



CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIVATES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO EM ENSINO

**AS REPERCUSSÕES DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE
BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA DO INSTITUTO
FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
SERTÃO PERNAMBUCANO PARA A FORMAÇÃO INICIAL
DO DOCENTE**

Danielle Juliana Silva Martins

Lajeado, fevereiro de 2016

Danielle Juliana Silva Martins

**AS REPERCUSSÕES DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE
BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA DO INSTITUTO
FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
SERTÃO PERNAMBUCANO PARA A FORMAÇÃO INICIAL DO
DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Senso*, Mestrado em Ensino, do Centro Universitário UNIVATES, como parte da exigência para a obtenção do título de Mestre em Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Madalena Dullius

Lajeado, fevereiro de 2016

Danielle Juliana Silva Martins

**AS REPERCUSSÕES DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE
BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA DO INSTITUTO
FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
SERTÃO PERNAMBUCANO PARA A FORMAÇÃO INICIAL DO
DOCENTE**

A Banca Examinadora abaixo aprova a Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Senso*, Mestrado em Ensino, do Centro Universitário UNIVATES, como parte da exigência para a obtenção do título de Mestre em Ensino.

Profa. Dra. Maria Madalena Dullius - Orientadora
Centro Universitário Univates

Profa. Dra. Suzana Feldens Schwertner
Centro Universitário Univates

Profa. Dra. Márcia Solange Volkmer
Centro Universitário Univates

Profa. Dra. Miriam Inês Marchi
Centro Universitário Univates

Lajeado, 26 de fevereiro de 2016

AGRADECIMENTOS

Depois de dois anos de minha vida dedicados a este projeto profissional, o Mestrado em Ensino, na linha de Formação Docente, alguns agradecimentos devem ser registrados. Inicialmente, agradeço a Deus, porque em alguns momentos somente a crença nele acalentava a minha alma.

A meu companheiro, marido, amigo, amante e amado Erlon Rabelo Cordeiro, pela dedicação à nossa família. Sua disposição em ser pai e mãe durante minhas viagens e seu apoio incondicional possibilitaram a realização deste projeto. À minha pequena Elisa, que, mesmo sofrendo com minhas ausências, sempre foi forte e alegre. Seu sorriso e suas brincadeiras no Skype me faziam chorar e me consolavam várias vezes, bem como me davam força para continuar.

À minha família de Fortaleza, que, mesmo de longe, sempre me apoiou. Sem a sua presença na minha vida eu não seria quem sou; por isso, mãe, pai, irmãos, boadrasta, sogra, cunhada, cunhados, concunhada, sobrinhos, tios, tias, primos e primas, obrigada por acreditarem em uma capacidade em que nem eu mesma acreditei em alguns momentos.

Aos amigos de mestrado, Reinaldo e Socorro, pelos momentos de produção e diversão. Agradeço especialmente a Socorro, minha companheira de IF Sertão PE e de mestrado; tornamo-nos uma dupla inseparável, compartilhando alegrias, tristezas, angústias e medos. Acredito que Deus a colocou no meu caminho para me dar força nessa jornada.

Às minhas amigas Gizelle, Alessandra, Josilene, Flávia, Andreia, Sayonara, Leopoldina e Delza, que me deram força em vários momentos. Agradeço também aos meus amigos Alan e Ricardo, que me fizeram sorrir, bem como à amiga da minha filha, Luana, que vários dias veio brincar com ela e, durante esses momentos, pude dedicar-me aos estudos.

Sou grata ainda aos meus alunos. Por acreditar na capacidade deles, busquei uma melhor formação para desempenhar com mais qualidade o meu trabalho, assim como ao Programa Institucional de Iniciação à Docência. De 2011 a 2015, eles me provocaram várias inquietudes, as quais serviram de inspiração para esta dissertação.

Não menos importante foi a minha orientadora, Madalena Dullius, a quem agradeço a objetividade, compreensão e sabedoria em conduzir as minhas angústias e inquietações durante esta jornada e representa um espelho de profissional para mim.

Por fim, àqueles que não estão citados aqui, mas contribuíram para a conclusão deste trabalho, muito obrigada!!!!

RESUMO

Este trabalho propõe uma reflexão sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), criado em 2007 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), como uma iniciativa do governo para valorizar e aprimorar a formação dos docentes. Nos últimos anos, o PIBID vem sendo implementado em várias instituições de ensino superior e em cursos de licenciatura de diversas áreas. Este estudo tem como objetivo investigar as contribuições do PIBID no processo de formação inicial dos licenciandos em Química e Física do IF Sertão PE. Para este trabalho, utilizou-se como fundamentação teórica a política pública brasileira a partir de Maués (2003), Hargreaves (2003), Brasil (1996, 2014 e 2015), bem como a formação de professores com foco na relação da teoria com a prática a partir das ideias de Nóvoa (1999), Schon (2000), Zabala (1998), Gauthier (2006), Freire (1996), Tardif (2012), dentre outros. Esta investigação é de natureza quantiquantitativa, utilizando como instrumentos de coleta de dados a análise dos documentos produzidos pelo PIBID IF Sertão PE, um questionário aplicado com os licenciandos que pertenceram ao PIBID de Física e Química e uma entrevista semiestruturada realizada com os concluintes do curso de Física e Química do IF Sertão PE que participaram do PIBID e hoje atuam como docentes. Concluiu-se que as principais contribuições do PIBID para a formação inicial do docente estão nas vivências dos licenciandos no ambiente escolar e a diversidade de atividades desenvolvidas que envolvem o ensino, a pesquisa e a comunidade, bem como o empoderamento destas atividades pelos licenciandos em suas práticas como docentes.

Palavras-chave: PIBID. Formação Docente. Teoria. Prática.

ABSTRACT

The paper proposes a reflection on Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), created in 2007 by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), as a government initiative to enhance and improve the training of teachers. In recent years the PIBID has been implemented in various institutions of higher education and degree courses in various areas. This study aims to investigate the PIBID contributions in the initial formation process of licensing in Chemistry and Physics at IFSertão-PE. For this work it was used as a theoretical foundation Brazilian public policy from Maués (2003), Hargreaves (2003), Brazil (1996, 2014 and 2015) as well as the training of teachers focusing on the relationship between theory and practice from the ideas of the authors Nóvoa (1999), Schon (2000), Zabala (1998), Gauthier (2006), Freire (1996), Tardif (2012), among others. This research is qualitative quantitative nature, using as data collection tools, analysis of documents produced by PIBID at IFSertão-PE, a questionnaire with the licensees belonging to PIBID of Physics and Chemistry and a semi-structured interview with the graduates of course of Physics and Chemistry at IFSertão-PE who participated in the PIBID and currently work as teachers. We conclude that the main contributions of PIBID for teaching initial training are the experiences of undergraduates in the school environment and the diversity of activities undertaken involving teaching, research and community as well as the empowerment of these activities by licensees in their practices as teachers.

Keywords: PIBID. Teacher Training. Theoretic. Practice.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Quantitativo de instituições de ensino superior aprovadas por edital do PIBID e PIBID Diversidade.....	39
Gráfico 2 – Quantitativo de professores investigados por nível de ensino	57
Gráfico 3 – Atividades desenvolvidas pelos pibidianos	64
Gráfico 4 – Receptividade da escola ao PIBID.....	67
Gráfico 5 – Incentivo à formação docente em nível superior para atuação na Educação Básica.....	69
Gráfico 6 – Valorização do Magistério.....	70
Gráfico 7 – Melhoria na qualidade da formação inicial.....	71
Gráfico 8 – Inserção dos licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação.....	72
Gráfico 9 – Articulação entre teoria e prática	72
Gráfico 10 – Saberes docentes	76

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Programas de Valorização e Formação Docente Coordenados pela CAPES	19
Quadro 2 – Formação Continuada para Professores Coordenada pelo MEC	21
Quadro 3 – Classificação dos saberes docentes segundo Gauthier	30
Quadro 4 – Classificação dos saberes docentes segundo Tardif.....	31
Quadro 5 – Classificação dos saberes docentes segundo Freire	32
Quadro 6 – Objetivos do PIBID/CAPES indicados nos seus diversos documentos legais.....	35
Quadro 7 – Equipes de trabalho por projetos institucionais PIBID/CAPES, de acordo com editais	41
Quadro 8 – Distribuição dos Componentes Curriculares do Curso de Licenciatura em Física.....	47
Quadro 9 – Distribuição dos Componentes Curriculares do Curso de Licenciatura em Química.....	47
Quadro 10 – Quantitativo de alunos que evadiram dos cursos de licenciatura do IF Sertão PE desde a criação dos cursos	48
Quadro 11 – Quantitativo de alunos que se matricularam, evadiram e/ou concluíram os cursos de licenciatura do IF Sertão PE de 2006.2 a 2015.1	49
Quadro 12 – Definição das categorias de acordo com os objetivos específicos a serem investigados	55
Quadro 13 – Quantitativo de componentes da equipe do PIBID no IF Sertão PE.....	60

Quadro 14 – Quantitativo de escolas e alunos atendidos pelo PIBID do IF Sertão PE	61
Quadro 15 – Atividades realizadas pelos PIBID de Física e Química no IF Sertão PE	61

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL.....	16
2.1 Políticas Públicas de Formação e Valorização do Magistério.....	16
2.2 A Formação Docente: Teoria, Prática e Pesquisa	24
2.3 O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.....	33
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	44
3.1 A Instituição Investigada	46
3.2 Documentos do PIBID.....	50
3.3 Questionário com os ex-bolsistas do PIBID	51
3.4 Entrevistas com ex-pibidianos docentes	52
3.5 Processo de Análise dos Dados	54
4 ANÁLISE DOS RESULTADOS	56
5 CONCLUSÃO	82
REFERÊNCIAS.....	86
APÊNDICES	92
APÊNDICE A – Modelo da Carta de Anuência	93
APÊNDICE B – Modelo do questionário para aplicação com os Ex-bolsistas do PIBID.....	94
APÊNDICE C – Roteiro da Entrevista do Licenciando	98
APÊNDICE D – Termo de Consentimento de Livre Esclarecido	99

1 INTRODUÇÃO

Pensar sobre a formação dos professores no Brasil é um anseio que a classe docente deseja há muitos anos, não sendo adequados investimentos em educação sem paralelamente proporcionar espaços de reflexão sobre a profissão docente. Entretanto, o que se tem observado ao longo da história é que ser professor deixou de ser uma profissão de louvor para ser uma profissão escolhida como última hipótese por muitos que almejam uma formação superior.

Tal inquietude acompanha-me semestralmente há cinco anos, desde que abracei a profissão de professora do Ensino Superior dos cursos de licenciatura. É comum, dos trinta e cinco alunos matriculados por semestre em cada turma da licenciatura, apenas dois ou três dizerem que estão em cursos licenciatura porque querem, gostam ou desejam ser professores. Os demais sempre afirmam que não possuem identificação, não querem para si uma profissão desvalorizada, sem respeito, em que se trabalha muito e se ganha pouco, entre outros motivos.

À medida que os dias, meses e anos vão passando, dos trinta e cinco alunos por turma, vão ficando apenas vinte, depois quinze e, por fim, uma média de dez alunos conseguem concluir o curso. Motivos para poucos alunos concluírem são vários; nos últimos anos, contudo, os alunos que concluem a licenciatura estão demonstrando uma maior identificação com a profissão docente, o que diverge do que acontecia no início do curso. Observou-se que tal situação começou a mudar a partir da implantação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na instituição.

O PIBID foi criado em 2007 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que lançou um edital em parceria com o Ministério da Educação (MEC) e com Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), estimulando as Universidades e Institutos Federais atuantes em cursos de licenciaturas em Física, Química, Biologia e Matemática a construir projetos voltados para a inserção do licenciando, no início da graduação, para o desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas em escolas públicas de nível médio.

O PIBID é uma iniciativa do governo que objetiva valorizar e aprimorar a formação dos docentes, tendo como atrativo a concessão de bolsas para os licenciandos, para os professores do Ensino Superior que atuam como coordenadores dos projetos e para os professores das escolas públicas contempladas com o projeto, os quais atuam como supervisores dos licenciandos nas atividades desenvolvidas na escola. Além das bolsas, existe a disponibilização de uma verba de custeio para investimento nas atividades, aquisição de material de consumo, entre outros.

Dentre as diversas instituições que atuam com o PIBID, foi escolhido como campo de investigação desta pesquisa o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano – IF Sertão PE, em decorrência de a autora deste trabalho desenvolver suas atividades profissionais nessa instituição. Vale a pena destacar, que a autora deste trabalho atuou como coordenadora do PIBID de novembro de 2011 a maio de 2015 e que tais anseios sobre a formação docente lhe impulsionaram a buscar melhorar a sua própria formação, por isso participou da seleção do Mestrado em Ensino da Univates, da qual obteve êxito e a partir das orientações, questionamento e provocações nas orientações e disciplinas optou por esse objeto de estudo apresentado nesta dissertação.

Nesse contexto, a autora supôs que, através de suas ações, o PIBID contribua com mudanças significativas no processo de formação do licenciando proporcionando a inserção do aluno na realidade do universo escolar para desenvolver práticas diversificadas, inovadoras, preocupadas com a melhora nos processos de ensino e aprendizagem do aluno. Tal postura diverge da maioria das propostas dos cursos de licenciatura, em que o aluno, muitas vezes, só tem acesso

às escolas no estágio supervisionado que normalmente acontece nos semestres finais do curso.

Entretanto, o PIBID infelizmente não contempla todos os licenciandos das instituições, nem todos os professores das escolas públicas e das instituições superiores, como também não atinge todas as escolas de Educação Básica. Em função disso, surgem questionamentos: os licenciando reconhecem o PIBID como uma política pública de valorização e formação docente? Percebem no PIBID um diferencial na formação?

A partir destas inquietudes, delimitou-se como tema desta pesquisa “As Repercussões do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano na Formação de Professores de Química e Física”. E definiu-se a seguinte questão de pesquisa: Quais as contribuições que o PIBID proporciona no processo de formação dos licenciandos em Química e Física do IF Sertão PE?

Partindo dessas inquietudes, definiu-se como objetivo geral deste estudo investigar as contribuições do PIBID no processo de formação inicial dos licenciandos em Química e Física do IF Sertão PE, e, como objetivos específicos, delimitou-se:

- diagnosticar o quantitativo de ex-pibidianos que estão atuando como docentes, bem como se atuam em sua área de formação;
- investigar se os licenciandos, independente de serem participantes do PIBID, são inseridos em atividades que alinhem a teoria com a prática no ambiente escolar;
- identificar as atividades desenvolvidas pelo PIBID do IF Sertão PE no período de maio de 2010 a fevereiro de 2014;
- analisar se os objetivos da Normativa do PIBID estão sendo atingidos pelo IF Sertão PE na percepção dos licenciandos participantes do programa;
- relacionar quais os saberes necessários para ser docente, na visão dos pibidianos;

- identificar se os licenciados atualmente utilizam práticas que vivenciaram no PIBID, na sua atuação como docente.

Vale destacar também que o estudo sobre as contribuições do PIBID no processo de formação dos licenciandos em Química e Física do IF Sertão PE, no período de 2010 a 2014, justifica-se por sua importância como uma política de formação de professores da Educação Básica, além de viabilizar, para os envolvidos no desenvolvimento do projeto na instituição, uma avaliação externa sobre os subprojetos, a partir da visão dos participantes, bem como diagnosticar se as atividades propostas interferiram na formação inicial dos licenciados.

Sabe-se que, em cada instituição, o PIBID possui um projeto desenvolvido a partir das especificidades locais. Entretanto, existem objetivos específicos que foram idealizados, nacionalmente, para o PIBID e que os projetos devem desenvolver. Além disso, há características específicas da própria escola, situações do cotidiano escolar que surgem e alteram a dinâmica do projeto idealizado. Assim, faz-se necessário investigar se de fato a finalidade do programa está sendo alcançada, se estão sendo propostas ações que aprimorem e estimulem a formação dos professores da Educação Básica, modificando o cenário atual.

Este trabalho foi estruturado em capítulos, sendo o primeiro este, da Introdução. No segundo capítulo, referente à formação docente, apresenta-se uma seção sobre as políticas públicas de formação e valorização do magistério e a influência mundial, bem como leis, planos e programas brasileiros voltados à formação docente. Na seção seguinte, discorre-se sobre a formação docente: teoria, prática e pesquisa, com uma exposição sobre a inserção da relação teoria e prática no processo formativo do docente e um destaque para os saberes no processo formativo dos licenciandos. Finalizando o capítulo, tem-se a seção que contextualiza o PIBID desde a criação e o processo de ampliação do programa.

O terceiro capítulo apresenta os procedimentos metodológicos utilizados na investigação, iniciando com a escolha da natureza desta pesquisa quantitativa, seguindo uma apresentação da instituição na qual se realizou o estudo e a justificativa para a escolha dos instrumentos de coleta de dados: análise dos documentos do PIBID do IF Sertão PE, questionário e entrevista. Finaliza-se o

capítulo com a explicação de como se realizou a análise dos resultados.

O quarto capítulo apresenta a análise dos resultados, que foi dividida em cinco categorias: “Atuação docente do ex-pibidiano”, “As vivências escolares antes do PIBID”, “Atividades do PIBID em Química e Física”, “O PIBID como uma Política Pública” e “A valorização da Formação Docente”. À medida que se analisam os resultados, referencia-se com os autores apresentados ao longo do estudo. Por fim, chega-se à conclusão, com as reflexões sobre as repercussões do PIBID realizado no IF Sertão PE para a formação dos licenciandos em Química e Física.

2 A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

Neste capítulo, discorre-se sobre a temática da formação de professores, partindo das políticas de formação e valorização do magistério realizadas nos últimos anos, destacando as iniciativas da CAPES e do MEC. Além disso, apresentam-se as influências na formação docente em decorrência de ações internacionais. Posteriormente, referencia-se a prática para o processo formativo, bem como a importância dos saberes e finaliza-se o capítulo com a apresentação do PIBID desde sua criação até os dias atuais.

2.1 Políticas Públicas de Formação e Valorização do Magistério

Nas últimas décadas do século XX a economia mundial estava passando pelo processo de globalização e, segundo Maués (2003), em decorrência desse processo, exigiam-se trabalhadores produtivos e eficientes. Todavia, como naquele momento não se formavam profissionais com esse perfil, a educação passou a receber críticas sobre os conteúdos ensinados, o processo de formação docente, a estrutura pedagógica e a infraestrutura administrativa.

Mundialmente percebeu-se que, para alavancar a economia, era necessário investir em educação. Em função disso, segundo Maués (2003), instituições como a Organização dos Estados Americanos (OEA), Banco Interamericano (BID), Banco Mundial (BM), Comunidade Europeia (OCDE), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Programa de Reformas Educacionais da América Latina e Caribe (Preal) mobilizaram-se para traçar políticas educacionais que atendessem às

demandas dessa sociedade que estava se consolidando a partir das novas exigências econômicas.

As políticas educacionais que foram disseminadas por estes órgãos nas últimas décadas interessam-se em fazer da escola uma empresa, criando exigências como no mercado empresarial. Por isso, é comum encontrarmos nas escolas metas a serem cumpridas, alunos participando de avaliações sobre o rendimento, conteúdos escolhidos a partir da exigência do mercado de trabalho, bonificações quando as metas são atendidas, entre outras características introduzidas nas escolas a partir dessa perspectiva mundial.

Hargreaves (2003) descreve esse momento como o período da revolução do conhecimento, ou também como sociedade do conhecimento. Na percepção do autor, antes a economia estava pautada na produção de bens, entretanto hoje está focada no conhecimento, e este, por sua vez, é flexível, fluido, em expansão e mudança. Conseqüentemente, é importante ter um olhar cuidadoso sobre a escola, para não transformá-la em uma empresa cujo objetivo é a lucratividade e a formação de uma mão de obra para o mercado de trabalho. Ao contrário, é necessário oferecer a possibilidade de a pessoa aprender com a escola como aprender por si próprio, como ser por si próprio, um ser criativo, crítico, como pensar na convivência em uma sociedade que está em constante mudança.

Nesse contexto, é importante pensar no papel do professor, em como este profissional está sendo preparado para as novas demandas da escola e dessa sociedade. Maués (2003) destaca que alguns países, tentando atender às demandas de formação de professores a partir das ideias dos órgãos mundiais, fizeram uma universalização aligeirada, sem valorizar as experiências exitosas dos próprios países.

A “universalização” (grifo do autor) ocorre fora da universidade, o que, à primeira vista, parece um contra-senso. Isso quer dizer que a formação é oferecida em nível pós-secundário, ou seja, superior, mas sem obedecer necessariamente aos princípios básicos que caracterizam a instituição universitária desde o surgimento, pelo menos como universidade moderna, no início do século XIX, ou seja, o ensino ligado à pesquisa, à autonomia em relação a ensino e pesquisa e a socialização dos conhecimentos. A pesquisa estaria, pois, implicitamente, vinculada à formação de professores na universidade. Não se trata simplesmente de transmitir um saber, mas de criá-lo (MAUÉS, 2003, p. 100)¹.

¹ Neste trabalho, optou-se por manter, nas citações literais, a grafia conforme estava na obra

Percebe-se que criar uma formação para os docentes, desvinculada da universidade, não possibilita um aprofundamento da reflexão sobre o ato de ensinar, sobre as pesquisas na área do ensino e os impactos da atuação do docente na formação do educando.

No Brasil, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 (BRASIL, 1996), percebeu-se uma preocupação com a realização de capacitações para os docentes, tanto em nível de formação inicial, como formação continuada. Posteriormente, o Plano Nacional de Educação (PNE) para o exercício de 2001 a 2010 ressaltou a importância do investimento em vários âmbitos da educação brasileira, bem como a valorização do profissional do magistério, propondo:

Uma formação profissional que assegure o desenvolvimento da pessoa do educador enquanto cidadão e profissional, o domínio dos conhecimentos objeto de trabalho com os alunos e dos métodos pedagógicos que promovam a aprendizagem; um sistema de educação continuada que permita ao professor um crescimento constante de seu domínio sobre a cultura letrada, dentro de uma visão crítica e da perspectiva de um novo humanismo (BRASIL, 2001, p. 77).

Com tais orientações, o Brasil reconheceu a importância de se investir em formação inicial e continuada dos professores. O mesmo documento reconhece que, na formação inicial, existe uma dicotomia entre teoria e prática que precisa ser superada e que a promoção de formação continuada possibilita uma atualização com as demandas da sociedade que está em constante evolução.

Diante desse novo contexto, surgem novas ações na perspectiva de formação e valorização dos professores pela CAPES e pelo Ministério da Educação (MEC). No Quadro 1 apresentamos ações de valorização e formação docente coordenadas pela CAPES.

Quadro 1 – Programas de Valorização e Formação Docente Coordenados pela CAPES

Programa/Plano	Objetivo(s)	Alguns dados quantitativos	Ano de Criação
PIBID	O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência com o objetivo de inserir os licenciandos no cotidiano escolar, valorizar o magistério, incentivar a integração entre as escolas e universidades, mobilizar os professores como cofomadores dos licenciandos, entre outros benefícios para a Educação Básica.	Em 2015, no PIBID foram concedidas 90.254 bolsas, sendo 72.845 para licenciandos; 5.698 para coordenadores institucionais, de gestão e de área e 11.717 para supervisores (professores da Educação Básica que atuam no programa); Tais bolsistas estão divididos em 313 IES.	2007
PARFOR	O Plano Nacional de Formação de Professores tem como objetivo fornecer educação superior para os professores que estão atuando na rede de ensino pública, mas não possuem nível superior, ou estão atuando em área diferente da de sua formação.	Em 2015, estavam em desenvolvimento 194 cursos emergenciais presenciais de licenciatura, sendo 138 de Primeira Licenciatura (destinados a professores sem formação de nível superior) e 56 de Segunda Licenciatura (para professores que possuem cursos de licenciatura, mas encontram-se atuando fora da sua área de formação), beneficiando um total de aproximadamente 40 mil professores em exercício na rede pública de Educação Básica, abrangendo 25 unidades federadas.	2009
Prodocência	O Programa de consolidação das licenciaturas, Prodocência, fornece um apoio financeiro a instituições de ensino superior que desenvolvam atividades de formação para professores das licenciaturas, com o estímulo ao desenvolvimento de metodologias inovadoras.	No Prodocência são apoiados atualmente 47 projetos de instituições federais e estaduais de educação superior. No Edital 2010, foram apoiados mais 74 projetos.	2008
Novos Talentos	O programa tem como objetivo apoiar propostas para realização de atividades extracurriculares para professores e alunos da Educação Básica, tais como cursos e oficinas, visando à disseminação do conhecimento científico, ao aprimoramento e à atualização do público-alvo e à melhoria do ensino de Ciências nas escolas públicas do país.	Nos Novos Talentos, foram aprovados projetos de 62 instituições federais de Educação Superior que representam 184 subprojetos e 657 atividades extracurriculares.	2010

(Continua...)

(Conclusão)

Programa/Plano	Objetivo(s)	Alguns dados quantitativos	Ano de Criação
Obeduc	O Observatório da Educação é uma parceria entre a CAPES, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), do MEC, com o objetivo de estimular pesquisas em educação, a partir da base de dados do INEP, bem como a articulação entre pós-graduação, licenciaturas e escolas de Educação Básica, e estimular a produção acadêmica e a formação de recursos pós-graduados, em nível de mestrado e doutorado.	De 2006 a 2013 foram apoiados 243 projetos no Brasil todo, havendo, de 2009 a 2013, um investimento financeiro de R\$ 72.273.442,13 de acordo com o relatório de gestão do OBEDUC (2013).	2006
LIFE	O Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores possibilita a criação de espaços comuns para o desenvolvimento de projetos de formação de docentes com o intuito de promover a integralização dos cursos e das disciplinas que são promovidos pelas instituições de Ensino Superior públicas.	Com os editais 2012 e 2013, implantaram-se 254 laboratórios em instituições públicas de formação de professores.	2012
Competências Socioemocionais	Tem como objetivo o desenvolvimento de projetos de pesquisa e de inovação em rede que permitam a criação de estratégias para o desenvolvimento de competências socioemocionais aliadas à formação de profissionais do magistério, bem como à melhoria da Educação Básica na rede pública.	Foram aprovados 10 projetos no lançamento do primeiro edital em 2014, mas, em função da situação financeira, o recurso para a sua execução não foi disponibilizado.	2014
Programa de Cooperação Internacional STEM	O Programa de Cooperação Internacional STEM (sigla para Science, Technology, Engineering and Mathematics) tem como objetivo possibilitar a troca de conhecimentos entre docentes e pesquisadores para incentivar a inovação curricular e a criação de novas estratégias na formação de professores da Educação Básica nas áreas de Ciências e Matemática.	Tal programa foi iniciado no ano de 2015 com a publicação do 1º edital. Neste edital, 15 professores de 15 universidades diferentes vivenciarão tal experiência.	2015

Fonte: Da autora, adaptado com base em CAPES (2015).

Analisando o Quadro 1, percebe-se que as ações desenvolvidas pela CAPES

estimulam o pensar sobre a pesquisa na área do ensino, a busca por metodologias, por estratégias que venham a serem desenvolvidas e posteriormente utilizadas, com o objetivo de melhorar a Educação Básica, a partir de projetos de universidades em parcerias com outras instituições, e desenvolvidos nas escolas. Este olhar reforça a importância de pesquisar, estudar, compreender como é o dia a dia das diversas salas de aula existentes no Brasil.

Paralelamente, o governo também realiza investimentos na formação docente coordenada pelo MEC, conforme apresenta o Quadro 2.

Quadro 2 – Formação Continuada para Professores Coordenada pelo MEC

Ação	Objetivo	Alguns dados quantitativos	Ano de Criação
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	Curso presencial de 2 anos para os Professores alfabetizadores, com carga horária de 120 horas por ano. A metodologia propõe estudos e atividades práticas.	Em 2013, participaram do eixo de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores 53 coordenadores estaduais, 5424 coordenadores municipais, 78 coordenadores no âmbito das IES, 170 supervisores (IES), 645 formadores (IES), 15.950 orientadores de estudos e 317.462 professores alfabetizadores das redes estaduais e municipais de ensino.	2012
ProInfantil	É um curso em nível médio, a distância, na modalidade Normal. Destina-se aos profissionais que atuam em sala de aula da Educação Infantil, nas creches e pré-escolas das redes públicas e da rede privada, sem fins lucrativos, e que não possuem a formação específica para o magistério. Carga horária de 3.200h e 2 anos de duração.	Até 2011, 36.646 educadores participaram do curso.	2005
Proinfo Integrado	É um programa de formação voltado para o uso didático-pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC no cotidiano escolar, articulado à distribuição dos equipamentos tecnológicos nas escolas e à oferta de conteúdos e recursos multimídia e digitais oferecidos pelo Portal do Professor, pela TV Escola e DVD Escola, pelo Domínio Público e pelo Banco Internacional de Objetos Educacionais.	Em 2010 foram disponibilizadas 70.000 vagas em todo o país para participação nos cursos Introdução à Educação Digital, Tecnologias na Educação, Elaboração de Projetos e Redes de Aprendizagem.	2007

(Continua...)

(Conclusão)

Ação	Objetivo	Alguns dados quantitativos	Ano de Criação
e-Proinfo	O e-Proinfo é um ambiente virtual colaborativo de aprendizagem que permite a concepção, administração e desenvolvimento de diversos tipos de ações, como cursos a distância, complemento a cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e diversas outras formas de apoio a distância e ao processo ensino-aprendizagem.	Em 2014, utilizaram o e-Proinfo: 280 Instituições de característica diversa, 174 prefeituras, 39 secretarias de educação e 32 universidades.	2007
Pró-Letramento	Realizado pelo MEC em parceria com as universidades, o Pró-Letramento é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental. Estados e Municípios devem aderir ao programa se possuírem interesse.	De acordo com o site do MEC até 2010, 254 mil professores participaram do Pró-Letramento.	2005
Gestar II	O Programa Gestão da Aprendizagem Escolar oferece formação continuada em língua portuguesa e matemática aos professores dos anos finais (do sexto ao nono ano) do Ensino Fundamental em exercício nas escolas públicas. A formação possui carga horária de 300 horas, sendo 120 horas presenciais e 180 horas a distância (estudos individuais) para cada área temática. O programa inclui discussões sobre questões prático-teóricas e busca contribuir para o aperfeiçoamento da autonomia do professor em sala de aula.	Em 2009, o Gestar tinha 141 mil professores em formação nas cinco regiões e 4.700 tutores em atividade.	2004
Rede Nacional de Formação Continuada de Professores	A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores tem como objetivo contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos. O público-alvo prioritário da rede são professores de Educação Básica dos sistemas públicos de educação. São ações que integram a rede o Pró-Letramento, Gestar II, Especializações em Educação Infantil.	A rede possui como resultado as ações dos programas voltados para formação continuada, como o Pró-Letramento e o Gestar II, citados anteriormente. No caso de ofertas de especialização em Educação Infantil, a rede ofereceu, em 2010, 3.210 vagas através da Plataforma Freire.	2004

Fonte: Da autora, adaptado com base em MEC (2013)²

² É importante esclarecer que foram realizadas pesquisas no site do MEC, FNDE e em sites de busca

Nas ações do MEC, observa-se a atuação diretamente com professores que atuam em áreas em que normalmente os alunos apresentam déficit, como Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Além disso, tem sido estimulada a inclusão tecnológica do professor e do aluno em algumas de suas ações, numa tentativa de aproximar a escola dos avanços tecnológicos, proporcionando um enriquecimento das aulas e, conseqüentemente, uma evolução na aprendizagem do aluno.

É importante destacar que, no ano de 2014, foi aprovado o novo PNE prevendo metas para o Brasil no período de 2014 a 2024, e novamente a formação de professores foi contemplada dentro das metas. As metas 15, 16, 17 e 18 apresentam ações voltadas diretamente para os docentes, e as metas 15 e 16 reforçam a importância da formação dos professores:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014, p. 12).

Verifica-se, com estas duas metas, a importância de garantir a oferta de cursos de formação inicial, no caso as licenciaturas, bem como a formação continuada para aqueles que estão em atuação. É importante frisar também que, no detalhamento da meta 15, a lei reforça a importância de se promover uma formação com preocupação nas práticas de ensino, nos estágios supervisionados, na reforma curricular dos cursos superiores de licenciatura, bem como promover uma maior articulação entre demandas escolares e acadêmicas.

No ano de 2015, uma nova Diretriz Curricular Nacional para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica foi

publicada (BRASIL, 2015), apresentando orientações sobre a formação de professores pautadas nas exigências da sociedade. Destaca-se deste documento, dois princípios que envolvem o objeto de estudo desta pesquisa:

V – a articulação entre teoria e prática no processo de formação docente , fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; VI – o reconhecimento das instituições de Educação Básica como espaços necessários à formação inicial dos profissionais do magistério (BRASIL, 2015, p. 23).

Esses princípios permitem constatar a importância de a formação inicial promover a relação teoria e prática ao longo do curso e o reconhecimento da pesquisa no ensino e de ações de extensão no processo de ensino, o que possibilita a criação de projetos para atender a comunidade a partir da verificação das necessidades diagnosticadas nessa convivência com a escola.

Partindo deste contexto governamental, é importante compreender a formação inicial numa perspectiva de garantir o caminhar da teoria com a prática no exercício da profissão docente para, a partir dessas referências, analisar as possíveis contribuições do PIBID para a formação docente. Na próxima seção será feito um estudo sobre a importância da relação teoria e prática para o processo de formação inicial dos licenciandos.

2.2 A Formação Docente: Teoria, Prática e Pesquisa

Ultimamente se pode observar um investimento mundial e nacional na formação de professores. Entretanto deve-se ter um cuidado com o tipo de formação que vem sendo oferecida, uma vez que muitas formações não são construídas a partir da realidade do educador. Nóvoa (1999) destaca:

Ao longo de sua história, a profissão de professores tem oscilado entre modelos acadêmicos centrados nas instituições e em conhecimentos fundamentais, e modelos políticos, centrados nas escolas e métodos aplicados. É preciso ultrapassar essa dicotomia, que não tem hoje qualquer pertinência, adotando modelos profissionais, baseados em soluções parceriadas entre as instituições de ensino superior e as escolas com um reforço de espaço de tutoria e de alternância (p. 26).

Compreende-se a necessidade de romper a ideia da Instituição de Ensino Superior que dita como devem ser as aulas nas escolas, a forma de ensinar, mas

muitas vezes não se tem uma parceria com a escola, com seu cotidiano, suas vivências e problemáticas. Corriqueiramente não se utiliza o cotidiano docente como objeto de estudo dos alunos em formação inicial ou dos profissionais em capacitação continuada; às vezes, citam situações hipotéticas, porém não abraçam, não acolhem os problemas reais dos professores.

Quando se faz referência a problemas reais dos professores, está-se partindo do pressuposto de que “o trabalho docente é metade organizado, metade organizante” (THURLER; MAULINI, 2012, p. 92), ou seja, existem situações que podem ser previstas no processo de formação inicial nas universidades, como o processo de elaboração de planos de aula, ou como se constroem projetos didáticos; contudo, mesmo sendo abordadas nas universidades, há temáticas de que o licenciando se apodera somente no convívio com a situação, como, por exemplo, as relações entre alunos e professores, a relação de professores e professores, a relação com os pais dos alunos. Observar como os professores reagem a estes momentos fará com que o licenciando perceba que cada situação é única e merece ser analisada em seu contexto.

Sabe-se que é importante para a formação do licenciando ser inserido no contexto escolar gradualmente, que a convivência com a escola possibilita o reconhecimento do licenciando com a profissão, com a identidade docente. Em razão disso, é fundamental a relação entre universidade e escola, bem como a pesquisa sobre o ensino a partir do contato do licenciando e do professor das universidades com as escolas.

Tardif (2000) salienta que os pesquisadores nas universidades precisam romper estas amarras, principalmente quando se trata da profissionalização do docente, dos saberes que devem ser desenvolvidos, estimulados ao longo dos processos formativos. Em um artigo publicado em revista, o pesquisador ressalta que

Se os pesquisadores universitários querem estudar os saberes profissionais da área de ensino, devem sair de seus laboratórios, sair de seus gabinetes na universidade, largar seus computadores, largar seus livros e os livros escritos por seus colegas que definem a natureza do ensino, os grandes valores educativos ou as leis da aprendizagem, e ir diretamente aos lugares onde os profissionais do ensino trabalham, para ver como eles pensam e falam, como trabalham na sala de aula, como transformam programas escolares para torná-los efetivos, como interagem com os pais dos alunos,

com seus colegas, etc. (p. 12).

Em outras palavras, da mesma forma que o médico, o engenheiro relacionam a teoria com a prática em campo, vivenciando o dia a dia de um hospital, ou de uma obra, o profissional que está se formando para ser professor precisa ter a vivência do espaço escolar, precisa romper os muros das universidades e entrar nas escolas, estudar e pesquisar o ensino. Parte-se do pressuposto de que o espaço escolar não é um ambiente neutro, abstrato, mas, como destaca Ribeiro (2004, p.103), “está impregnado de signos, símbolos e marcas de quem o produz, organiza e nele convive”, por isso a convivência do licenciando com este espaço possibilita verificar se existe o sentimento de pertencimento, de identidade com aquele espaço, fundamental para a identificação com a profissão docente.

Schon (2000) critica também as formações disponibilizadas aos docentes. O estudioso relata que é comum nas formações uma ênfase nos conhecimentos técnicos ou específicos necessários ao profissional; entretanto, quando estes profissionais vão desempenhar suas funções, sentem dificuldade por não terem a vinculação da teoria com a prática. Por isso, Schon (2000) sugere um ensino vinculado à prática, um ensino reflexivo:

Talvez possamos aprender com a reflexão na ação, aprendendo primeiro a reconhecer e aplicar regras, fatos e operações-padrão; em seguida, a raciocinar a partir das regras gerais até casos problemáticos, de formas características daquela profissão, e somente então, desenvolver e testar novas formas de compreensão e ação, em que categorias familiares e maneiras de pensar falham (p. 41).

Em outras palavras, no caso de um professor, à medida que ele vai realizando a prática na profissão e realiza um processo reflexivo sobre a atuação, ele tem a possibilidade de refazer, de melhorar a atuação e, neste caso, de identificar o que não está ajudando na aprendizagem do aluno, de propor alternativas; é um trabalho de reflexão – ação – reflexão.

De acordo com Gatti, Barreto e André (2011), infelizmente existe uma carência já no processo de formação inicial do aluno na universidade, pois, segundo o estudo, nos cursos predominam, no eixo de formação profissional docente, “disciplinas de características filosóficas, sociológicas, psicológicas ou outras, com associação em poucos casos às práticas educacionais”. Destaca-se também que, na

descrição das ementas destas disciplinas, existe uma predominância política em detrimento de reflexões sobre o processo de ensinar. Não significa que o processo de pensar, de refletir sobre a educação a partir destas disciplinas não são importantes, mas que dentro do eixo de formação docente são necessários também debates sobre o processo de ensino.

Na análise de Gatti, Barreto e André (2011), poucos cursos apresentam disciplinas específicas para o aprofundamento do ensino, de possíveis temáticas que este professor, em formação, ministrará posteriormente ao término do curso. As disciplinas não são trabalhadas na perspectiva de como ministrar uma aula daquele tema, quais as dificuldades enfrentadas por um professor em determinada disciplina.

Gatti, Barreto e André (2011) afirmam que, em algumas instituições, é comum nos cursos de licenciatura os alunos, em sua maioria, não vivenciarem paralelamente a teoria com a prática, já que muitas vezes é introduzida primeiro a teoria e somente alguns semestres depois, nos estágios, o aluno vivencia a prática. Pimenta e Lima (2004) destacam que um dos grandes problemas existentes na formação profissional é justamente essa dicotomia entre teoria e prática, visto que geralmente apresenta-se uma formação conteudista, e somente a partir da metade do curso para o fim é que o aluno vai para o estágio. Os autores acreditam que essa tendência precisa ser revista, pois o aluno precisa construir a sua identidade como profissional na sua formação inicial, sendo necessário que ele esteja inserido na realidade da área de estudo para que se perceba naquela função e forme não só um suporte teórico consolidado, mas a própria identidade profissional, através da vivência no contexto da sala de aula, da instituição e da comunidade.

Gauthier (2006) reafirma que a vivência em sala de aula é um momento pessoal, único. A forma como o professor reagirá ao comportamento dos alunos, fará escolhas, definirá estratégias de ensino é um momento que só acontece com a prática docente.

Quer se trate de um momento único ou repetido infinitas vezes, a experiência do professor não deixa de ser uma coisa pessoal e, acima de tudo, privada. Embora o professor viva muitas experiências das quais tira grande proveito, tais experiências, infelizmente, permanecem confinadas ao segredo da sala de aula. Ele realiza julgamentos privados, elaborando ao longo do tempo uma espécie de jurisprudência composta de truques, de estratégias e de maneiras de fazer que, apesar de testadas, permanecem em segredo. Seu julgamento e as razões nas quais ele se baseia nunca são

conhecidos nem testados publicamente (GAUTHIER, 2006, p. 33).

Acredita-se que essas experiências vão possibilitando a construção do perfil docente, vão lhe proporcionando segurança no ato de ensinar. Do mesmo modo, Zabala (1998) adverte o quão importante é o ato de planejar a prática educacional, de compreender, no processo de formação, que o professor deve desprender um tempo para programar a aula para aqueles alunos, para aquela turma, deve pensar nos objetivos que devem ser atingidos, como serão alcançados, bem como as estratégias utilizadas e finalizar refletindo sobre a avaliação, pois planejar e avaliar são uma parte inseparável da atuação docente (ZABALA, 1998, p. 17). Quando fazemos o ato de planejar e avaliar estamos reconhecendo a importância das diferenças dos alunos, das turmas, das pessoas e até mesmo as diferenças dos professores em si, porém não se pode perder o eixo principal, que é a aprendizagem dos alunos.

Tardif (2000) ressalta o quanto é importante, no momento da profissionalização docente, o preparo para lidar com o dia a dia, com os acontecimentos que permeiam o ambiente escolar, destacando que na escola não lidamos apenas com conteúdo, mas problemas reais. Por isso é fundamental que o professor seja autônomo e tenha discernimento para compreender as problemáticas, organizar e esclarecer os objetivos do ensino e muitas vezes se reorganizar em prol do bem maior: a aprendizagem do aluno.

Dessa forma, é imprescindível que os ambientes de formação inicial sejam preparados para ensinar não apenas os conteúdos de forma estanque, teórica, mas um conteúdo aplicável, um conteúdo relacionado com a vida dos alunos. Para tanto, o professor precisa ter autonomia, sentir-se o guia da disciplina, não enlaçado apenas ao conteúdo, ao cronograma, mas preocupado com a aprendizagem. Nesse sentido, entende-se neste estudo a autonomia docente da mesma forma que Ludke (2004): “a capacidade do docente de enfrentar os problemas de seu trabalho na escola”.

Não se pode esquecer que, quando se aborda a temática autonomia docente em um mundo globalizado e capitalista como o Brasil, tende-se a compreender a autonomia vinculada apenas às relações de responsabilização do docente ou condição para a profissionalização docente. Martins (2011) destaca que esses “dois

modelos de interpretação da autonomia docente parecem estar centrados em uma perspectiva do trabalho do indivíduo, de separação” (MARTINS, 2011, p. 8). Quando se fala em trabalho docente, não se pode agir separando as funções, como se a ação de uma pessoa não interferisse no fazer de outra.

De acordo com Freire e Miranda (2011), é necessário reconstruir o conceito de autonomia, quebrando essa visão que trata apenas da responsabilização e profissionalização, ou a visão de culpabilização, que busca identificar um culpado quando os objetivos educacionais não forem atingidos. É necessário, na visão desses autores, que o “sentido de autonomia seja construído a partir do contraste e da tensão que se produz entre indivíduo, sociedade e cultura” (FREIRE; MIRANDA, 2011, p. 4). Assim, falar de autonomia docente é ir além da definição do que será estudado naquele dia, bimestre ou ano, mas compreender a natureza do trabalho educativo e o que é necessário para a efetiva realização deste.

Assim, quando se ressalta a importância de a autonomia docente acontecer na prática do licenciando ou do licenciado, está-se partindo da ideia de que autonomia não se limita a dar ou não responsabilidade ao docente, mas de promover meios para que o docente reflita sobre a prática e as consequências desta para o indivíduo e a sociedade.

Tão importante quanto a compreensão da autonomia no processo de formação docente para a realização da relação teoria com a prática são os saberes docentes que compõem o perfil do profissional da docência. Gauthier (2006), Paulo Freire (1996) e Tardif (2012) conceituam os saberes necessários a esta profissão. Cada teórico traz uma percepção sobre a importância dos saberes docentes para a prática educativa. fazendo uma leitura que envolve “tanto as experiências e vivências pessoais, sociais, como também o trabalho” (SILVA, 2014, p. 34).

Para Gauthier (2006), é fundamental a definição dos saberes da profissão docente, por acreditar que a ausência de demarcação, de exigência de conhecimentos – como acontece em outras profissões – é que permite à sociedade agir e aceitar que qualquer um pode ensinar, qualquer um é capaz ou está apto, o que desqualifica a profissão docente. Por conta desse contexto, o autor acredita que os saberes reforçam a importância de que, para ser professor, é imprescindível

conhecer o ensino. Vale destacar que ele classifica os saberes em seis conceitos, conforme se visualiza no Quadro 3.

Quadro 3 – Classificação dos saberes docentes segundo Gauthier

Saber	Definição
Disciplinar	Saber produzido por pesquisadores e cientistas nas disciplinas científicas, ao conhecimento produzido a respeito do mundo. Conhecimentos integrados à universidade sob forma de disciplinas.
Curricular	A disciplina sofre transformações para se tornar programa, produzido por outras pessoas. Ele deve conhecer o programa para planejar e avaliar.
Ciências da Educação	Conhecimentos profissionais que informam a respeito das facetas da educação (conselho escolar, carga horária, sindicato, noções de desenvolvimento da criança,...). Desconhecido pelos cidadãos comuns e membros das outras profissões.
Tradição Pedagógica	O mestre deixa de dar aulas individuais para dar em grupo. Essa maneira se cristalizou, cada um tem uma representação de escola mesmo antes de entrar nela. Essa representação, em vez de ser desmascarada e criticada, serve de molde para guiar o comportamento do professor.
Saber Experiencial	A experiência e o hábito estão relacionados. Essa experiência torna-se a regra, a experiência é pessoal e privada, confinada nos segredos da sala de aula. Elabora jurisprudência, truques e estratégias, seus julgamentos e as razões para tais nunca são testadas publicamente.
Ação Pedagógica	É o saber experiencial a partir do momento em que se torna público, sendo testado e validado. A jurisprudência particular que todo professor possui não serve para reconhecimento profissional, pois não é validada nem compartilhada. A ausência do saber da ação pedagógica faz com que o professor use o bom senso, a tradição, a experiência, que possui limitações e não o distingue do cidadão comum.

Fonte: Adaptado com base em Gauthier (*apud* MEDEIROS, 2005, p. 6-7).

Convém salientar que Gauthier (2006) envolve na classificação dos saberes o conteúdo, a pesquisa, o conhecimento sobre as particularidades dos órgãos ou instituições que interferem no ensino, as políticas, a representação de escola construída ao longo da história, a experiência vivida e a ação, a prática pedagógica. A junção desses qualifica o docente para a atuação no universo do ensino e faz a distinção do professor de qualquer outro cidadão comum, que não se preparou para a profissão.

Tardif (2012), contudo, faz uma separação mais sucinta dos saberes, mas não menos importante, classificando-os em quatro saberes, como se pode verificar no Quadro 4. Pode-se notar que o autor reafirma a importância da construção dos saberes no processo de formação, no domínio dos conhecimentos construídos ao longo da história, nas necessidades curriculares e nos momentos de prática, de vivências nas situações do cotidiano escolar.

Quadro 4 – Classificação dos saberes docentes segundo Tardif

Saber	Definição
Saberes da Formação Profissional	Conjunto de saberes que, baseados nas ciências e na erudição, são transmitidos aos professores durante o processo de formação inicial e/ou continuada. Também constituem o conjunto dos saberes da formação profissional os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente e igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação.
Saberes Disciplinares	São os saberes reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (Linguagem, Ciências Exatas, Ciências Humanas, Ciências Biológicas, etc.). Esses saberes, produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história da humanidade, são administrados pela comunidade científica e o acesso a eles deve ser possibilitado por meio das instituições educacionais.
Saberes Curriculares	São conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes (saberes disciplinares). Apresentam-se, concretamente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar.
Saberes Experienciais	São os saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Nesse sentido, “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de <i>habitus</i> e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (p. 38).

Fonte: Adaptado pela autora com base em Cardoso, Del Pino e Dorneles (2012, p. 3).

Assim, na visão de Tardif (2012), o professor ideal “é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos” (p. 39).

Gauthier (2006) e Tardif (2012) corroboram a necessidade de os saberes serem validados cientificamente pelos estudiosos da ciência da educação e pelos próprios professores, para que, a partir dessa validação, a sociedade passe a reconhecer a profissão docente. É nesta ação por reconhecimento da profissão através dos saberes que Gauthier (2006) e Tardif (2012) se envolvem com a concepção de Freire (1996) sobre os saberes necessários à prática do professor, à prática educativa.

Freire (1996) relata que o professor deve trabalhar em prol da autonomia do aluno, de sua libertação da sociedade que oprime, destacando o processo de formação docente no aprender do aluno. Por isso, o autor é um dos que afirma veementemente: "Não há docência sem discência, as duas se explicam, e seus

sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender" (FREIRE, 1996, p. 25). Por isso, é necessário que o professor tenha uma formação que vincule teoria e prática, sem desmerecer a importância um do outro e valorizando o mundo do aluno. No Quadro 5 destacamos alguns dos saberes a partir da visão de Freire (1996) para o desenvolvimento da prática educativa pelo docente.

Quadro 5 – Classificação dos saberes docentes segundo Freire

Saber	Definição
Criatividade	A beleza e a criatividade não podiam viver escravas da devoção à correção gramatical. Essa compreensão me ensinou que a criatividade precisava de liberdade (FREIRE, 1986, p. 31).
Continuidade na Formação	Quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado (FREIRE, 1996, p. 25). Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se "dispõe" a ser ultrapassado por outro amanhã (FREIRE, 1996, p. 31).
Participação	Acho que, se fosse possível a muitos dos professores que só trabalham dentro da escola — presos aos programas, aos horários, às bibliografias, às fichas de avaliação — que se expusessem ao dinamismo maior, à maior mobilidade que se encontra dentro dos movimentos sociais, eles poderiam aprender sobre uma outra face da educação que não se encontra nos livros (FREIRE, 1986, p. 53).
Instigar o Aluno	Raramente fomos provocados por uma reinvenção criativa da linguagem sob nossos olhos, de um modo excitante, em que a linguagem nos obrigasse a repensar a maneira de ver a realidade (FREIRE, 1986, p. 54).
Criticidade	Ensinar e aprender têm que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar (FREIRE, 1996, p. 134).
Ser político	O professor é inevitavelmente responsável por iniciar o processo e dirigir o estudo. A escolha dos objetivos torna impossível a neutralidade. Ao dirigir um curso e pelas relações sociais do discurso em classe, todo professor exprime sua opção política. Escolhemos os livros a ler, as perguntas a serem feitas, o modelo da sala de aula — tudo isso envolve nossa política (FREIRE, 1986, p. 187).
Conhecimento prévio sobre o aluno	Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos "conhecimentos de experiência feitos" com que chegam à escola. O respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola (FREIRE, 1996, p. 71).

Fonte: Adaptado com base em Freire (*apud* MEDEIROS, 2005, p. 7 a 10).

Dentre todos os saberes listados no Quadro 5, pode-se perceber algumas palavras que ganham evidência, como o respeito, a dignidade, as relações sociais, o reinventar, palavras que envolvem a relação professor e aluno e apoiam o ideal de

que ser professor envolve um ato político, não fica restrito a conteúdos e à sala de aula, perpassa os caminhos da sociedade.

Juntos, Gauthier (2006), Paulo Freire (1996) e Tardif (2012) consolidam um ideal de formação docente que visa preparar o indivíduo para lidar com as adversidades da sala de aula, sem isolá-la da sociedade, contribuindo para um processo reflexivo da atuação docente, e reafirmam a importância da relação entre teoria e prática. Este enfoque – do caminhar da teoria junto com a prática – é um dos objetivos do PIBID, como será apresentado na seção 2.3 referente ao PIBID.

2.3 O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

Dentre as ações de valorização e formação docente, em 2007, o MEC conferiu à Capes a responsabilidade de estimular e liberar ações para a formação de professores da Educação Básica através da Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB), descrita na Lei 11.502/2007. Posteriormente, em 2009, com o Decreto nº 6.755/2009, criou-se a *“Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplina a atuação da CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada”* (BRASIL, 2009). Tais atitudes fizeram com que a instituição passasse a desenvolver iniciativas que contemplassem alunos, professores e gestores das escolas públicas do Brasil através de parcerias com Universidades e Institutos.

Uma dessas iniciativas é o PIBID, que inicialmente surge como uma parceria entre MEC, CAPES e o FNDE, em 2007. Através de edital, instituições federais de ensino superior poderiam concorrer apresentando projetos que possibilitassem a inserção do aluno licenciando na prática educativa, desenvolvendo atividade nas escolas públicas.

De acordo com Garcia (2013), a implantação do PIBID apresenta uma ruptura na estrutura de formação de professores que existia anteriormente pautada nas decisões do executivo. Em Souza (*apud* GARCIA, 2013, p. 25), destaca-se que os programas e as políticas desenvolvidas anteriormente não envolviam a sociedade, “fazia-se da política educacional ‘uma colcha de retalhos’ que, a cada governo,

tomava rumos diferentes, impedindo, por conseguinte, um processo permanente de política educacional de valorização da educação e de correção de rumos” (p.25, 2013). Com a implantação do PIBID em 2007, este cenário começa a mudar.

O PIBID/2007 se consolidou como um dos maiores programas de pesquisa de formação relacionada à educação em nosso país. Ao longo de sua primeira edição, esse programa conseguiu, entre outras ações, colaborar com a construção de uma rede de trocas de informações intra e inter instituições participantes (universidade-escola, escola-escola, universidade-universidade), informações relativas à melhoria da formação docente no país (GARCIA, 2013, p. 24).

Constitui uma conquista do PIBID a ampliação das discussões sobre a formação docente, bem como a possibilidade de universidades e escolas compartilharem as dificuldades e soluções para os processos de ensino e aprendizagem da Educação Básica. Ao longo dos anos, o programa sofreu melhorias no aparato legal nos objetivos, como pode ser visualizado no Quadro 6, demonstrando uma evolução, apoiada em um processo avaliativo e de amadurecimento da proposta inicial lançada em 2007.

Constata-se que, depois de 2010, somente em 2013 aconteceram novas mudanças nos objetivos. Observa-se que tais alterações aconteceram após a realização do III Encontro dos Coordenadores Institucionais do PIBID, promovido pela CAPES, no qual foram realizados momentos de debates sobre o programa, bem como foi cedido espaço para os coordenadores institucionais apresentarem sugestões na minuta da nova portaria que regulamentaria o PIBID (BRASIL, 2015). Assim, posteriormente, foi publicada a Portaria nº 96/2013, que faz a inclusão do objetivo referente à cultura escolar e à reflexão sobre os saberes e peculiaridades docentes no ambiente de trabalho (BRASIL, 2013).

Outra observação sobre a ampliação do programa refere-se ao quantitativo de instituições de ensino superior atuantes. Quando iniciou em 2007, o plano só possibilitava projetos de Universidades Federais e dos Centros Federais de Educação Tecnológicas – CEFET. Em 2009, as universidades estaduais e municipais públicas puderam concorrer ao edital, bem como os Institutos Federais criados no final de 2008. Em 2010, as universidades e centros universitários privados de natureza comunitária, concessionária ou filantrópica também foram incluídos no processo. Tal evolução pode ser verificada no Gráfico 1, com o

Quadro 6 – Objetivos do PIBID/CAPES indicados nos seus diversos documentos legais

N	Atos Normativos						
	Portaria Normativa MEC nº38 (BRASIL, 2007)	Portaria Normativa CAPES Nº122 (BRASIL, 2009)	Portaria Normativa MEC Nº 16 (BRASIL, 2009)	Portaria Normativa CAPES Nº72 (BRASIL, 2010)	Decreto Nº 7.219 (BRASIL, 2010)	Portaria CAPES Nº260 (BRASIL, 2010)	Portaria CAPES Nº96 (BRASIL, 2013)
1	Incentivar a formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino médio;	Incentivar a formação de professores para a educação básica, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública;	Incentivar a formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino médio;	Incentivar a formação de professores em nível superior para a educação básica,	Incentivar a formação de professores em nível superior para a educação básica,	Incentivar a formação de professores em nível superior para a educação básica,	Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
2	Valorizar o magistério incentivando estudantes que optam pela carreira docente;	Valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente;	Valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente;	Contribuir para a valorização do magistério.	Contribuir para a valorização do magistério.	Contribuir para a valorização do magistério.	Contribuir para a valorização do magistério.
3	Promover a melhoria da qualidade da educação básica;	----- -----	Promover a melhoria da qualidade da educação básica;	----- -----	----- -----	----- -----	----- -----
4	Elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições federais de educação superior.	Elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições públicas de educação superior;	Elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições públicas de educação superior;	Elevar a qualidade inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a interação entre educação superior e educação básica;	Elevar a qualidade inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a interação entre educação superior e educação básica;	Elevar a qualidade inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a interação entre educação superior e educação básica;	Elevar a qualidade inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a interação entre educação superior e educação básica;

(Continua...)

N	Atos Normativos						
	Portaria Normativa MEC nº38 (BRASIL, 2007)	Portaria Normativa CAPES Nº122 (BRASIL, 2009)	Portaria Normativa MEC Nº 16 (BRASIL, 2009)	Portaria Normativa CAPES Nº72 (BRASIL, 2010)	Decreto Nº 7.219 (BRASIL, 2010)	Portaria CAPES Nº260 (BRASIL, 2010)	Portaria CAPES Nº96 (BRASIL, 2013)
5	----- -----	Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica.	----- -----	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;	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;	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;	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;
6	Promover a articulação integrada da educação superior do sistema federal de educação básica do sistema público, em proveito de uma sólida formação inicial;	----- -----	Promover a articulação integrada da educação superior do sistema federal de educação básica do sistema público, em proveito de uma sólida formação inicial;	----- -----	----- -----	----- -----	----- -----

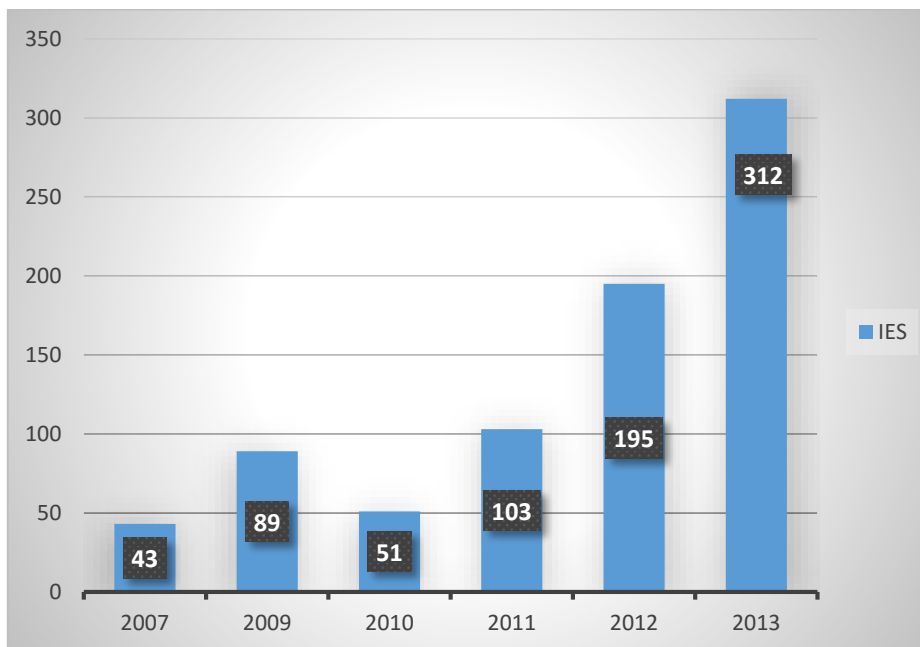
N	Atos Normativos						
	Portaria Normativa MEC nº38 (BRASIL, 2007)	Portaria Normativa CAPES Nº122 (BRASIL, 2009)	Portaria Normativa MEC Nº 16 (BRASIL, 2009)	Portaria Normativa CAPES Nº72 (BRASIL, 2010)	Decreto Nº 7.219 (BRASIL, 2010)	Portaria CAPES Nº260 (BRASIL, 2010)	Portaria CAPES Nº96 (BRASIL, 2013)
7	----- -----	Proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a identificação de problemas identificados no processo de ensino e aprendizagem, levando em consideração o desempenho da escola em avaliações nacionais como Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB, ENEM, entre outras;	----- -----	----- -----	----- -----	----- -----	----- -----
8	----- -----	Incentivar escolas públicas de educação básica, tornando-as protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros professores.	----- -----	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;	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;	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;	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;

N	Atos Normativos						
	Portaria Normativa MEC nº38 (BRASIL, 2007)	Portaria Normativa CAPES Nº122 (BRASIL, 2009)	Portaria Normativa MEC Nº 16 (BRASIL, 2009)	Portaria Normativa CAPES Nº72 (BRASIL, 2010)	Decreto Nº 7.219 (BRASIL, 2010)	Portaria CAPES Nº260 (BRASIL, 2010)	Portaria CAPES Nº96 (BRASIL, 2013)
9	----- -----	----- -----	----- -----	Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.	Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.	Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.	Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.
10	----- -----	----- -----	----- -----	----- -----	----- -----	----- -----	Contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e reflexão dos instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente.

Fonte: Adaptado pela autora com base em Silva (2012, p. 190).

quantitativo de instituições aprovadas por edital.

Gráfico 1 – Quantitativo de instituições de Ensino Superior aprovadas por edital do PIBID e PIBID Diversidade



Fonte: Adaptado pela autora com base em Brasil (2013, p. 39).

O Gráfico 1 comprova um progresso no quantitativo de instituições que são atendidas, contudo destaca-se que em 2010 existe um quantitativo menor de instituições contempladas com o projeto se comparado com 2009. Entretanto, esse ano de 2010 também representou um marco no PIBID pela criação do PIBID Diversidade, que tem como público os licenciandos de cursos indígenas e da educação no campo.

Desde a criação, foram lançados 8 editais para o PIBID. Inicialmente os cursos prioritários eram Química, Física, Matemática, Ciências, Ciências Biológicas, Letras e Pedagogia. As demais licenciaturas só seriam contempladas se houvesse recurso disponível. Além disso, havia uma preferência por projetos que contemplassem o nível médio. Posteriormente, os demais editais ampliaram a abrangência dos cursos, bem como as etapas da Educação Básica. No último edital não houve restrições de cursos e níveis de ensino.

Outra novidade do último edital foi a ampliação para os bolsistas do Programa Universidade para Todos – PROUNI, em decorrência de o governo verificar que 70%

dos professores em exercício se formam nas universidades particulares parceiras do PROUNI (BRASIL, 2013). Com esta ação, a CAPES possibilita que os professores em exercício façam parte do programa quando estiverem fazendo a licenciatura, desde que se adequem às exigências do processo seletivo de cada instituição. Vale ressaltar que a sua inserção no PIBID promoverá a ampliação dos debates na formação de professores para a Educação Básica, bem como o relato de experiências de quem já exerce a profissão e que no momento está fazendo a licenciatura, o que diverge do perfil do supervisor do PIBID.

De acordo com Relatório de Gestão da DEB 2009 a 2013, o PIBID iniciou suas atividades em 2007 com 2.326 licenciandos. Em 2012, cinco anos depois, esse quantitativo subiu para 40.092 licenciandos e, em 2015, existiam 70.192 licenciandos contemplados pelo programa, de acordo com o site da CAPES. Para uma melhor dimensão da amplitude do programa, a Tabela 1 apresenta um quantitativo de bolsista da Capes por CPF em programas por ela coordenados.

Tabela 1 – Evolução de Bolsistas por CPF de 2009 a 2013³

Programas	Quantidade de Bolsistas por CPF				
	2009	2010	2011	2012	2013
Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid	3.544	18.166	32.188	57.252	62.070
Programa Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica - Parfor	*	*	8.047	13.016	13.912
Observatório da Educação - Obeduc			1.540	1.785	3.319
Total	3.544	18.189	42.101	73.028	81.948

Fonte: Adaptado pela autora, Brasil (2013, p. 24).

* Em 2009 e 2010 era pago pelo FNDE.

Na Tabela 1 é perceptível uma predominância de investimentos de bolsas no PIBID. Este quantitativo de bolsistas engloba os coordenadores institucionais, coordenadores de gestão, coordenadores de área, supervisores e licenciandos. Da mesma forma, é importante esclarecer que, quando um aluno se forma, aquela bolsa será direcionada para outro licenciando, assim como, quando algum supervisor ou coordenador se desliga do programa, a bolsa é redirecionada para outra pessoa. Por

³ Até a finalização deste trabalho, a CAPES não disponibilizou o relatório de gestão com os dados dos programas PIBID, PAFOR e Obeduc referente a 2014 e 2015.

isso, estes dados apresentam os totais de CPF's contemplados nos anos com estas situações de entrada e saída de bolsista.

No Quadro 7, constata-se que não existia no primeiro edital do PIBID, em 2007, o cargo de coordenador de gestão. Este passou a existir apenas em 2011, bem como o quantitativo de supervisores sugeridos em decorrência do atendimento das escolas. Percebe-se ainda, no Quadro 7, a evolução dos editais do PIBID, desde sua criação, e as mudanças na gestão do programa. Considera-se como um fator positivo o aumento na quantidade de supervisores das escolas e dos coordenadores de área que a Portaria 096/2013 apresenta.

Quadro 7 – Equipes de trabalho por projetos institucionais PIBID/CAPES, de acordo com editais

Edital	Bolsistas de Iniciação à Docência	Bolsistas Supervisores	Bolsista Coordenador
Edital MEC/CAPES/FNDE 01/2007	Máx. 30 por área	01 por escola conveniada	01 por área + 01 coord. institucional
Edital CAPES/DEB 02/2009	Máx. 140 por projeto institucional ou de 10 a 24 por área	Máx. 14 ou 01 para até 10 alunos de graduação	Máx. 06 coord. área + 01 coord. institucional
Edital CAPES 018/2010	Máx. 100 por projeto instituc. ou 20 a 10 por área.	Máx. 20 ou 01 para 05 até 10 alunos de graduação	Máx. 05 coord. área + 01 coord. Institucional
Edital CAPES/MEC/Secad 002/2010 Pibid Diversidade	-----	01 para 05 até 10 alunos de graduação.	Máx. 08 coord. Área + coord. Institucional
Edital CAPES 001/2011	-----	01 para 05 até 10 alunos de graduação.	01 por área + 01 coord. Institucional + 01 coord. de gestão de processos educacionais.
Edital CAPES 011/2012	-----	01 para 05 até 10 alunos de graduação.	01 por área + 01 coord. Institucional + 01 coord. de gestão.
Edital CAPES 061/2013 e Portaria nº 096, de julho de 2013.	Pode haver mais de 400 bolsistas em instituições multicampi.	01 para 05 até 10 alunos de graduação.	Limitado o quantitativo de alunos por coord. de área a 20, podendo ter mais coord. de área por projeto. 01 coordenador institucional e o coord. de gestão irá variar de acordo com o número de bolsistas.

Fonte: Adaptado pela autora com base em Silva (2012, p. 120).

Diante destes dados, convém tomar conhecimento dos princípios que fundamentaram a construção deste programa, pois é fundamental conhecer a essência teórica utilizada na construção. Os estudos de Nóvoa (2009 *apud* BRASIL, 2013) serviram de inspiração para a consolidação deste programa. São citados como princípios do PIBID:

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 (BRASIL, 2013, p. 29).

Esses ideais permitem compreender que o PIBID pretende contribuir com a formação de professores, seja do licenciando que será inserido em atividades didático-pedagógicas antes dos estágios supervisionados, proporcionando-lhe uma compreensão do cotidiano escolar logo nos primeiros semestres do curso graças a uma vivência de casos concretos; seja do professor da escola, que será um supervisor de alunos em processo de formação inicial, o que exige dele uma dedicação às vivências do dia a dia da escola, tornando-se um coformador em parceria com a universidade. Ademais, é uma oportunidade de perceber o aluno da Educação Básica e de se perceber como docente.

Para os coordenadores de área, o PIBID instiga-os a frequentar as escolas públicas e a trabalhar com o cotidiano escolar, deixando de viver a teoria para viver teoria e prática, investigando e buscando soluções para os problemas da Educação Básica nos processos de ensino e aprendizagem, entre outros que emergirão nessa troca de experiências com a escola, com o licenciando, com os professores e os alunos da Educação Básica.

Hauschild, Herber e Konrath (2013) entendem que o PIBID

Viabiliza a aproximação do professor com a realidade da escola básica, permite que o futuro professor vá desencadeando e articulando saberes dos campos da prática e da formação, e isso tende a responder ao desafio de melhorar a qualidade da Educação Básica no Brasil (p. 33).

Tal contexto deve proporcionar, principalmente para o licenciando, uma mudança na visão da profissão docente, bem como a melhora na sua formação e, conseqüentemente, na qualidade deste profissional, que mudou sua percepção uma

vez que, ao ser inserido na vivência do que é ser docente, as diversidades e possibilidades de experiências e práticas da profissão acontecem. “É preciso investir numa formação que vincule teoria e prática desde o início do curso, a partir da pesquisa de uma efetiva inserção no interior da escola” (GHEDIN; ALMEIDA; LEITE, 2008, p. 49). Este pode ser considerado um dos maiores benefícios do PIBID dentro dos objetivos definidos para o programa, a provocação de questionamentos sobre a relação da teoria com a prática dentro do processo formativo dos futuros docentes.

Vale a pena destacar também que o PIBID não pode ser considerado um estágio supervisionado, já que o estágio supervisionado é um momento na formação docente previsto legalmente pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, e exige-se que o licenciando seja inserido em atividades nas escolas a partir da metade do curso (BRASIL, 2002 e 2008). Já o licenciando que frequenta o PIBID participa de um processo seletivo e, após aprovação, será inserido em atividades que vislumbrem tanto a teoria como a prática. Oliveri (2014) esclarece:

O PIBID apresenta uma carga horária maior que a estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação para o estágio supervisionado, além de ser uma proposta extracurricular que pode atender os alunos dos cursos de licenciatura desde o primeiro período. A inserção dos alunos nas escolas não se dá apenas com a observação, mas a partir do envolvimento deles na produção e execução de atividades e também na rotina da escola (p. 61).

Outro fato importante refere-se à inclusão na Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, o § 5º, do artigo 62, em 2013, que assim determina: “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na Educação Básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior”. Tal inclusão representa um ganho no processo de formação de professores ao estimular a criação de programas de iniciação à docência em outras esferas do poder público e pela inclusão de uma ação direta para melhorar a formação, visto que na primeira promulgação da LDB, em 1996, mencionava-se a importância da valorização dos profissionais da educação, contemplando não somente professores, mas todos aqueles que compõem a escola, contudo não se esclarecia como isso poderia acontecer.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo serão apresentados os caminhos investigativos e os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento desta pesquisa. O texto foi organizado em seções a fim de esclarecer os passos seguidos no estudo: apresentação da instituição investigada, análise dos documentos produzidos pelo PIBID IF Sertão PE, o questionário aplicado com os licenciandos que pertenceram ao PIBID de Física e Química e a entrevista semiestruturada realizada com os concluintes de Física e Química do IF Sertão PE que participaram do PIBID.

Para a realização desta pesquisa, optou-se pelo estudo de natureza qualiquantitativa por acreditarmos que tal abordagem viabiliza um olhar mais adequado à pesquisa em questão, proporcionando ao pesquisador a percepção do universo social a ser investigado, bem como a utilização de métodos de coleta distintos, garantindo um melhor entendimento (DAL-FARRA; LOPES, 2013).

Conforme Michel (2009),

Considera-se como “qualiquanti” (importante instrumento de pesquisa social) a pesquisa que quantifica e percentualiza opiniões, submetendo seus resultados a uma análise crítica qualitativa. Isso permite levantar atitudes, pontos de vista, preferências que as pessoas têm a respeito de determinados assuntos, fatos de um grupo definido de pessoas. Permite identificar falhas, erros, descrever procedimentos, descobrir tendências, reconhecer interesses, identificar e explicar comportamentos (p. 39).

No caso da problemática investigada, a pesquisa de natureza qualiquanti possibilitou ao pesquisador perceber e compreender as repercussões do PIBID para os sujeitos investigados, a diversidade de contextos em que cada sujeito foi inserido ao longo da atuação no programa e quais os resultados na formação inicial dos

sujeitos a partir da visão quantitativa disponibilizada pelo questionário, e a qualitativa, com a realização das entrevistas.

A natureza quantitativa deste estudo possibilitou uma precisão sobre o contexto pesquisado, pois, na visão de Michel (2009, p. 37), através dela é possível obter “resultados exatos, comprovados através de medidas de variáveis preestabelecidas, na qual se procura verificar e explicar sua influência sobre outras variáveis, através da análise da frequência de incidências e correlações estatísticas”.

O caráter qualitativo da pesquisa proporciona ao pesquisador um olhar mais apropriado na área de ciências sociais, que envolve a análise das relações do homem com outros homens e suas instituições sociais (GIL, 2008, p. 26), dentro de um determinado contexto. Para Rey (2005), a pesquisa qualitativa é considerada

Uma via essencial para a produção de teoria, isto é, para a construção de modelos teóricos de inteligibilidade no estudo de sistemas que não são diretamente acessíveis, nem em sua organização, nem nos processos que os caracterizam à observação externa; definimos a teoria como a construção de um sistema de representações capaz de articular diferentes categorias entre si e de gerar inteligibilidade sobre o que se pretende conhecer na pesquisa científica (p. 29).

A junção da natureza quantitativa e qualitativa possibilitou uma visão mais aprofundada dos sujeitos que foram investigados, compreendendo as repercussões do PIBID na formação inicial dos licenciandos do IF Sertão PE. Batista (2006, p.38) destaca que “ao invés de serem excludentes ou opostas, as técnicas qualitativa e quantitativa, se devidamente utilizadas em uma pesquisa, poderão ser eficazes no aproveitamento e conhecimento do tema em estudo”.

É importante enfatizar que, seguindo a linha de pensamento de Moreira (2011), a pesquisa realizada se enquadra como um estudo de caso avaliativo por ser um recorte, um estudo aprofundado de um programa específico, uma descrição, que finaliza com uma interpretação ou avaliação do programa.

Como campo de investigação, tem-se o IF Sertão PE, Campus Petrolina, que atua com o PIBID desde 2010, sendo a primeira instituição de ensino superior na região do Vale do São Francisco a implantar o programa, além de ser a instituição na qual a pesquisadora trabalha. Ressalta-se que foi solicitado ao Diretor Geral do Campus a realização da pesquisa através da assinatura da Carta de Anuência que

consta no modelo no Apêndice A.

3.1 A Instituição Investigada

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano (IF Sertão PE) foi criado a partir da promulgação da Lei nº 11.892 (BRASIL, 2008), que transformou os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) em Institutos com várias finalidades, como a ampliação da atuação das instituições no atendimento ao mercado profissional e tecnológico. Cinco campi integraram inicialmente o IF Sertão PE: Campus Petrolina, Campus Petrolina Zona Rural, Campus Floresta, Campus Salgueiro e Campus Ouricuri. No ano de 2015, o IF começou a passar por uma nova expansão: estão em construção os Campus Santa Maria da Boa Vista, Campus Serra Talhada e os Centros de Referência Afrânio, Petrolândia e Sertânia.

Vale destacar que, antes de ser IF Sertão PE, de acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (2014), a instituição já foi o Campus Avançado da Escola Técnica Federal de Pernambuco, criado em 1983; posteriormente, em 1998, passou a ser o Centro Federal de Educação Tecnológica de Petrolina (CEFET Petrolina). Em 2001 contava com dois campi: um localizado no Perímetro Rural (Unidade Agrícola) e outro na Área Urbana (Unidade Industrial).

A atuação do IF Sertão PE nas licenciaturas foi a partir do segundo semestre de 2006, quando iniciaram na instituição dois cursos, Licenciatura em Química e Licenciatura em Física. Tais cursos foram criados em decorrência da insuficiência de profissionais formados nessas áreas na Região do Vale do São Francisco, conforme descrito na justificativa dos dois cursos no projeto curricular do curso de Física (2007) e no projeto político pedagógico do curso de Química (2009).

O curso de Física tem ingresso anual dos alunos, o qual acontece sempre no primeiro semestre do ano, sendo oferecidas 60 vagas distribuídas em duas turmas, uma funcionando à tarde e outra à noite, cada uma com 30 alunos. Já o curso de Química possui ingresso semestral: em um semestre ingressam 30 alunos na turma da tarde e, no outro, mais 30 alunos, no curso da noite.

O curso de Licenciatura em Física, de acordo com o projeto curricular (2009), prevê uma duração de 4 anos, distribuídos nos componentes curriculares de acordo com o Quadro 8.

Quadro 8 – Distribuição dos Componentes Curriculares do Curso de Licenciatura em Física

Componentes Curriculares	Carga Horária
Conteúdos Curriculares de Natureza Científico Obrigatórias	1530h
Disciplinas Optativas	210h
Prática como Componente Curricular	480h
Estágio Curricular Supervisionado	400h
Atividades Complementares	200h
Total	2820

Fonte: Da autora, adaptado com base em IF Sertão PE (2009).

Acredita-se que, a partir desses componentes, é possível formar um físico-educador, com o perfil para

Se dedicar preferencialmente à formação e à disseminação do saber científico em diferentes instâncias educacionais, seja através da atuação no ensino escolar formal, seja através de novas formas de educação científica, com uso de recursos audiovisuais modernos, uso da internet, uso e/ou desenvolvimento de programas computacionais que simulem fenômenos físicos, etc (IF SERTÃO PE, 2009, p. 5).

Seguindo a mesma linha, o curso de Licenciatura em Química, de acordo com o projeto político pedagógico (2007), prevê uma duração de 4 anos distribuídos nos componentes curriculares de acordo com o Quadro 9.

Quadro 9 – Distribuição dos Componentes Curriculares do Curso de Licenciatura em Química

Componentes Curriculares	Carga Horária
Componentes Comuns Curriculares	2070h
Componente de Prática Pedagógica	405h
Atividades Acadêmicas de Natureza Científica/Cultural (AACC)	200h
Estágio Curricular Supervisionado	400h
Disciplinas Eletivas	90h
Total	3165h

Fonte: Da autora, adaptado com base em IF Sertão PE (2007).

No projeto do curso tem-se como meta que, com a união desses

componentes, se formem profissionais:

Para as séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio visando: à apropriação de competências e conhecimentos necessários ao exercício da ação docente; ao desenvolvimento de atitudes de reflexão e análise da atuação pedagógica; ao desenvolvimento de valores para bem atuar na sociedade como agente de transformação em busca de uma sociedade mais justa a partir da identificação e análise das dimensões sócio-político-culturais de seu meio (IF SERTÃO PE, 2007, p. 11).

Os dois cursos, tanto o de Física como o de Química, objetivam formar educadores para atuação na Educação Básica e atendem às exigências necessárias para o funcionamento de um curso de licenciatura como solicitado em BRASIL (2008), que sugere que os projetos de cursos façam sua separação por eixos que contemplem as dimensões profissional, específica, teórica e prática, filosófica, educacional e pedagógica, entre outras. Entretanto, infelizmente observa-se que, mesmo com estas concepções e seguindo a mesma linha de outras instituições, os dois cursos possuem um alto índice de evasão, conforme pode ser verificado no Quadro 10.

O Quadro 10 faz uma apresentação dos alunos que evadiram por semestre, e não necessariamente são os alunos que iniciaram os estudos naquele semestre. Por isso, no curso de Licenciatura em Química, existem alguns semestres em que o quantitativo de alunos evadidos supera o quantitativo de alunos que ingressaram no semestre, como no caso do semestre 2014.1 e 2014.2.

Quadro 10 – Quantitativo de alunos que evadiram dos cursos de licenciatura do IF Sertão PE desde a criação dos cursos

	Licenciatura em Física	Licenciatura em Química
2006.2	04	09
2007.1	08	08
2007.2	35	11
2008.1	19	08
2008.2	18	14
2009.1	12	11
2009.2	26	14
2010.1	24	25
2010.2	34	17
2011.1	18	22

(Continua...)

(Conclusão)

	Licenciatura em Física	Licenciatura em Química
2011.2	45	22
2012.1	20	26
2012.2	30	22
2013.1	23	23
2013.2	39	16
2014.1	24	35
2014.2	50	32
2015.1	26	42

Fonte: Da autora, adaptado com base em informações do IF Sertão PE (2015).

No Quadro 11 faz-se uma apresentação do quantitativo de alunos que iniciaram o curso, que evadiram e que concluíram o curso.

Quadro 11 – Quantitativo de alunos que se matricularam, evadiram e/ou concluíram os cursos de licenciatura do IF Sertão PE de 2006.2 a 2015.1

	Licenciatura em Física	Licenciatura em Química
Matriculados	600	540
Evadidos	455	357
Concluintes	34	94

Fonte: Da autora, adaptado com base em informações do IF Sertão PE (2015).

O Quadro 11 evidencia que é preocupante a quantidade de alunos que evadem, mais de 50%, tanto em Física (75,83%) quanto em Química (66,11%), se calcularmos o número de alunos que ingressaram e os que evadiram; conseqüentemente, os que conseguem concluir o curso são poucos, principalmente em Física. Preocupada com tais dados, a Reitoria do IF Sertão PE emitiu uma Portaria nº 295 em 2013 a fim de realizar um estudo interno para identificação dos motivos que levam os alunos a evadirem dos cursos do IF e traçar ações para melhorar tal situação. Vale ressaltar que atualmente existe um acompanhamento dos alunos pelo Núcleo de Ações Pedagógicas do Campus Petrolina, com o objetivo de prevenir futuros casos de evasão que venham a acontecer em decorrência de problemas familiares, falta de recursos financeiros, gravidez, entre outros como foi identificado no estudo preliminar do campus.

Diante desse contexto, reafirma-se a importância de estudar os impactos que o PIBID possui para a formação desses licenciandos, visto que existe uma demanda

na região por profissionais nesta área antes mesmo da implantação dos cursos no IF Sertão PE. Ainda, pode-se perceber que o PIBID auxilia na identificação do licenciando com o curso e no reconhecimento da profissionalização docente do licenciando.

3.2 Documentos do PIBID

Para verificar se os objetivos propostos pela Política Nacional do PIBID, apresentados no referencial teórico na seção 2.3, estavam sendo alcançados pela instituição, é fundamental uma análise dos documentos criados ao longo do projeto. De acordo com Gil (2008), a pesquisa documental possibilita uma visão ampliada do que se pretende investigar a partir de documentos que não sofreram tratamento analítico, por isso o estudo dos documentos produzidos pelo programa auxilia na identificação deste objetivo.

Diante deste esclarecimento, compreende-se que a análise dos documentos produzidos pelo PIBID no IF Sertão PE, ao longo do período determinado para esta investigação, possibilita: identificar quais atividades foram realizadas com os licenciandos de Química e Física; fazer o comparativo com a política pública do programa; e confirmar o empoderamento das práticas pelos licenciandos que atuam como docentes.

Para o acesso à documentação do programa, foi procurada a Coordenação Institucional do PIBID no IF Sertão PE, a qual informou que, de maio de 2010 a fevereiro de 2014, a instituição encaminhou à CAPES dois relatórios com a descrição das atividades desenvolvidas, um referente ao período de 2010 a 2012, e outro referente a 2013 e 2014. Também esclareceu que o modelo do relatório é determinado pela CAPES e que, para sua construção, a Coordenação Institucional criou um modelo de relatório que os licenciandos normalmente entregam ao final de cada semestre.

Para esta pesquisa foi disponibilizado apenas o relatório das atividades enviado à CAPES e um modelo em branco do relatório individual dos bolsistas. A coordenação não disponibilizou os relatórios individuais dos alunos, pois para tal,

seria necessário um termo de autorização do aluno uma vez que o documento não foi produzido com a autorização para divulgação em pesquisas. Acredita-se que para esta pesquisa, de acordo com os objetivos traçados para a investigação, não se faz necessária uma análise minuciosa dos relatórios dos alunos; assim, este estudo documental foi conduzido com os relatórios encaminhados à CAPES pela Coordenação Institucional.

3.3 Questionário com os ex-bolsistas do PIBID

Para ter uma visão quantitativa da vivência dos alunos que atuaram no PIBID, optou-se pela realização do questionário, pois, como esclarecem Marconi e Lakatos (2005), ele possibilita atingir o maior número de pessoas em pouco tempo, não sofre influência do entrevistador e algumas pessoas se sentem mais à vontade por causa do anonimato – muitas vezes, o que não fariam a um entrevistador, elas escrevem. Neste estudo optou-se pela utilização de perguntas de múltipla escolha, construídas com perguntas com mostruário, pois, conforme Marconi e Lakatos (2005), “as respostas possíveis são estruturadas junto à pergunta”, ou seja, a pessoa que vai responder ao questionário já possui algumas alternativas de respostas.

Construiu-se o questionário iniciando com uma apresentação sobre a pesquisa e informando a importância da participação de todos aqueles que participaram do PIBID de Química e Física no período delimitado para esta investigação. Dividiu-se o instrumento em 12 questões, conforme pode ser verificado no Apêndice B. As questões foram separadas em cinco temáticas, que perpassam pelo objetivo desta investigação: “Atuação docente do ex-pibidiano”, para saber se os ex-bolsistas atuam ou não como docentes; “As vivências escolares antes do PIBID”, para verificar se foi com o PIBID que os alunos passaram a ir às escolas; “Atividades do PIBID em Química e Física”, para conhecer que atividades são realizadas no programa; “O PIBID como uma Política Pública”, para saber se o ex-bolsista percebe que o programa na instituição está em consonância com a política nacional do PIBID; a última temática, “A valorização da Formação Docente”, tinha o intuito de verificar quais saberes são considerados necessários para ser professor, se há diferença na formação do licenciando e a de outro colega, além do que ele

utiliza hoje no dia a dia de atuação como docente.

O questionário foi aplicado no período de 07 de maio a 07 de junho de 2015, de forma *online*. A pesquisadora enviou um e-mail individual com o link para o questionário e explicou para os participantes o intuito da pesquisa. Foram 107 e-mails enviados, sendo 62 para alunos da Licenciatura em Química e 45 para alunos da Licenciatura em Física; destes, apenas 3 e-mails retornaram por não estarem mais em uso. Assim, tentou-se localizar outro e-mail através da rede social *facebook* e, com êxito na busca, foram encaminhados novos e-mails com o convite de participação na pesquisa para os alunos que possuíam novo e-mail.

Durante o período em que o questionário esteve disponível, a pesquisadora foi à reunião das coordenações dos subprojetos de Química e Física, solicitando a participação na pesquisa, bem como ressaltou individualmente na rede social de cada um dos envolvidos.

Diante desta mobilização, conseguiu-se que, dos 107 alunos que participaram do programa, 40 respondessem ao questionário, o que possibilita uma visão acima da média, visto que, segundo Marconi e Lakatos (2005), ao se utilizar um questionário em uma pesquisa, em média se obtém um retorno de 25% do quantitativo total, e a pesquisa em questão conseguiu um retorno de 37,38% dos alunos que participaram do PIBID na instituição no período de maio de 2010 a fevereiro de 2014.

3.4 Entrevistas com ex-pibidianos docentes

Para a percepção qualitativa da pesquisa, optou-se pela utilização da entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados. Tal escolha deve-se ao fato de que a entrevista semiestruturada permite ao pesquisador uma flexibilidade na condução da coleta de dados, bem como sondar, perceber, identificar o que o entrevistado pensa sobre determinada temática, como afirmam Bauer e Gaskell (2012):

Explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão. Em que um meio social específico, [...], o que estamos interessados em descobrir é a variedade de ponto de vista do assunto em

questão. [...] A fim de se ter segurança de que toda a gama do ponto de vista foi explorado (BAUER; GASKELL, 2012, p. 68).

Considera-se que as entrevistas fornecem esse olhar qualitativo dos alunos que participaram do PIBID, explicando com maiores detalhes a vivência no programa e, naturalmente, podem sair comentários que não são perceptíveis com a aplicação do questionário.

Para a realização das entrevistas, construiu-se um roteiro a partir das orientações de Manzini (2004), que destaca a importância de elaborar adequadamente as perguntas para que elas possibilitem indagações no momento da entrevista; que a linguagem seja adequada, sem jargão, com clareza e precisão; e que finalize com a separação de blocos temáticos.

Partindo dessas orientações, o roteiro foi construído com 11 perguntas separadas por temáticas que possibilitavam a compreensão sobre o desenvolvimento do PIBID do IF Sertão PE, conforme o Apêndice C.

Para a seleção dos entrevistados, criaram-se critérios: participação no PIBID, atuação como docente no período da entrevista e ter concluído o curso de Química e Física. No caso da definição do quantitativo a ser entrevistado, verificou-se que, de maio de 2010 a fevereiro de 2014, 20 alunos formaram-se em Licenciatura em Física; destes, apenas 9 participaram do PIBID. E 73 alunos formaram-se em Licenciatura em Química; destes, 30 participaram do PIBID. Diante destes dados, determinou-se como amostra a realização da entrevista com 2 alunos da licenciatura em Física, um que tenha participado do começo da implantação do programa, e outro que tenha desenvolvido atividades até a finalização do projeto em fevereiro de 2014. No caso dos alunos de Química, como o quantitativo de formandos é maior, optou-se por 4 alunos, um por ano. Tal recorte, na visão da pesquisadora, possibilita compreender a evolução, o amadurecimento do programa como uma política pública voltada para a formação docente.

As entrevistas foram realizadas entre maio e julho de 2015, de acordo com a disponibilidade dos entrevistados, e, antes da realização, foi solicitada a assinatura do termo de consentimento livre esclarecido, conforme Apêndice D. Posteriormente foram realizadas as transcrições das entrevistas e a definição das categorias para a análise.

Infelizmente não foi possível realizar a entrevista com a aluna concluinte do curso de Química do ano de 2012. Foram tentados vários contatos por telefone, rede social (*facebook*) e até foram agendadas três visitas, uma na cidade em que ela está morando e outras duas na cidade em que fez o curso, contudo a aluna sempre cancelou horas antes, alegando questões pessoais, ou não compareceu e desligava o celular. Assim, compreende-se que ela não estava disponível para a realização da entrevista e, como há um cronograma a ser cumprido, tal insistência poderia prejudicar a pesquisa pois sua participação poderia caracterizar uma obrigatoriedade e não seria espontânea.

Tentou-se substituir a participação da aluna por outra do mesmo ano de formação; porém, nas informações coletadas junto ao Controle Acadêmico da Instituição, no ano de 2012 apenas três alunas se formaram e, destas, apenas uma foi do PIBID, exatamente a que se estava tentando entrevistar. Assim, optou-se por deixar apenas três entrevistados.

3.5 Processo de Análise dos Dados

Para o processo de análise dos dados, escolheu-se a análise de conteúdo por possibilitar, segundo Bardin (2011, p. 52), “a manipulação de mensagens (conteúdos e expressão desse conteúdo) para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a mensagem”. Em outras palavras, permite analisar os significados a partir das respostas obtidas com os questionários, bem como fazer uma confirmação com as informações coletadas com as entrevistas.

Optou-se por não definir as categorias antes da aplicação dos questionários e das entrevistas, que surgiram no momento da análise, conforme o Quadro 12. Percebe-se, no entanto, que as categorias estão relacionadas com os objetivos específicos da pesquisa e considera-se que, com a junção dos resultados na análise dos questionários, entrevista e documentos, será possível compreender se existem contribuições do PIBID no processo de formação inicial dos licenciandos em Química e Física do IF Sertão PE.

Quadro 12 – Definição das categorias de acordo com os objetivos específicos a serem investigados

Categoria	Objetivo a ser investigado
Atuação docente do ex-pibidiano	Diagnosticar o quantitativo de pibidianos que estão atuando como docentes, bem como se atuam em área divergente da de sua formação.
As vivências escolares antes do PIBID	Investigar se os licenciandos, independente de serem participantes do PIBID ou não, são inseridos em atividades que alinhem a teoria com a prática no ambiente escolar.
Atividades do PIBID em Química e Física	Identificar as atividades desenvolvidas pelo PIBID no período de maio de 2010 a fevereiro de 2014.
O PIBID como uma Política Pública	Analisar se os objetivos da Normativa do PIBID estão sendo atingidos pelo IF Sertão PE na percepção dos licenciandos participantes do programa.
A valorização da Formação Docente	Relacionar quais os saberes necessários para ser docente, na visão dos pibidianos; Identificar se os licenciandos atualmente utilizam práticas que vivenciaram no PIBID na atuação como docente.

Fonte: Da autora.

Fiorentini e Lorenzato (2006) destacam a importância de agrupar o material coletado, buscando identificar categorias, unidade de significados ou padrões de regularidades. Assim, além da criação da categoria para identificação dos objetivos propostos neste estudo, tanto nas questões abertas quanto nas do questionário, identificamos o significado e a regularidade para fazer a análise.

Para uma melhor compreensão das perguntas do questionário que possibilitavam comentários, os respondentes foram nomeados como Q1, Q2 e assim sucessivamente. Ressaltamos, todavia, que no formulário do questionário não temos a identificação do nome do aluno que respondeu ao questionário, garantindo o sigilo do respondente.

No caso das entrevistas, nomeamos os ex-alunos da seguinte maneira: ex-alunos da Licenciatura em Química de E1, E2 e E3; e os ex-alunos da Licenciatura em Física de E4 e E5. Tal separação foi proposital para perceber se existiam também diferenças na informação dos ex-alunos por curso, as quais viessem a enriquecer a pesquisa.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo, serão expostos os resultados encontrados, bem como sua análise a partir dos objetivos traçados nesta pesquisa. Cada categoria apresentará os resultados envolvendo os instrumentos utilizados e resgatando o referencial estudado. Cumpre ressaltar que nem todas as categorias utilizam questionário, entrevista e análise de documentos, mas o conjunto destas análises apresenta as contribuições do PIBID.

a) Atuação docente do ex-pibidiano

Dos 40 respondentes do questionário, 19 concluíram o curso de Química, 4 concluíram o curso de Física, 11 estão cursando o curso de Química, 4 estão cursando o curso de Física e 1 desistiu do curso. Desse quantitativo, atualmente, apenas 21 estão atuando como docentes, ou seja, 52,5% dos respondentes. Infelizmente, o quantitativo de participantes da Licenciatura em Física foi inferior ao dos participantes da Licenciatura em Química, entretanto afirmamos que convidamos e solicitamos a participação de todos e respeitamos a decisão daqueles que não participaram.

Os que atuam como docentes ministram as disciplinas de Ciências, Matemática, Química e Física. Chama a atenção o fato de 1 aluno de Física dar aula de Matemática, divergindo de sua formação, bem como 6 alunos de Química dão aula de Química e Física para o Ensino Médio. Tal situação é comum no Brasil, de acordo com Cruz e Monteiro (2015, p. 102): “entre os formandos, apenas 32,8% atuam na área em que têm licenciatura, no Ensino Fundamental, e apenas 48,3%,

no Ensino Médio”. Contudo, esse quantitativo na Região Nordeste vem se modificando. Em 2009, somente 14,3% dos professores do Ensino Médio atuavam em sua área de formação; em 2013, esse quantitativo mais que dobrou, ficando com 34%. A mudança neste quantitativo condiz com o investimento do Governo Federal no PARFOR, conforme se verificou anteriormente no Quadro 1 e na Tabela 1, bem como com a ampliação de vagas e cursos nas Universidades e nos Institutos Federais.

No que se refere ao nível de ensino de atuação dos investigados, a atuação é diversificada, havendo desde professores no Ensino Fundamental a professores no Ensino Superior. Entretanto, existe uma predominância de atuação no Ensino Médio, com 55%, segundo o Gráfico 2.

Gráfico 2 – Quantitativo de professores investigados por nível de ensino



Fonte: Da autora.

Verificou-se, também, que os atuantes no Ensino Fundamental ministram as disciplinas de Química e Física no 9º ano, ou atuam na disciplina de Ciências, portanto não estão atuando em uma área divergente da de sua formação.

Entre os 5 entrevistados, 3 são ex-alunos do curso de Química e 2 são ex-alunos do curso de Física. Destes, 1 atua no Ensino Médio, 1 no Ensino Superior e os outros 3 atuam no Ensino Médio e Superior. É importante destacar que apenas o professor atuante somente no Ensino Médio ministra outra disciplina diferente da de

sua atuação. Ela relata: “*Sou formada em licenciatura em Química e vai fazer dois anos que atuo como docente de Química e Física no Ensino Médio para os 1º, 2º e 3º anos de uma escola pública*” (E2). Tal informação está em consonância com o que foi identificado nos questionários – uma predominância de atuação na área –, mas ainda existem professores atuando em disciplinas divergentes das de formação, por ausência de profissional na escola.

b) As vivências escolares antes do PIBID

Um dos pontos de destaque do PIBID refere-se à inserção do aluno em atividades nas escolas antes do período do estágio supervisionado. Era, entretanto, primordial verificar se ao longo do curso os licenciandos estão tendo ou não acesso à prática como componente curricular. Sabe-se que o PIBID não atinge a todos os licenciandos, e a instituição deve garantir uma formação de qualidade a todos: pibidianos ou não devem ter vivências que possibilitem a construção identitária do docente.

Dos 40 alunos que responderam ao questionário, 62,5% afirmaram que já participaram de atividades que proporcionavam conhecer e vivenciar o ambiente escolar antes de participarem do PIBID, e 37,5% afirmaram que somente após a inserção no PIBID.

Aos 62,5% que declararam já terem tido vivências no ambiente escolar, foi solicitado que descrevessem que tipo de atividades foram desenvolvidas. Eles responderam que foi em disciplinas como as Didáticas, Práticas Pedagógicas e Estrutura e Funcionamento da Educação Básica, em que o aluno realiza projetos de intervenção ou estudos comparativos da aplicabilidade da legislação no cotidiano escolar. Destacaram também que existem disciplinas que orientam a idealização e realização de experimentos e que institucionalmente existem projetos de iniciação científica, assim como a monitoria, que possibilita essas vivências nas escolas.

Apesar de o quantitativo de alunos que afirmam ter essa vivência representar mais da metade dos alunos que responderam ao questionário, cumpre destacar que 37,5% dos licenciandos declararam que somente ao ingressarem no PIBID passaram a ter a oportunidade de vivenciar o ambiente escolar. Seguindo a mesma linha, os entrevistados demonstram também que nem todos tiveram a mesma

experiência.

Dentro da licenciatura em Química na escola, eu não tinha participado de nenhum projeto, no PIBID é que eu entrei realmente, exceto o estágio. Mas com projeto não, só dentro do PIBID. É importante dizer também que eu cheguei aqui e isentei as disciplinas pedagógicas, eu não paguei nenhuma disciplina pedagógica, por conta da minha formação em Pedagogia (E1).

Não lembro, não (E2).

Com as disciplinas do curso aqui que era de didática com a professora e algumas práticas pedagógicas também eu já tinha feito intervenções (E3).

Como professora, assim, a primeira... O primeiro contato que eu tive foi com o PIBID (E4).

Foi o primeiro. Foi o PIBID que me deu oportunidade pra fazer esse tipo de aplicação (E5).

Analisando o discurso dos cinco participantes, percebe-se, na fala da E1, que ela acredita não ter vivenciado atividade na escola por ter dispensado as disciplinas pedagógicas, dando a entender que nas pedagógicas é que se realizam tais relações entre teoria e prática. E fica o questionamento: nas disciplinas de Química, os alunos não deveriam vivenciar a prática pedagógica de ensinar a Química? Ou de vivenciar situações próprias do cotidiano escolar?

Vale lembrar que o parecer nº 28 destaca que a “a correlação teoria e prática é um movimento contínuo entre saber e fazer na busca de significados na gestão, administração e resolução de situações próprias do ambiente da educação escolar” (BRASIL, 2001, p. 9), ou seja, é importante que, ao longo do curso de licenciatura, o aluno vivencie a relação entre teoria e prática, que seja algo presente no projeto pedagógico do curso, que essa relação entre a universidade e a escola fique clara para o aluno para seu processo de construção identitária docente, o que não se verifica nos relatos destes alunos. Apenas E3 afirma que realizou atividades que envolvessem a relação da teoria com a prática. Tal evidência sinaliza a relevância de a instituição, em conjunto com os docentes, investigar e, se necessário, rever a realização das práticas nos cursos de licenciatura.

c) Atividades do PIBID em Química e Física

Nesta categoria serão apresentados os dados coletados com a análise dos relatórios institucionais enviados à CAPES, bem como o resultado do questionário e da entrevista.

Os relatórios do PIBID 2009 e 2014 do IF Sertão PE utilizam um modelo padrão, disponibilizado pela CAPES. O relatório inicia com uma identificação geral do programa, apresentação da instituição IF Sertão PE, depois do coordenador institucional, dos coordenadores de área, dos supervisores da escola, como pode ser verificado no Quadro 13.

Quadro 13 – Quantitativo de componentes da equipe do PIBID no IF Sertão PE

Função	2010	2014
Coordenador Institucional	01	01
Coordenador de Gestão	-	01
Coordenador de Área - Física	01	01
Coordenador de Área - Física	01	01
Supervisores	06	08
Licenciando de Física	24	24
Licenciando de Química	24	24

Fonte: Da autora, adaptado com base em informações do Relatório de Atividades do PIBID IF Sertão 2009 e 2014.

No Quadro 13 é possível constatar que, de maio de 2010 para fevereiro de 2014, não houve um grande aumento de profissionais envolvidos no PIBID. Há mudança apenas no cargo de coordenador de gestão, conforme verificado anteriormente no Quadro 7.

No que se refere ao programa desenvolvido no IF Sertão PE, ele insere-se nos editais CAPES/DEB 02/2009, com a posterior ampliação dos supervisores e coordenação de gestão mediante participação no edital da CAPES 011/2012, conforme descrito nos relatórios.

Posteriormente, no relatório, são apresentados dados gerais do projeto. Consta um resumo do projeto, seguido da apresentação da escola com o IDEB, o número de alunos matriculados e o número de alunos envolvidos no projeto. Nessa etapa chama a atenção a amplitude de atuação de escolas e, conseqüentemente, de alunos da Educação Básica atingidos, o que pode ser conferido no Quadro 14.

Quadro 14 – Quantitativo de escolas e alunos atendidos pelo PIBID do IF Sertão PE

Ano	Escolas atendidas pelo PIBID	Alunos da Educação Básica Atendidos pelo PIBID
2010	2	846
2014	4	1212

Fonte: Da autora, adaptado com base em informações do Relatório de Atividades do PIBID IF Sertão 2009 e 2014.

O programa, de acordo com o Quadro 14, tinha em 2010 apenas duas escolas e nela estavam inseridos os 48 bolsistas do PIBID. Com o amadurecimento do programa, aumentou-se o quantitativo de escolas, os bolsistas foram divididos nas quatro escolas e expandiu-se o número de alunos da Educação Básica atendidos pelos programas, o que caracteriza algo positivo.

O relatório segue apresentando a descrição das atividades realizadas pelos bolsistas e, a partir dessas atividades sugeridas nos relatórios, foi construído o Quadro 15, com as atividades realizadas por período.

No Quadro 15, a descrição das atividades permite comprovar que a instituição vai ao encontro do que a Portaria nº 260 da CAPES descreve como objetivos do PIBID. As atividades, bem como as respostas dos alunos ao questionário e à entrevista, ratificam que o programa tinha uma perspectiva de diversificar a prática, preparar os alunos para as possíveis situações do cotidiano escolar, mas também ir além da sala de aula, pensar em pesquisa sobre o ensino, como pode ser constatado no Gráfico 3, referente às atividades de que os alunos participaram na escola.

Quadro 15 – Atividades realizadas pelos PIBID de Física e Química no IF Sertão PE

Atividades	
Relatório 2010.1 a 2012.1	Relatório 2012.2 a 2013.2
Apresentar o Projeto Institucional e Subprojetos de Física e Química para a comunidade em geral.	Retomar as atividades dos Subprojetos de Física e Química.
Selecionar bolsistas para os subprojetos de Física e de Química.	Avaliar o desenvolvimento dos subprojetos em relação aos objetivos e metas propostos.
Conhecer a dinâmica das escolas.	Despertar o interesse dos alunos para desafios científicos nos âmbitos estadual e nacional.
Desenvolver habilidades de planejamento e organização de atividades pedagógicas.	Desenvolver habilidades de planejamento e organização de atividades pedagógicas.

(Continua...)

(Continuação)

Atividades	
Relatório 2010.1 a 2012.1	Relatório 2012.2 a 2013.2
Aprimorar habilidades de elaboração de planos de aulas e atividades didáticas.	Aprimorar habilidades de elaboração de planos de aulas, atividades práticas e didáticas.
Refletir sobre a importância da parceria família-escola no processo de ensino aprendizagem.	Refletir sobre a importância da parceria família-escola no processo de ensino aprendizagem.
Entender a necessidade de trabalhar os conhecimentos prévios dos alunos.	Utilizar recursos didáticos alternativos para o desenvolvimento das atividades em sala de aula.
Utilizar recursos didáticos alternativos para o desenvolvimento das atividades em sala de aula.	Aprimorar habilidades de construção de trabalhos acadêmicos para participação em eventos científicos.
Despertar o interesse dos alunos para desafios científicos nos âmbitos estadual e nacional.	Demonstrar capacidade de liderança e organização.
Elaborar materiais didáticos para preparação dos alunos para o ENEM.	Divulgar os resultados do PIBID IF SERTÃO-PE para a comunidade interna e externa.
Empregar atividades específicas de revisão dos conteúdos para o ENEM.	Participar de encontros para o fortalecimento do PIBID.
Elaborar manuais de práticas lúdicas intitulados: Manual de Práticas Lúdicas Para o Ensino de Física e Manual de Práticas Lúdicas Para o Ensino de Química.	Utilizar as Tecnologias Educacionais da Informação e da Comunicação nas atividades didáticas.
Aprimorar habilidades de construção de trabalhos acadêmicos para participação em eventos científicos.	Aprofundar conhecimentos na área de Ciências e aperfeiçoar a postura acadêmica dos licenciandos.
Demonstrar capacidade de liderança e organização.	Inserir os licenciandos em atividades acadêmico-científicas.
Divulgar os resultados do PIBID IF SERTÃO-PE para a comunidade interna e externa e se fazer reconhecer.	Ofertar oficinas para a desenvolvimento de habilidades teatrais.
Visitar os campi Salgueiro, Floresta e Ouricuri para fortalecimento dos subprojetos PIBID 2011.	Despertar para a continuidade de seus estudos.
Participar de encontros para o fortalecimento do PIBID.	Capacitar os supervisores das escolas parceiras para o desenvolvimento das ações do PIBID
Utilizar as Tecnologias Educacionais da Informação e da Comunicação nas atividades didáticas.	Refletir sobre o Processo de Inclusão de pessoas com necessidades específicas no IF SERTÃO-PE, Campus Petrolina
Aprofundar conhecimentos na área de Ciências e aperfeiçoar a postura acadêmica dos licenciandos.	Apoiar as atividades desenvolvidas pelo LIFE promovendo a interação entre instituições da região e o IF SERTÃO-PE, para ampliação da visão da interdisciplinaridade na formação de professores da Educação Básica.
Divulgar a Astronomia na Semana Nacional de Ciências e Tecnologia	Participar das atividades pedagógicas e eventos desenvolvidos nas escolas.

(Continua...)

(Conclusão)

Atividades	
Relatório 2010.1 a 2012.1	Relatório 2012.2 a 2013.2
Inserir os licenciandos em atividades acadêmico-científicas.	Conhecer importantes processos industriais, relacionando-os a fatores químicos, físicos e econômicos.
Ofertar oficinas para a comunidade em geral.	Debater questões sócio-ambientais contextualizando a química; - Conscientizar os alunos da Educação Básica quanto aos problemas ambientais existentes em sua região.
Despertar a comunidade escolar para a importância da divulgação da produção científica dos alunos.	Ofertar oficina com objetivo de desenvolver criatividade e habilidades.
Construir ferramenta digital.	Retomar as atividades dos Subprojetos de Física e Química.
Fortalecer a relação entre o IF SERTÃO-PE e a comunidade.	-----
Discutir a importância da Educação em nosso país.	-----
Capacitar professores da Educação Básica.	-----
Despertar para a continuidade de seus estudos.	-----
Apresentar o Projeto Institucional e Subprojetos de Física e Química para a comunidade em geral.	-----

Fonte: Da autora, adaptado com base em informações do Relatório de Atividades do PIBID IF Sertão 2009 e 2014.

Na questão 7 do questionário (APÊNDICE B), os participantes tinham a liberdade de marcar de quais atividades tinham participado ou desenvolvido a partir da vivência no PIBID. No Gráfico 3 registra-se o quantitativo de pessoas que marcaram cada item, em porcentagem, e pode-se notar que existem apenas três itens que aparecem poucas vezes, com menos de 50%. São as seguintes opções: outros, apenas 1 pessoa marcou; participação nas reuniões de pais e mestres da escola, 10 alunos marcaram; e participação nas reuniões pedagógicas da escola, 18 pessoas que marcaram. Tais itens equivalem respectivamente a 2,5%, 25% e 45%.

O item “outros” refere-se a alguma atividade que, na percepção dos participantes, não foi contemplada. Analisando as opções listadas e verificando os relatórios, entende-se que tais atividades podem ser a realização de oficinas à comunidade, ou o desenvolvimento de peças teatrais pelos licenciandos, que no relatório das atividades estão descritas como resultados do programa.

Gráfico 3 – Atividades desenvolvidas pelos pibidianos



Fonte: Da autora.

No que se refere às reuniões de pais e mestres, é importante salientar que infelizmente nem todos os alunos estão tendo a oportunidade de vivenciar este

momento que faz parte da rotina da escola e oportuniza aos pais um retorno sobre a aprendizagem do filho. Vale a pena destacar que “a instituição família, bem como a instituição escolar, são ferramentas primordiais no desenvolvimento social, emocional, cultural e cognitivo do indivíduo, ao mesmo tempo em que são transmissoras do conhecimento e dos valores éticos culturais” (SANTOS; TONIOSSO, 2014). Por isso, em um momento como o da reunião de pais e mestre, o licenciando tem a oportunidade de aprender como conduzirá uma reunião, perceber do que os pais gostam e precisam saber sobre a aprendizagem dos filhos para ajudá-los e apoiá-los na aprendizagem, bem como no processo formativo do indivíduo para a sociedade.

Outra ação interessante do programa, registrada no Quadro 15, consiste na preocupação, em nível institucional, de fazer com que os alunos fossem inseridos aos poucos na escola, bem como a importância de estudar a comunidade em que os alunos estavam sendo inseridos. Nesse contexto, foram aplicados questionários diagnósticos para que os alunos conhecessem a percepção de pais, alunos e professores sobre a escola, além de questões gerais sobre o funcionamento da escola, como pode ser verificado também nas entrevistas:

Olha, quando, no início mesmo nós primeiro fizemos um diagnóstico da escola, para conhecer a escola, os pais, participamos de reuniões, entre os pais e professores para conhecer a realidade da escola. Depois fizemos, também, é um diagnóstico, entrevistas com os professores da escola com a gestão da escola. Então foi aí mais ou menos uns três meses só para fazer uma avaliação da escola como um todo, os personagens, a estrutura e tudo. Depois dessa etapa de diagnóstico da escola, nós fomos ficar só observando a turma. Eu lembro que na época eram oito bolsistas e aí foram divididos quatro alunos à tarde e quatro, não, oito à tarde e oito à noite. Oito, quatro em cada turma a princípio e aí no começo a gente só observava. E aí a sua pergunta era com relação? Pronto, aí depois desse período de observarmos a turma, no caso a minha turma que eu estava inserida, nós começamos a desenvolver com toda a liberdade que a professora nos deu, a desenvolver aulas, aulas contextualizadas com apoio, na época da professora L que era quem dava o suporte para a gente da Licenciatura em Química (E1).

A fala da licenciada vai ao encontro do que se mencionou anteriormente sobre a importância de realizar o planejamento. Zabala (1998) explica que é fundamental planejar e avaliar, dedicar um tempo da jornada de trabalho para tal atividade. No resultado do questionário, 75% dos respondentes afirmam que participavam de momentos de planejamento para definição das atividades. Apenas 10% declararam que não participavam, 12,5% afirmaram que às vezes participavam

e 2,5% não lembravam.

Durante as entrevistas foi relatado como aconteciam esses planejamentos:

No caso a gente era o quê? Cinco bolsistas que iam... Quatro bolsistas naquela escola, naquele horário, determinado horário. Aí entre a gente que a gente decidiu o que ia fazer. A gente conversava com a professora pra ver qual assunto que ela 'tava' dando e a gente ia desenvolver, nós trabalhávamos mais com experimento. A turma, os meninos pediam muito. Cobravam muito essa parte e também a professora da escola não tinha essa, essa segurança, nem conhecimento pra poder trabalhar com experimentação. Aí a gente que entrava (E2).

Como era definido? Era definido em grupos. Aí uma parte ficava responsável por ajudar um professor. No caso ajudar com o conteúdo, porque quando os alunos tinham dificuldade, o professor tinha dificuldade. A gente, que era do PIBID, ajudava o professor nesse ponto de vista. Sempre íamos lá. Por exemplo, a gente tinha um certo conteúdo da física. Marcamos um horário com o professor, nos reuníamos pra definir essas tarefas, íamos lá e aplicávamos. Só que aplicava o conteúdo, porque eles tinham dificuldades de maneira diferente. Como é que faria isso? E eu lembro que na época, que eu fazia estágio e fazia o PIBID, eu também apliquei essa parte, só que utilizando os mapas conceituais. E foi bastante interessante quando eu apliquei. Vendo mapas conceituais. Apliquei na física. Eram essas atividades que nós tínhamos começado a fazer. Fazer uma intervenção lá na escola e solucionar possíveis dificuldades que esses alunos tinham. No IF tínhamos reuniões toda terça-feira, de 8h às 12h, 9h às 12h. Tínhamos reuniões, com os coordenadores do PIBID e com os professores que eram também coordenadores nas escolas (E5).

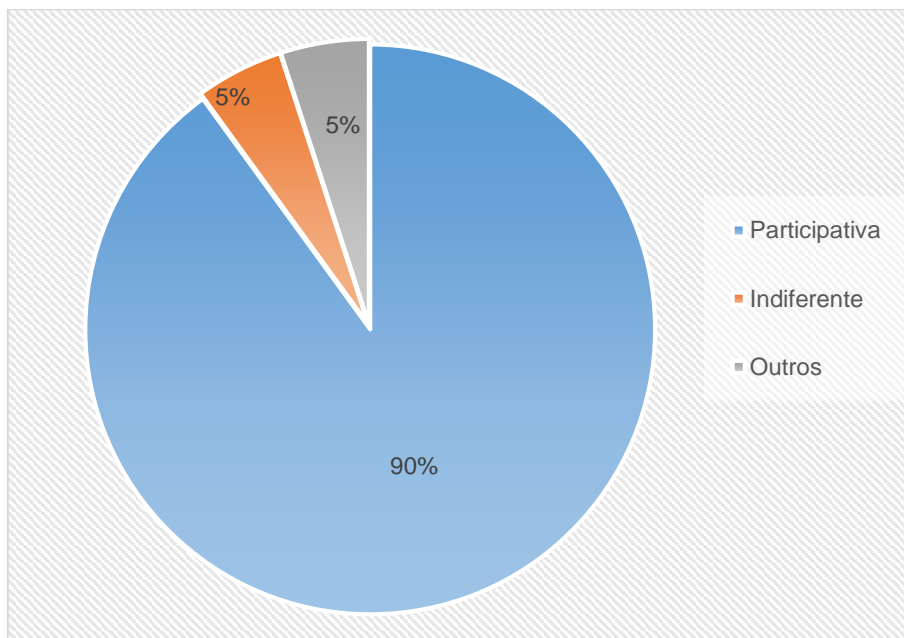
Nesses dois relatos, é possível perceber que existia uma preocupação dos licenciandos com a aprendizagem dos alunos da Educação Básica, de conversar com o professor da escola, de identificar quais eram as necessidades da turma a ser trabalhada, bem como de ajudar também ao professor. Cita-se, como exemplo, a utilização de experimentos. Tal ação envolve algumas das atividades apresentadas no Quadro 13, como a utilização de materiais didáticos e a construção de um manual de práticas lúdicas para Física e Química.

Observando o Quadro 15, evidencia-se que a utilização de experimentos na aula é um discurso presente. No Gráfico 3 e no relato das entrevistas (E2 e E5), fica visível a importância da aplicabilidade do experimento nas aulas de Física e Química. Como o pesquisador Araújo (2007) destaca, o uso de experimentos faz com que os “estudantes de ciências se apropriem do mundo físico e de suas tecnologias” (p. 11), ou seja, o experimento faz com que o aluno tenha o conhecimento ampliado, indo além dos conteúdos curriculares previstos nos PCN's.

Quando questionados sobre a receptividade da escola ao programa, no

Gráfico 4 comprova-se a sua excelente aceitação, pois 90% dos respondentes consideraram a escola participativa.

Gráfico 4 – Receptividade da escola ao PIBID



Fonte: Da autora.

Assim como na entrevista, demonstra-se que foram aceitos, o que se constata nos relatos:

Foi muito boa, muito boa porque a gestão, eu não lembro mais o nome da professora da época delas como um todo, tanto a professora da sala, é que ela não era formada, já era uma professora já bem perto de aposentar, então imagina como era uma aula dela bem tradicional, os alunos amaram porque nós chegamos com o novo. Uma realidade nova que eles até então não reconheciam (E1).

A escola... Bom, as escolas que eu fui em duas escolas, quando eu passei pelo PIBID. Todas as duas receberam bem o projeto. É... Os alunos gostavam muito porque eles viam coisas diferentes, além do que eles já haviam... Com a experiência do professor. Eles viam, é... Outras visões além do professor, porque a gente levava outras coisas diferentes em relação ao conteúdo deles. E aí eles gostavam muito quando a gente interferia na aula. É... E também o pessoal da escola sempre foi muito receptivo com a gente. O professor que 'tá' dando aula de Física, ele não é formado na área. Ou é Matemática... Às vezes a gente encontra até professor de Química ou... Química não, Biologia. Enfim, porque falta muito professor de Química e de Física aqui na nossa região. Aí o professor que 'tá' dando aula, ele não é da área e ele não tem muita visão sobre aquilo como a gente que é licenciado em Física ou 'tá' licenciando. É, a gente estuda e vê muitas aplicações em relação ao conteúdo e a gente leva para eles, levava para eles, né? E eles gostavam muito porque era além do cálculo que a gente leva pra eles (E4).

Observa-se, segundo os relatos, que a receptividade da escola não envolve

apenas a gestão, mas os alunos da Educação Básica e os professores. Eles acreditam que tal envolvimento decorria da utilização de metodologia diferente da aplicada cotidianamente na sala de aula, bem como a ausência de formação do professor na área, o que dificulta também a segurança do professor em lidar com as angústias dos processos de ensino e aprendizagem. Destaca-se que o licenciando tem a possibilidade de ajudar também ao professor da Educação Básica, visto que o professor vai aprendendo com estes alunos a importância da utilização dos experimentos, como fazer experimentos com materiais de baixo custo, então torna-se um momento de aprendizagem para ambos, alunos e professores das escolas públicas, bem como para os licenciandos.

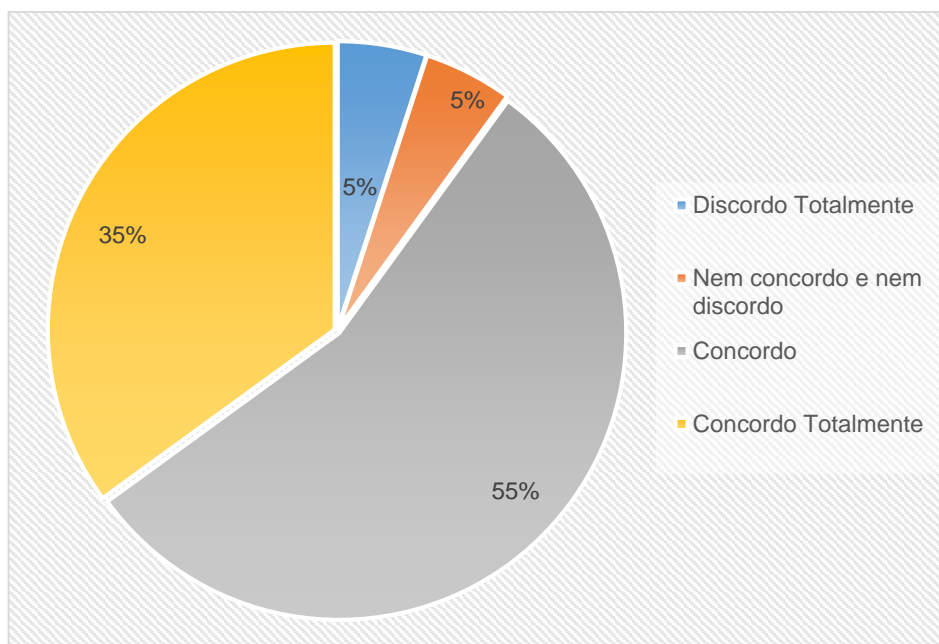
d) O PIBID como uma Política Pública

Acreditando que é fundamental compreender se existe um reconhecimento dos bolsistas do PIBID no que se refere ao programa como uma política voltada para a formação e valorização de docentes, foram apresentadas cinco afirmações que o licenciando deveria julgar e marcar se concordava totalmente; concordava; não concordava e nem discordava; discordava; e discordava totalmente.

Para a criação destes questionamentos utilizaram-se os objetivos definidos pelas normas gerais do programa. Esse documento norteava o programa no momento em que os licenciandos investigados o vivenciavam. Vale destacar que atualmente existe um novo documento que atualiza e aperfeiçoa os objetivos do PIBID, bem como descreve quais os procedimentos para participação (BRASIL, 2013).

No Gráfico 5, apresentam-se os resultados sobre o incentivo do programa para a formação docente em nível superior para a Educação Básica. Dos respondentes, 90% marcaram que concordam ou concordam totalmente com essa afirmação, o que constitui um fator muito positivo para o programa: existe uma concordância dos licenciandos em que as atividades desenvolvidas estimulam o licenciando a seguir a carreira de professor da Educação Básica.

Gráfico 5 – Incentivo à formação docente em nível superior para atuação na Educação Básica



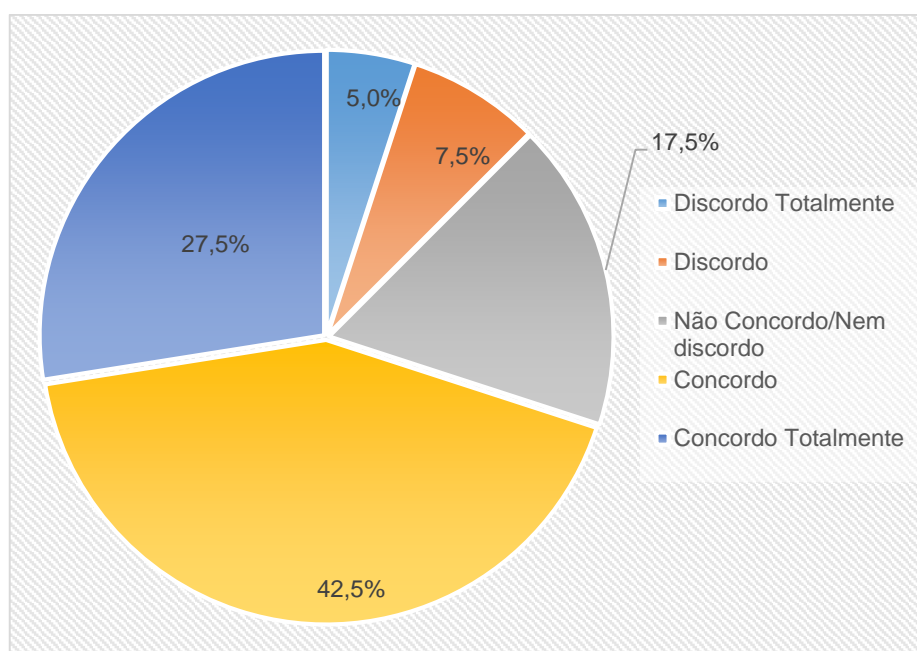
Fonte: Da autora.

O Gráfico 6 apresenta o resultado sobre o programa contribuir para a valorização do magistério. Somando-se os que concordam (42,5%) e os que concordam totalmente (27,5%), tem-se um quantitativo de 80% que acreditam que o PIBID é uma política pública que contribui para a valorização do magistério. Contudo, não se pode deixar de comentar que 17,5% nem concordam e nem discordam, demonstrando dúvidas sobre este objetivo do programa, e, se somado com os que discordam totalmente (5%) e discordam (7,5%), somam-se 20% dos respondentes que não acreditam que o programa contribua para a valorização do professor.

Os 20% que não acreditam que o PIBID contribui para a valorização do professor representam um quantitativo baixo, quando comparado aos 80%. Entretanto, compreendemos que este resultado sinaliza a importância de proporcionar momentos de debates sobre a valorização docente, sobre o que é um professor valorizado. Gatti, Barreto e André (2011) enfatizam em seus estudos que a valorização docente envolve as condições de trabalho, as perspectivas de carreira e

o salário. Em Brasil (2015), destaca-se que valorizar os profissionais de educação envolve a realização de “formação inicial, formação continuada, carreira e condições de trabalho”. Infelizmente não foi possível, com este trabalho, perceber ações no programa que perpassem todas essas características descritas por estes autores.

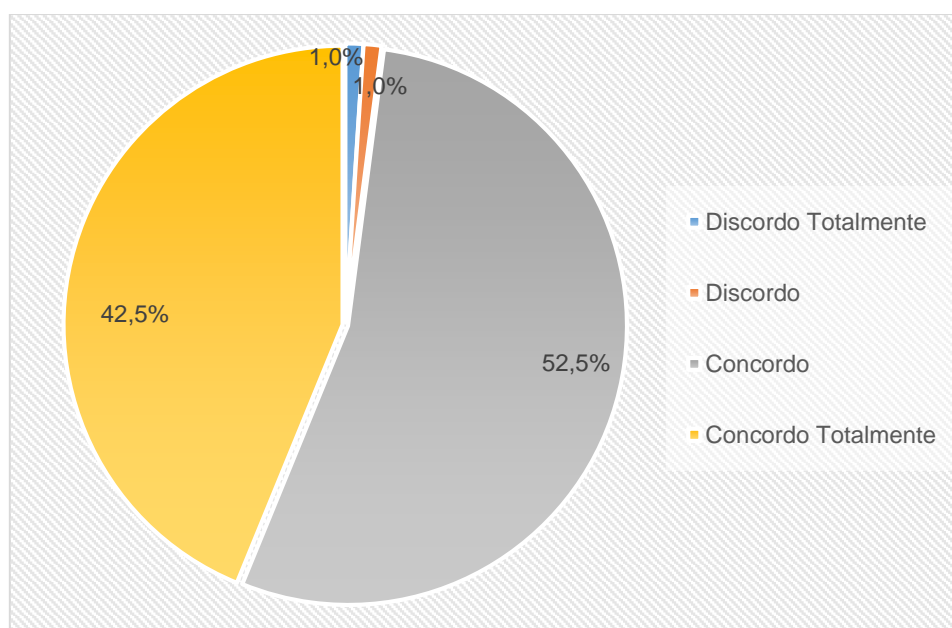
Gráfico 6 – Valorização do Magistério



Fonte: Da autora.

Quando questionados se o programa eleva a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e Educação Básica, 52,5% concordam e 42,5% concordam totalmente, perfazendo um total de 95% – Gráfico 6 – o que demonstra que neste quesito o PIBID vem tendo um índice de satisfação muito bom, atendendo ao proposto em seus objetivos.

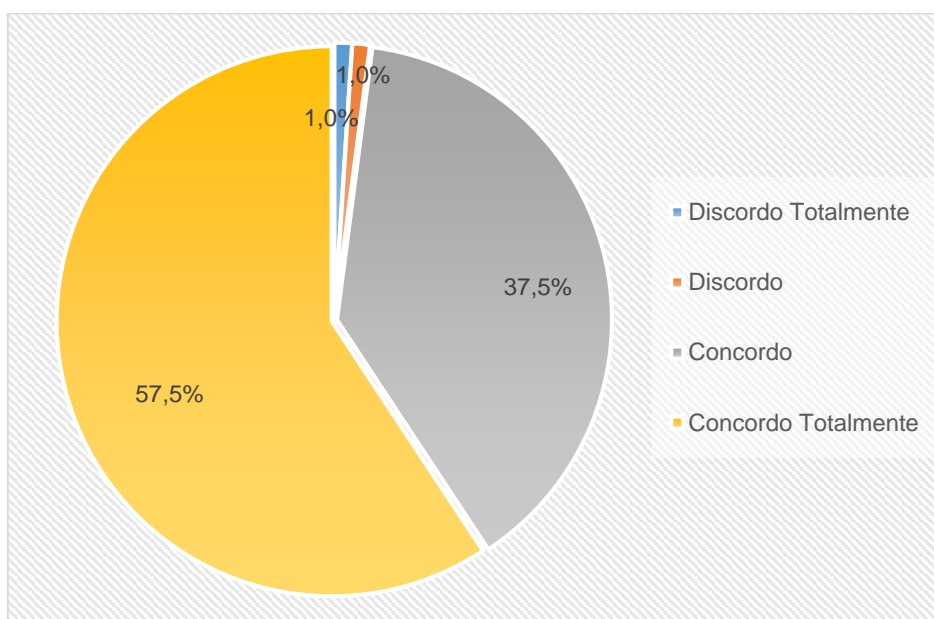
Gráfico 7 – Melhoria na qualidade da formação inicial



Fonte: Da autora.

O Gráfico 8 apresenta um resultado bastante similar ao apresentado no Gráfico 6: 95% dos respondentes também afirmaram concordar que o PIBID insere o licenciando no cotidiano escolar da rede pública de educação, proporcionando-lhe oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados nos processos de ensino e aprendizagem. Consta-se também que o quantitativo de alunos que concordam totalmente foi maior que a metade dos alunos respondentes – 57,5% –, demonstrando que o programa do IF Sertão PE consegue inserir o licenciando no cotidiano escolar.

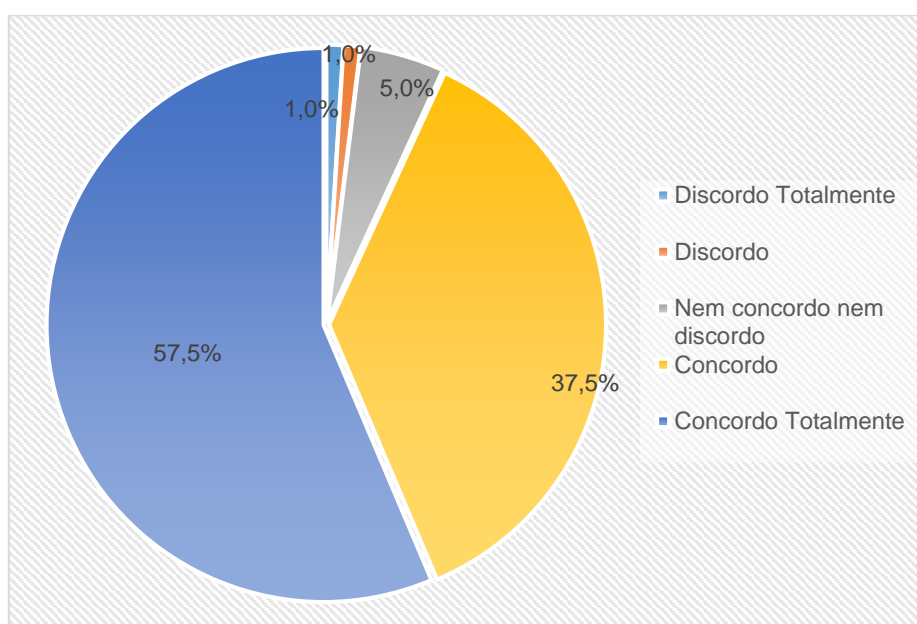
Gráfico 8 – Inserção dos licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação



Fonte: Da autora.

A última afirmativa objetivava saber se o PIBID contribuiu para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. Como resposta, 90% dos licenciandos concordam ou concordam totalmente, o que se verifica no Gráfico 9.

Gráfico 9 – Articulação entre teoria e prática



Fonte: Da autora.

Analisando conjuntamente os Gráficos 5, 6, 7, 8 e 9 na percepção do grupo, o

PIBID tem uma boa aceitação como uma política pública de formação docente, bem como de valorização. Entretanto, como referido anteriormente, a valorização docente ultrapassa as ações desenvolvidas pelo PIBID, sendo necessárias ações em outras amplitudes, como infraestrutura da escola de Educação Básica e salário dos professores, o que interfere diretamente no reconhecimento do docente como um profissional.

É importante frisar também que em 2013 foi publicada uma nova normativa sobre o PIBID (BRASIL, 2013), a qual apresenta uma atualização nos objetivos do programa, inserindo a importância da reflexão sobre a cultura escolar do magistério, os saberes e peculiaridades do trabalho docente. Percebe-se, com tal mudança, uma evolução do programa por reconhecer a escola como um ambiente com características culturais próprias, que muitas vezes emergem da comunidade que está inserida naquele ambiente, bem como a importância de reconhecer os saberes necessários à profissão de professor e as peculiaridades da profissão que emergem do ambiente escolar, indo além, muitas vezes, do que está descrito nas literaturas sobre a temática.

e) A valorização da formação docente

Para a última categoria, nomeada como Formação Docente, foram construídas perguntas tanto no questionário como na entrevista: no questionário, as questões 11 a 13; e nas entrevistas, as questões 08 a 11.

A primeira pergunta do questionário objetivava saber se os licenciandos percebiam diferença entre a formação de quem participou do PIBID e a de quem não participou do PIBID. 90% afirmam que a formação é diferente e apenas 10% não percebem diferença. Para esclarecer o que seria essa formação diferente, foi solicitado no próprio questionário que os respondentes comentassem essa diferença. De acordo com as respostas, pode-se chegar a quatro motivos:

- Vontade de atuar na Educação Básica;
- Preparação, segurança, clareza e sensibilidade ao ambiente escolar;
- Participação e desenvolvimento de projetos; e

- Visão crítica.

Esses motivos reforçam a ideia de que o licenciando que vivencia mais o ambiente escolar sente-se preparado para lidar com a profissão docente, reconhece-se professor. Dois comentários são enfáticos a respeito da diferença na formação:

Os alunos que tiveram a oportunidade de desenvolver o projeto de iniciação à docência têm uma desenvoltura melhor dentro da sala de aula, eles conseguem se mostrar mais seguros, autoconfiantes e por consequência disso desenvolvem um trabalho com maior qualidade (Q.1).

Estar sensível ao ambiente escolar. Percebe o perfil dos alunos, a sua realidade, qual a metodologia deve ser adotada a partir de tais características. Aproveita o conhecimento adquirido dos alunos como base para a introdução de novos conhecimentos, além da inserção dos mesmos de maneira contextualizada e prática com questões do dia a dia e interdisciplinar (quando possível). Geralmente, quem não teve a oportunidade de atuar no PIBID ou de outras práticas pedagógicas, carregam consigo uma postura mecânica e “engessada” no planejamento e execução de aulas, bem como na formação docente (Q2).

Os comentários evidenciam que a diferença na formação está voltada para a prática docente, a vivência de sala de aula. Isso não significa dizer que o licenciando que não participou do PIBID não seja um bom docente, somente alerta que a instituição deveria proporcionar, independente de ser pibidiano ou não, a vivência do ambiente escolar.

Ao realizar as entrevistas, foi percebida uma diferença nas respostas dos entrevistados de Química e de Física. Para os entrevistados em Química, existe diferença na formação:

Eu tenho certeza que falando a gente que entrou no PIBID no começo, eu entrei no segundo semestre, nem sabia o que era estágio. Quando eu fui estagiar, já tem essa segurança, que eu já havia passado por esse processo todo no PIBID, tanto. Entre a gente mesmo, os bolsistas, e em sala de aula. Então, assim, quando eu fui estagiar, eu fui com pouco mais de segurança. Já sabia mais ou menos o que era uma sala de aula. Então, assim, a pessoa que não participou do programa, que quando foi no estágio... Na sala de aula. E então, acho que tem essa questão da diferença em relação à segurança. Que a pessoa que passa pelo PIBID, já vivencia um pouco mais e... Muitas coisas (E2).

Percebo. Assim, percebo muita falta de iniciativa, não é?! Até mesmo em participar de alguma coisa, por exemplo, eu já... já indiquei meus colegas do curso: "Ah, tem aula ali", não é?! "Me chamaram só que eu não posso, você não quer ir?". "Não, não me sinto seguro". Sabe, essas questões. Principalmente porque não teve, não é, um... uma participação nenhuma na escola como a gente teve no PIBID (E3).

A fala dos entrevistados de Química reforça a importância do que foi

identificado também nos comentários do questionário: antes um aluno chegava ao estágio com insegurança por desconhecer o seu papel na escola. Isso não significa que ele não saiba o que é uma escola, mas antes sua atuação na escola era como aluno. Já como professor existe uma amplitude de informações, de saberes que diferem, que ultrapassam o domínio de conteúdo, como vem sendo divulgado por Gauthier et al (1998) e Tardif (2012).

Segundo os entrevistados de Física, não existe diferença, pois os dois entrevistados afirmam que, do seu ciclo de convivência, todos faziam parte do PIBID, conforme descrito a seguir:

Não percebo, todos os meus colegas foram do PIBID (E4).

Eu não percebo, eu não tive contato com quem não participou do PIBID. Eu não... Não consigo, porque os meus colegas André Romã, Jorge Maurício, participaram do PIBID... Todos que eu conheço participaram do PIBID. Todos que eu conheço (E5).

Tal informação dos entrevistados vai ao encontro dos 10% que responderam no questionário que não percebem diferença. Não se pode afirmar que todos os participantes do PIBID do IF Sertão possuem uma prática melhor do que quem não participa do PIBID, uma vez que existem fatores externos ao PIBID que podem proporcionar ao licenciando uma boa prática, como o ambiente de convivência do educando, as experiências que vivencia, dentre outros.

Dando continuidade à análise, no questionário perguntou-se que saberes eram considerados necessários para a formação docente, tendo sido sugeridos alguns saberes a partir da percepção de Gauthier et al (1998), Freire (1996) e Tardif (2012). No Gráfico 10 apresentam-se os saberes mais identificados pelos participantes. Como nessa questão poderia ser marcada mais de uma opção, há no gráfico vários saberes com mais de 50% de concordância, bem como foi dada a opção “outros”, caso o participante acreditasse existirem outros saberes além dos sugeridos. Ninguém, contudo, marcou essa opção.

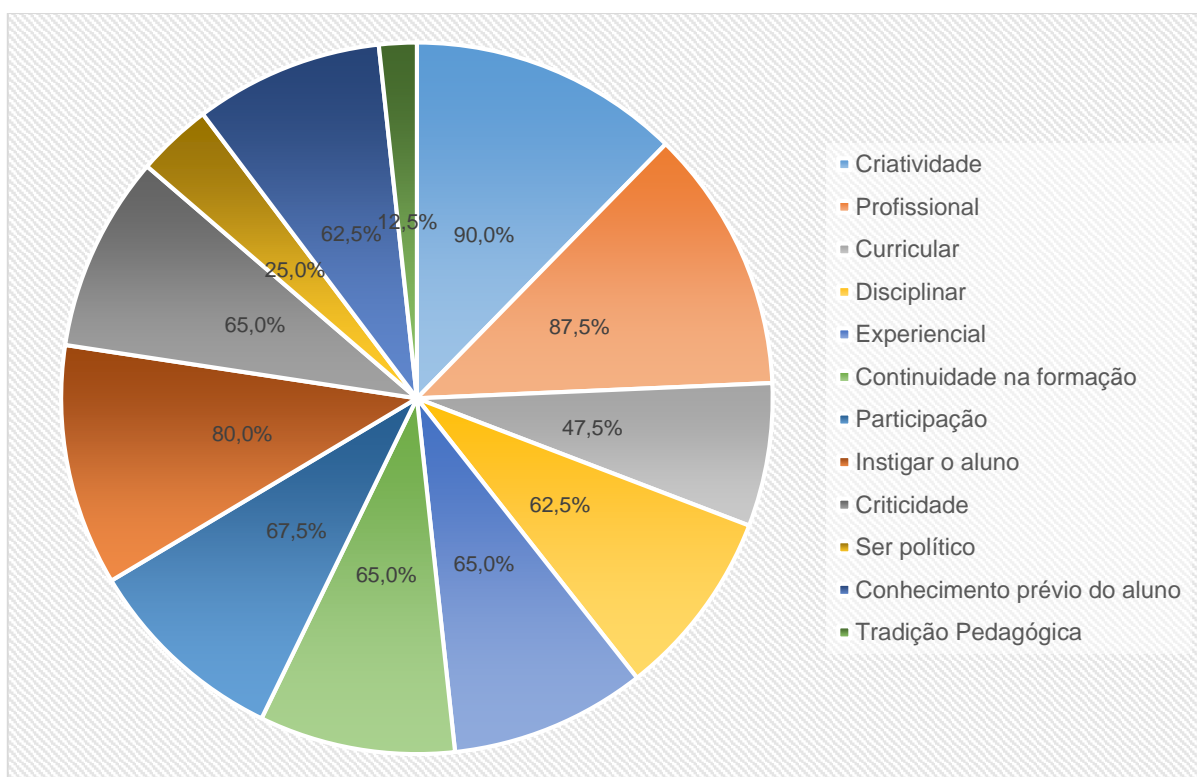
Das opções marcadas, três itens se destacam: criatividade, com 90%; profissional, com 87,5%; e instigar o aluno, com 80%. Duas dessas opções caminham juntas na percepção de Freire (1986) – criatividade e instigar o aluno. Quando o professor tem a liberdade para criar, inovar em sala, envolve o aluno e o

instiga, provoca-o a repensar o conteúdo, o assunto trabalhado em sala. Tal compreensão também é perceptível na fala do entrevistado, ao reforçar a importância do ato criativo docente:

Eu acho que antes de saber conteúdo, obviamente. Eu acho que a postura influencia muito. Numa de você interagir com os alunos... A sua dinâmica em si. Então, assim, a questão que tem que ser muito criativo. Professor tem que ser muito criativo. Principalmente hoje em dia que os alunos 'tão' muitos dispersos. Eles não querem... Não querem realmente muito aquela coisa, aquela tradicional, só o quadro, 'tá'? Dependendo até de um slide que você leva, diferente, com um bichinho lá, brilhando, eles já ficam. Mas, assim, acho que o professor tem que ser criativo, tem que ser (E2).

Na compreensão deste docente, a criatividade é primordial por envolver o aluno, conquistá-lo. Dando continuidade, em relação ao saber profissional, consolida-se a percepção de Tardif (2012) de que este saber é o desenvolvido no licenciando a partir das instituições de ensino que oferecem o curso de formação inicial. Em sua construção, está envolvido um conjunto de saberes: a prática científica, articulação entre as ciências da educação e a prática docente.

Gráfico 10 – Saberes docentes



Fonte: Da autora.

Aliado ao reconhecimento do saber profissional, tem-se a continuidade da formação: 65% dos licenciandos consideram respeitável este saber, bem como é

uma confirmação de que a licenciatura tem o papel de iniciar o sujeito na profissão, sendo fundamental a continuidade dos estudos após a conclusão do curso. Freire (1986) costumava afirmar que, quanto mais ensinava, mais estudava a respeito. A cada dia os docentes enfrentam novos desafios e a formação continuada os prepara para as exigências do mundo. Além disso, é importante reconhecer que o mundo muda e as expectativas e necessidades do ser humano também (BEHRENS, 1999); por isso, quanto mais preparados os professores estiverem para lidar com estas situações, melhor poderá ser o seu desempenho na sala de aula.

Libâneo (2015) esclarece que a formação continuada pode acontecer dentro ou fora da jornada de trabalho, através de estudos de caso, reuniões de orientação pedagógica, palestras, congressos, oficinas, entre outros. O fundamental é que sejam promovidos meios para “estudo, reflexão, discussão e confrontação das experiências dos professores” (LIBÂNEO, 2015, p. 188). Então, se o licenciando reconhece a importância da formação continuada, certamente buscará a continuidade dos estudos.

Infere-se também das respostas o reconhecimento dos licenciandos (62,5%) de que o aluno traz para a sala de aula conhecimentos que vão além dos estudados nos currículos, denominados como conhecimentos prévios:

É um conjunto de saberes. Existem algumas coisas essenciais, que seriam esses saberes. A metodologia aplicada, a relação interpessoal, aluno e professor, é a questão de, da gente respeitar o conhecimento prévio que o aluno já traz e saber utilizar isso dentro na sala de aula, saber trabalhar as questões do cotidiano (E1).

Esses conhecimentos prévios, segundo Freire (1996), são um reconhecimento das raízes, origens, vivências dos educandos. Cabe complementar que somente ao reconhecer que os alunos chegam à sala de aula com conhecimentos e a partir da identificação destes é que o docente pode realizar a contextualização, fazer a transposição didática do currículo e mediar a aprendizagem do aluno.

Outro ponto refere-se à participação do professor. Há um reconhecimento (67,5%) da importância do docente de envolver-se na escola e da necessidade de romper com a ideia de que o professor está na escola para cumprir um currículo, metas de aprovação, horários; é fundamental o envolvimento do docente na escola.

Freire (1986) destaca a importância de romper com as amarras dos livros e compreender a educação para além do espaço da sala de aula. No mesmo contexto, 65% dos respondentes destacam a importância da criticidade docente – reconhecendo-o como um saber –, a capacidade do professor de receber uma informação e questioná-la, analisá-la para identificar se de fato está ou não correta.

Somente 25% consideram como “saber docente” o “ser político”, pois os licenciandos, como Freire (1986) ressalta, ainda não compreendem que a escola vivencia os problemas da sociedade cotidianamente. Em função disso, não se pode pensar a educação como uma ação isolada na sociedade: ela perpassa pela cultura, pela economia, por ações sociais e pela política de formação. Por isso, compreender que educar é um ato político proporciona uma ruptura na visão do que é ser professor e do que é ser estudante.

No grupo investigado, mais da metade, 65% valorizam o saber experiencial. De acordo como Tardif (2012), este saber valoriza as experiências que os docentes vão acumulando ao longo da vida no seu meio. Gauthier et al (1998) salientam que essas experiências são pessoais e privadas, ou seja, juntas, elas vão enriquecendo a prática do professor em sala de aula, e este vai se construindo e reconstruindo como docente, consolidando-se culturalmente com a profissão. Dessa forma, entende-se que os pibidianos têm esta experiência mais desenvolvida por vivenciarem mais a prática docente na formação inicial.

Na sequência da análise dos saberes, 62,5% consideram o saber disciplinar como importante para a formação do docente, ou seja, a valorização do saber que será trabalhado na escola durante as disciplinas de Química e de Física deve perpassar o processo de formação desse licenciando. Tardif (2012) afirma que este saber envolve o conhecimento sobre determinada disciplina, o qual está disponível na sociedade e Gauthier et al (1998) amplia sua definição descrevendo-o como um saber que envolve a produção de conhecimento de cientistas e de pesquisadores da área.

Durante a entrevista, também se constatou a relevância atribuída ao saber da disciplina, saber o conteúdo que envolve a disciplina, como relatado por um entrevistado:

Deixa eu pensar. Deixe-me pensar. Que saberes... Deixa eu analisar as minhas ideias aqui na minha cabeça. Pronto. Em termo de conteúdo da disciplina, isso é óbvio. O saber para um professor tem que ter, porque é um no Ensino Médio e já no nível superior é outro. São coisas completamente distintas em termos de interesse. Só que quem dá aula no Ensino Médio, tem que ter algo a mais comparado ao superior. No Ensino Médio você tem que instigar a curiosidade desses alunos. Principalmente na minha área que é Física, como é que eu vou instigar essa curiosidade? Você tem que levar o contexto. A Física pra vida deles, pro dia a dia deles. E independe de cada situação, o professor tem que ter esse saber, esse domínio, saber como é que você vai levar pro dia a dia dele pra poder fazer com que ele entenda o seu conteúdo. O processo de ensino e aprendizado acontece nesse momento, que você leva a Física pro dia a dia dele. Você tem que fazer isso (E5).

Observa-se na fala do licenciando entrevistado que existe um reconhecimento também da contextualização do conteúdo, de aproximá-lo da vida do educando, mas também de perceber que os interesses por aquele conteúdo podem ser divergentes, dependendo do nível educacional em que o educando está inserido.

Divergindo um pouco do resultado do “saber” a disciplina, o saber curricular ficou com menos da metade de adeptos: apenas 47,5% consideram-no como um saber importante para a formação docente. Talvez esse resultado esteja relacionado ao desconhecimento da importância de os docentes participarem do processo de discussão do currículo, de reconhecer que o currículo, como afirma Sacristán (2013), “tem a capacidade de estruturar a escolarização, a vida nos centros educacionais e as práticas pedagógicas, pois dispõe, transmite e impõe regras, e uma ordem que são determinantes” (p. 20).

Com o menor quantitativo, 12,5% de respondentes considerou relevante o saber tradição pedagógica, o qual, na percepção de Gauthier et al (1998), envolve a representação que temos da escola. Quando nos tornamos professores, chegamos à escola com uma imagem construída a partir das vivências que tivemos ao longo dos anos, e esta imagem servirá de guia para o comportamento do professor, para a tomada de atitudes no cotidiano da sala de aula. Com esse quantitativo, entende-se que os licenciandos não reconhecem a influência que a imagem construída sobre a escola ao longo da vida terá nas suas ações no cotidiano escolar.

Finalizando a categoria, perguntou-se tanto aos participantes do questionário quanto aos da entrevista, que conhecimentos, experiências ou atividades decorrentes de sua vivência no PIBID eles utilizam no cotidiano escolar de sua prática docente. A partir do questionário, chegou-se às seguintes conclusões:

utilização das tecnologias na sala de aula; criação e utilização de jogos lúdicos; apresentação do conteúdo utilizando experimentos com materiais recicláveis, reagentes disponíveis na escola ou materiais disponíveis para os alunos em casa; construção do planejamento das aulas; contextualização do conteúdo; criatividade; segurança; postura; criticidade e as influências de determinada ação na sociedade; e avaliações diversificadas.

O relato dos entrevistados vai ao encontro das respostas dos que responderam ao questionário, bem como amplia as opções de aplicabilidade no dia a dia como docentes:

Nossa... É até interessante. Na escola que eu trabalho, a gente... Eles nunca fizeram uma feira de ciências. Então, assim, tem... Vai fazer dois anos que eu 'tô' na escola e quando eu cheguei lá, os meninos cobravam muito essa questão do experimento, principalmente na área de Química e física, que eles diziam assim: "professora, mas só quadro, só conteúdo, eu queria ver realmente como é aquela coisa." E eu, assim, como a gente no PIBID já tinha feito uma feira de ciência e participou de inúmeras feiras de ciências, eu consegui levar pra escola e a gente conseguiu montar uma feira de ciências. Então aquilo ali você vê os meninos vendo aquilo ali acontecendo, eles mesmos criaram, sabe? Então, assim, a contribuição do PIBID foi mais assim, de eu ter a segurança de levar coisas diferentes para a sala de aula. E para os alunos carentes, de coisas diferentes, vamos dizer assim. Então, eu acho que a questão da experimentação, de tudo assim, e até uma aula diferenciada, não é só voltada pro experimento. Até um slide diferente. Infelizmente ainda têm professores no Estado que não sabem trabalhar com multimídia, com... Nada assim, diferente. E aí quando você leva um slide, bem-feitinho, bonitinho, eles já ficam... Assim. Então, pelo fato de eu 'tá' sempre criando no PIBID. E... Quando eu levei pra sala de aula, não tive tanta dificuldade assim por eu já aprender a conviver com isso. Mas... São essas questões que fazem a diferença (E2).

Tudo isso. Organizar, planejar as atividades que muitas delas eu repito, muitas delas eu adapto, não é, dependendo da turma (E3).

É... Planejamento. Hoje mesmo a gente fez um questionário pra saber como os alunos estavam se sentindo nas aulas de Física, pra gente trabalhar em cima disso. Aí como, na, também nas escolas a gente aplicava o questionário antes pra gente saber antes e depois quando 'tava' finalizando... É... Pra saber como o aluno está e, assim... A gente 'tá' planejamento uma feira de ciências já com experimento de Física... É... Eu, com a bolsista do PIBID, que ela 'tá' até na minha sala como bolsista e estagiário. Aí a gente 'tá' planejamento já os experimentos para passar para eles até semana que vem, para eles iniciar, para eles ter esse contato, já que as turmas são grandes, razoavelmente grandes, não dá para todo mundo ir para o laboratório numa vez e todo ter contato com o experimento. Aí isso 'tá'... A gente sempre fazia assim: levava mais de um experimento pra todo mundo ter contato com ele, porque quem não... É... Quem não tem contato com o experimento, só visualiza ali de lado, continua sendo chato. Então a gente vai dividir em grupos pra todo mundo fazer o seu experimento e apresentar (E4).

Verifica-se que a compreensão da importância do planejamento e do

replanejamento, a segurança no lidar com a sala de aula, a presença constante dos experimentos para a explicação do conteúdo e a realização de feiras de ciências também fazem parte do cotidiano dos docentes entrevistados.

Tais respostas, tanto do questionário como das entrevistas, evidenciam a influência positiva do PIBID na formação dos docentes, bem como o empoderamento das atividades realizadas no PIBID dos que se tornaram docentes. Tudo isso revela uma preocupação com a aprendizagem do educando, com os conhecimentos que traz para a aula, bem como com a contextualização deste conteúdo para a realidade deles.

5 CONCLUSÃO

A finalidade do presente trabalho foi investigar as contribuições do PIBID no processo de formação inicial dos licenciandos em Química e Física do IF Sertão PE. Com base neste propósito, elaboramos três tipos de instrumentos de coletas de dados: documentos do PIBID, questionário e entrevista, que permitiram alcançar o resultado deste estudo. A seguir, apresentam-se as considerações a partir dos objetivos específicos definidos para este estudo.

Ao diagnosticar o quantitativo de pibidianos que estão atuando como docentes, bem como se atuam em área divergente de sua formação, verifica-se que ainda existe, nas escolas, uma deficiência de profissionais formados na área de Química e de Física, pois alguns licenciados relataram que, além de ministrarem aula na disciplina de sua formação, atuam em outras disciplinas. Tal situação corrobora a situação brasileira de ausência de profissionais formados para atuar em cada disciplina dos componentes curriculares da Educação Básica, como destacam Cruz e Monteiro (2015).

Quando ao objetivo que investigava se os licenciandos, independente de serem participantes do PIBID ou não, são inseridos em atividades que alinhem a teoria com a prática no ambiente escolar, percebeu-se que no IF Sertão PE, independente de participarem do PIBID, os alunos têm acesso a atividades que os inserem no ambiente escolar.

Entretanto, nos relatos dos alunos, tais ações foram identificadas em disciplinas pedagógicas como Didática, Estrutura e Funcionamento da Educação

Básica e Práticas Pedagógicas, não ficando claro se ao longo do curso se vivencia a relação teoria e prática e o processo de reflexão-ação-reflexão em disciplinas específicas da formação, as quais venham a proporcionar a reflexão sobre o ensino de determinado assunto. Por isso, faz-se necessário um outro estudo na instituição para verificar se as disciplinas específicas estão contemplando essa relação e esse processo, uma vez que tal vivência é fundamental para a construção identitária do docente, como destacam os estudos de Gauthier et al (2006), Freire (1996) e Tardif (2012).

O objetivo que identificava as atividades desenvolvidas pelo PIBID no período de maio de 2010 a fevereiro de 2014, na investigação apresentou uma variedade de atividades, tais como realização de seminários, momentos de planejamento, construção de materiais didáticos com material reciclado, divulgação na comunidade das atividades do programa na escola, possibilidades da tecnologia para o processo de ensino e aprendizagem, publicações em eventos da área de formação, dentre muitas outras atividades.

Estas atividades possibilitaram aos licenciandos maior segurança antes mesmo dos estágios supervisionados previstos na legislação referente à formação docente, como foi ressaltado pelos pibidianos no questionário e na entrevista. Considera-se tal ação como um diferencial na formação inicial docente dos licenciandos que participaram do PIBID no IF Sertão PE: a diversidade de atividades vivenciadas ao longo da atuação do licenciando no programa envolve olhares para o ensino, a pesquisa e a comunidade. Entretanto, acredita-se que a participação dos licenciando em momentos de reunião de pais e mestres e reuniões pedagógicas para planejamento nas escolas devem ser atividades vivenciadas por todos os que participam do programa e não apenas de alguns, como foi percebido neste estudo.

Ao analisar se os objetivos da Normativa do PIBID estão sendo atingidos pelo IF Sertão PE, na percepção dos licenciandos participantes do programa destacam-se dois pontos: o primeiro refere-se ao PIBID como uma política pública do Governo Federal de formação e valorização docente. Segundo os resultados, com aceite de 90% ou mais, é notório que o programa incentiva a seguir a carreira docente; eleva a qualidade da formação inicial do licenciando ao inseri-lo em atividades que proporcionam reflexões sobre metodologia, tecnologia, prática e ensino e

aprendizagem; e proporciona uma articulação entre a teoria e a prática.

O segundo ponto refere-se à valorização do magistério, com 80% de concordância. Tal resultado não é ruim, contudo sinaliza que, para uma efetiva valorização docente, não é suficiente a realização de um programa com distribuição de bolsas para estímulo à participação. São imprescindíveis ações concretas que disponibilizem aos professores um ambiente de trabalho adequado, uma infraestrutura mínima de qualidade e de recursos, bem como investimento em capacitação dos professores, disponibilização de horas para planejamento na jornada de trabalho e um salário digno para a complexidade da profissão. Ações como estas podem valorizar a profissão.

Quanto aos saberes necessários para ser docente, a visão dos pibidianos coaduna-se com saberes propostos por Gauthier et al (2006), Freire (1996) e Tardif (2012), dando destaque à criatividade, ao saber profissional e ao instigar o aluno, com mais de 80% de aceitação. Neste estudo, entretanto, não foi possível perceber se, durante as atividades do PIBID, são propostas reflexões sobre a importância destes saberes para a prática na escola e, conseqüentemente, para a construção da identidade docente.

Por fim, em relação ao objetivo de identificar se os licenciados atualmente utilizam práticas que vivenciaram no PIBID na sua atuação como docente, destaca-se que, na visão dos investigados, a vivência no programa propiciou-lhes conhecimentos variados, bem como a aplicação de diversas práticas em suas aulas: a utilização de tecnologias; criação e utilização de jogos; criatividade; segurança; postura; contextualização do conteúdo; criticidade; utilização de experimentos para explicar os conteúdos que serão trabalhados, dentre outras.

Destaca-se também, que diante da elevada evasão nos cursos de Física e Química do IF Sertão PE, não conseguimos afirmar com este estudo, que a inclusão do programa na instituição tem provocado a redução do índice de evasão da instituição, ou se os licenciandos não desistiram do curso pela influência do PIBID na identificação com a formação. Entretanto, fica este questionamento para futuras pesquisas, o PIBID influencia no índice de evasão da instituição? Licenciandos deixam de desistir do curso pela oportunidade de vivenciarem a profissão?

Contudo, asseguramos com os resultados apresentados nesta pesquisa que o PIBID contribui significativamente para o processo de formação inicial docente. No entanto, são necessários amadurecimentos de algumas ações do programa visto que nem todos os licenciandos dos cursos têm acesso a ele, o que pode gerar sua exclusão de atividades que poderiam ser comuns e proporcionariam uma melhor formação, como a inserção do aluno na realidade escolar. Sugere-se, pois, que a instituição investigada – o IF Sertão PE – oriente e acompanhe seus professores, enfatizando que, independente de o aluno fazer parte do PIBID, devem ser proporcionadas vivências nas escolas, bem como o estímulo à reflexão sobre o ensino e a pesquisa no processo de atuação docente e, por conseguinte, uma análise da aprendizagem do aluno da Educação Básica.

Ressaltamos, que com o PIBID o licenciando tem a oportunidade de conviver com os alunos, professores, pais, comunidade e escola, percebendo em que aspectos há necessidade de aprofundamento. Desse modo, ele poderá melhorar seus conhecimentos, buscar inovações, desmistificar angústias e aplicar o que foi aprendido, podendo atuar de forma mais eficiente, mais segura graças ao contato real com a situação da escola pública, construindo, por consequência, sua identidade com a profissão de docente. Assim, afirmamos a importância da manutenção de programas como o PIBID para uma política pública de formação do docente no Brasil e acreditamos na importância de outros estudos sobre o programa e os impactos deste em outras áreas da educação brasileira.

Conclui-se, este estudo afirmando que para a pesquisadora vivenciar estes momentos de estudo e reflexão sobre a formação docente através do PIBID, possibilitou crescimento pessoal e profissional. Pessoal, ao aprender a está presente na rotina familiar em momentos de ausência devido as viagens para cursar as disciplinas e profissional ao se deparar com novas inquietudes quanto ao papel do professor no processo de formação dos licenciandos, bem como o que faz os cursos de licenciaturas da instituição terem tantos alunos evadidos? Isto é uma realidade apenas do IF Sertão PE? E o que o IF Sertão PE e outras instituições fazem para identificar as causas dessa evasão? Mas, isso são outros estudos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Nelci Reis Sales de. **Categorias para a seleção de experimentos de química no ensino médio**: um estudo comparativo das prioridades dos professores e licenciando em formação. 2007. 183 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 22 fev. 2007. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000121127>>. Acesso em: 10 abr. 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BATISTA, Dulce Maria Tourinho. O debate sobre o uso das técnicas qualitativas e quantitativas de pesquisa. **O uso de abordagem qualitativa na pesquisa em serviço social**: um instigante desafio. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudo de Pós- Graduados em Serviço Social, Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Identidade, 2. ed. São Paulo: PUCSP/NEPI, n. 1 maio 1994.

BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 10. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

BEHRENS, Marilda Aparecida. A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 80, n. 196, p. 383-403, set./dez. 1999. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/167/166>>. Acesso em: 30 jul. 2015.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Formação de Professores da Educação Básica**. 2015. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica>>. Acesso em: 30 jun. 2015.

_____, República Federativa do. **Decreto Nº 6.755**. Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina e atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no

fomento a programas de formação inicial e continuada. jan. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em: 01 mar. 2014.

BRASIL, República Federativa do. **Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB Relatório de Gestão do PIBID 2009 - 2013**. dez. 2013. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PIBID.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2014.

_____, República Federativa do. **Formação Continuada para Professores**. Ministério da Educação. 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18838&Itemid=842>. Acesso em: 10 set. 2014.

_____, República Federativa do. **Lei Nº11.892. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências**. dez. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 10 fev. 2015.

_____, República Federativa do. **Lei Nº9.394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 29 out. 2014.

_____, República Federativa do. **Lei Nº 10.172. Plano Nacional de Educação**. jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 05 nov. 2014.

_____, República Federativa do. **Lei Nº 11.788. Regulamenta o Estágio de Estudantes**. set. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm> Acesso em: 15 set. 2014.

_____, República Federativa do. **Lei Nº 13.005. Plano Nacional de Educação**. jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 05 nov. 2014.

_____, República Federativa do. **Parecer Nº 28. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. out. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2015.

_____, República Federativa do. **Portaria Nº 096. Aperfeiçoa e atualiza as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. jul. 2013. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/documentos-pibid>>. Acesso em: 29 out. 2014.

_____, República Federativa do. **Portaria Nº 260. Normas Gerais do Programa**

Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. dez. 2010. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/documentos-pibid>>. Acesso em: 10 out. 2014.

BRASIL, República Federativa do. Resolução Nº 2. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. In: **Conselho Nacional de Educação.** fev. 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2014.

CARDOSO, Aliana Anghinoni; DEL PINO, Mauro Augusto Burkert; DORNELES, Caroline Lacerda. **Os saberes profissionais dos professores na perspectiva de Tardif e Gauthier:** contribuições para o campo de pesquisa sobre os saberes docentes no Brasil. IN: IX ANPED SUL Seminário em Pesquisa da região Sul. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, n. 9, 2012. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/668/556/>>. Acesso em: 30 ago. 2015.

CRUZ, Priscila; MONTEIRO, Luciano (Org.). Anuário Brasileiro da Educação Básica 2015. **Todos Pela Educação.** São Paulo: Moderna, 2015. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1515/anuario-brasileiro-da-educacao-basica-2015/>>. Acesso em: 02 jul. 2015.

DAL-FARRA, Rossano André. LOPES, Paulo Tadeu Campos. Métodos mistos de pesquisa em educação: pressupostos teóricos. **Nuances:** estudos sobre educação. Presidente Prudente, v. 24, n. 3, p. 67 – 80, 2013. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/2698/2362>>. Acesso em: 02 fev. 2015.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos.** Campinas: Autores Associados, 2006.

FREIRE, José Carlos da Silveira; MIRANDA, Marília Gouveia de. Autonomia docente: concepções na formação de professores. In: Reunião Anual da SBPC, n. 63, 2011, Goiás. **Anais...** São Paulo: SBPC/UFG, 2011. Disponível em: <<http://www.sbpnet.org.br/livro/63ra/conpeex/doutorado/trabalhos-doutorado/doutorado-jose-carlos.pdf>>. Acesso em: 02 out. 2015.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia:** o cotidiano do professor. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Lucas Venício. **A formação docente dos subprojetos de química do programa institucional de bolsa de iniciação à docência.** 2013. 205 f. Dissertação (Mestrado em Química) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 18 jan. 2013. Disponível em: <<http://repositorio.ufu.br/handle/123456789/3104>>. Acesso em: 20 out. 2014.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um Estado da arte**. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

GHEDIN, Evandro; ALMEIDA, Maria Isabel de; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **Formação de Professores: caminhos e descaminhos da prática**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HARGREAVES, Andy. **O Ensino na Sociedade do Conhecimento: a educação na era da insegurança**. Portugal: Porto Editora, 2003.

HAUSCHILD, Cristiane A.; HERBER, Jane; KONRATH, Aline R. **Pibid/Univates: Articulando Saberes e Práticas entre Universidade e Escola**. Porto Alegre: Evangraf, 2013.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SERTÃO PERNAMBUCANO - IF SERTÃO PE. **Curso de Licenciatura em Física: projeto curricular**. 2009. Disponível em: <<https://www.ifsertao-pe.edu.br/reitoria/images/cursos/superior/ppc%20do%20curso%20superior%20de%20licenciatura%20em%20%20fisica%20%20campus%20petrolina.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional: PDI 2014 - 2018**, 2014. Disponível em: <https://sistema.ifsertao-pe.edu.br/pdi/images/documentos/pdi_2014-2018.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2015.

_____. **Sistema de Apoio à Gestão Escolar**. 2015. Disponível em: <<https://sage.ifsertao-pe.edu.br/sage/>>. Acesso em: 20 fev. 2015.

_____. **Projeto Político Pedagógico de Licenciatura Plena em Química**. 2007. Disponível em: <https://sistema.ifsertao-pe.edu.br/pdi/images/documentos/pdi_2014-2018.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2015.

LIBÂNIO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. 6. ed. São Paulo: Heccus Editora, 2015.

LUDKE, Menga. Políticas atuais de formação de professores e a profissionalização do magistério. In: MOREIRA, Antônio Flávio, PACHECO, José Augusto, GARCIA, Regina Leite (Orgs.). **Currículo: pensar, sentir, diferir**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p.. 179-202

MANZINI, Eduardo José. Entrevista Semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. **Anais do Seminário Internacional de Sobre Pesquisa de Estudos Qualitativos**. Bauru: USC, v. 2, p. 10, 2004. Disponível em: <<http://www.sepq.org.br/IIcipeq/anais/pdf/gt3/04.pdf>>. Acesso em: 04 fev. 2015.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MARTINS, Elita Betânia de Andrade. A autonomia do trabalho docente: possíveis significados do “lá” e “aqui”. Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, n. 25, 2011, São Paulo. **Anais....** São Paulo: ANPAE/PUC-SP, 2011.

Disponível em:

<<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0169.pdf>>. Acesso em: 04 fev. 2015.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas Internacionais da Educação e Formação de Professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 118, 2003. ISSN 0100-1574. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000100005>. Acesso em: 04 out. 2014.

MEDEIROS, Régis. Quais os saberes necessários para a prática docente, Freire, Tardif e Gauthier respondem? **Revista Eletrônica Fórum Paulo Freire**, São Paulo: Universidade Federal de Pelotas, n. 1, 2005.

Disponível em: <<http://www2.ufpel.edu.br/fae/paulofreire/novo/br/pdf/558.pdf>>.

Acesso em: 30 abr. 2015.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e Pesquisa Científica em Ciências Sociais: um guia prático para o acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos**. 2. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2009.

MOREIRA, Marco Antônio. **Metodologias de Ensino em Pesquisa**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011.

NÓVOA, Antônio (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora. 1999.

OLIVERI, Andressa Maris Rezende. **Política de Formação de Professores no Brasil: um estudo sobre o PIBID na Região dos Inconfidentes – MG**. 2014. 163 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana. Disponível em:

<http://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/3941/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O_Pol%C3%ADticasForma%C3%A7%C3%A3oProfessores.pdf>. Acesso em: 05 set. 2015.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria Socorro L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez Editora. 2004.

REY, Fernando González. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação**. Tradução de Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

RIBEIRO, Solange Lucas. Espaço escolar: um elemento (in)visível no currículo.

Sitientibus. Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana, n. 31, p. 103 a 118, jul./dez. 2004. Disponível em:

<http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/31/espaco_escolar.pdf>. Acesso em: 04 out. 2015.

SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Luana Rocha dos. TONIOSSO, José Pedro. A importância da relação escola-família. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro-SP, n.1, p. 122-134, 2014. . Disponível em: <<http://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/31/04042014074149.pdf>>. Acesso em: 01 jan. 2016.

SCHON, Donald A. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, Andréia Aurélio da. **Repercussões das atividades desenvolvidas pelos projetos institucionais da UFSM no âmbito do PIBID/CAPES/MEC em escolas públicas da educação básica**. 2012. 376 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 13 ago. 2012. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5117>. Acesso em: 05 set. 2014.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], n. 13, p. 5 – 24, jan./fev./mar./abr. 2000. Disponível em: <http://anped.org.br/rbe/numeros_rbe/revbrased13.htm>. Acesso em: 05 dez. 2014.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

THURLER, Monica Gather; MAULINI, Olivier. (Org.). **A organização do trabalho escolar**: uma oportunidade para repensar a escola. Porto Alegre: Penso, 2012.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Modelo da Carta de Anuência



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SERTÃO PERNAMBUCANO
Campus Petrolina: BR 407 – Km 08 - Jardim São Paulo, CEP 56314-520- Petrolina-Pe, tel. (87) 2101 4300

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos, para os devidos fins, que aceitaremos a pesquisadora **Danielle Juliana Silva Martins**, a desenvolver o seu projeto de pesquisa **AS REPERCUSSÕES DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SERTÃO PERNAMBUCANO PARA A FORMAÇÃO INICIAL DO DOCENTE**, que está sob a coordenação/orientação da **Professora Dra. Maria Madalena Dullius**, cujo objetivo é investigar as contribuições do PIBID no processo de formação inicial dos licenciandos em Química e Física do IF Sertão PE.

A aceitação está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos da Resolução 466/12 e seus complementares, comprometendo-se a utilizar os dados e materiais coletados exclusivamente para os fins da pesquisa. Ressalta-se que uma via deste termo deve ser disponibilizada para a instituição e uma via para o pesquisador, para fins de garantir a integridade da pesquisa.

Petrolina, em ____/____/_____.

Nome/assinatura e carimbo do responsável pela Instituição ou pessoa por ele delegada

APÊNDICE B – Modelo do questionário para aplicação com os Ex-bolsistas do PIBID

Questionário para os alunos que participaram do PIBID do IF Sertão PE - Campus Petrolina, no período de Maio de 2010 a Dezembro de 2013

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa **AS REPERCUSSÕES DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SERTÃO PERNAMBUCANO PARA A FORMAÇÃO INICIAL DO DOCENTE**, cujo objetivo é Investigar os impactos do PIBID no processo de formação dos licenciandos em Química e Física do IF Sertão PE, que está sob a responsabilidade da Sra. Danielle Juliana Silva Martins, formada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará – UFC, professora do IF Sertão PE – Campus Petrolina e atual mestranda em Ensino, na linha de Pesquisa Formação de Professores, Estudos do Currículo e Avaliação, pelo Centro Universitário UNIVATES e está sob a coordenação/orientação da Professora Dra. Maria Madalena Dullius. Como você fez parte do PIBID entre maio de 2010 e dezembro de 2013, você está convidado a participar desta pesquisa.

Ressaltamos que as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa (respostas do questionário) ficarão armazenados no computador pessoal da pesquisadora e sob sua responsabilidade.

Contamos com a sua colaboração!

1. Qual a sua formação?
 Cursando Licenciatura em Química
 Concluiu Licenciatura em Química
 Cursando Licenciatura em Física
 Concluiu Licenciatura em Física
 Desistiu do curso
 Outro: _____

2. Você atua como docente?
 Sim
 Não

3. Em caso positivo para atuação como docente, em quais disciplinas?
 Português
 Matemática
 História
 Geografia
 Ciências
 Química
 Física

- Biologia
- Filosofia
- Sociologia
- Inglês
- Espanhol
- Francês
- Artes
- Outra

4. Em caso positivo para atuação como docente, em quais níveis de ensino?

- Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano)
- Ensino Fundamental II (6 ao 9º ano)
- Ensino Médio
- Ensino Técnico
- Ensino Superior

5. Antes de participar do PIBID, você já tinha desenvolvido alguma atividade pedagógica, tal como observação da rotina escolar, criação e desenvolvimento de projeto, realização de experimentos, dentre outras que te proporcionassem conhecer e vivenciar o ambiente escolar, com a orientação de um professor do IF Sertão PE??

- Sim
- Não

6. Enquanto bolsista do PIBID, você participou de um momento de planejamento para definição das atividades a serem desenvolvidas na escola?

- Sim
- Não
- Às vezes
- Não lembro

7. Que atividades vocês desenvolveu e participou como bolsistas do PIBID? – Permitido marcar mais de uma alternativa

- Seminários (estudo de determinadas temáticas);
- Elaboração e execução de Projetos Pedagógicos;
- Elaboração e desenvolvimento de experimentos ;
- Construção de Planos de Aula;
- Ministrou aulas no lugar do docente responsável pela turma;
- Desenvolvimento de metodologias inovadoras na sala de aula;
- Utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação nas aulas;
- Desenvolvimento de atividades interdisciplinares;
- Participação nas reuniões pedagógicas da escola;
- Participação nas reuniões de pais e mestres da escola;
- Realização de feiras de ciências e outros eventos na escola;
- Participação em Congressos, Feiras de Ciências e outros eventos científicos;
- Submissão de artigos ou relatos de experiências em eventos da área;
- Outras: _____

8. Como foi a receptividade da escola no momento que você foi inserido para o desenvolvimento das atividades no ambiente escolar?

- Participativa
- Indiferente
- Não Participativa

9. As afirmações que seguem referem-se aos objetivos do PIBID como política pública voltada para a formação e valorização de docentes. Indique o seu grau de acordo ou desacordo (considerando sua experiência vivenciada) com as afirmações, usando a seguinte escala:

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente (DT)	Discordo (D)	Nem concordo/ Nem discordo (NC/ND)	Concordo (C)	Concordo Totalmente (CT)

Itens	DT	D	NC/ND	C	CT
Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;					
Contribuir para a valorização do magistério;					
Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;					
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;					
Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;					
Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura					

10. Você percebe alguma diferença entre a sua formação e a formação de um outro licenciando que não teve acesso ao PIBID? Qual?

() Sim

() Não

Comente:

11. Que saberes você considera necessários para a formação docente?

– Permitido marcar mais de uma alternativa

() Criatividade

() Profissional

() Curricular

() Disciplinar

() Experiencial

() Continuidade na formação

() Participação

() Instigar o aluno

- Criticidade
- Ser político
- Conhecimento prévio do aluno
- Tradição Pedagógica
- Outros: _____

12. Hoje, na sua atuação como docente, o que você utiliza no seu cotidiano escolar em decorrência da sua vivência no PIBID?

Obrigada pela participação!

APÊNDICE C – Roteiro da Entrevista do Licenciando

Inicialmente, gostaríamos de agradecer a disponibilidade e o aceite em participar desta pesquisa por meio de entrevista. Meu nome é Danielle Martins, formada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará – UFC, e atual mestranda em Ensino na linha de Pesquisa Formação de Professores, Estudos do Currículo e Avaliação pelo Centro Universitário UNIVATES. O título desta pesquisa é **AS REPERCUSSÕES DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SERTÃO PERNAMBUCANO PARA A FORMAÇÃO INICIAL DO DOCENTE**, que está sob a coordenação/orientação da Professora Dra. Maria Madalena Dullius, cujo objetivo é Investigar os impactos do PIBID no processo de formação dos licenciandos em Química e Física do IF Sertão PE. Por isso, sua participação é muito importante.

1. Qual a sua formação?
2. Você atua como docente? Quais disciplinas e séries?
3. Como você ficou sabendo do PIBID e qual foi o processo seletivo para ser bolsista?
4. Qual o semestre que você cursava no momento? Já tinha desenvolvido atividade em alguma escola antes do PIBID?
5. Como eram definidas as atividades que foram realizadas nas escolas?
6. Que atividades vocês desenvolveram como bolsistas do PIBID?
7. Como foi a receptividade da escola no momento em que vocês foram inseridos para o desenvolvimento das atividades?
8. Hoje, quando você se lembra do período em que atuou no PIBID, que contribuições você acredita que o programa possibilitou para a sua formação?
9. Você percebe alguma diferença entre a sua formação e a formação de um outro licenciando que não teve acesso ao PIBID? Qual?
10. Que saberes você considera necessários para a formação docente?
11. Hoje, na sua atuação como docente, o que você utiliza no seu cotidiano escolar em decorrência da sua vivência no PIBID?

APÊNDICE D – Termo de Consentimento de Livre Esclarecido



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SERTÃO PERNAMBUCANO
 Campus Petrolina: BR 407 – Km 08 - Jardim São Paulo, CEP 56314-520- Petrolina-Pe, tel. (87) 2101 4300

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS - Resolução 466/12)

Convidamos o(a) Sr.(a) para participar como voluntário(a) da pesquisa **AS REPERCUSSÕES DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SERTÃO PERNAMBUCANO PARA A FORMAÇÃO INICIAL DO DOCENTE**, que está sob a responsabilidade da pesquisadora **DANIELLE JULIANA SILVA MARTINS**, com endereço RUA CASTANHOLA, 531, PARK MASSANGANO, 531 e CEP 56.310 - 759 – Telefone do pesquisador 87.88546760 ou 87.3035.3318 e e-mail danielle.juliana.martins@gmail.com para contato do pesquisador responsável (inclusive ligações a cobrar) e está sob a orientação de: Maria Madalena Dullius, Telefones para contato: (51.3714.5037 ramais 53 ou 54), e-mail (madalena@univates.br).

Este Termo de Consentimento pode conter alguns tópicos que o/a senhor/a não entenda. Caso haja alguma dúvida, pergunte à pessoa que o/a está entrevistando, para que o/a senhor/a esteja bem esclarecido(a) sobre tudo que está respondendo. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, caso aceite em fazer parte do estudo, rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, o(a) Sr.(a) não será penalizado(a) de forma alguma. Também garantimos que o(a) Senhor(a) tem o direito de retirar o consentimento da sua participação em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Descrição da pesquisa: o objetivo geral desta pesquisa é Investigar os impactos do PIBID no processo de formação dos licenciandos em Química e Física do IF Sertão PE. Como procedimento metodológico serão aplicadas entrevistas com ex-bolsistas do PIBID que exerceram a função de iniciação à docência. Cada entrevistado participará apenas uma vez respondendo a perguntas sobre o PIBID e referentes a sua formação. Caso o entrevistado sinta algum desconforto, poderá solicitar que a mesma seja interrompida a qualquer momento.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa (gravações e entrevistas), ficarão armazenados em computador pessoal da pesquisadora, sob a responsabilidade da pesquisadora, no endereço acima informado, pelo período de, no mínimo, 5 anos.

O(a) senhor(a) não pagará nada para participar desta pesquisa. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação). Fica também garantida indenização em casos de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial.

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, o(a) senhor(a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos do IF SERTÃO-PE no endereço: BR 407 – Km 08 – Jardim São Paulo, CEP 56314-520 – Petrolina – PE, Tel. 87 2101-4300 – www.ifsertao-pe.edu.br/cep; cep@ifsertao-pe.edu.br

(assinatura do pesquisador)

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO(A)

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, após a leitura deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo **AS REPERCUSÕES DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SERTÃO PERNAMBUCANO PARA A FORMAÇÃO INICIAL DO DOCENTE** como voluntário(a). Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Ressalto ainda, que _____ (concordei ou discordei) com a gravação da entrevista. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade, bem como a retirada das informações referentes a minha participação.

Petrolina _____, _____, de 2015.

Assinatura do participante:

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do voluntário em participar. (duas testemunhas que não estão envolvidas na pesquisa, nem ligadas à equipe de pesquisadores)

Nome:

Nome:

Assinatura:

Assinatura: