PIBID da UFRPE. Atualmente, a UFRPE já está na terceira edição do SID. O referido professor foi coordenador do PIBID/UFRPE de junho de 2009 a setembro de 2012, com financiamento da CAPES.

O atual Supervisor do PIBID na Escola Estadual Ministro Jarbas Passarinho – EEMJP é também Coordenador Adjunto da EXPOTEC e responsável pelos equipamentos e serviços necessários a realização da feira. É Professor efetivo da Rede Estadual de Educação e da

²³ Para saber mais a respeito da EXPOTEC acesse: <http://www.expotec.ufrpe.br/br/content/quem-somos>.

Rede Municipal do Recife e Coordenador do Programa EMI – Ensino Médio Inovador – na EEMJP que conta com financiamento do MEC. Além do mais, o professor Michael Lee Sundheimer (professor Orientador dos bolsistas do PIBID de Física da UFRPE) é o Coordenador de divulgação científica responsável pelas atividades de divulgação da feira em diferentes espaços – como escolas e universidades – e mídias.

A narrativa destes fatos intenciona explicitar a cultura pedagógica de engajamento e de parceria que a Escola Estadual Ministro Jarbas Passarinho - EEMJP, através da Secretaria de Educação e com financiamento do CNPq, mantém com a UFRPE, numa relação dialógica que fomenta a cultura da pesquisa e da produção de conhecimentos. Este aspecto de aproximação da Universidade e da escola parceira do PIBID, que se revela para além do próprio PIBID, demonstra a forte marca da EEMJP relativa à sua visão pedagógica que valoriza a interdisciplinaridade²⁴, como uma escola que concebe a produção de conhecimentos conjugando outros campos de saberes.

Através da aproximação da Universidade com a escola pública, o PIBID estabelece uma relação interdisciplinar através de ações paralelas realizadas pela escola (EEMJP). Os bolsistas se envolvem com as orientações aos alunos da Educação Básica para a construção desta feira, articulando-se com os professores da UFRPE. Estes professores, que são ao mesmo tempo organizadores da EXPOTEC e integrantes do PIBID são, também, orientadores de pesquisa dos licenciandos participantes do programa. Além, disso, os pibidianos recebem todo o apoio dos co-formadores da escola parceira, incentivando-os a uma maior participação nas atividades da escola. Podemos inferir que a partir dessas ações por parte da escola Estadual Ministro Jarbas Passarinho, articuladas com a UFRPE, existe grande contribuição para a construção da identidade profissional (docente) dos estudantes de ID do PIBID, para além das atividades que os bolsistas desenvolvem regularmente durante o período como bolsistas. Segundo o professor S1(supervisor do PIBID de Física), durante todo o ano letivo, os alunos são estimulados a desenvolverem seus projetos de trabalho junto com os professores da escola e auxiliados pelos Pibidianos com vistas a EXPOTEC, que ocorre uma vez por ano, e já é reconhecida como uma feira científica de proporção municipal.

Para dar andamento à análise e discussão dos dados coletados, também fizemos preliminarmente um levantamento das condições materiais das duas escolas, reconhecendo todos os espaços como ambiente escolar (aquele em que todos os seus elementos influem direta ou indiretamente sobre a subjetividade dos envolvidos). Pois, é neste ambiente escolar que os bolsistas se constituem aprendizes de docência em contato com o “chão da escola”. Vivenciam as tensões e contradições ao confrontarem teoria e prática diante de condições objetivas que influenciarão nas suas subjetividades. Sobre estas últimas, passaremos a interpretar as falas mais adiante, a partir das entrevistas e questionários aplicados com os sujeitos desta pesquisa. No quadro 12, consta um breve apanhado da infraestrutura das duas escolas consideradas para este estudo.

²⁴ Interdisciplinaridade: “[...] entendemos a interdisciplinaridade como a mobilidade dos conhecimentos das mais diversas disciplinas, que promove uma interação entre saberes, independentemente da organização curricular por disciplinas”. (PROJETO INSTITUCIONAL DO PIBID-UFRPE, 2008)

Tabela 10: INFRAESTRUTURA DAS ESCOLAS EREM CÂNDIDO DUARTE E MINISTRO JARBAS PASSARINHO.

| Diagnóstico das Escolas - Infraestrutura | EREM Cândia | Ministro Jarbas Passarinho |
|--|--------------------|-----------------------------------|
| Biblioteca com acervo didático considerável | Sim | Reduzido |
| Laboratório de informática em funcionamento | Sim | Não |
| Laboratório de ciências | Sim | Sim |
| Sala de leitura | Não | Não |
| Sala para os professores onde ocorrem suas reuniões. | Sim | Sim |
| Internet | Sim | Sim |
| Banda larga | Sim | Sim |
| Computadores para uso dos alunos | 12 | Não |
| Limpeza, organização e espaços conservados. | Sim | Sim |
| Aparelho de DVD | Sim | Sim |
| Impressora | Sim | Sim |
| Copiadora | Sim | Sim |
| Retroprojektor | Sim | Sim |
| Televisão | Sim | Sim |
| Data Show | Sim | Não |

Fonte: o Autor.

3.2.2 O PIBID de Física e suas Ações

A partir do subprojeto da Licenciatura em Física, do ano de 2011 (por ser o mais recente) podemos observar diferentes ações pedagógicas que contemplam as ações planejadas no Projeto Institucional PIBID/UFRPE preconizadas no item 6 (Ações Previstas). A concepção do Projeto Institucional é de uma “perspectiva interdisciplinar” e considera o eixo temático CIÊNCIA E CONTEXTO desde o início da inserção do PIBID na UFRPE, em junho de 2009 até a presente data.

O Projeto Institucional prevê atividades interdisciplinares como:

Integrar as metodologias das diversas licenciaturas no que diz respeito às práticas de leitura e escrita científica;

Promover a utilização do laboratório de informática para a realização de estratégias de ensino inovadoras, tendo a linguagem da computação como interlocutora para desenvolvimento das competências e habilidades relativas para a Área das Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, bem como articuladora para efetivação da interdisciplinaridade nas licenciaturas;

Produzir textos acadêmicos articulando as reflexões da formação de professores de ciências no âmbito interdisciplinar com o desenvolvimento e incorporação de estratégias didáticas inovadoras na prática pedagógica.

Realizar Gincanas Científicas Interdisciplinares (material concreto, uso de softwares e outros) como apoio ao ensino-aprendizagem das ciências. (p.5).

Essas atividades previstas, segundo o Projeto Institucional, embora sejam relativamente explícitas, destaca que é altamente necessário que o PIBID/UFRPE seja flexível para melhor se ajustar às necessidades e contemplar o projeto político pedagógico da escola parceira do programa. E diz, ainda, que deve ser compatível com o planejamento curricular do professor, sintonizadas com as propostas curriculares feitas pela Secretaria de Educação do Estado (SEE).

Observando as ações desenvolvidas (no relatório de atividades), constatamos que as ações do subprojeto referente ao Edital 61/2013 estão em consonância com os objetivos

destacados no Projeto Institucional da UFRPE acima e, logo em seguida, confrontamos essas ações com as ações previstas e ações realizadas, constante do Relatório de Atividades do PIBID (2012). Assim, por exemplo, de acordo com o subprojeto de Física de 2011 (Edital Capes 001/2011), foram traçadas diferentes estratégias agrupadas em três categorias: ações de ensino, ações de pesquisa e ações de extensão que os bolsistas desenvolveram nas escolas parceiras.

Além de reuniões colegiadas, os bolsistas elaboram relatórios parciais ao final de cada período de um ano de bolsa. Em particular, com a finalização do Projeto PIBID-UFRPE, em junho de 2011, cada aluno apresentou um relatório final constando as atividades desenvolvidas que compõem o relatório final de atividades em 2012.

Podemos constatar, por exemplo, que os pibidianos de física da UFRPE participaram de diferentes atividades de formação e planejamento, tais como: desenvolvimento de atividades no ambiente escolar, reuniões semanais na escola parceira com a supervisora do PIBID, reuniões com os professores orientadores de pesquisa (do curso de licenciatura) na UFRPE e participação no Simpósio de Iniciação à Docência (SID), que é o simpósio de divulgação e apresentação dos trabalhos desenvolvidos a partir do PIBID no âmbito da UFRPE. Destacamos que este é o terceiro SID – UFRPE desde a implantação do PIBID na UFRPE em junho de 2009.

Os pibidianos de Física nas ações de ensino desenvolveram aulas de monitoria e aulas de reforço escolar no contraturno da Escola Ministro Jarbas Passarinho (escola regular). Já na escola de Referência, Cândido Duarte, realizaram atividades de monitoria e reforço dentro de um horário próprio reservado no Clube de Física que a escola mantém em seu calendário escolar. Além disso, desenvolveram aulas compartilhadas de revisão e preparação para o ENEM para turmas do terceiro ano do ensino médio.

Já nas ações de pesquisa podemos citar: O desenvolvimento de sequência didática sobre o uso de fontes alternativas de energias, biocombustíveis e controle ambiental, explorando ações interdisciplinares entre áreas como Física, Química, Biologia e História, por meio dos temas meio-ambiente, ecologia, sustentabilidade e preservação ambiental. Elaboração das oficinas temáticas com a construção de pequenos protótipos de geradores eólicos, hidráulicos, solares e de células de combustível (hidrogênio). Análise da eficiência energética e econômica dos tipos de fontes alternativas de energias estudados e construídos.

E para as atividades da categoria de extensão, constatamos no relatório de 2012 a participação destes bolsistas em - Mostra de Astronomia, Ciência Jovem - Espaço Ciência²⁵, que é um museu de ciência localizado no município de Olinda-PE, participação Exposição de Tecnologia de Ciência de Camaragibe – EXPOTEC²⁶, promovida pela escola Ministro Jarbas Passarinho anualmente e a feira de Exposição de Física - EXPOFÍSICA²⁷. Ações estas que visam promover uma maior divulgação dos trabalhos desenvolvidos e integrar a educação superior com a educação básica das escolas parceiras.

Essas ações demonstram o caráter de preocupação da UFRPE em assumir uma postura interdisciplinar a partir das aproximações que fizemos, como já dissemos, confrontando os subprojetos de física com o Projeto Institucional do PIBID/UFRPE, considerando o seu eixo temático CIÊNCIA E CONTEXTO. Além do mais a compreensão da UFRPE sobre a abordagem interdisciplinar está pautada em:

²⁵ Ver site: <http://www.espacociencia.pe.gov.br/index.php/noticias/ciencia-jovem-2013/>

²⁶ EXPOTEC – Ver item 3.2.1

²⁷ ExpoFísica – Projeto desenvolvido pela UFRPE como parte das ações do PIBID de Física. Ver site: <http://pibid-fisica-ufrpe.webnode.com.br/news/expofisica-2011/>

[...] entendemos a interdisciplinaridade como a mobilidade dos conhecimentos das mais diversas disciplinas, que promove uma interação entre saberes, independentemente da organização curricular por disciplinas. Por exemplo, em uma aula de química, podemos utilizar conhecimentos de Biologia, da Física, da Matemática e outras, criando interfaces com diversas disciplinas e construindo uma compreensão mais global para os conteúdos estudados. Essa compreensão supõe a superação de uma abordagem fragmentada dos conhecimentos científicos, considerando que o saber fragmentado favorece a alienação, uma vez que o saber relativo às especificidades não é inserido em uma dimensão mais global. No mundo atual, o desenvolvimento de uma visão de mundo ampliada aumenta as possibilidades de inserção do sujeito no mundo do trabalho e promove a sua atuação social. (PROJETO INSTITUCIONAL PIBID/UFRPE, p.6, 2008).

Na sequência, apresentaremos algumas categorias separadas, entendendo que elas estão intimamente relacionadas, com o objetivo de facilitar a análise, interpretação e diálogo com os autores selecionados nesta pesquisa. Mais especificamente, tomamos como suporte teórico os saberes necessários à docência preconizados por Maurice Tardif, voltando o nosso olhar de pesquisa e interpretação diante dos dados coletados para as condições internas ao ambiente escolar e aos aspectos da subjetividade e do trabalho docente sobre os licenciandos de ID.

3.2.3 Dos Questionários

ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS COM OS BOLSISTAS DE FÍSICA-UFRPE (ANEXO I e ANEXO II).

Os 04 bolsistas respondentes tiveram seus nomes codificados para B1, B2, B3 e B4 e os professores entrevistados, na condição de Coordenador de Área do PIBID de Física, Supervisores das 02 escolas e Gestora da EREM Cândido Duarte, tiveram seus nomes codificados, respectivamente, para C1, S1 e S2, e G1.

I- A VISÃO DO BOLSISTA SOBRE A ATUAÇÃO DO PIBID

Destacamos aqui as respostas de B1 e B3, com suas impressões.

“B1: O programa oportuniza ao aluno que tenha uma experiência na área de ensino. Contribuindo, também, para auto avaliação como profissão a seguir ou, dependendo da identificação com a profissão em sala de aula.”

Na fala de B1, observamos a importância que atribui à “experiência na área de ensino” e resgata a ideia de uma auto avaliação (refletindo) sobre a própria profissão em função de sua identificação com a profissão, o que nos remete à Pimenta (2012), ao confirmar a importância da mobilização de saberes da experiência para a construção da identidade profissional do professor. Por outro lado, não podemos deixar de conceber que ainda há fortes resistências de algumas escolas à acolhida do programa como narra B3, apresentando as dificuldades que encontrou.

“B3: Ao longo de 09 meses participei de duas escolas a ETE ALCIDES LINS e a EREM CÂNDIDO DUARTE e são duas visões completamente opostas. Em meados de abril deste ano, a ETE, assim como minha pessoa, acabara de entrar no programa. Havia, assim, um clima ainda de entendimento de como seria implantado o programa e de como atuaria tanto a escola como os bolsistas. Iniciei então o processo de diagnose na escola, conversei com a diretora e com alguns professores. Daí, por sugestão de um

deles começamos (eu; Verônica — bolsista de informática; Camila e Raissa — bolsistas de matemática) a planejar a implantação da oficina de robótica com kits lego. Ainda nesse processo de adaptação, o mesmo supervisor que sugeriu a oficina decidiu pelo cancelamento, de modo unilateral, desconsiderando inclusive o prazo apertado que tínhamos para obter resultados a serem apresentados no III SID (Simpósio de Iniciação à Docência). A ETE tinha os horários todos preenchidos de segunda a sexta, pela manhã, disciplinas do ensino médio, à tarde, disciplinas dos cursos técnicos que a escola oferecia (eventos e logística). Mesmo a oficina de robótica tinha um horário planejado entre 12:00 e 12:30 h, durante o intervalo de almoço dos discentes. Enfrentei também certa dificuldade de acesso ao professor de física desta escola.”

Em sua fala, B3 ressalta que diferentes ambientes escolares com diferentes culturas e posturas diante da mesma proposta de formação docente permite ao pibidiano refletir sobre as dificuldades encontradas na escola e buscar articulação com a Coordenação de Área do PIBID na Universidade da qual faz parte. Este fato, também, nos remete a uma necessária reflexão sobre a importância que o PIBID tem para a formação continuada dos professores que já atuam na escola. B3 diante de problematizações decorrentes das relações estabelecidas entre a escola e a universidade, busca uma solução para dar andamento ao seu processo de formação, como se pode ver na continuação da narrativa, abaixo.

“**B3:** A ETE ainda precisa se adaptar para atingir os objetivos do programa, que é o de promover o discente e o docente em formação. Após algumas reuniões com o coordenador de área, em que esse quadro se repetia, informei a ele meu descontentamento a respeito do cancelamento da oficina, que já se encontrava em fase de implantação. Este, por sua vez, diante da recorrência da situação, optou por me relocar para outra escola, a EREM Cândido Duarte. A Cândido é uma escola que está completamente adaptada ao PIBID. Nela, há um horário específico semanal para o docente em formação desenvolver uma atividade planejada e perceber assim o desafio que é o ato de lecionar. A escola, na figura de seus professores, diretores, supervisores, acolhem bem o graduando já indicando como a escola funciona e como se dá a atuação do PIBID nesta unidade de ensino. Nesse sentido, a atuação dos bolsistas de física presentes na escola se dava religiosamente nas tardes das quartas-feiras: espaço denominado Clube de Física.”

Esta atitude do bolsista está em consonância com o que propõe o subprojeto PIBID de licenciatura em Física, quando se refere a “formar um cidadão crítico e intelectualmente autônomo, [...] estimulando-os a buscar novas soluções, através da análise de fenômenos científicos e sociais que ocorram ao seu redor” (Subprojeto PIBID UFRPE processo 12653/2008, p.1,2008).

A questão 02: “Qual a percepção (avaliação) de sua própria participação no PIBID” observamos traços relativos ao seu processo identitário profissional. E na questão 03 ao perguntarmos: “*o que mudou em sua formação a partir de sua inserção no PIBID?*”, constatamos que, além do processo de construção de sua identidade profissional, surgem sinais de eventuais contribuições que o programa pode oferecer em sua trajetória acadêmica relacionadas à construção de saberes docentes do futuro professor.

Assim, estas questões 2 e 3 podem ser inseridas na categoria:

II- SABERES DOCENTES E IDENTIDADE PROFISSIONAL

As impressões de B1, B2, B3 e B4 e E2 assumem diferentes perspectivas, o que nos leva a crer que podemos discutir o PIBID na perspectiva do trabalho docente, como nos lembra Tardif (2002): “o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, sempre com o passar do tempo, o seu trabalhar.” Como podemos perceber na resposta de B1, o reconhecimento da realidade da profissão/trabalho o faz compreender que é trabalhando, que se aprende a trabalhar:

“**B1:** Para mim, foi de grande ajuda no sentido de me preparar para enfrentar a sala de aula, aprender a lidar com os alunos, preparar aula. E acima de tudo conhecer a realidade da profissão.”

Já para B2, a partir de sua fala, notamos que a compreensão de suas atividades está centrada em sua subjetividade, o que nos remete novamente a Tardif (2002), quando sustenta que a subjetividade dos professores, enquanto atores e sujeitos do conhecimento, deve ser colocada no cerne das pesquisas referentes ao ensino e à escola, como podemos depreender do quadro de resposta abaixo.

“**B2:** Procuro sempre produzir visando o meu crescimento e aprendizado como docente, portanto, analiso minha participação como proveitosa.”

Observamos que há uma aproximação no formato das respostas de B2 e B4. No entanto, com uma sutil diferença na fala do bolsista B4, que deixa transparecer a necessária troca de conhecimentos, refletindo, talvez, uma ideia de horizontalidade na relação aluno x “professor” inculcada na sua prática. Esta preocupação com um crescimento recíproco denota para nós que, certamente, B4 tem subjacente à sua prática pedagógica, a intenção de produção de conhecimentos para ambas as partes (aluno e professor), visando desenvolver sua prática pedagógica de forma coletiva. Este bolsista, poderíamos dizer, não está no paradigma da racionalidade técnica, preocupado apenas em transmitir, mas em produzir conhecimentos. Podemos aqui lembrar das contribuições de Zeichner (1998) sobre o professor reflexivo, que leva em conta as condições externas nas quais está inserido para fazer suas reflexões sobre a prática pedagógica, com mais profundidade.

“**B4:** Procuro sempre produzir visando o meu crescimento e o crescimento do conhecimento dos alunos da escola, dessa forma procuro desenvolver minha prática pedagógica.”

A fala do bolsista B3 reflete uma preocupação com um aspecto da cultura acadêmica (de produção de conhecimentos) que poderíamos chamar de marca ou representação que a constitui. Esta preocupação com a produção parece influir significativamente no processo identitário do bolsista, na medida em que convive com as imposições e determinações sociais, influenciando na compreensão de si mesmo sobre a identidade docente, conforme afirma Bourdieu (2011):

A instituição de uma identidade, que tanto pode ser um título de nobreza ou um estigma (“você não passa de um...”), é a imposição de um nome, isto é, de uma essência social. Instituir, atribuir uma essência, uma competência, é o mesmo que impor um direito de ser que é também um dever ser (ou um dever de ser). É fazer ver a alguém o que ele é e, ao mesmo tempo, lhe fazer ver que tem de se comportar em função de tal identidade. Neste caso, o indicativo é um imperativo. (BOURDIEU, 2011, p. 100)

“**B3:** não é efetiva enquanto produção acadêmica (artigos, material didático), mas foi importante do ponto de vista da formação e de reflexão sobre a prática docente.”

Nas respostas dos 4 bolsistas podemos identificar núcleos comuns em seus discursos, que expressam a compreensão das contribuições do PIBID em suas formações. Ao responderem à questão 3: *O que mudou em sua formação a partir de sua inserção no PIBID?*, destacamos, respectivamente, os termos experiência, compreensão, interesse, estudar, relação professor aluno, construção do conhecimento, como se apresenta nas respostas dos bolsistas abaixo:

B1: Adquiri *experiência* que talvez não teria se não tivesse entrado para o programa.

B2: A principal mudança foi em relação à *compreensão* do cotidiano escolar e no desenvolvimento da *relação professor e aluno*.

B3: aumentou *o interesse em estudar* mais *sobre* a figura do *professor*, a fim de contribuir mais para a *construção do conhecimento do discente*.

B4: A principal mudança foi em relação à *compreensão do cotidiano escolar* e no desenvolvimento da relação professor e aluno.”

Ainda podemos acrescentar a fala do Egresso E2 em resposta a 3º questão “A sua participação no PIBID despertou seu interesse em atuar como educador de Física? Porquê?”

E2: Sim. O PIBID traz uma maior aproximação entre o estudante e o campo de trabalho no qual ele deverá ser inserido. Isto, como falei anteriormente, me fez ser uma professora mais segura, com mais ideias, com maior flexibilidade e desenvoltura em sala. Me mostrou que eu poderia e deveria investir na profissão.”

Essas percepções encontram respaldo nas contribuições de Tardif (2002), ao destacar a importância do trabalho na identidade do docente e enfatizar o tempo que se precisa para construção desses saberes intrinsecamente ligados à experiência. Parece-nos, então, evidente, inferir dos ensinamentos de Tardif que, somente estando inserido no contexto da prática educacional, pode o futuro professor reconhecer e adquirir saberes experienciais para constituir-se professor (processo identitário oportunizado pelo programa devido à aproximação da universidade e escola). É na compreensão do cotidiano escolar (conforme apontado na fala de B4) e estabelecendo a relação entre professor e aluno (conforme apontado na fala de B2) que se pode vivenciar as tensões e contradições da escola, confrontar os saberes da formação profissional, os pedagógicos e disciplinares, para desenvolverem os seus saberes experienciais.

Com o mesmo propósito, perguntamos na questão 09: “A sua participação no PIBID despertou seu interesse em atuar como educador de Física” para captarmos os sentidos relativos à sua motivação e interesse de permanência na carreira e, portanto, no curso de licenciatura em física, ou ainda se o bolsista se percebe melhor capacitado, ao perguntarmos se ele indicaria a participação de outros estudantes no PIBID, na questão 12. Já na questão 10, por acreditarmos que os elementos “interesse e capacitação” são fatores que estão intimamente relacionados entre si e também à construção de sua identidade profissional, perguntamos se o pibidiano se julga mais capacitado (habilitado) para o exercício da docência a partir da vivência de suas práticas e a partir das experiências proporcionadas pelo PIBID.

A seguir, destacamos o que os alunos bolsistas e egressos do PIBID responderam acerca dessa relação entre *saberes docentes e identidade profissional*, a partir de suas vivências, interpretando as falas dos sujeitos respondentes, com base em alguns focos/núcleos de aprendizagem, a partir das perguntas (intencionais). Estes focos giram em torno de seus interesses pela docência, conhecimento prático da docência, reflexão sobre a docência, participação do convívio na comunidade docente e identidade docente:

Questão 4: Você se julga mais capacitado (habilitado) para o exercício da docência? Porquê?

E1: Sim, pois a experiência no PIBID, por mais curto que seja o período, é muito boa. Mas, considero que devo melhorar em muitos aspectos didáticos e aprender mais os assuntos de física para ser uma profissional melhor.

E2: Sim. O PIBID traz uma experiência prévia em sala de aula, só que uma experiência menos "regrada". Inserindo-nos na escola para ações previamente planejadas, com objetivos e conteúdos estabelecidos, voltados ao ensino de uma física mais "interessante" aos jovens. Também possibilitando a formação do professor pesquisador, que ao mesmo tempo em que exerce a docência, experimenta a vivência em congressos e outros momentos de troca de conhecimento e crescimento profissional.

E3: Ainda não, tenho que me formar primeiro e passar por mais capacitações.

E4: Sim. Porque entender a dinâmica de uma escola na prática faz toda a diferença.

E5: Sim, pois durante minha passagem no PIBID aprendi muito, revisei muita coisa e pude ver como é a relação aluno professor escola.

E6: Depois do PIBID, me julgo mais preparada pra fazer diferente com os alunos. Porque aprendi que um bom docente é aquele que faz a diferença em sala, que atrai seus alunos para o aprendizado de ciências e hoje tento colocar sempre isso em prática

E7: Sim, pois durante o PIBID tive a oportunidade de tornar-me uma estudante de Física mais atuante no meio acadêmico e isto possibilitou uma melhor formação como profissional da área de ensino, adquirindo saberes importantes como: os experienciais, disciplinares e curriculares.”

Questão 9: A sua participação no PIBID despertou seu interesse em atuar como educador de Física? Porquê?

B1: não, antes de entrar no programa eu já havia decidido que iria atuar como educador.

B2: O interesse já existia e o PIBID veio para reafirmá-lo.

B3: Na verdade, acho que o programa reforçou esse interesse que caminhava comigo há algum tempo. Descobri no programa e, especialmente em minha atuação na Cândido, que é preciso muito mais para me sentir capaz de atuar de modo efetivo em sala de aula. No entanto, estou motivado a buscar esse algo mais.

B4: O interesse já existia e o PIBID veio para reafirmá-lo.”

Questão 10: Você se julga mais capacitados (habilitado) para o exercício da docência? Porquê?

B1: Sim, pois o programa me deu um norte para seguir, e me deu mais segurança.

B2: Sim. O PIBID abriu as portas para o contato com a sala de aula, fazendo com que ao término com curso o professor esteja mais preparado.

B3: Um pouco mais, a experiência foi interessante, mas não o suficiente. Acredito que os graduandos precisam refletir mais sobre as problemáticas atuais das pesquisas em ensino de ciências.

B4: Sim. O PIBID abriu as portas para o contato com a sala de aula, tornando-me mais experiente.”

A partir da análise dos questionários aplicados aos bolsistas atuais e aos egressos do PIBID do curso de licenciatura em Física da UFRPE e suas respostas a respeito de suas experiências no contato com a escola foi possível perceber, por exemplo, na questão 4 destacada acima, quase uma unanimidade a respeito da importância do PIBID na formação inicial. A exceção do egresso E3, que responde não se sentir ainda mais capacitado para o

exercício da docência, verificamos nas outras respostas a evidencia nos focos das aprendizagens proporcionadas pelo PIBID.

Para melhor entendermos a produção dessas respostas, fomos buscar nos questionários as informações do perfil de alguns bolsistas e identificamos que, em particular para os respondentes deste bloco de questões e um dos bolsistas atuais, eles deram seguimento as suas formações acadêmicas na área e/ou já atuam na carreira docente, conforme podemos ver abaixo:

E2: Concluiu o mestrado em ensino de ciências na UFRPE, onde foi bolsista do PIBID, e atualmente exerce a função de professora substituta no IFPE, Campus Belo Jardim.

Assim como a Egressa do PIBID – UFRPE.

E6: Atua como professora substituta de matemática e em um projeto chamado Mais Educação como monitora. Atualmente, é doutoranda de Física na UFPB.

B3: Também leciona matemática e física em instituição privada.”

A questão 12 tenta extrair do respondente o seu sentimento de pertencimento para dele conceber, inferir a contribuição de suas vivências no PIBID sobre a construção de sua identidade profissional. Pois, o estudante inserido no ambiente do futuro trabalho tem a oportunidade de pensar sobre si mesmo como aprendiz da docência e desenvolver uma identidade profissional, aproximando o ideal – aquilo que pensava ser - com a realidade - o ser na prática. Assim, podemos verificar esta afirmação de construção identitária nas falas dos bolsistas abaixo:

Questão 12: Você incentivaria algum estudante de licenciatura a participar do programa PIBID? Por que?

B1: Sim, porque o programa realmente o ajuda a ter uma base sobre a prática da licenciatura.

B2: Sim. Para que no fim do curso o estudante já tenha passado por experiência em sala de aula que ajude na formação da sua identidade como professora.

B3: Sim, o curso na universidade permite vivenciar varias experiências. Acho que o graduando deve ser incentivado a participar de todas elas: PIBID, PIBIC, Ciencias sem fronteiras, monitorias, PET, etc. Especificamente sobre o PIBID, se o bolsista tiver interesse pelo ensino, pode desenvolver um pouco mais sua capacidade, pode também ter uma experiência menos traumática na transição discente-docente.

B4: Sim. Para que no fim do curso o estudante já tenha passado por experiência em sala de aula que ajudem na formação da sua identidade como docente.”

Outro aspecto importante e que faz parte da proposta do PIBID em sua configuração de formação é o elemento “professor pesquisador”, que deve ser incentivado desde o inicio de sua formação e está em consonância com o Projeto Institucional do PIBID e com a própria Missão da UFRPE, que se fundamenta no ensino, pesquisa e extensão para o desenvolvimento de suas atividades. Este novo olhar para o professor, que normalmente limitava apenas ao professor pesquisador o acesso à ciência e ao professor formador o papel do ensino, hoje reconhece a necessidade de investir no perfil de um novo professor: o professor produtor de conhecimentos e de novos saberes e não apenas transmissor dos conhecimentos acumulados pela ciência. Para tratarmos também desta questão em nossa pesquisa, destacamos a pergunta e as respostas abaixo:

Questão 11: Você considera que o PIBID o incentivou à pesquisa no campo do Saber de Física? Por que?

B1: Sim, pois muitas das aulas eram baseadas em experimento, o que me levou a buscar novas formas de ensinar sem necessariamente usar o quadro.

B2: A participação no PIBID fez com que tivesse interesse em buscar métodos diferentes no ensino da Física, porque em contato com a escola pública e diante das suas deficiências foi preciso se adaptar e buscar maneiras que ajudassem na aprendizagem.

B3: Sim, acredito que o professor deve dominar de sobremaneira tudo aquilo que se propõe a discutir em sala de aula; deve, assim, buscar a física, mas deve também despertar para a problemática que é ensinar, reflexões sobre quem é meu aluno, qual a melhor maneira de abordar o assunto, como tornar significativo aquilo que mostro a eles... Ou seja, não apenas o conhecimento em física, mas a reflexão da prática pedagógica.

B4: A participação no PIBID fez com que tivesse interesse em buscar métodos diferentes no ensino da Física, porque, em contato com a escola pública e diante das suas deficiências, foi preciso se adaptar e buscar maneiras que ajudassem na aprendizagem.”

Este aspecto da ênfase na pesquisa estimula o professor iniciante a refletir sobre suas práticas, rompendo com o paradigma da dicotomia teoria x prática e a estudar novas formas de atuar, produzindo novos saberes sobre seu fazer (saber fazer), conforme nos orienta Tardif (2002) ao se referir aos saberes experienciais.

Por fim, achamos relevante perguntar-lhes sobre suas sugestões de melhoria do programa, para termos acesso às impressões dos alunos, de um lado como estudantes de licenciatura e de outro como bolsistas de iniciação à docência no espaço escolar, como participantes efetivos do PIBID:

Questão 13: Que sugestões você faria para aprimorar as ações do PIBID?

B1: o programa cobra muito aos bolsistas que façam publicações e participem de eventos, sobrecarrega muitos os alunos, comprometendo-os nos estudos do curso. Se a exigência for menor, teríamos mais tempo para nos dedicar ao curso. Autorizo a publicação dos dados apresentados nesse questionário, a qualquer época, nesse e em futuros trabalhos.

B2: Fornecimento de mais materiais. Ex: Piloto, apagador, materiais para experimento...

B3: Diante do que vivi, acredito que as escolas, principalmente as que se iniciam no programa, precisam de um apoio maior por parte da UFRPE. O ideal é que cada uma das escolas vinculadas ao programa fosse, em suma, uma "escola de aplicação" da UFRPE. O calendário também começou um pouco atrasado, ao menos para que entrou no programa em abril (meu caso); acho que deveria se iniciar junto com o calendário da escola.

B4: Fornecimento de mais materiais. Ex: Piloto, apagador, materiais para experimento...”

Antes mesmo de questionar os bolsistas sobre o PIBID, tivemos o cuidado de perguntar qual o motivo da escolha do curso de Licenciatura em Física (aos Bolsistas atuais e aos Egressos do PIBID.)

A) Motivo da escolha do curso e experiência docente:

B1: Interesse em Ciências Exatas e já dei aulas particulares de Física e Matemática.

B2: Afinidade com o papel social do professor e nunca dei aulas.

B3: Interesse em Ciências Exatas e descoberta do desejo de ensinar. Sim já dei aulas particulares de física e matemática.

B4: Gosto pela disciplina de Física. Nunca ensinei.

- E1:** Afinidade com a disciplina. Fiz estágio supervisionado nas escolas. Atualmente faço Física
- E2:** Afinidade com a matéria. Fiz o mestrado no ensino das ciências e atualmente sou professora substituta no IFPE de Campos Belo Jardim.
- E3:** Sempre quis ser professora. Já fui professora estagiária.
- E4:** Até hoje me pergunto. Instrutor de educação Básica.
- E5:** Interesse pela área e pela Ciência. Nunca ensinei.
- E6:** Escolhi este curso, pois gosto muito de física e minha vocação é ensinar.”

Outro instrumento, que consideramos fundamental pela riqueza de informações contidas nas vivências e percepções dos co-formadores dos pibidianos (Professores supervisores do PIBID, Gestora da Escola e ex-supervisora do pibid, Coordenador de área do PIBID de física - UFRPE) foram as entrevistas concedidas por estes professores formadores dos futuros professores.

3.2.4 Das Entrevistas

- INTENCIONALIDADE DO INSTRUMENTO DE PESQUISA - ENTREVISTA:

Para iniciar as entrevistas com os supervisores e o coordenador de área do PIBID de física, fizemos um roteiro durante a terceira semana de março de 2015. Esse roteiro consta de 07 questões com 02 blocos. No Bloco I, a identificação do entrevistado, o cargo e o vínculo e a data do vínculo com o PIBID. No segundo - Bloco II- constam questões relacionadas ao PIBID na visão dos supervisores e do coordenador de área de física. As questões versam sobre a percepção que cada um desses atores, agentes da formação de professores dos bolsistas do PIBID, têm do programa.

Assim, de um modo geral, as perguntas foram abertas, mas seguindo um roteiro que contemplou perguntas como: Qual a percepção do PIBID como política pública educacional do governo federal frente às demais políticas implementadas; quais as contribuições que o programa tem trazido para a formação docente dos pibidianos de 2009 até os dias de hoje; que desafios precisam ser enfrentados para promover pleno desenvolvimento sobre a formação docente dos licenciandos de física na atualidade; Como o Sr., na condição de Professor de Física da UFRPE, percebe as possíveis mudanças em sala de aula, nos licenciandos, em decorrência de suas participações no PIBID? Justifique sua posição.

Outra questão foi: na condição de Coordenador de área do PIBID de Física, que aspectos relativos à formação da identidade profissional têm observado sobre os atuais bolsistas e também sobre os egressos do PIBID? Todas com o intuito de compreender as possíveis contribuições do PIBID relativas à formação docente dos estudantes e a identidade profissional do futuro professor.

CONTEXTO DE ORGANIZAÇÃO DAS ESCOLAS PARCEIRAS E PERFIL DOS SUPERVISORES DO PIBID.

No decorrer da pesquisa, observamos que na Escola Cândido Duarte há no planejamento político pedagógico, horários e dias reservados para as ações do PIBID na escola, ao mesmo tempo em que os professores não diretamente envolvidos com o programa utilizam-se deste espaço/horário para discutirem as ações/projetos interdisciplinares da própria escola, além do desenvolvimento de suas atividades pedagógicas. Esta ação/visão da escola de reservar horário e espaço de atuação sem interferência nas aulas e no trabalho pedagógico da escola estimula uma cultura de engajamento, que muito além da mera inserção

dos dias de atividades do PIBID no calendário escolar, reflete essencialmente a importância que a gestão da escola imprime ao programa em seu ambiente educacional, estimulando a participação de todos, estudantes e professores, a se envolverem com o PIBID. A gestora, em entrevista concedida, nos adiantou que “desde o início do PIBID em 2011, que o tratamento ao PIBID na escola é de total receptividade, pois a escola Cândido Duarte estabeleceu já no ano de 2010, convênio com a UFRPE para ações de formação continuada de professores e, naquele ano, a Escola Cândido Duarte havia passado para Escola de referência motivada a melhorar e ampliar suas ações formativas”.

Associado a outros aspectos de organização e gestão escolar (espaços, recursos materiais e humanos, estrutura física e administrativa e engajamento dos professores etc), essa ação de espaço reservado, em particular para atuação do PIBID, mostra claramente como esses vários fatores ajudaram a explicar a ação pedagógica desenvolvida naquela escola como elementos estruturadores de uma cultura de participação e envolvimento dos profissionais da educação. Essa cultura, a nosso ver, se reflete sobre as experiências e vivências dos bolsistas para a construção de seu processo identitário de professor, na medida em que se sentem acolhidos e assistidos pela escola (professores, gestora e supervisor) durante suas ações como pibidianos.

Ao mesmo tempo, a Escola Estadual Ministro Jarbas Passarinho, também tem explicitado em suas ações pedagógicas a prática de estabelecer parcerias com a UFRPE, como já citado nesta pesquisa no item 3.21 (contexto de pesquisa), para execução de projetos financiados pelo CNPq e com a participação dos estudantes de licenciatura, em particular do PIBID da UFRPE, a exemplo da EXPOTEC-Exposição de Tecnologia de Ciência de Camaragibe. Estes aspectos tornam viáveis a acolhida e desenvolvimento das atividades planejadas pelos co-formadores e pibidianos, juntamente com os professores orientadores de pesquisa da UFRPE nas escolas parceiras.

Neste contexto, passaremos a descrever as:

COMPREENSÕES E SIGNIFICADOS SOBRE O PIBID NA ÓTICA DOS PROFESSORES FORMADORES – COORDENADOR DE ÁREA DE FÍSICA E SUPERVISORES DO PIBID DA ESCOLA PÚBLICA PARCEIRA DA UFRPE.

Em cada Subprojeto, a equipe PIBID/UFRPE é composta por um professor coordenador, por um grupo de professores tutores (orientadores), que atuam em diferentes campos do saber, relacionados às áreas científicas, abrangidas no PIBID/UFRPE, um professor supervisor, para cada área envolvida, alunos da educação básica e licenciandos bolsistas, atuando de maneira complementar ao trabalho do professor da educação básica²⁸. A importância desses professores na vida acadêmica dos estudantes de licenciatura é fundamental para a organização de sua condição profissional, e depende, por sua vez, da forma de participação e envolvimento com que as ações são implementadas, acompanhadas e executadas visando uma formação de qualidade para estes futuros professores. Por outro lado, de acordo com o Coordenador do Subprojeto de licenciatura em física da UFRPE (2008):

Baseado em experiências vivenciadas ao longo dos últimos anos e em pesquisas orientadas pela equipe participante, principalmente aquelas oriundas do Programa de Pós-Graduação de Ensino de Ciências/UFRPE e do Programa Escola Aberta, as ações aqui previstas no subprojeto de iniciação à docência da Licenciatura em Física da UFRPE (PIBID/Lic. Física) propõe consolidar e ampliar experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador que se orientem para superação de problemas identificados no processo ensino-aprendizagem, no espaço

²⁸ Detalhamento do PROJETO INSTITUCIONAL DO PIBID-UFRPE/2008.

das Escolas Públicas participantes, em nível médio do ensino. (PROJETO INSTITUCIONAL PIBID/UFRPE, p.1, 2008).

Neste sentido passamos a considerar:

OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS A PARTIR DA ENTREVISTA COM O COORDENADOR DE ÁREA EM NOVEMBRO DE 2014:

Iniciamos por buscar a compreensão do Coordenador de área a respeito do programa como uma política pública educacional no âmbito da UFPE, com a seguinte pergunta: Qual a sua percepção do PIBID como política pública educacional do governo federal frente às demais políticas implementadas?

“Com relação ao PIBID eu posso dizer que é um programa que vem se consolidando nas universidades Brasileiras com uma parceria forte nas instituições, nas escolas; hoje em dia o PIBID também atua em locais como o Espaço Ciências, não necessariamente nas universidades, mas também em outros setores como museus de ciências. Com relação aos outros programas do governo federal eu não tenho condições de avaliar certo? Então, eu posso falar apenas, do PIBID. O PIBID é um programa que tem crescido, tem tido êxito, então tem melhorado alguns indicadores das escolas que estão conveniadas e mais universidades estão aderindo a esse programa O programa tem crescido a cada ano, com mais bolsistas, com mais escolas conveniadas ao programa, e eu diria que é um programa que tem bastante méritos, mas com relação aos outros programas que você falou eu não tenho conhecimento e não tenho como julgar.” (Coordenador de Área de Física).

Constatamos que, de acordo com os números oficiais, de fato o PIBID, tanto em nível nacional como no âmbito da UFRPE, teve um forte crescimento ao longo de tão curto espaço de tempo, levando-se em conta a data de inserção do PIBID na UFRPE (junho de 2009) até a presente data. Hoje o PIBID, como já citamos, é o maior programa de formação docente dentro da instituição. Isto reafirma a procura dos estudantes para participar do programa e junto com esta procura cresce os desafios da formação docente.

Tivemos especial interesse de perguntar sobre a contribuição que o PIBID oferece, na visão do Coordenador, à formação docente dos bolsistas com a seguinte pergunta:

“Nós estamos em 2014. Sabemos que a UFRPE, como já falamos aqui, iniciou, inseriu-se no PIBID em 2009. Considerando os objetivos do subprojeto de física, do qual o Sr. faz parte desde o início como Coordenador, quais as contribuições que o programa tem trazido para a formação docente dos pibidianos durante este período que o Sr. poderia destacar?”

“Eu tenho sondado alguns alunos, né, que terminaram o curso, que estão fazendo mestrado, alguns já terminaram o mestrado, então, a opinião que eu tenho desses egressos e do curso é que o programa tem ajudado bastante na sua prática, na experiência de "chão da escola". Então, muitos, só tinha esse contato no final do curso, no estágio, e muitas vezes esse contato, era meio, é,... curto demais, então ele só tinha esse contato com a escola num espaço de tempo muito curto e eles comentam que, durante... agora, o curso inteiro, eles podem ter esse contato semanalmente com a escola”

De fato, este depoimento vem confirmar as falas dos bolsistas, o reconhecimento de suas experiências vivenciadas desde o início no “chão da escola”, traduzindo para nós que, embora a situação da educação e valorização da carreira seja um problema nacional, poder está inserido vivenciando, muito mais do que apenas recebendo informações, dá sentido, em nossa opinião, aos conhecimentos teóricos e desencadeia novos problemas do cotidiano escolar.

“Entende essa experiência como fundamental para a formação desses pibidianos?”

“Então, isso tem dado a eles mais experiência, eles tem melhorado sua experiência em sala de aula, o planejamento tem sido feito com mais cuidado, então eles são acompanhados aqui pelos professores, que são os orientadores; além disso, eles podem desenvolver trabalhos de pesquisa, trabalhos de extensão- então, eles participam de eventos; então, isso tem dado uma perspectiva que os alunos normalmente não tinham num curso de licenciatura. Então, eles têm contato, mais contato com a universidade com a colaboração do professor orientador, participam de eventos, apresentam trabalhos em congressos, tem possibilitado a estes estudantes um contato maior com o curso de física e com a escola, então, tem melhorado a sua formação como professor, mas não somente como professor, a sua formação acadêmica em geral. Eles (os pibidianos) destacam que participam de eventos que não participavam antes, né?!, submetem trabalhos, enviam resumos para congressos, então isso tudo tem ajudado esses alunos a terminar o seu curso de física e depois fazer uma pós-graduação. Então, dos estudantes que terminaram o curso de física que passaram pelo PIBID, eu não sei dizer, exatamente o percentual, mas uma grande quantidade, né, hoje, ou já estão inseridos no mercado ou já terminou o mestrado; só não sei dizer, realmente, o percentual.”

Na fala do Coordenador, percebemos que o PIBID tem contribuído para a permanência dos estudantes de licenciatura no curso, inclusive dando continuidade a seus estudos na área, como também, já constatamos na fala de alguns bolsistas e egressos nesta pesquisa, que inclusive já lecionam a disciplina de física. Também, depreendemos da fala do Coordenador que a participação destes estudantes em diferentes cenários de formação, oportuniza-os adquirir desenvoltura e segurança no seu fazer profissional com o passar do tempo (aqui lembramos de Tardif (2002), quando se refere ao tempo *versus* trabalho para adquirir experiência fazendo). Somos inclinados a concordar com Tardif (2002) que, de fato, fazendo e recebendo suporte teórico e sendo assistidos pelos professores orientadores, tutores do programa, há uma forte evidencia de desenvolver experiência e saberes da prática como preconiza o autor.

Conforme transcrevemos abaixo uma parte da entrevista, todas as perguntas feitas tiveram a intenção de perceber o contexto e influência do programa sobre a formação destes licenciandos no âmbito da UFRPE:

Entrevistador: “É! essa pergunta, professor, ela vem lá na frente, mas em função de sua resposta, praticamente, teria alguma coisa a acrescentar. De que forma tem sido divulgado o PIBID no âmbito da UFRPE?”

“Bem! A principal divulgação tem sido feita via internet. Os editais saem, são divulgados na página da instituição. A Pró-Reitoria de Ensino de Graduação - PREG, o PIBID está vinculado a esta Pró-Reitoria, então, toda divulgação é feita via PREG e via o site exclusivo Institucional. Então, isso é feito basicamente pelo site institucional. E através do SID (Simpósio de Iniciação à Docência, que acontece uma vez por ano no âmbito da UFRPE)”. (Coordenador de Área).

Entrevistador: “Eh! Como o Sr. na condição de professor de física, percebe as possíveis mudanças, em sala de aula, nos licenciandos, em decorrência das suas participações no PIBID, justifique sua resposta?”

“É ...isso é visível né..eles, a cada semestre, eles são obrigados a prepararem relatórios técnicos...então melhora um pouco a questão da escrita, então eles se postam de forma mais segura, quando vão resolver um exercício, quando vão fazer uma monitoria, uma atividade de reforço, uma aplicação de prova, então, isso visível, a mudança de postura. Então, no início eles são mais

tímidos, né?! Não tem contato, não há a desenvoltura em sala de aula, aí com o passar do tempo, aí, eles vão ganhando essa experiência...Eh! Então, isso é visível, eles também vão apresentar trabalhos em eventos, então apresentam pôsteres, apresentam banners num congresso, então, isto tudo vai dando para eles uma experiência.” (Coordenador de Área de Física).

Entrevistador: Na condição de Coordenador de Área do PIBID de Física, que aspectos, assim, relativos à identidade profissional deles, o Sr. tem observado sobre os atuais bolsistas e também sobre os egressos - quero dizer, num aspecto mais amplo, que a gente tem nesses mais ou menos 5 anos, os atuais, eu me refiro aos atuais e aos egressos ...no que diz respeito à identidade Profissional, ...porque já que eles adquirem uma experiência docente no espaço da escola ...pode existir a possibilidade do choque com a realidade da escola e aquele que desenvolve uma identidade profissional com a carreira ou não..

“É ...essa pergunta é difícil, Guilherme ...Como eu te falei, alguns que já terminaram, já passaram pelo programa e fizeram mestrado na área de educação...não sei te dizer, fizeram mestrado no ensino de ciências, na área de educação, se eles continuaram professor, eu não sei, este tipo de pesquisa eu não tenho dados.” (Coordenador de área de Física)

Segundo as respostas do Coordenador de Área do PIBID de Física da UFRPE, foi observada a importância da atuação do PIBID/UFRPE de Física para a formação docente e desenvolvimento acadêmico dos licenciandos bolsistas do PIBID a partir da configuração do subprojeto proposto por esta coordenação que, segundo já citamos, tem como eixo norteador CIÊNCIA e CONTEXTO e uma proposta de ações conjugadas em parcerias com outras as licenciaturas, com ações interdisciplinares como prevê o projeto Institucional.

Constatamos também que a participação dos bolsistas no contexto apresentado pelas respostas do coordenador tem forte influência sobre suas identidades profissionais, haja vista as diferentes oportunidades de participação, também em diferentes espaços formativos para a construção de conhecimentos que confere experiência aos licenciandos durante sua participação no PIBID.

OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS A PARTIR DA ENTREVISTA COM OS SUPERVISORES DAS ESCOLAS PARCEIRAS (S1 e S2) EM NOVEMBRO DE 2014:

Todas as perguntas visaram perceber possíveis contribuições do PIBID relativas à formação docente dos estudantes e à construção de sua identidade profissional na condição de futuro professor. Passamos a apresentar algumas das questões formuladas através de roteiro de pesquisa para interpretar suas falas.

- 1- Como o Sr. na condição de supervisor do PIBID do ensino de Física e professor da rede de Ensino estadual percebe este programa, frente as diversas políticas públicas já implementadas pelo governo federal e voltadas para formação docente, sua percepção com relação ao PIBID como uma política pública?

“Eu acho uma Política de Incentivo, mediante a caótica situação que a gente vive do estado da educação no país, principalmente com relação a valorização dos profissionais. Então, a gente tem um índice muito grande de estudantes que iniciam os cursos de licenciaturas nas diversas universidades, mas que não concluem, ou mesmo os que concluem não exercem a profissão, não entram como um profissional da educação, muitos externam até isto,né?!. Então, é uma política de incentivo, que a gente aqui como professor do ensino básico, é claro que a gente incentiva, nós sabemos da importância da educação, então, a gente está aqui no sentido de fazer estes meninos se motivarem, possam entender o sentido da profissão como algo

que, inclusive, se você se fizer um excelente profissional, um bom profissional, vc tem um campo aberto de trabalho mais avançado. A gente mostra a realidade, mas mostra também as possibilidades que tem de investir na educação e fazer com que o aluno cresça”. (Supervisor S1).

Na fala do supervisor S1 percebemos a compreensão do PIBID como uma política de incentivo ao magistério. Ele expressa, nas entrelinhas, a preocupação com o problema da baixa atratividade pela carreira e a desvalorização profissional, preconizadas por Gatti (2009), bem como a desistência de alguns, que não chegam sequer a concluir seus cursos. Acreditamos, pelas narrativas tanto do coordenador de área quanto do supervisor do PIBID, e também pela constatação dos números de adesão ao programa ao longo dos anos, que o PIBID tem incentivado os estudantes de licenciatura a dele fazerem parte e terem uma experiência prática que, noutras épocas (antes de 2007), não era possível ao estudante de licenciatura (apenas podiam cumprir com o estágio supervisionado ao final do curso, Pimenta (2012)).

- 2- A UFRPE inseriu O PIBID a partir de junho de 2009, e vocês aqui enquanto escola parceira iniciaram a partir de 2011. Considerando os objetivos do subprojeto de física, a proposta do programa e o plano de atividades previamente planejado para ser desenvolvido na escola, quais, na sua percepção, as contribuições sobre a formação docente desses pibidianos, que o Sr. destacaria, desses que participam do programa?

“Primeiro que eles puderam ter contato aqui com a escola nas questões práticas, em situações interdisciplinares. A gente fez muitos trabalhos, logo quando a gente iniciou, de física com outras, intercalamos, interdisciplinamos, física com outras matérias, isso foi muito interessante, muito proveitoso. Aqui na escola, a gente também participa da OBA - que é a Olimpíada Brasileira de Astronomia e sempre os pibidianos de física estiveram à frente, organizando, até inscrevendo a escola mesmo e acompanhando o processo, auxiliando os alunos, aplicando as provas, corrigindo, fazendo oficinas. Nesse sentido, acho que eles tiveram, inclusive, olhando por esse lado, uma perspectiva de uma política pública, outra política pública, que é essa política das olimpíadas, e foi interessante porque eles não conheciam e a gente conseguiu fazer com que eles compreendessem, vissem isso aí, além da questão metodológica. A gente tem uma carência muito grande de professor de física no estado e aí outra carência é que não existe muito material prático, didático prá se trabalhar física nas escolas, então fica muito aquela coisa tradicional - aí só quadro, exercícios. E aí, como a gente tem um laboratório de ciências, mas que tem um material bom de física, aí eles ao longo desses anos, principalmente nos últimos 2 anos, eu acho..., ou 1 ano e meio, eles puderam aplicar, utilizar esse material de forma bem prática e lúdica nas aulas, auxiliando o professor. Então, acho que eles conseguiram ter uma visão diferenciada, inclusive daquela, que talvez, eles tenham vivenciado nos seu ensino médio, quando eles eram alunos do ensino básico e acho que foi uma contribuição, assim, bastante interessante, né?! Alguns relatos, inclusive, de alguns deles. Nós tivemos uma pibidiana o ano passado, que não está mais conosco, ela foi fazer um projeto de física, mas ligado à música e ela chegou a solicitar da escola um equipamento que a universidade não tinha, porque uma das ações era que ela tinha que ir na universidade, acho que era uma concha acústica, aí ela falou assim: Olha professor, lá não tem, posso levar daqui? Ao que respondemos: pode sim. Daí, ela levou daqui. Ela chegou a relatar que muitas coisas a universidade não tinha e que a escola tinha e era rica. Rica neste sentido. Eu disse: que bom !” (Supervisor S1)

Em sua fala, o supervisor S1 deixa transparecer a importância das experiências compartilhadas e revela a dinâmica da escola em incentivar seus alunos a participarem de outras políticas que a escola desenvolve, conjugando campos de saberes e inserindo os pibidianos, por exemplo, no campo da astronomia, como ele narrou. Aproximando o bolsista de física do PIBID destas ações pedagógicas na escola, se oferece, segundo ele, uma experiência diferenciada aos aprendizes de docência. Este fato, a nosso ver, influencia afirmativamente a construção de experiências, conferindo ao aprendiz o sentimento de segurança para atuar na docência.

Noutra questão, buscamos reforçar a ideia de contribuição a partir das ações compartilhadas e compartilhadas pela escola:

- 3- Então, você vislumbra este tipo de contribuição como sendo bastante significativa para a formação dos pibidianos?

“É sim, principalmente nesta parte metodológica para aplicação prática, metodologias práticas em sala de aula, com uma parte de uma visão diferente de outras políticas, como as Olimpíadas que eles não tinham, conseguindo compreender a importância e entrar por esse caminho.” (Supervisor S1).

Já para o Supervisor S2, em entrevista concedida, procuramos saber a respeito da chegada e do início das atividades dos bolsistas nas escolas, e fizemos a seguinte pergunta:

- 4- A questão da inserção deles nas escolas, como você percebe a chegada desses pibidianos na escola, em relação, por exemplo, a postura que eles têm na universidade? Porque recebem muito mais, um arcabouço de conteúdos teóricos, do que são trabalhadas as experiências. E o PIBID em sua proposta, incentivá-los a trabalhar com metodologias inovadoras, práticas que sejam de fato experimentais na escola; e daí, como você percebe a chegada deles na escola neste momento em que estão, como disse, recebendo mais conhecimentos teóricos e, na inserção na escola, eles são convidados a trabalhar com experiências... você percebe essa chegada dele de uma forma, vamos dizer assim, aberta ou existe algum tipo de resistência?

“No início, eles têm um pouquinho de resistência, até porque, muitas vezes, não têm o contato tão grande com esses materiais práticos na universidade e aqui encontram um pouco de resistência. No início, querem entrar pela parte mais conteudista, que é mais fácil; é importante, a gente não descarta, mas também a questão metodológica é importante, muitas vezes eles querem ficar só nas monitorias, nas revisões, auxiliando os alunos neste sentido. No entanto, a gente vai aos poucos mostrando a eles a importância da experimentação, de que o aluno assim vai compreender melhor, e que para ele (pibidiano) enriquece bastante, porque ele associa a parte que ele vê maciçamente na universidade com a parte prática na sala de aula. Então, uma outra coisa que eles têm dificuldades, que é normal, e a gente vai aos poucos com eles para que entendam essa coisa do manejo de sala de aula, do trato com os estudantes; alguns chegaram muito, assim, não sei professor, aí é uma avaliação que o senhor, talvez, venha fazer....aí eu fiquei com minhas impressões e conjecturas... pensando que talvez o próprio curso de física... são cursos mais tradicionais, mais sérios, a postura dos próprios professores são muito rigorosas; então, eles chegam, assim, ríspidos com os alunos, muitas vezes, estilo "quartel", querendo que o aluno seja aquele robzinho...aí, tem essa dificuldade de relacionamento e de aproximação que a gente vai fazendo com que isso possa melhorar, a gente vai mediando essa situação, vamos melhorando isso com o tempo....né?!” (Supervisor S2).

Percebemos na fala do supervisor S2, o reconhecimento de uma formação mais tradicional e conteudista, em geral ainda praticada por força não reformulação dos currículos nos cursos de formação, o que se constitui como um desafio nos tempos atuais diante das

novas exigências de uma sociedade contemporânea. No entanto, é a partir deste contato denso (choque de realidade), que o aluno pode confrontar o que aprende com o que se propõe a praticar e, nesta articulação, desenvolver novas posturas e novos conhecimentos, a partir de suas vivências e negociações no ambiente escolar, novamente constituindo-se professor a partir do saber fazer dentro da profissão, como nos orienta Nòvoa (2009).

Ainda podemos inferir que estas contradições e tensões se fundamentam no pressuposto de que o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e refaz constantemente durante o exercício da docência, na dinâmica das transformações sociais.

CAPITULO IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando iniciamos nossa pesquisa a respeito de formação docente, tivemos um especial interesse em centrar nosso objeto de estudo na formação inicial de futuros professores da licenciatura em Física. Dissemos que o fato que nos inspirou se assentou na nossa experiência como docente da área de ciências exatas (especificamente para as disciplinas de matemática, física e química) no cenário de crise de educação que já se arrasta por décadas.

Apesar deste cenário crítico de desinteresse e de descaso histórico com a educação brasileira, um dos motivos plausíveis de nosso interesse foi observar, diante da preocupação nacional de reverter a baixa atratividade pela carreira docente e de valorizar o magistério, o surgimento de um programa diferenciado, que tem atraído, em todo Brasil, um grande número de Instituições de Ensino Superior, num curto espaço de tempo, estudantes de licenciaturas presenciais, com um diferencial de proposta articuladora entre diferentes espaços de produção e disseminação de conhecimentos. Por isso, este programa de iniciação à docência - PIBID, tem se apresentado como uma importante política educacional dentro de *ranking* nacional e internacional da baixa qualidade educacional do país.

Este crescimento exponencial do PIBID sugere estudos sobre o seu desenho estratégico operacional, sobre o seu discurso ideológico, sobre a sua contrapartida na vida dos recém-formados que pleiteiam uma carreira que ainda continua desvalorizada. A inexistência de uma articulação entre as esferas do poder público para a abertura de concursos públicos e, consequentemente, a garantia de inserção destes futuros professores, é um dos obstáculos que visualizamos para a urgência de ingresso de novos professores nas escolas de educação básica. Bolsistas inseridos nas escolas públicas parceiras do PIBID com uma proposta, desta vez, articulada com profissionais experientes para incentivarem a prática docente do iniciante a uma carreira de professor, têm se motivado a adquirir experiências e desenvolver a capacidade de lidar com a sala de aula, antes mesmo de se tornar professor. Como já dissemos, observamos que em tão curto espaço de tempo, houve um crescimento exponencial do número de instituições e de estudantes aderindo à proposta do PIBID. A partir de nosso estudo de caso, embora singular, a partir dos dados do PIBID na UFRPE e da gravidade da baixa procura pelas licenciaturas e, em especial, do reduzido número de professores de física na educação básica, constatamos que a UFRPE tem:

- Ofertado atendimento a uma maior demanda de futuros professores desde a implantação do PIBID, em junho de 2009.
- Viabilizado a formação didática pela promoção de ações pedagógicas inovadoras e fortalecido a prática docente em escolares diversos.
- Oportunizado a participação e apresentação de trabalhos científicos em congressos
- Proporcionado aos bolsistas um efetivo aprendizado nas relações didático-pedagógicas com alunos e professores.
- O PIBID tem se apresentado, também, como uma forte política de incentivo à permanência dos estudantes de Licenciatura no curso.
- Tem estimulado o processo Identitário do futuro professor e incentivado à pesquisa e à reflexão na e para a produção de conhecimentos.

Desta forma, a oportunidade de adquirir experiência prática (2007 a 2015) parece sobrepujar a reconhecida crise por que passa a educação nacional e a desvalorização do profissional de educação. Por isso, defendemos a ideia de que o PIBID é uma política recente e atual para formação docente, mas que se constitui como uma importante política de

formação docente no país, não deixando de reconhecer que os desafios são complexos e que o PIBID é apenas um instrumento político pedagógico. Mas, que pode, sim, incentivar e promover a formação inicial docente de qualidade e de resgate pela identidade do professor como um dos caminhos para a luta pela valorização profissional do magistério.

Por fim, esperamos que estudos como este, que ora apresentamos, possam contribuir para novas pesquisas e debates sobre uma temática de grande importância para a nação, e especialmente, pelos poucos estudos que se tem a respeito de formação inicial docente, tão importante quanto a formação continuada, faces de um mesmo processo.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D., LÜDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- APPLE, M.. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- AXT, R.; SILVEIRA, F. L. da; MOREIRA, M. A. Licenciatura em Física: algumas considerações. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, vol.1, n.2, p.39-44, 1979.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. 4ª Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- BRANDÃO, C. da F. **Os desafios do novo Plano Nacional de Educação** (Lei nº 13.005/14). São Paulo: Avercamp, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação e Desporto, **PCN**, 1998.
- _____. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC, 1998 a.
- _____. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI – UFRPE**. 2013-2020, RESOLUÇÃO Nº 01/2013 – CONSELHO UNIVERSITÁRIO, 2012. Disponível em: http://ww4.ufrpe.br/relat_ver.php?idConteudo=4616 . Acesso em: 02.10.2014
- _____. **Detalhamento do Projeto Institucional – PIBID – UFRPE – 2008**. Disponível em : < <https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=Detalhamento+do+projeto+institucional+do+PIBID+-+UFRPE> > . Acesso em 05.02.2014
- _____. Ministério da Educação, **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Razões, princípios da Educação. 2008. Disponível em : <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 11.10.2015
- _____. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. **Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências**. Brasília, 2010. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato_2007-2010/2010/decreto/d7219.htm> Acesso em : 02.04.2014
- _____. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. **Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e dá outras providências**. Brasília, 2010. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm>
- _____. **Portaria nº122**, 16 de setembro de 2009. PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Disponível em http://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/Portaria122_Pibid.pdf. Acesso em: 10/04/2014.
- _____. **Portaria nº 096**, de 18 de julho de 2013. PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Disponível em : http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf. Acesso em : 10/04/2014.

_____. **Portaria nº 72**, de 09 de abril de 2010. PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Disponível em : http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf. Acesso em : 10/04/2014.

_____. **Constituição de 1998**. Constituição da República Federativa do Brasil. Promulgada em 5 de outubro de 1988.

_____. MEC. **Edital MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007**. Brasília, 2007

_____. **Lei 13.005**, 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação – PNE. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm >. Acesso em 15/07/2014

_____. **Lei 12.796**, 04 de abril de 2013. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm >. Acesso em 15/07/2014

BRASILa. **Lei 9.3494**, 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19424.Htm. Acesso em 15/07/2014.

BROCK, C. **A opção profissional pela licenciatura em Física**: uma investigação acerca das origens desta decisão. 2010.127 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Faculdade de Física, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010.

CAPES /PIBID. **Apresentação PIBID 2007**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acesso 11.07.2013

CAPES/ Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB: **Relatório de Gestão PIBID**, Brasília, 2009 - 2013. Disponível em :

<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/relatorios-e-dados>. Acesso 24.09.2014

CIAMPA, A. C. A. **A estória do Severino e a história da Severina**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

COUTINHO, M. B.; OLIVEIRA, D. C. R. de; ROCHA FILHO, J. B. da. Origens da opção pela licenciatura em Física. In: ROCHA FILHO, J. B. da (Org.). Física no Ensino Médio: falhas e soluções. Porto Alegre. EDIPUCRS, 2011. 276.p

DEMO, P. **A nova LDB: ranços e avanços**. 10. ed. Campinas, Papirus, 1997.

_____. **Qualidade e educação**. Campinas. Papirus, 2004.

_____. “Professor e seu direito de estudar”. In SHGUNOV NETO, Alexandre & MACIEL, Lizete Shizue Bomura (orgs.). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas, Papirus, 2002

FACCI, M.G.D. Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. São Paulo: Autores Associados, 2008. (Coleção formação de professores)

FERRI D. J. **Políticas Públicas**. In: REYES, R. (Dir.). Dicionario crítico de ciências sociais. Madrid: Universidad Complutense, 2010. Disponível em: <<http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario>>. Acesso em: 11.07.2013.

FLORES, M.A. **Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores**. Educação, Porto Alegre, v. 33. N.3, p.182-188, set/dez/2010.

FONTANA, R. C. **Trabalho e subjetividade**. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. In: Relações de Ensino: Análises na perspectiva histórico-cultural. Cadernos Cedes, ano XX, nº 50, Abril/00.

FOUREZ, G. Crise no ensino de ciências? **Investigações em Ensino de Ciências**. v.8 (2), p. 109-123, 2003. Disponível em : http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID99/v8_n2_a2003.pdf. Acesso em : 12.10.2015.

FREIRE, P.; SHOR, I. **O Cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **Política e educação: ensaios**. v. 23. São Paulo. Ed. Cortez Editora, 1997.

GATTI, B.A. A produção da pesquisa em educação no Brasil e suas implicações. In: _____ **A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002. p. 09-40.

GATTI, B.A; BARRETO, E.S de S; ANDRÉ, M.E.D.A. **Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf>. Acesso : 12.07.2013

GATTI, B. A. et al. **Atratividade da carreira docente no Brasil**. Relatório de pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009.

GARCIA, C.M. **Formação de Professores: Para uma mudança educativa**. Tradução Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1999. 271 p.

HALL, S. **A identidade cultural na pós –modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: Nóvoa, A. (Org.). Vidas de professores. Porto – Portugal: Porto Editora, 1992.

LIBÂNEO, J. C. **A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: Revista Brasileira de Educação**, n.27.2004.

LIMA, E. F. **Sobrevivência: No início da docência**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

LÜDKE, M.; CRUZ, G. B. **Aproximando a Universidade da Escola Básica pela pesquisa**. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 125, p. 81-109, maio/ago. 2005.

MACDOWELL, S. **Responsabilidade social dos cientistas Natureza das ciências exatas**. Revista Scielo, vol.2 n.3, p.1. São Paulo, 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v2n3/v2n3a05.pdf>>. Acesso em 12.07.2013

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986. Resenha de: MARFAN, M. A. **Em aberto, Brasília**, ano 5, n.31,p.43-48,1986.

NÓVOA, A.[et. al]. **Os professores e a sua formação**. Lisboa, 1992.

NÓVOA, A. **Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas**. Educação e Pesquisa, vol.25, n.1,1999, pp.11- 20. São Paulo: Edusp.

_____. **Formação de professores e profissional docente.** In: NÓVOA, A.(Coord.). Os professores e sua formação.3.ed.Lisboa: Dom Quixote, 1997.p.9-33.

_____. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão.** Revista Educacion. Madrid: 2009.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. Educação & Sociedade, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, dez. 2004.

PACHECO, R. de A.(Org.). **INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NO CONTEXTO DA ESCOLA:** Registro da formação de Professores no PIBID/UFRPE. Recife: Editora Universitária-UFPE, 2013.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. **Estáigo e Docência.** São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G; e GHEDIN,E. (Orgs). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 1999. 246p.

PLANK, D. N. **Política educacional no Brasil:** caminhos para a salvação pública. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SANCHEZ, L. e SANTANA, M. **Integrando saberes: a experiência de formação através do PIBID.** In: SANCHEZ, Liliane (org). Integrando Saberes: diálogos sobre a formação e a prática docente no âmbito do PIBID/UFRRJ. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2013. p. 13-27.

SAVIANE, D. **Os saberes implicados na formação do educador.** In: BICUDO, Maria Aparecida, SIVA JUNIOR, Celestino Alves (Orgs.). Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade. São Paulo. Unesp, 1996.

SCHÖN, D. A. **Formar professores como profissionais reflexivos.** In Nóvoa, António. (Org). Os professores e a sua formação. Lisboa, 1992.

_____. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.256 p.

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

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO. Resolução 39/75 do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE), homologado pela Resolução 36/75 do Conselho Universitário e reconhecido pela Portaria Ministerial 384 de 15 de setembro de 1983 nos termos do Parecer – CFE 381/83. **Institui a criação dos cursos de Licenciatura em Ciências da UFRPE,** 1975.

_____. **Edital Interno nº 001/2010- PREG.** Brasília, 2007. Disponível em < http://ww4.ufrpe.br/edital_concurso_ver.php?idConteudo=7048> . Acesso em 21.02.15

_____. **Edital de Fluxo Contínuo PIBID nº 6/2014, de 04.02.2014, da Pró-Reitoria e Ensino e Graduação- PREG.** UFRPE, 2014.

_____.Resolução No. 131/88-CEPE. **Institui o desmembramento do Curso de Licenciatura em Ciências nos cursos de Licenciaturas plenas em Física, Química, Matemática e Ciências Biológicas,** 1988.

_____. Resolução No. 171/05- CU. **Institui a criação do Departamento de Estatística e Informática da UFRPE**, 1988.

_____. Resolução No. 178/06- CU. **Institui a criação do Departamento de Física da UFRPE**, 1988.

_____. Relatório parcial do PIBID UFRPE, 2013 e 2014.

_____. **Subprojeto de Física – UFRPE**. 2008.

_____. **Relatório de Atividades do PIBID – UFRPE - 2014**, 2015.

ZEICHNER, K. M. “**Para além da divisão entre professores – pesquisador e pesquisados acadêmico**”. In: GERALDI, C.M.G; FIORENTINI, D e PEREIRA, E.M.A. (Orgs). **Cartografias do trabalho docente: Professor(a) pesquisador(a)**. Campinas – Mercado das Letras, 1998.

_____. **A formação reflexiva de professores – Idéias e práticas**. Lisboa, Educa, 1993.

ANEXOS

Anexo I – Questionário a ser aplicado com os bolsistas do PIBID de Física - UFRPE



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

Questionário aos Pibidianos de Física da UFRPE.

Prezado(a) discente, solicito sua colaboração no sentido de responder ao presente questionário. Ele destina-se a levantar dados acerca de sua participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e sobre sua Formação docente. O seu preenchimento com consciência e precisão será muito importante para o sucesso da nossa pesquisa, que tem como objetivo compreender se a vivência da prática docente em uma escola pública parceira do PIBID contribui para a formação dos licenciandos de física da UFRPE. Esses dados serão posteriormente tabulados e analisados para a conclusão da Dissertação de Mestrado de José Guilherme Santos Filho, oferecido pelo Programa de Pós Graduação em Educação Agrícola, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. As informações obtidas poderão ser utilizadas em futuras publicações, sendo garantido o absoluto anonimato quanto às respostas.

Qualquer dúvida solicite informações através de filho.guilherme2003@gmail.com
Antecipadamente agradeço sua colaboração.

Questionário a ser aplicado aos bolsistas do PIBID atuantes nas escolas Estaduais Jarbas Passarinho em Camaragibe- PE e na Escola Estadual de Referência em Ensino Médio Professor Cândido Duarte em Apipucos - Recife- PE

Idade: Sexo: () feminino () masculino
Naturalidade:..... Origem: () Zona Rural () Zona Urbana
Há quanto tempo é bolsista do PIBID?.....
Período que cursa a Licenciatura em Física?.....
Porque escolheu o curso de Licenciatura em Física?

Já teve alguma experiência docente anterior ao PIBID?.....
Em caso afirmativo, especifique qual (ou quais):

Questão 1: Considerando os objetivos do PIBID, como você vê (avalia) a atuação do programa PIBID- Física da UFRPE na escola em que você é bolsista?

Questão 2: Como você percebe (avalia) sua participação no PIBID?

Questão 3: O que mudou em sua formação a partir de sua inserção no PIBID?

Questão 4: Com relação às atividades desenvolvidas no PIBID, como você avalia o planejamento dos encontros realizados?

Questão 5: Qual sua opinião sobre frequência desses encontros?

Questão 6: Como você avalia a atuação do coordenador do seu subprojeto PIBID?

Questão 7: Sabendo-se que um dos papéis da escola pública parceira do PIBID é de mobilizar seus professores como co-formadores dos futuros docentes, como você avalia o envolvimento do supervisor da escola onde você atua?

Questão 8: Em relação a esta mobilização promovida pelo PIBID, como você avalia o envolvimento dos demais membros da escola (Diretores, professores, etc)?

Questão 9: A sua participação no PIBID despertou seu interesse em atuar como educador de Física? Porquê?

Questão 10: Você se julga mais capacitados (habilitado) para o exercício da docência? Porquê?

Questão 11: Você considera que o PIBID o incentivou à pesquisa no campo do Saber de Física? Por que?

Questão 12: Você incentivaria algum estudante de licenciatura a participar do programa PIBID? Por que?

Questão 13: Que sugestões você faria para aprimorar as ações do PIBID?

Autorizo a publicação dos dados apresentados nesse questionário, a qualquer época, nesse e em futuros trabalhos.

Anexo II – Questionário a ser aplicado com os egressos do PIBID de Física - UFRPE



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO INSTITUTO DE AGRONOMIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

Questionário aos Egressos do PIBID de Física da UFRPE. (2009 a 2014).

Prezado(a) egresso do PIBID de Física, solicito sua colaboração no sentido de responder ao presente questionário. Ele destina-se a levantar dados acerca de sua participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e sobre sua Formação docente. O seu preenchimento com consciência e precisão será muito importante para o sucesso da nossa pesquisa, que tem como objetivo compreender se a vivência da prática docente em uma escola pública parceira do PIBID contribuiu para a formação dos licenciandos de física da UFRPE. Esses dados serão posteriormente tabulados e analisados para a conclusão da Dissertação de Mestrado de José Guilherme Santos Filho, oferecido pelo Programa de Pós Graduação em Educação Agrícola, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. As informações obtidas poderão ser utilizadas em futuras publicações, sendo garantido o absoluto anonimato quanto às respostas.

Qualquer dúvida solicite informações através de filho.guilherme2003@gmail.com

Antecipadamente agradeço sua colaboração.

Questionário a ser aplicado aos egressos do PIBID de Física da UFRPE.

Idade: _____ Sexo: () feminino () masculino

Naturalidade: _____ Origem: () Zona Rural () Zona Urbana

Porque escolheu o curso de Licenciatura em Física?

Por quanto tempo foi bolsista do PIBID? _____

Já teve alguma experiência docente anterior ao PIBID? _____

Quais? _____

E atualmente em que área atua/exerce suas atividades?

Questão 1: Com base nos objetivos do PIBID, você considera que o programa contribuiu com sua formação docente? Porquê?

Questão 2: Você incentivaria algum estudante de licenciatura a participar do PIBID? Justifique.

Questão 3: A sua participação no PIBID despertou seu interesse em atuar como educador de Física? Porquê?

Questão 4: Você se julga mais capacitado (habilitado) para o exercício da docência? Porquê?

Questão 5: Você considera que o PIBID o incentivou à pesquisa no campo do Saber de Física à época em que participou do programa? Por que?

Questão 6: Que sugestões você faria para aprimorar as ações do PIBID?

Autorizo a publicação dos dados apresentados nesse questionário, a qualquer época, nesse e em futuros trabalhos.

Anexo III – Roteiro de Entrevista a ser aplicado com o Coordenador de Área do PIBID de Física - UFRPE



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO INSTITUTO DE AGRONOMIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

Prezado(a) Coordenador de Área do PIBID de Física, solicito sua colaboração no sentido de responder a presente entrevista. Ela destina-se a levantar dados acerca de sua participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID como agente de formação docente dos licenciandos de física. A sua participação será muito importante para o sucesso da nossa pesquisa, que tem como objetivo compreender se a vivência da prática docente em uma escola pública parceira do PIBID contribuiu para a formação dos licenciandos de física da UFRPE. Esses dados serão posteriormente tabulados e analisados para a conclusão da Dissertação de Mestrado de José Guilherme Santos Filho, oferecido pelo Programa de Pós Graduação em Educação Agrícola, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. As informações obtidas poderão ser utilizadas em futuras publicações, sendo garantido o absoluto anonimato quanto às respostas. Antecipadamente agradeço sua colaboração.

Bloco I - Identificação Entrevistado

Cargo: Coordenador do subprojeto de Física do PIBID UFRPE

Titulação:

Vínculo com o PIBID:

Data do Vínculo com o PIBID:

Bloco II – O Programa PIBID na visão do Coordenador de Área

1. Como o Sr. na condição de Coordenador de Área do PIBID de Física e Professor do curso de Licenciatura em física percebe este programa de iniciativa do governo federal frente às diversas políticas públicas educacionais já implementadas e também voltadas para a formação docente?

2. Estamos em 2014 e sabemos que a UFRPE inseriu-se no PIBID em junho de 2009. Considerando os objetivos do subprojeto de Física, quais as contribuições que o programa tem trazido para a formação docente dos pibidianos durante este período?

3. Na sua percepção, que desafios precisam ser enfrentados pelo PIBID para promover o pleno desenvolvimento sobre a formação docente dos licenciandos de física na atualidade?

4. Como o Sr., na condição de Professor de Física da UFRPE, percebe as possíveis mudanças em sala de aula, nos licenciandos, em decorrência de suas participações no PIBID? Justifique sua posição.

5. Na condição de Coordenador de área do PIBID de Física, que aspectos relativos à identidade profissional têm observado sobre os atuais bolsistas e também sobre os egressos do PIBID?

6. De que forma tem sido divulgado o PIBID e suas ações no âmbito da UFRPE?

7. O Sr gostaria de acrescentar mais alguma informação acerca deste Programa que não tenha sido perguntado?

Agradeço imensamente por sua colaboração com a nossa pesquisa.

Anexo IV – Roteiro de Entrevista a ser aplicado com os Supervisores do PIBID de Física – das Escolas públicas parceiras (Escola de Referência em Ensino Médio Professor Cândido Duarte - Apipucos - Recife-PE- e Escola Ministro Jarbas Passarinho - Camaragibe-PE)



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

Prezado(a) Supervisor do PIBID de Física, solicito sua colaboração no sentido de responder a presente entrevista. Ela destina-se a levantar dados acerca de sua participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID como co-formador docente dos licenciandos de física. A sua participação será muito importante para o sucesso da nossa pesquisa, que tem como objetivo compreender se a vivência da prática docente em uma escola pública parceira do PIBID contribuiu para a formação dos licenciandos de física da UFRPE. Esses dados serão posteriormente tabulados e analisados para a conclusão da Dissertação de Mestrado de José Guilherme Santos Filho, oferecido pelo Programa de Pós Graduação em Educação Agrícola, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. As informações obtidas poderão ser utilizadas em futuras publicações, sendo garantido o absoluto anonimato quanto às respostas. Antecipadamente agradeço sua colaboração.

Bloco I - Identificação Entrevistado

Cargo: Supervisor do PIBID

Titulação:

Vínculo com o PIBID:

Data do Vínculo com o PIBID:

Escola Parceira do PIBID:

Bloco II – O Programa PIBID na visão do Supervisor.

1. Como o Sr. na condição de Supervisor do PIBID de Física e professor do Ensino Básico da Rede estadual percebe este programa de iniciativa do governo federal frente às diversas políticas públicas educacionais já implementadas e também voltadas para a formação docente?

2. A UFRPE inseriu-se no PIBID a partir de junho de 2009. Considerando os objetivos do subprojeto de Física, a proposta do programa e o plano de atividades previamente planejado para ser desenvolvido na escola, quais as contribuições sobre a formação docente dos pibidianos que o Sr. destacaria?

3. Na sua percepção, que desafios precisam ser enfrentados pelo PIBID para promover o pleno desenvolvimento/desempenho dos bolsistas de física na escola?

4. Que aspectos do comportamento dos pibidianos de Física, o Sr. tem observado na condição de supervisor e que poderia destacar considerando a atuação e desempenho destes bolsistas junto à escola?

5. Destaque as estratégias que a escola costuma adotar para inserir os pibidianos no planejamento pedagógico da escola?

6. Qual a sua percepção sobre a identidade profissional do bolsista de iniciação à docência a partir de sua inserção no PIBID enquanto atua nesta escola?

7. O Sr gostaria de acrescentar mais alguma informação acerca deste Programa que neste momento não tenha sido perguntado?

Agradeço imensamente sua colaboração com a nossa pesquisa.