

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS  
CÂMPUS JATAÍ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
EM EDUCAÇÃO PARA CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

**JÉSSICA PEREIRA DE OLIVEIRA NAKADE**

**OS EGRESSOS DO PIBID:  
O SABER E O FAZER DOCENTE EM SALA DE AULA**

JATAÍ  
2019

**JÉSSICA PEREIRA DE OLIVEIRA NAKADE**

**OS EGRESSOS DO PIBID:  
O SABER E O FAZER DOCENTE EM SALA DE AULA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Campus Jataí, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação para Ciências e para Matemática.

Área de concentração: Ensino de Ciências e Matemática  
Linha de pesquisa: Organização escolar, formação docente e Educação para Ciências e Matemática  
Sublinha de pesquisa: Políticas e gestão da educação e da sala de aula.

Orientadora: Profa. Dra. Rosenilde Nogueira Paniago.

JATAÍ  
2019

Autorizo, para fins de estudo e de pesquisa, a reprodução e a divulgação total ou parcial desta dissertação, em meio convencional ou eletrônico, desde que a fonte seja citada.

### **Dados Internacionais de Catalogação na Publicação na (CIP)**

NAK/egr	Nakade, Jéssica Pereira de Oliveira. Os egressos do PIBID: o saber e fazer docente em sala de aula [manuscrito] / Jéssica Pereira de Oliveira Nakade - 2019. 95 f.; il  Orientadora: Dra. Rosenilde Nogueira Paniago. Dissertação (Mestrado) – IFG – Campus Jataí, Programa de Pós – Graduação em Educação para Ciências e Matemática, 2019. Bibliografias. Apêndices.  1. Formação inicial de professores. 2. PIBID- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica. 3. Narrativas formativas. 4. Aprendizagens da docência. I. Paniago, Rosenilde Nogueira. II. IFG, Campus Jataí. III. Título.  CDD 371.1
---------	---

Ficha catalográfica elaborada pela Seção Téc.: Aquisição e Tratamento da Informação.  
Bibliotecária – Wilma Joaquim Silva – Câmpus Jataí. Cod. F057/19.

JÉSSICA PEREIRA DE OLIVEIRA NAKADE

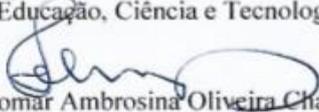
**OS EGRESSOS DO PIBID:  
O SABER E FAZER DOCENTE EM SALA DE AULA**

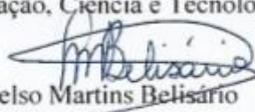
Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Câmpus Jataí, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação para Ciências e Matemática.

Esta dissertação foi defendida e aprovada, em 5 de dezembro de 2019, pela banca examinadora constituída pelos seguintes membros:

**BANCA EXAMINADORA**

  
Prof. Dra. Rosenilde Nogueira Paniago  
Presidente da banca / Orientadora  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano

  
Prof. Dra. Flomar Ambrosina Oliveira Chagas  
Membro interno  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

  
Prof. Dr. Celso Martins Belisário  
Membro externo  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano

Dedico este trabalho à minha amada família,  
em especial, à minha tia Maria Eurípedes (em  
memória).

## AGRADECIMENTOS

Agradeço:

Primeiramente, a Deus, pela vida e por tudo que tem feito por mim e por minha família, pela oportunidade de poder estudar e aprender cada dia mais.

À minha querida orientadora Rosenilde, por ter me oferecido a base e me ajudar a crescer. Com toda certeza, a senhora tornou-me uma professora e uma pesquisadora muito melhor.

Ao meu filhinho Gabriel, luz da minha vida. Aos meus pais Cláudia e Antônio, à minha irmã Ana Cláudia, meu porto seguro. Às minhas tias Liberalina e Maria Eurípedes (em memória) e à minha avó Manoelina, mulheres fortes e guerreiras que nunca se deixaram abater pelas adversidades; espelhei-me em vocês por todos os momentos. Obrigada pelas orações, pelo apoio e por acreditarem em mim, vocês são a minha força.

Ao meu esposo Leonardo, pela paciência e compreensão, quanto à minha ausência de corpo e mente. As dificuldades sempre estiveram presentes, mas saiba que eu te amo ainda mais, obrigada por estar ao meu lado.

Aos meus amigos, por todo amor que me enviaram mesmo a quilômetros de distância. Solange e Wáquila, minhas queridas professoras, que se tornaram irmãs/amigas. Angélica, Caroline, João, Jordana, Paula e Thaís, vocês são pessoas maravilhosas que Deus colocou em minha vida, obrigada por todas as palavras de incentivo, por aturarem meu mau humor (o que eu sei que nem sempre é fácil) e meu cansaço, vocês me ergueram muitas vezes e jamais me esquecerei disso.

Agradeço, de maneira especial, a todas as pessoas envolvidas, direta ou indiretamente, para que esta pesquisa fosse desenvolvida.

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico,  
dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.

(Paulo Freire)

## RESUMO

Esta pesquisa, cujo objeto de estudo é o saber e o fazer docente dos egressos do Programa de Iniciação à Docência (Pibid), faz parte da linha de pesquisa - Organização escolar, formação docente e Educação para Ciências e Matemática, que tem como sublinha de pesquisa: Políticas e gestão da educação e da sala de aula. O Pibid trata-se de uma política pública educacional criada para contribuir com a formação de professores e incentivar a atuação na docência, principalmente, na educação básica. A pesquisa foi realizada a partir da seguinte questão: quais as contribuições do Pibid para a aprendizagem docente de egressos do curso de Licenciatura em Química do IFG Campus Itumbiara e IF Goiano Campus Rio Verde? Para responder a esta pergunta, buscou-se, como objetivos, identificar as contribuições do Pibid para o saber e o fazer docente de egressos do curso de Licenciatura em Química do IFG Campus Itumbiara e IF Goiano Campus Rio Verde, além de elaborar um produto educativo para ser utilizado como estratégia de formação, cujo elemento central foi um vídeo organizado a partir das falas dos egressos do Pibid, conjuntamente à sistematização de textos e atividades diversas. As atividades realizadas tiveram o foco de promover a reflexão sobre o saber e o fazer dos participantes, no que diz respeito à profissão docente, e, conjuntamente, foi apresentado o vídeo com as percepções de cinco licenciados em Química docentes e egressos do Pibid para suscitar a análise. Posteriormente, após a aplicação do produto, foram recolhidas, em forma de memorial reflexivo, as narrativas de um grupo composto por quatro professoras que evidenciaram, a partir da reflexão suscitada pelas narrativas dos egressos e outras ações, suas infelicidades, tristezas, preocupações com a realidade imposta, dificuldades pessoais, bem como indicaram evidente contentamento com o trabalho realizado em relação ao processo ensino-aprendizagem, enfim, seu crescimento pessoal e profissional. Assim como os egressos do Pibid, as professoras, que participaram do desenvolvimento do produto educacional, destacam como evidente o papel social da educação e a reflexão constante para a sua prática docente. Concluimos, portanto, que o uso das narrativas, como estratégia de recolha de dados e como alternativa formativa, suscitou aos participantes refletir sobre a sua prática em sala de aula, reviver fatos vividos e incorporados à sua prática docente, o que é um movimento importante, ao passo que permite analisar fragilidades, propor meios de superação a questões pontuais no sentido de melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem e educação.

**Palavras-chave:** Formação inicial de professores. Pibid. Narrativas formativas. Aprendizagens da docência.

## ABSTRACT

This research whose object of study is the knowledge and the teaching of the graduates of the Teaching Initiation Program (Pibid), is part of the research line - School organization, teacher training and Education for Science and Mathematics, which has as research underline: Education and classroom policies and management. Pibid is a public educational policy designed to contribute to the training of teachers and encourage the performance in teaching, especially in basic education. The research was based on the following question: what are Pibid's contributions to the teaching learning of graduates of the Degree in Chemistry course at IFG Campus Itumbiara and IF Goiano Campus Rio Verde? To answer this question, the objective was to identify the contributions of Pibid to the knowledge and teaching of graduates of the Degree in Chemistry course at IFG Campus Itumbiara and IF Goiano Campus Rio Verde and to produce an educational product to be used as a training strategy whose central element was a video organized from the speeches of Pibid graduates, together with the systematization of texts and various activities. The activities carried out focused on promoting reflection on the participants' knowledge and practice regarding the teaching profession, and together the video was presented with the perceptions of five graduates in chemistry teachers and graduates from Pibid to follow the analysis. Subsequently, after the application of the product were collected, in the form of reflective memorial, the narratives of a group consisting of four teachers who showed from the reflection raised by the egressed narratives and other actions, their unhappiness, sadness, concerns about the reality that personal difficulties, as well as indicated evident satisfaction with the work done in relation to the teaching-learning process, in short, their personal and professional growth. Thus, like Pibid graduates, the teachers who participated in the development of the educational product highlight as evident the social role of education and the constant reflection for their teaching practice. We conclude, therefore, that the use of narratives as a data collection strategy and as a formative alternative, prompted participants to reflect on their classroom practice, relive facts lived and incorporated into their teaching practice, which is an important movement for the students. This allows us to analyze weaknesses, propose ways of overcoming specific issues in order to improve the quality of teaching-learning and education.

**Keywords:** Initial teacher's formation. Pibid. Formative narratives. Teaching learning.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPI	Centro de Ensino de Período Integral
CNE	Conselho Nacional de Educação
DEB	Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
Fael	Faculdade Educacional da Lapa
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
IF Goiano	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano
IFG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBP	Licenciandos Bolsistas do Pibid
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
Parfor	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
Pibid	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
Prodocência	Programa de Consolidação das Licenciaturas
RP	Residência Pedagógica
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEB	Secretaria de Educação Básica
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>11</b>
<b>2</b>	<b>O PIBID NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b> .....	<b>15</b>
<b>2.1</b>	<b>Diretrizes curriculares para os cursos de Licenciatura</b> .....	<b>17</b>
<b>2.2</b>	<b>O Pibid como política pública educacional de formação inicial de professores</b> ...	<b>20</b>
<b>3</b>	<b>SABERES DA DOCÊNCIA: APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA</b> .....	<b>25</b>
<b>4</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	<b>31</b>
<b>4.1</b>	<b>As narrativas como estratégia de recolha dos dados</b> .....	<b>34</b>
<b>4.2</b>	<b>As narrativas como estratégia de formação</b> .....	<b>36</b>
<b>5</b>	<b>O SABER E O FAZER DOCENTE DOS EGRESSOS EM SALA DE AULA COMO INFLUÊNCIA DO PIBID</b> .....	<b>40</b>
<b>5.1</b>	<b>História de vida dos egressos, motivação para o Pibid e para a docência</b> .....	<b>40</b>
<b>5.1.1</b>	<i>Aspectos da história de vida dos egressos</i> .....	<b>41</b>
<b>5.1.2</b>	<i>Motivações para a inserção à docência e no Pibid</i> .....	<b>42</b>
<b>5.2</b>	<b>Conhecer a escola por meio da imersão do Pibid</b> .....	<b>44</b>
<b>5.3</b>	<b>O saber fazer docente em sala a partir da vivência no Pibid</b> .....	<b>46</b>
<b>5.3.1</b>	<i>Relação aluno e professor</i> .....	<b>47</b>
<b>5.3.2</b>	<i>Objetivos do ensino</i> .....	<b>49</b>
<b>5.3.3</b>	<i>Métodos de ensino</i> .....	<b>51</b>
<b>5.4</b>	<b>O aprender e o ensinar pela pesquisa e a continuação dos estudos</b> .....	<b>55</b>
<b>6</b>	<b>AS NARRATIVAS COMO ALTERNATIVA DE REFLEXÃO SOBRE O FAZER DOCENTE: O PRODUTO EDUCACIONAL</b> .....	<b>58</b>
<b>6.1</b>	<b>O processo de aplicação das narrativas formativas</b> .....	<b>59</b>
<b>6.1.1</b>	<i>Primeiro Momento</i> .....	<b>60</b>
<b>6.1.2</b>	<i>Segundo Momento</i> .....	<b>62</b>
<b>6.1.3</b>	<i>Olhando-me por entre os espelhos das narrativas</i> .....	<b>64</b>
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>70</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>75</b>
	<b>APÊNDICES</b> .....	<b>78</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A educação de qualidade exerce grande influência de transformação na sociedade. Sendo assim, este estudo apresenta certo interesse e preocupação quanto à qualidade da formação inicial de professores. Consideramos que a educação será um instrumento de mudanças e transformação da realidade, quando todos os integrantes do elenco – o professor, a gestão escolar, os alunos e a comunidade educativa – forem os personagens principais para a realização do processo de ensino-aprendizagem, a qual tanto desejamos que aconteça, efetivamente.

Esta dissertação tem como objeto de estudo o saber e o fazer docente dos egressos do curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano), Campus Rio Verde e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), Câmpus Itumbiara que participaram como bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e, atualmente, encontram-se como docentes em sala de aula, mobilizando diversas ações e saberes em unidades escolares.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) é uma ação de política pública de educação no Brasil, proposta no ano de 2007, tendo início, em suas atividades, no ano 2009. O Pibid foi criado para suprir a escassez de professores em diversas áreas, conforme evidenciado no Relatório intitulado “Escassez de professores no Ensino Médio: Propostas estruturais e emergenciais”, apresentado em maio de 2007 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC). Esse documento foi produzido por uma Comissão Especial do CNE/SEB, com o intuito de estudar medidas para suprir o déficit de professores para o Ensino Médio no Brasil.

O relatório apontou dados preliminares do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em que o Brasil precisava de cerca 235 mil profissionais para o Ensino Médio, principalmente, para as disciplinas de Química, Física, Matemática e Biologia. Assim, o Pibid nasceu e possui dentre seus objetivos gerais, valorizar o magistério e incentivar a inserção dos alunos das licenciaturas na carreira docente na educação básica, visto que há um déficit elevado de professores no ensino fundamental e médio, principalmente, quanto às disciplinas de matemática e de ciências da natureza (HINGEL; RAMOS; RUIZ, 2007). O Pibid, quando proposto em 2007, objetivava o incentivo à formação de professores, por meio do fomento de bolsas, com a finalidade de integrar o ensino superior e a educação básica, inserindo os licenciandos em atividades de observação,

reflexão e intervenção, para, conseqüentemente, contribuir com a melhoria da formação para a docência e estimular a promoção de ações que permitam a inovação, a ética profissional, a criatividade e a imaginação.

O Pibid trata-se, portanto, de uma política pública educacional criada para contribuir com a formação de professores, a fim de incentivar a atuação destes educadores que atuarão, principalmente, na educação básica. Desta forma, vale salientar que, desde sua implementação, já se passaram dez anos de parceria entre instituições de ensino superior e instituições de ensino básico, assim, nos proporcionando questionamentos que nos permitiram pesquisar se os objetivos propostos pelo Pibid estão sendo alcançados.

Como justificativa para a definição do objeto da pesquisa, destacamos a influência do Pibid na nossa formação para a docência, visto que lecionar não foi uma preferência ao ingressar na Licenciatura em Química, e sim uma necessidade de ter formação superior e poder trabalhar em uma indústria, que é um dos setores que mais geram empregos no sul do estado de Goiás, região em que vivemos. Tendo este cenário como contexto, ao longo do curso, a inserção no ambiente escolar, possibilitada pelo Pibid, mudou nossa percepção conceitual sobre esta profissão, ou seja, a docência passa a ser uma escolha do discente, que agora começa a entender o encanto e os desafios que o ser docente possibilita na vida de um professor.

A motivação deste tema de pesquisa partiu da experiência que a própria pesquisadora e um grupo de colegas vivenciaram em sua graduação, ao participarem do Pibid, e que a permanência durante um ano não foi tão significativa, uma vez que não compreendíamos bem seus objetivos e apenas desenvolvíamos atividades de observação de aulas de Química. No entanto, em face das participações no segundo e terceiro ano de projeto, no período de 2012 a 2015, a realidade foi bem diferente, considerando que, assim como os outros colegas bolsistas, participamos de várias atividades de imersão à docência.

Os professores (supervisor da escola de educação básica e orientador do IFG) exigiam, de forma mais intensa, o nosso envolvimento nas atividades escolares, e, por conseguinte, éramos incitados a planejar atividades diversificadas (jogos e aulas práticas em laboratório), observar as aulas de Química e auxiliar o professor regente durante as aulas nas escolas campo.

A influência do Pibid a cada semestre foi nos cativando e auxiliando de maneira concreta em nossa formação para a docência, assim como para a pesquisa. À medida que éramos requisitados a aprender e a escrever trabalhos científicos acerca das experiências vivenciadas nos projetos, bem como orientados a participar de eventos acadêmicos para

socializarmos essas experiências, tudo isso nos ajudou para formação docente de qualidade. Dessa maneira, as diversas aprendizagens vivenciadas no Pibid provocaram-nos a refletir acerca das possibilidades da educação, suas potencialidades como mecanismo de formação de pessoas com capacidade de mudanças, e, primordialmente, a participação no Pibid foi decisiva para a escolha da carreira docente, tanto que somos professoras em uma escola em que desenvolvemos projetos relacionados ao Pibid.

A participação no Pibid incitou-nos a realizar o trabalho de conclusão de curso (TCC) na licenciatura à vista da temática sobre políticas públicas educacionais para a formação de professores, cujo objetivo foi identificar os impactos do Pibid na formação para a docência. Com o título “A Influência do Pibid na Formação de Alunos do Curso de Licenciatura em Química do IFG Campus Itumbiara – no ano de 2016”, constatamos, a partir das reflexões teóricas estabelecidas em torno da educação, da formação de professores, das políticas públicas de educação, das análises dos editais e das vozes dos pibidianos, que, embora não seja uma política completa e perfeita, o programa tem contribuído para a formação inicial de professores e para o repensar a decisão dos formandos em serem ou não professores.

A pesquisa do TCC foi mobilizada em apenas um campus do IFG no estado de Goiás, e continuamos inquietas em investigar os impactos junto aos alunos que participaram do Pibid, com vistas a identificar indícios, permitidos pelo programa, do desejo por seguir a carreira docente, pela sua metodologia de trabalho, formação para a pesquisa, relação professor-aluno, entre outros. Nesse sentido, essa temática de estudo sobre o Pibid constitui-se de um esforço enquanto aluna da Licenciatura em Química, participante do Pibid desde o primeiro ano de graduação e professora pesquisadora desperta por esta política de formação de professores.

Os elementos narrados justificam a escolha do objeto desta pesquisa, que foi realizado a partir da seguinte questão: quais as contribuições do Pibid para a aprendizagem docente de egressos do curso de Licenciatura em Química do IFG Campus Itumbiara e IF Goiano Campus Rio Verde? Para responder a esta pergunta, temos como objetivo identificar as contribuições do Pibid para o saber e o fazer docente de egressos do curso de Licenciatura em Química do IFG Campus Itumbiara e IF Goiano Campus Rio Verde, além de elaborar um produto educativo para ser utilizado como estratégia de formação, cujo elemento central foi um vídeo organizado a partir das falas dos egressos do Pibid, conjuntamente à sistematização de textos e atividades diversas.

Dessa forma, o trabalho foi estruturado em cinco capítulos, além da Introdução e Considerações Finais. No primeiro capítulo, intitulado “O Pibid no Contexto das Políticas Públicas de Formação de Professores”, refletimos sobre as diretrizes para os cursos de licenciatura a partir de seus objetivos e motivações, bem como a análise do Pibid como política pública educacional que visa contribuir na formação inicial dos professores.

No capítulo dois, denominado “Saberes da Docência: aprendizagem ao longo da vida”, apresentamos os saberes dos professores que se espera que os egressos do Pibid tenham constituído e mobilizem em sala de aula.

No capítulo três, “Percurso Metodológico”, delimitamos a metodologia da pesquisa utilizada, com ênfase nas abordagens em que as narrativas foram empregadas.

No capítulo quatro, “O Saber e o Fazer Docente dos Egressos em Sala de Aula como Influência do Pibid”, apresentamos as aprendizagens para a docência dos egressos do Pibid e impactos em seu fazer, hoje, em sala, como professores atuantes.

Por fim, no capítulo cinco, “As Narrativas como Alternativa de Reflexão Sobre O Fazer Docente: O Produto Educacional”, apresentamos uma reflexão, no que diz respeito ao desenvolvimento do produto educacional e suas possibilidades para a formação de professores e tomada de consciência a respeito de sua prática.

## 2 O PIBID NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Apresentamos, neste capítulo, traços das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica para os cursos de Licenciatura que, por conseguinte, visam a formação acadêmica de professores, a fim de compreender a amplitude do Pibid como política pública de formação de professores por um aprofundamento na dimensão do Pibid.

Segundo dados obtidos no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), são duas as linhas de pesquisa em que a Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB) tem atuado, a primeira induz a formação inicial de professores, com foco na educação básica, por meio da oferta de cursos de licenciatura presencial, e a segunda contempla projetos de estudos, pesquisas e inovação, por meio de programas orientados pelo incentivo à docência.

Os programas vigentes oferecidos pela Capes com ênfase na formação inicial profissional docente são: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), Residência Pedagógica (RP), Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) e Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência). A partir do Relatório de Gestão 2009-2013, realizado pela DEB e divulgado também em 2013, podemos confirmar o intuito da Capes com a formação inicial dos professores. Assim, destacamos o seguinte trecho:

É na formação inicial do professor que começa a qualidade da educação. A partir desse pensamento, a DEB fomenta três programas importantes. O primeiro, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – *Parfor*, destina-se a professores que já atuam na rede pública, porém, sem a formação superior exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB; o segundo, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – *Pibid*, alcança alunos de licenciaturas – professores ainda em formação; e o terceiro, o Programa de Consolidação das Licenciaturas – *Prodocência*, busca promover a melhoria e a inovação nas licenciaturas, inclusive incentivando a atualização dos professores que formam professores (BRASIL, 2013 p. 10).

Até o ano de 2013, eram três os programas voltados para a formação inicial, Parfor, Pibid e Prodocência, no entanto, no ano de 2018, foi criado o Programa de Residência

Pedagógica<sup>1</sup>, como uma das ações que fazem parte da Política Nacional de Formação de Professores, cujo objetivo é formar, pela e para a prática, alunos dos cursos de licenciatura, a partir da inserção do graduando em escolas de educação básica que estejam na segunda metade do curso. Uma das particularidades deste programa, em relação ao Pibid, é a determinação de que o graduando só ingresse a partir da segunda metade do curso de licenciatura e que participe de ações, as quais favoreçam a regência de sala de aula e necessitem de intervenção pedagógica, desde que acompanhadas por um professor da escola com experiência na área de ensino do licenciando e orientadas por um docente da sua Instituição de Ensino Superior (IES). Para Gatti *et al.* (2019 p. 64), os princípios anunciados nesta política são:

[...] regime de colaboração entre União, redes de ensino, instituições formadoras; visão sistêmica; articulação IES e escolas de educação básica; domínio dos conhecimentos previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC); articulação teoria e prática; interdisciplinaridade, interculturalidade e inovação; formação humana integral. As dimensões a serem consideradas são: formação inicial (mobilização e avaliação) e formação continuada (regulação e pesquisa e informação).

O termo residência, utilizado ao nomear esta política pública, intenciona promover a criação de uma ação similar à implementada aos cursos de medicina em todo o Brasil, no sentido de substituir o estágio curricular supervisionado, agregando novas propostas e, sobretudo, pressuposto a valorização das aprendizagens sobre a prática docente, limitando a ação do professor como de mero reprodutor, e não agente reflexivo. Para Silva e Cruz (2008 p. 238), “tal perspectiva fragmenta a unidade teoria e prática e coloca a ênfase na prática como concepção utilitarista da formação de professores”.

Ainda que a prática docente seja essencial para a formação de professores, ressaltamos, de antemão, que a prática sem reflexão se resume a apertar um parafuso sem saber qual a motivação e sem ver o produto final, assim como no filme *Tempos Modernos*, de Charlie Chaplin, tratando-se, portanto, da execução de planejamentos sem levar em consideração a sua relevância, isto é, “vinculado ao aprender a aprender centrado numa prática esvaziada de teoria e política” (SILVA e CRUZ, 2008 p. 238).

---

<sup>1</sup> O Programa de Residência Pedagógica (RP) é uma das medidas propostas pela Política Nacional de Formação de Professores que intenciona promover a integração de licenciandos na escola de educação básica a partir da segunda metade do curso. A RP ainda pretende melhorar a preparação para a docência por meio da prática da profissão.

Embora todos estes programas contribuam para a formação de professores que atuarão na educação básica, nos limitamos a estudar casos de egressos dos cursos de licenciatura que participaram do Pibid durante sua graduação, podendo as percepções variar, de acordo com a experiência de cada um dos sujeitos.

As políticas públicas educacionais têm por objetivo melhorar a qualidade da educação brasileira, traduzidas a partir de contribuições estruturais nas escolas e de profissionais capacitados para a formação dos estudantes e futuros integrantes no mundo de trabalho. De igual maneira, o Pibid pretende fortalecer a formação para a docência a partir das vivências em sala de aula, de modo a preparar e a incentivar o graduando para o exercício da docência. Assim, podemos detectar, por meio das considerações feitas por Gatti *et al.* (2014 p. 104), ao afirmar que puderam ser constatadas as seguintes contribuições aos bolsistas:

Proporciona contato direto dos Licenciandos Bolsistas, já no início de seu curso, com a escola pública, seu contexto, seu cotidiano, seus alunos; Permite a aproximação mais consistente entre teoria e prática; Estimula a iniciativa e a criatividade, incentivando os Licenciandos a buscar soluções, planejar e desenvolver atividades de ensino e a construir diferentes materiais didáticos e pedagógicos; Estimula o espírito investigativo; Contribui para a valorização da docência por parte dos estudantes; Proporciona formação mais qualificada dos Licenciandos (GATTI *et al.*, 2014 p. 104).

Compreendemos, portanto, que o Pibid possibilita, aos licenciandos bolsistas, concretizar a relação teoria-prática e à imersão em diversas atividades de aprendizagem da docência, tais como desenvolvimento de projetos e aulas diferenciadas, elaboração de materiais didáticos, integração do sistema de ensino, estimulando os bolsistas do Pibid a se sentirem parte do processo, compreendendo o processo de ensino-aprendizagem e refletindo sobre ele.

## **2.1 Diretrizes curriculares para os cursos de Licenciatura**

Os cursos de Licenciatura viabilizam ao graduando, entre outras particularidades, o objetivo comum de se formar como professor. Em paralelo a esta formação dada pelas IES, o Pibid permite aos alunos da graduação vivenciar e refletir sobre a prática do profissional em sala de aula, e, sobretudo, propor novas ações, atividades, metodologias, etc.

Libâneo (1990) afirma que a formação profissional docente é adquirida por meio de cursos de magistério, e que se dá de duas maneiras, sendo elas, a formação teórico-científica e a técnico-prática, ambas são desenvolvidas em diversas disciplinas curriculares que vinculam, permanentemente, a teoria e a prática; para o autor, a teoria-prática não devem nunca andar separadas, e conclui que “a formação profissional do professor implica, pois, em uma

contínua interpenetração entre teoria e prática, a teoria vinculada aos problemas reais postos pela experiência prática e a ação orientada, teoricamente” (LIBÂNEO, 1990 p. 27-28).

Desde já, admitimos que a formação de professores é um processo que tem início a partir da formação na educação básica e prossegue, de forma contínua, por toda a vida da pessoa (PANIAGO, 2016). Então, a constituição da aprendizagem docente pode e deve ser composta por diversas especificidades, no entanto, a relação entre a teoria e a prática deve ser um processo perene, em que os professores estejam em processo permanente da aprendizagem docente.

A relação teórico-prática, necessária à formação docente, também é relacionada por Pimenta, o qual pressupõe que a reflexão contínua inerente à ação docente seja instituída como parte da constituição do profissional durante a licenciatura e complementa que:

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, e a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores (PIMENTA *et al.*, 2012 p. 18-19).

Do ponto de vista das políticas públicas para a formação de professores, Gatti *et al.* (2019) afirma que, entre os anos de 2010 e 2019, o CNE preocupa-se com as condições da educação básica no país, as condições dos cursos de formação inicial de professores, e pelo proposto no Plano Nacional de Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014). Afinal, no PNE 2-14-2014, é previsto, em sua meta 13, que a

[...] necessidade de requalificar os cursos de Pedagogia e as demais Licenciaturas de modo a integrá-los às demandas da educação básica para que os licenciandos tenham a formação necessária ao seu exercício profissional, ou seja, que venham a ter melhores condições de desenvolver seu trabalho pedagógico com as crianças e adolescentes desse nível educacional (GATTI *et al.*, 2019 p. 31).

Assim como as autoras, o CNE propõe a reformulação dos cursos destinados a formar docentes para a Educação Básica por meio do Parecer CNE/CP 2/2015 (9 de junho de 2015) e Resolução CNE/CP 2/2015 (1º de julho de 2015).

A Resolução CNE/CP 2/2015 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Nesta resolução, são descritos, dentre outras, as normas a serem seguidas para a efetiva formação de licenciados para a educação básica. Para tanto, no art. 5º, é tratado sobre base comum para qualificação de professores e afirmado que esta deve envolver tanto teoria quanto a prática, levando em consideração a realidade escolar apresentada pelas instituições de maneira a possibilitar

I - a integração e interdisciplinaridade curricular; II - a construção do conhecimento; III - o acesso às fontes nacionais e internacionais de pesquisa, ao material de apoio pedagógico de qualidade, ao tempo de estudo e produção acadêmica-profissional; IV - as dinâmicas pedagógicas que contribuam para o exercício profissional e o desenvolvimento do profissional do magistério; V - a elaboração de processos de formação do docente em consonância com as mudanças educacionais e sociais, acompanhando as transformações gnosiológicas e epistemológicas do conhecimento; VI - o uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos(das) professores(as) e estudantes; VII - a promoção de espaços para a reflexão crítica sobre as diferentes linguagens e seus processos de construção, disseminação e uso, incorporando-os ao processo pedagógico; VIII - a consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras; IX - a aprendizagem e o desenvolvimento de todos(as) os(as) estudantes durante o percurso educacional (BRASIL, 2015 p. 6).

Assim, explicita a pluralidade exigida na titulação dos futuros docentes, e, ainda, complementa com os requisitos exigidos aos egressos dos cursos superiores, estando estes descritos no Art. 8º desta mesma resolução que se define em

I - atuar com ética e compromisso social; II - compreender o seu papel na formação dos estudantes da educação básica; III - trabalhar na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano nas etapas e modalidades de educação básica; IV - dominar os conteúdos específicos e pedagógicos e as abordagens teórico-metodológicas do seu ensino; V - relacionar a linguagem dos meios de comunicação à educação; VI - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade; VII - identificar questões e problemas socioculturais e educacionais; VIII - demonstrar consciência da diversidade; IX - atuar na gestão e organização das instituições de educação básica, planejando, executando, acompanhando e avaliando políticas, projetos e programas educacionais; X - participar da gestão das instituições de educação básica; XI - realizar pesquisas que proporcionem conhecimento sobre os estudantes e sua realidade sociocultural; XII - utilizar instrumentos de pesquisa adequados para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos; XIII - estudar e

compreender, criticamente, as Diretrizes Curriculares Nacionais, além de outras determinações legais, como componentes de formação fundamentais para o exercício do magistério (BRASIL, 2015 p. 7-8).

Destacamos que os artigos da Resolução apresentados evidenciam, entre outras ações, a necessidade de o egresso compreender os conteúdos específicos e pedagógicos, sobretudo, de refletir sobre as aprendizagens disciplinares e curriculares permitidas e que sejam percebidas nas escolas de nível básico, cientes de que o saber deve ser sempre reavaliado e incorporado a novos conhecimentos e práticas de ensino, valorizando as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e incorporando a pesquisa à prática em sala de aula.

Em face das considerações acerca da formação e influências esperadas na identidade docente do egresso, partimos para a análise do Pibid, enquanto uma ação de política pública, que foi criado visando a contribuição para a formação de professores.

## **2.2 O Pibid como política pública educacional de formação inicial de professores**

Dentre os objetivos do Pibid, destacamos os três primeiros que buscam “a) incentivar a formação de professores para a educação básica, especialmente, para o ensino médio; b) valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente e c) promover a melhoria da qualidade da educação básica” (BRASIL, 2007, p. 1-2).

As políticas públicas educacionais pretendem ajustar alguns problemas constatados na educação. Dessa maneira, o Pibid se destaca dentre estas políticas e, assim, apresenta, em seus objetivos, as finalidades que vêm ao encontro do que ela, realmente, se propõe a fazer, ou seja, representam meios de reverter, principalmente, a falta de professores na educação básica e alcançar a valorização do magistério.

Os objetivos do programa corroboram com a orientação descrita no PNE que visa a superação do déficit de professores na educação básica e complementar a formação de docentes, a partir do aprendizado pela prática educacional. Ao participar do Pibid, o aluno da licenciatura é inserido no ambiente escolar para que possa observar e levantar seus próprios pressupostos, de forma a refletir sobre o que vivenciou e criar meios de intervenção com práticas educacionais inovadoras.

Outro ponto importante destacado pelo Pibid é o de proporcionar, aos futuros professores, a participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas, cujo intuito é a superação de problemas identificados no processo ensino-aprendizagem. Para

tanto, deve-se levar em consideração o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o desempenho da escola em avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), entre outras (BRASIL, 2009). Esta seria a oportunidade dos bolsistas de se inteirar da realidade da escola e pensar em novas técnicas de intervenções que possam vir a surtir efeito no processo ensino-aprendizagem, e, conseqüentemente, possam ser constatados por meio dos exames já mencionados.

Gatti *et al.* (2014) apontam que este programa contribui para a valorização e revitalização das licenciaturas, bem como para a imersão dos bolsistas já no início de seus cursos com a escola pública de modo a estabelecer a relação entre teoria e a prática. Além do mais, propicia o diálogo concreto e mais efetivo entre as instituições formadoras de professores e as escolas públicas de educação básica.

A partir da reflexão dos objetivos do Pibid, podemos observar que o programa veicula a possibilidade de transformações na educação, no que diz respeito a melhorar a qualidade da educação básica, por meio de investimentos, ao passo que os alunos do curso de licenciatura que participaram do Pibid, se interessem por serem docentes. Desse modo, unindo as metas do programa, podemos compreender que o discurso desta política é o de que, apesar de escolher um curso de licenciatura, não se garante que, após a sua conclusão, o egresso seguirá carreira como professor, assim como apresentado no relatório que fundamentou a proposta de implementação (HINGEL, RAMOS e RUIZ, 2007). Além disto, o programa propõe que a participação do licenciando nas atividades do Pibid é uma importante influência para esta escolha, resulta, principalmente, em impactos diretos na formação destes formandos, e venha corroborar, ocasionalmente, em pesquisas e avanços na educação.

Destacamos as dimensões e as características da iniciação à docência que devem ser contempladas nos projetos institucionais das IES, indicados na Portaria 096/2013, Capes em seu artigo 6º, dentre as quais compreendem

I – estudo do contexto educacional, envolvendo ações nos diferentes espaços escolares, como salas de aula, laboratórios, bibliotecas, espaços recreativos e desportivos, ateliers, secretarias; II – desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara para o processo de ensino-aprendizagem; III – planejamento e execução de atividades nos espaços formativos (escolas de educação básica e IES a eles agregando outros ambientes culturais, científicos e tecnológicos, físicos e virtuais que ampliem as oportunidades de construção de conhecimento), desenvolvidas em níveis crescentes de complexidade em direção à autonomia do aluno em formação; IV – participação nas atividades de planejamento do projeto pedagógico da escola, bem como participação nas reuniões pedagógicas; V – análise do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos ligados ao subprojeto e

também das diretrizes e currículos educacionais da educação básica; VI – leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos educacionais para o estudo de casos didático-pedagógicos; VII – cotejamento da análise de casos didático-pedagógicos com a prática e a experiência dos professores das escolas de educação básica, em articulação com seus saberes sobre a escola e sobre a mediação didática dos conteúdos; VIII – desenvolvimento, testagem, execução e avaliação de estratégias didático pedagógicas e instrumentos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos didáticos; IX – elaboração de ações no espaço escolar a partir do diálogo e da articulação dos membros do programa, e destes com a comunidade; X – sistematização e registro das atividades em portfólio ou instrumento equivalente de acompanhamento; XI – desenvolvimento de ações que estimulem a inovação, a ética profissional, a criatividade, a inventividade e a interação dos pares (BRASIL, 2013 p. 3-4).

São várias as possibilidades para aprendizagens da docência que devem ser contempladas nos projetos do Pibid, que perpassam, desde a sua inserção no ambiente escolar, de maneira, a conhecer a rotina da escola inclusive participar de planejamento e desenvolvimento de ações de caráter interdisciplinar e inovações que envolvam diversas tecnologias, de modo a aprimorar os conhecimentos adquiridos, para, posteriormente, mobilizarem estes aprendizados como professores na educação básica brasileira.

Financeiramente, o programa provê bolsas de iniciação à docência para alunos de graduação, para os coordenadores (professores da instituição superior de ensino) e para o supervisor (professor da instituição básica de ensino), sendo ainda destinado um valor de custeio para a execução de cada projeto que deve conter um professor coordenador vinculado à instituição de nível superior, no máximo trinta alunos bolsistas de iniciação à docência e um professor supervisor por escola da rede pública.

A bolsa ofertada aos bolsistas alunos da graduação, em 2009, foi de R\$350,00 (trezentos e cinquenta reais) mensais e, desde 2011, são pagos R\$400,00 (quatrocentos reais) (BRASIL, 2011). Também foram viabilizadas bolsas de custeio em que são pagas despesas equivalentes à concessão de passagens e diárias no país, aquisição de material de consumo, serviços de terceiros, desde que utilizados durante o desenvolvimento de atividades pertinentes ao projeto. Esta verba, inicialmente, poderia ser somada a R\$15.000,00 (quinze mil reais) anuais, mas, a partir do ano de 2011, passou a ser R\$30.000,00 (trinta mil reais); recurso que contribuía com o desenvolvimento de muitas das diversas atividades propostas pelo programa, como as aulas, utilizando metodologias e materiais não disponíveis nas escolas, aquisição de equipamentos, participação em eventos, entre outros.

Nos primeiros anos da implementação do Pibid, para participar do programa, o aluno bolsista deveria cursar Licenciatura, devendo dividir-se entre as atividades do curso e a

atuação no Pibid, e não possuir vínculo empregatício. No entanto, o edital divulgado pela Capes em 2009 acrescentou outros requisitos que os estudantes de licenciatura deveriam atender, dentre elas se destaca:

VI. Dedicar-se, no período de vigência da bolsa, no mínimo 30 (trinta) horas mensais, às atividades do Pibid, sem prejuízo de suas atividades discentes regulares; VII. Ser selecionado pelos coordenadores de área do subprojeto; VIII. Executar o plano de atividades aprovado; e IX. Apresentar, formalmente, os resultados parciais e finais de seu trabalho na escola, divulgando-os na instituição onde estuda, em eventos de iniciação à docência promovidos pela instituição e em ambiente virtual do Pibid organizado pela Capes (BRASIL, 2009 p. 7).

Pode-se verificar no texto que há uma instituição de carga horária mínima de dedicação a ser cumprida pelo bolsista no programa, e a exigência para que ele produza relatórios dos resultados do seu trabalho na escola, bem como sua divulgação em publicações científicas. Neste caso, fica evidente que o programa incentiva o desenvolvimento de projetos de ensino e de pesquisa na escola.

No sexto edital, de nº 61, de 2013, novas determinações são dadas aos bolsistas, como: estar regularmente matriculado em algum curso de Licenciatura da IES na área do subprojeto; ter concluído, preferencialmente, pelo menos, um período letivo do curso; possuir bom desempenho acadêmico, evidenciado pelo histórico escolar, congruente as normas da IES; ser aprovado em processo seletivo realizado pelo Pibid da IES.

Destaca-se, nesse edital, o fato de que o aluno bolsista pode ter vínculo empregatício, considerando algumas condições como não possuir relação de trabalho com a IES participante do Pibid ou com a escola onde desenvolve as atividades do subprojeto e possuir disponibilidade de 32 horas mensais para se dedicar às atividades do projeto. Para tanto, fica, também, determinado neste edital que os alunos bolsistas não poderão receber qualquer outro auxílio financeiro da Capes, não sendo permitido o acúmulo de bolsas (BRASIL, 2013).

Assim, retomando as regras atribuídas ao primeiro edital, percebemos que eram exigidos como requisitos aos candidatos que concorriam à bolsa de coordenação dos projetos: “a) pertencer ao quadro efetivo da instituição; b) estar em efetivo exercício no magistério da educação superior pública; c) ser, preferencialmente, docente de curso de licenciatura; d) possuir experiência mínima de três anos no magistério superior” (CAPES, 2007 p. 4).

Os coordenadores seriam os responsáveis pela escolha dos professores supervisores, estes, por sua vez, deveriam atender ao requisito de ser professor ativo na rede pública em nível básico (MEC, CAPES, FNDE, 2007). Até o edital de 2013, estes requisitos não foram alterados, sendo que, a partir deste mesmo ano, passou-se a exigir do candidato contemplado

com a bolsa de coordenação, a formação em graduação ou pós-graduação, na área do subprojeto, o que, até o momento, não havia sido exigido por outros editais (CAPES, 2013).

Conforme o edital nº 02 de 2009, para os coordenadores institucionais, são descritas as atribuições do cargo, das quais destacamos como mais pertinentes:

1. Garantir e acompanhar o planejamento, a organização e execução das atividades previstas no projeto;
2. Elaborar e encaminhar a Capes relatório das atividades desenvolvidas no âmbito do projeto institucional;
3. Elaborar relatórios sobre o Programa, bem como sobre a participação dos coordenadores de área e professores supervisores, repassando-os, anualmente, a Capes;
4. Garantir a capacitação dos coordenadores de área nas normas e procedimentos do Pibid;
5. Realizar o acompanhamento técnico-pedagógico no Programa;
6. Enviar a Capes documentos de acompanhamento das atividades dos bolsistas de iniciação à docência sob sua orientação, sempre que forem solicitados (BRASIL, 2009 p. 8).

Dessa forma, considerando-se o objetivo desta pesquisa, que é apresentar as contribuições do Pibid para a aprendizagem docente de egressos do curso de Licenciatura em Química do IFG Campus Itumbiara e IF Goiano Campus Rio Verde, associamos a nossa inquietação inicial às reflexões em torno da educação no Brasil, apontando alguns problemas sobre a questão da formação de professores, ao destacar as pesquisas que indicam a falta de professores na educação básica.

Nesse capítulo, realizamos o levantamento de algumas questões essenciais do Pibid em âmbito nacional a partir dos editais, como objetivos do programa, financiamento das propostas e valor das bolsas, características das propostas e atribuições das funções dos participantes. Assim, no capítulo a seguir, apresentamos os saberes da docência que se espera que sejam adquiridos ao longo da trajetória acadêmica e que poderão subsidiar a nossa análise sobre as aprendizagens evidenciadas a partir da influência do Pibid.

### 3 SABERES DA DOCÊNCIA: APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

Diante da caracterização das políticas públicas educacionais, esta relatada no capítulo anterior, podemos perceber que o Pibid é uma política pública da educação que foi elaborada a partir de diversas demandas da própria sociedade, principalmente, pela percepção relacionada à falta de professores para atuar na educação básica, pois se trata de um programa que vem sendo desenvolvido em instituições públicas de educação superior mobilizado por meio da parceria entre IES e escolas da educação básica.

Tendo em vista os objetivos do programa, compreendemos que podem resultar na contribuição e constituição de muitas potencialidades e desenvolvimentos acerca das aprendizagens do futuro docente. De maneira a contribuir com o entendimento da influência do Pibid na formação do professor com foco em suas aprendizagens docentes no curso e se fazer docente como professores atuantes, destacamos que a formação inicial não contempla todos os saberes necessários para o exercício da docência, todavia, faz-se necessário a apreensão destes, o que nos incita a trazer, para esta discussão, alguns elementos teóricos que darão suporte a nossas análises.

Dessa forma, ao focalizar o saber e o fazer docente de egressos do Pibid da Licenciatura em Química, buscamos evidenciar as contribuições de estudiosos da educação para a questão dos saberes docente, como Freire (1996), Pimenta (2012), Tardif (2013), Paniago (2017), Paniago e Sarmiento (2017), Pimenta e Lima (2017), Paniago, Sarmiento e Rocha (2018).

Para Pimenta (2012 p. 19), “a profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como a resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade”, sendo assim, devem ser consideradas, ao propor uma referência de educação, circunstâncias histórico-temporais, levando em conta sua necessidade de formar para viver em sociedade e para o trabalho. A autora complementa que esta característica de se adequar ao que se é posto se trata de uma das especificidades dos profissionais docentes que se “transformam, adquirindo novas características para responderem a novas demandas da sociedade” (p. 19).

Freire (1996) afirma que a educação, o saber docente, caminha, constantemente, entre o contínuo ato de ir e voltar, não ao acaso, mas, conscientemente, entre ensinar e aprender, sendo assim,

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 alguma coisa a alguém. Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender (FREIRE, 1996 p. 23-24).

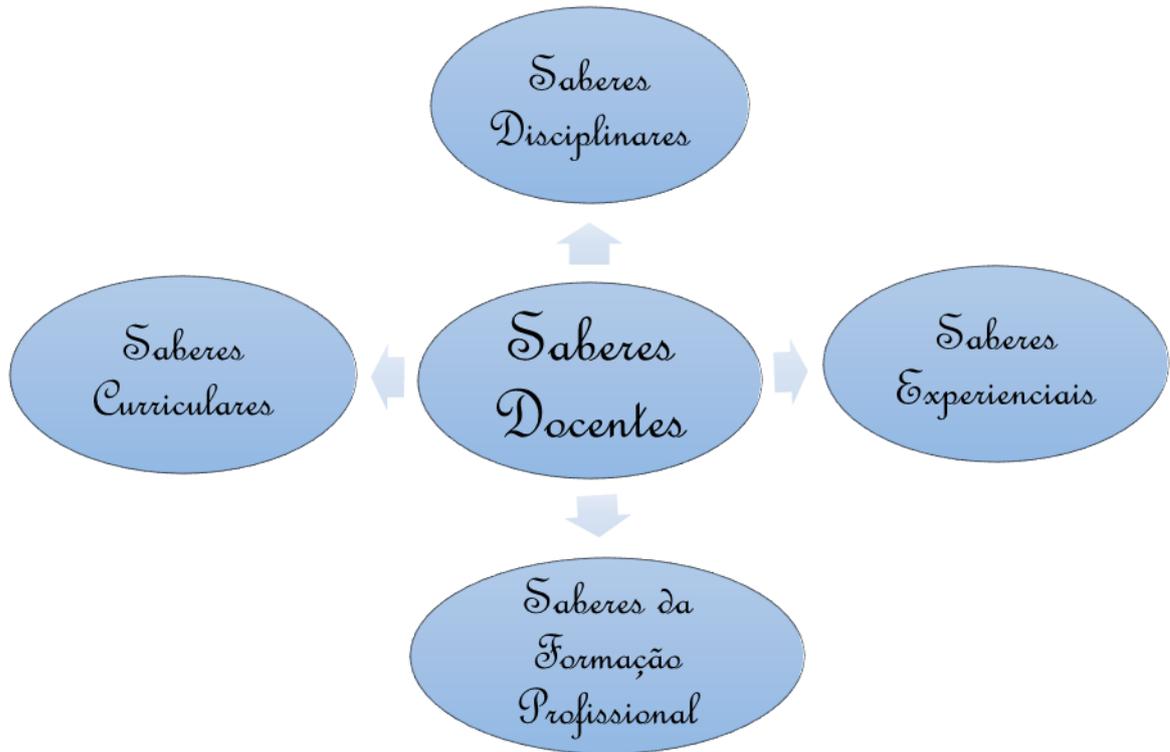
O ato de ensinar é, portanto, intimamente, ligado ao ato constante de aprendizagem, uma vez que a profissão exige este refazer, reorganizando o que deve ser ensinado, como deve ser ensinar, sem se esquecer de para quem se está ensinando.

Compreendemos o professor como um profissional diferente dos demais e, para tanto, deve ser tratado como tal, pois carrega consigo uma bagagem de saberes que se ampliam ao longo da vida e, sobretudo, se refaz, pois ele precisa se reinventar a cada turma que passa por seus ensinamentos, acompanhar o desenvolvimento tecnológico, a evolução dos alunos, as novas descobertas mundiais, as mudanças históricas, etc.

Um dos autores que trata dos saberes docentes, em cujas ideias nos ancoramos, é Tardif (2013), quando destaca que o professor trabalha com diversos sujeitos, para tanto, sua busca envolve transformação, educação e instrução; para o autor, o saber docente é coletivo e, ao mesmo tempo, individual. Nessa direção, ainda que uma mesma formação seja dada a muitos professores, cada qual irá assimilar de uma maneira diferente, considerando que vários fatores interferem neste processo, sendo eles, sociais, culturais, econômicos, entre outros.

Assim, a formação docente demanda constante reflexão do professor, em que ele é um dos agentes da educação, promove-a e é modificado, constantemente, por sua prática e para ela. Portanto, o saber docente, que propicia o seu saber e o seu fazer em sala de aula, emerge de saberes que o compõem conforme disposto no esquema 1.

**Esquema 1 - Saberes que constituem o profissional docente**



Fonte: Tardif (2013 p. 36-38).

Tal como disposto no esquema proposto por Tardif (2013 p. 36), o saber docente é proveniente da relação entre os saberes curriculares, disciplinares, experienciais e provenientes da formação profissional. Os *saberes profissionais* podem ser oriundos tanto das ciências da educação quanto da convicção ideologia pedagógica, estes saberes são resultantes das aprendizagens propiciadas pelas instituições de formação de professores, enquanto os saberes pedagógicos derivam de reflexões sobre a ação do professor e incluem as “formas de saber-fazer e algumas técnicas” (p. 36). Os *saberes disciplinares* são também adquiridos em IES, especificamente, por meio das disciplinas dos cursos de formação inicial ou continuada, estas estruturadas a partir das demandas dos grupos sociais ao qual se está inserido. Os *saberes curriculares* se integram a partir dos

discursos, objetivos, conteúdos e métodos, a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita [...] que os professores devem aprender a aplicar (TARDIF, 2013 p. 36).

Os *saberes experienciais* são constituídos, como o próprio nome já diz, pela experiência, por meio da prática da atividade do professor, “brotam da experiência e são por ela validados” (p. 36).

Em virtude disto, o professor é um profissional único, que constitui seus saberes a partir de inúmeros fatores que vão desde sua etapa como aluno da educação básica até o fim da carreira, pois permanece em formação constante, na qual, se deve levar em consideração as diversas mudanças sociais e suas novas necessidades. Assim,

[...] o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo, relacionando-o com elementos constitutivos do trabalho docente (TARDIF, 2013 p. 11).

As experiências vivenciadas durante o Pibid podem permitir reflexões, à medida que integram o repertório do futuro professor. Nessa perspectiva, Tardif (2013) considera os saberes docentes como provenientes da formação profissional, os também denominados saberes pedagógicos, que contemplam as aprendizagens de teorias da educação adquiridas em instituições de ensino superior, e por saberes disciplinares, curriculares e experienciais. O autor ainda afirma que “[...] a partir dos saberes experienciais é que os professores concebem os modelos de excelência profissional dentro de sua profissão” (TARDIF, 2013 p. 48).

É forte o pensamento de que o professor deve carregar consigo, após sua formação, aprendizagens que constituirão sua prática docente e que a reunião destes saberes caracteriza as potencialidades do professor, uma vez que se trata de ferramentas que o auxiliam em todos os momentos pedagógicos, desde o planejamento até a execução e avaliação das metodologias utilizadas.

Para tanto, Paniago (2017 p. 59) destaca que são “imensas as exigências e responsabilidades que são atribuídas aos professores, somadas às diversas variáveis que influenciam o seu trabalho, o que condiciona sua prática e dificulta um ensino inovador e significativo [...]”. Assim, ainda que existam desafios, cabe ao professor superá-los e quanto mais bem preparado estiver, melhor evidenciar-se-á sobre os obstáculos.

Paniago, Sarmiento e Rocha (2018) apontam que os professores, em tempos atuais, precisam mobilizar, em sala de aula, vários saberes:

Para ensinar, é preciso que os professores possuam saberes sobre as seguintes dimensões: 1) o conteúdo da área de formação – condição essencial na docência; 2) a pedagogia do conteúdo – numa relação análoga ao que Shulman (1987) se refere às estratégias que o professor mobiliza para tornar o conhecimento compreensível ao aluno, o que implica, necessariamente, a exigência anterior; 3) o currículo das ciências da educação e da pedagogia – são saberes ancorados nas várias ciências que fundamentam a prática de ensino do professor e o auxiliam a fazer as

escolhas; 4) sobre o aluno e a forma como aprende – cada aluno possui uma forma singular de aprender, não sendo possível desenvolver uma pedagogia homogênea, tratando-os como se fossem todos iguais; 5) do contexto e a comunidade educativa – o conhecimento do contexto em que vive o aluno possibilitará aos professores respeitar, valorizar os seus saberes e compreender as influências que sofrem do contexto em sua aprendizagem; 6) práticas de reflexão e investigação – necessárias para que possam buscar novas formas de operacionalizar sua prática de ensino e lutar por justiça social; 7) inter e transdisciplinaridade – em face da realidade complexa, torna-se imperioso romper com as barreiras epistemológicas disciplinares e construir novas atitudes perante o ser, o ensinar e o pesquisar. (PANIAGO; SARMENTO; ROCHA, 2018 p. 6)

Ainda sobre os fatores que contribuem na constituição do ser professor, as autoras (2018 p. 7) nos apresentam que a formação para a docência não se dá apenas em formação inicial efetivada em IES, mas ao longo da vida, sendo composta por muitos fatores e é “influenciada por diversos intermitentes (vivência familiar, experiência pessoal, profissional, processos formativos, práticas de reflexão e investigação, e aspectos socioculturais, econômicos, político e ambientais, dentre outros)”.

Percebemos, portanto, que os saberes docentes acumulados contribuirão, substancialmente, para o se fazer professor e sua prática de ensino. As reflexões tecidas por Paniago (2017) também nos auxiliam, ao destacar os vários saberes necessários ao exercício da docência profissional, que se concentram em sete dimensões, sendo elas: o conhecimento do conteúdo da área da formação, a pedagogia do conteúdo, o currículo, o aluno e a forma como aprende, o contexto dos alunos, práticas de reflexão e investigação, a inter e a transdisciplinaridade (PANIAGO, 2017 p. 79-80).

Contribuem com esta discussão Pimenta e Lima (2017 p. 89), ao considerar que “as transformações das práticas docentes só se efetivam, à medida que o professor amplia sua consciência sobre a sua prática, a de sala de aula e a da escola como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade”.

Com tal intensidade, acreditamos que não se pode conferir formação de professores sem a reflexão sobre a prática, muito menos sem a realização de práticas interventivas. Assim, o Pibid promove a inserção dos licenciandos na escola de educação básica, de maneira que as vivências propiciadas por ações do programa permitam que os bolsistas se integrem ao contexto educacional, observem as práticas de outros professores, participem de planejamentos e do desenvolvimento de ações, para, posteriormente, refletir sobre o seu fazer, assim como destacado por Pimenta, ao destacar as consequências iniciais da formação e experiência dos professores:

As consequências para a formação dos professores são que a formação inicial só pode se dar a partir da aquisição de experiência dos formados (ou seja, tomar a prática existente como referência para a formação) e refletir-se nela. O futuro professor não pode constituir seu saber-fazer, senão a partir de seu próprio fazer (PIMENTA *et al.*, 2012 p. 28).

Após toda essa reflexão, compreendemos o Pibid como uma política pública de formação de professores, a qual pretendemos conhecer a partir das influências na formação docente e analisar sua amplitude quanto às aprendizagens da docência propiciadas por meio de suas ações.

Visto as singularidades dos egressos do Pibid e os saberes da docência que se espera que sejam constituídas ao longo da formação para a docência, e, mediante nossos objetivos de pesquisa, apresentamos, no capítulo seguinte, o percurso metodológico utilizado durante esta pesquisa.

#### 4 PERCURSO METODOLÓGICO

Uma vez que delimitamos o objeto da pesquisa, organizamos os materiais e métodos adequados à busca de respostas ao problema da pesquisa, vamos traçar os passos percorridos, que permitiram investigar as aprendizagens e o fazer docente de egressos do Pibid. Dessa maneira, optamos pela abordagem qualitativa de pesquisa, a qual, para Godoy (1995 p. 21), permite “[...] estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes”. A autora destaca que a pesquisa qualitativa pode ser desenvolvida sob muitas perspectivas, e, neste universo, priorizamos por desenvolver o estudo de caso, que objetiva o estudo aprofundado de algo ou alguém, uma situação ou, em nosso caso, o estudo de um determinado grupo.

O estudo de caso se limita a compreender a perspectiva de um grupo, um indivíduo, uma organização ou outros. Nesse sentido, André (1984 p. 52) apresenta as possibilidades do estudo de caso, o qual tem como uma das características a busca por representar

[...] os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista presentes numa situação social. Neste tipo de estudo o pesquisador se propõe a responder às múltiplas e geralmente conflitantes perspectivas envolvidas numa determinada situação. Ele o faz, principalmente, através da explicitação dos princípios que orientam as suas representações e interpretações através do relato das representações e interpretações dos informantes.

Nessa mesma linha de pensamento, os autores Bogdan e Biklen (1994) fazem referência ao tipo de estudo de caso que pretendemos utilizar, nomeadamente, a *História de Vida*, no qual, leva-se em consideração as etapas da vida do indivíduo e o trajeto percorrido em sua vivência. Este tipo é o específico que seguimos, tendo em vista que buscamos identificar as contribuições do Pibid para o saber ser e o seu fazer docente de egressos da licenciatura em Química bolsistas do programa durante a graduação.

A história de vida trata-se, portanto, de “uma tentativa para reconstituir a carreira dos indivíduos, enfatizando o papel das organizações, acontecimentos marcantes e outras pessoas com influências significativas comprovadas na moldagem das definições de si próprios das suas perspectivas sobre a vida” (BOGDAN; BIKLEN, 1994 p. 93).

Ainda sobre as potencialidades do uso da história de vida, afirmamos nossa intencionalidade de abrangência com a utilização desta perspectiva, enquanto metodologia de pesquisa, pois nos auxiliou no entendimento dos egressos sobre a sua constituição como discentes por meio da rememoração de experiências vividas e para o momento formativo dos professores, ao passo que:

o método possibilita ao pesquisador contatos com diferentes memórias, as quais constituíram no desenvolvimento do indivíduo, tanto pessoal, como profissionalmente, como também permitem ao indivíduo pesquisado o estabelecimento de um diálogo interior com seu próprio eu, tomando consciência sobre sua existência e compreendendo, assim, sua trajetória de vida (MACCALI *et al.*, 2013 p. 2).

Compreender como se deu a constituição pessoal e profissional dos egressos do Pibid advém da percepção individual de cada um dos pesquisados, no entanto, investigá-los possibilitou a observação e percepção acerca do alcance do Pibid na formação dos professores. Dessa maneira, inicialmente, nos comprometemos em determinar quais os saberes da docência, se espera que os egressos do Pibid tenham apreendido, o que foi feito por meio de estudo de livros e artigos científicos. Assim, as principais fontes utilizadas foram: *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, Freire (1996), *Saberes Pedagógicos e Atividade Docente*, Pimenta (2012), *Saberes Docentes e Formação Profissional*, Tardif (2013), *Os Professores, Seu Saber e Seu Fazer: elementos para uma reflexão sobre a prática docente*, Paniago (2017), dentre outros.

Definidos os saberes da docência e aspectos gerais que devem ser percebidos em professores após a formação em nível superior, adotamos, como metodologia de coleta de dados a entrevista narrativa, pela qual buscamos identificar, por meio dos dizeres dos entrevistados, os impactos contidos em sua formação docente instituídos pela atuação no Pibid, bem como a reflexão sobre o seu ser e seu fazer, os quais impactam em sua ação na sala de aula e que podem contribuir com a melhora na educação básica conforme os objetivos do programa.

A entrevista narrativa, assim como a entrevista semiestruturada, parte de indagações iniciais e permite que, com base nas respostas sejam feitas novas perguntas e se amplie a abrangência da compreensão acerca da percepção dos participantes sobre o assunto pesquisado, assim como afirma Triviños (1987 p. 146), uma vez que “parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e em hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo, à medida que se recebem as respostas do informante”.

Ao utilizar as narrativas, partimos da concepção de Dutra (2002 p. 372) que afirma ser por meio delas que se “ênfatizam a dimensão existencial do viver humano e os significados vivenciados pelo indivíduo no seu estar no mundo”, permitindo a nós, portanto, adentrar no conjunto de experiências individuais que adquiriram importância nos sujeitos

pesquisados, enquanto ao contar também são mobilizados a reviver e constatar o significado adquirido.

Devido ao nosso interesse de preservar os dizeres dos entrevistados em sua forma original, pois suas apreensões representam a real impressão deixada pelo Pibid em sua formação, procuramos o método de registro adequado. Nesse sentido, Gil (2008, p. 119) destaca que o entrevistado pode se sentir desconfortável com o pesquisador, pausando a entrevista para anotar os dados em tempo real. Assim, para preservar os dados obtidos durante as entrevistas, faz-se necessária a gravação eletrônica, consentida pelo entrevistado, cuja finalidade é registrar os relatos para posterior transcrição e análise.

Para analisar as inferências feitas pelos entrevistados, utilizamos como referencial Bardin (2016 p. 146), pois a autora detém que “[...] a análise qualitativa não rejeita toda e qualquer forma de quantificação, somente os índices que estão retidos de maneira não referencial, podendo o analista recorrer a testes quantitativos: por exemplo, a aparição de índices similares em discursos semelhantes”. Desse modo, o tratamento realizado levou em consideração as semelhanças na percepção com relação à influência do Pibid na formação para a docência.

Para além do uso das narrativas, como metodologia de coleta de dados, a empregamos, também, como estratégia de formação, uma vez que, para Oliveira (2011 apud MARTINS, 2014 p. 4287), as contribuições podem envolver a transformação e autotransformação dos participantes, pois enquanto sujeitos, pensam na sua experiência, o que pode ser mais relevante do que a própria vivência.

Cunha (1997 p. 186) contribui para o entendimento acerca do uso das narrativas para fins pedagógicos, ao afirmar que “o fato da pessoa destacar situações, suprimir episódios, reforçar influências, negar etapas, lembrar e esquecer tem muitos significados”. Rememorar é tão importante quanto vivenciar, pois, ao relembrar, faz-se o movimento de reflexão e análise, sobretudo, da relevância do que se tem como fato ou experiência marcante. No entanto, a autora nos atenta ao fato de que “é preciso que o sujeito esteja disposto a analisar, criticamente, a si próprio, a separar olhares, enviezadamente, afetivos presentes na caminhada, a por em dúvida crenças e preconceitos, enfim, a desconstruir seu processo histórico para melhor compreendê-lo” (p. 188).

Assim, as entrevistas narrativas de formação foram organizadas em formato de vídeo e estruturadas com outras ações e textos que permitiram que os professores refletissem sobre si, sua formação e atividade em sala de aula, a partir da reflexão dos egressos do Pibid e de sua formação docente.

Por meio do produto educacional, desenvolvemos uma proposta de formação, em que possibilitamos aos participantes compreender como se deu/dá a constituição para a docência de cada um, individual e particular, mas que convergem, em muitos aspectos, com a construção de outros professores. Nessa fase da pesquisa, utilizamos textos para iniciar a abordagem do assunto sobre as narrativas, atividades em grupo, o vídeo dos egressos e o memorial reflexivo como avaliação do momento formativo.

Em resumo, a metodologia de pesquisa foi realizada a partir das seguintes etapas:

1. levantamento bibliográfico;
2. elaboração da entrevista (questões semiestruturadas);
3. recolha de dados por meio da entrevista narrativa;
4. categorização das narrativas e elaboração produto educacional (proposta de formação de professores);
5. desenvolvimento do produto educacional;
6. análise das reflexões dos participantes da pesquisa (egressos do Pibid, professores e alunos de cursos de licenciatura) com relação aos saberes que trazem em sua formação docente e mobilizam em sala de aula.

Por fim, a metodologia de pesquisa se resume nas seguintes etapas: levantamento bibliográfico; recolha de dados por meio da entrevista narrativa; categorização das narrativas; elaboração e desenvolvimento do produto educacional; aplicação do produto e avaliação por meio das narrativas em memoriais.

Para melhor compreender as dimensões pelas quais foram utilizadas as narrativas, apresentamos, a seguir, suas particularidades e contribuições para a pesquisa.

#### **4.1 As narrativas como estratégia de recolha dos dados**

Ancoramos em Tardif (2013), ao afirmar que o professor tem peculiaridades que lhe são conferidas, ou melhor, adquiridas por meio de sua formação e no desempenho da profissão, sendo assim, a construção do docente se dá por meio de um processo progressivo e contínuo, com o qual, o professor aprende ao mesmo tempo que ensina, e essa aprendizagem envolve o domínio do ambiente de trabalho.

Tratamos nossos sujeitos de pesquisa como indivíduos singulares, que não utilizam em seu trabalho apenas aprendizagens acadêmicas, mas um conjunto de saberes. Pode-se destacar as experiências que vivenciaram em sua etapa como discente, assim, a trajetória escolar é uma influência na prática docente, como Cunha afirma,

Não basta dizer que o professor tem de ensinar partindo das experiências do aluno se os programas que pensam sua formação não os colocarem, também, como sujeitos de sua própria história. O professor constrói sua performance a partir de inúmeras referências. Entre elas, estão sua história familiar, sua trajetória escolar e acadêmica, sua convivência com o ambiente de trabalho, sua inserção cultural no tempo e no espaço (CUNHA, 1997 p. 189).

Neste sentido, pode-se entender que a particularidade do professor é composta pelo que tratamos como seu ser e seu fazer docente, sendo assim, buscamos com as narrativas entendê-la a partir de uma amostra. Assim, Wittizoreck *et al.* (2006 p. 11) compreendem que

[...] pensar sobre as modalidades de narrativas, no âmbito da reflexão sobre o trabalho e a formação de professores (as), significa ter contato com algumas categorias, concepções, descrições e formas de narrar e não com outras. Ou seja, professores (as) narrando suas trajetórias, sua construção, suas decisões revelam, provavelmente, conteúdos e discursos pautados pelas marcas e pela influência da cultura docente - muito diferente da narrativa de vinicultores, enfermeiros ou metalúrgicos.

É importante destacarmos que as narrativas têm sido bastante utilizadas em pesquisas das ciências humanas e da educação. A narrativa, no contexto de uma pesquisa, inclui as biografias, histórias de vida, autobiografias, relatos orais, narrativas pessoais, entrevistas narrativas, etnobiografias, memoriais, etnografias e memórias populares, dentre outros instrumentos.

Para Bardin (2016 p. 93), a entrevista é uma modalidade de investigação que permite aos sujeitos se sentirem, parcialmente, à vontade, sendo utilizada para relatar fatos por eles vivenciados, sentidos ou pensados acerca de algo. Em nosso caso de pesquisa, tratamos das reflexões dos egressos do Pibid com relação à influência do programa na constituição do seu ser e fazer professor, estando estas inflexões carregadas de significado e que foram relacionadas às conjecturas, individualmente e como grupo, buscando sinais de ideias comuns ou contrárias sobre o assunto.

Utilizamos, portanto, as narrativas como metodologia de coletas de dados, uma vez que buscávamos identificar as contribuições do Pibid para o saber ser e o fazer docente dos egressos.

As narrativas foram coletadas individualmente, nas cidades de Itumbiara e de Rio Verde ambas no estado de Goiás, registradas com o uso de gravador e, posteriormente, transcritas. Foi elaborado roteiro com questões direcionadoras para a entrevista, pois, conforme propõe Gil (2008 p. 116), as perguntas “devem ser elaboradas de forma a

possibilitar que sua leitura pelo entrevistador e entendimento pelo entrevistado ocorram sem maiores dificuldades”.

As respostas foram organizadas por meio de categorização que, de acordo com Bardin (2016), pode ser feita inversamente, partindo de elementos particulares e, em seguida, devem ser reagrupados, gradualmente, por afinidade de elementos análogos, para, no final, ser atribuído um título à categoria. Os temas dos questionamentos foram propostos de modo a associar os dizeres dos egressos em categorias de estudo, como disposto no quadro 1:

**Quadro 1 - Categorias e subcategorias (quando houver) de estudo, dado às narrativas coletadas.**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
História de vida dos egressos, motivação para o Pibid e para a docência	Aspectos da história de vida dos egressos. Motivações para a inserção à docência e no Pibid
Conhecer a escola por meio da imersão no Pibid	-
O saber e fazer docente em sala de aula a partir da vivência no Pibid	A relação professor e aluno; objetivos do ensino; métodos de ensino; continuação dos estudos
Aprender e ensinar a pesquisar	-

Fonte: Própria da autora.

Abrahão (2014 p. 63) explica que a fotografia, o filme e o material vídeo gravado “[...] também se configuram como narrativas; da mesma forma como as narrativas orais ou escritas, a narrativa imagética é construída intersubjetivamente”. Desse modo, as narrativas foram organizadas em formato de vídeo e constituíram parte do momento de formação como apresentado em seguida.

#### **4.2 As narrativas como estratégia de formação**

A entrevista narrativa foi utilizada nesta pesquisa como metodologia de coleta de dados, e também constituiu uma das ações do produto educacional, no qual, dentre atividades e textos, foram apresentadas as percepções dos docentes egressos do Pibid sobre a formação para a docência, por meio das entrevistas narrativas em formato de vídeo.

As entrevistas foram realizadas, individualmente, com cinco sujeitos egressos do Pibid e professores da educação básica, entretanto, para constituir o vídeo formativo, apenas três aceitaram ter suas imagens e apreensões gravadas e divulgadas. Como uma das considerações sobre as narrativas Paniago (2016 p. 185) destaca que,

No decorrer da sua realização, é possível perceber a rememoração, as atualizações de experiências, vivências do passado, por meio de uma reorganização das memórias, em espaços, momentos históricos, ações do cotidiano dos entrevistados. Nesse sentido, os narradores selecionam, para narrar, ações, fatos, aspectos mais significativos.

Com as narrativas de vida, resultado das entrevistas, percebemos as aprendizagens e os afazeres docentes dos egressos, que apontaram sua experiência em sala de aula como base para sua formação. Logo, buscamos, por meio das narrativas formativas, valorizar o processo de aprendizagem deles, de uma forma interativa e dialógica, em que eles puderam assumir-se enquanto sujeitos de sua formação.

Para Pimenta (2012 p. 20), a identidade profissional do docente se dá por meio de muitos fatores à proporção que

[...] pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de se situar no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos.

Como destacado pela autora, o ser professor é constituído por muitos fatores, inclusive a partir de sua vivência dentro e fora da escola, em sua ação e, sobretudo, por meio da reflexão considerando sua prática. Assim, o fato de pensar e de repensar sobre e para a sua prática, enquanto professor, fora um dos procedimentos escolhidos como utilização para análise das narrativas.

Para Josso (2002 p. 35), “as narrativas de formação permitem distinguir experiências, coletivamente, partilhadas pelas nossas pertencas socioculturais e experiências individuais, experiências únicas e experiências em série”. Assim, compreendemos que, embora os sujeitos partilhem de um momento em comum, a forma como cada um internaliza é individual e pessoal, devido a sua constituição enquanto ser, constituindo sua maneira de pensar por suas vivências.

Dutra (2002), em estudo realizado no ano de 2000, cuja metodologia utilizada para recolher informações foi a narrativa, indica que uma de suas possibilidades foi a de permitir a construção e a reconstrução, por meio da linguagem, de quem conta e de quem ouve, fazendo com que o pesquisador tome o lugar do sujeito, permitindo que se sinta sensibilizado e também ator dos fatos narrados. A autora ainda destaca que

A modalidade da narrativa mantém os valores e percepções presentes na experiência narrada, contidos na história do sujeito e transmitida naquele momento para o pesquisador. O narrador não ‘informa’ sobre a sua experiência, mas conta sobre ela, dando oportunidade para que o outro a escute e a transforme de acordo com a sua interpretação, levando a experiência a uma maior amplitude, tal como acontece na narrativa (DUTRA, 2002 p. 374).

Utilizar as narrativas com o objetivo de alcançar a introspecção de cada um dos sujeitos que participaram da pesquisa advém de um desejo particular de conhecer a nós mesmos enquanto responsáveis por nossa própria formação. Desse modo, Cunha (1997 p. 190) indica os meios pelos quais a prática reflexiva não é tão frequentemente exercitada, pois

A perspectiva de trabalhar com as narrativas tem o propósito de fazer a pessoa tornar-se visível para ela mesma. O sistema social, conscientemente, envolve as pessoas numa espiral de ação sem reflexão. Fazemos as coisas porque todos fazem, porque nos disseram que assim é que se age, porque a mídia estimula e os padrões sociais aplaudem. Acabamos agindo sobre o ponto de vista do outro, abrindo mão da nossa própria identidade, da nossa liberdade de ver e agir sobre o mundo, da nossa capacidade de entender e significar por nós mesmos. Para o educador esta perspectiva é fatal, porque não só ele se torna vítima destes tentáculos, como não consegue estimular seus discípulos a que se definam a si mesmos como indivíduos (CUNHA, 1997 p. 190).

Assim como Cunha (1997), acreditamos que, no decorrer da nossa profissão, nem sempre somos impulsionados a refletir sobre a atividade que desenvolvemos na escola e fora dela, mas o ato de pensar é indispensável ao professor que estimula seus alunos a seguir os mesmos passos, no caso, a conhecer a si próprio, impulsionados pela reflexão.

Corroboramos com o pensamento de Martins (2014 p. 4281) que caracteriza a memória como o campo da relação entre espaço e tempo, sendo que, por meio dela, “se torna sujeito da experiência coletiva – por ser vivenciada sempre na relação com os outros – mas também individual – porque cada acontecimento é produtor de diferentes significados para os que vivenciaram”.

Souza (2011 p. 216) afirma que “as pesquisas com histórias de vida e com a abordagem (auto)biográfica assentam-se na hermenêutica crítica, face à interpretação do social e da valorização dos sentidos e significados construídos no contexto pelos sujeitos”, isto é, não somente são destacados fatos narrados, mas a forma como o sujeito percebe o que viveu enquanto a relaciona como significativo e determinante em sua constituição como profissional.

Como apresentamos, as narrativas são importantes instrumentos de pesquisa, utilizadas na etapa de coleta de dados e como metodologia de formação. Logo, apresentamos,

nos capítulos seguintes, as compreensões dos participantes da pesquisa, coletadas por meio das entrevistas e durante a aplicação do produto educacional.

## **5 O SABER E O FAZER DOCENTE DOS EGRESSOS EM SALA DE AULA COMO INFLUÊNCIA DO PIBID**

São muitos os saberes que os egressos dos cursos de licenciatura podem aprender e, conseqüentemente, utilizar em sua prática em sala de aula. Dessa forma, motivados a identificar as contribuições do Pibid para o saber e o fazer docente, desenvolvemos esta pesquisa por meio de coleta de entrevistas narrativas. Assim, neste capítulo, apresentamos os resultados das análises realizadas e organizadas em categorias, sendo elas: 1) história de vida dos egressos, motivação para o Pibid e para a docência; 2) conhecer a escola por meio da imersão no Pibid; 3) o ser e o fazer docente em sala de aula a partir da vivência no Pibid; 4) aprender e ensinar pela pesquisa e continuação dos estudos.

### **5.1 História de vida dos egressos, motivação para o Pibid e para a docência**

A história de vida se constitui pelas vivências e aprendizagens adquiridas pelos egressos ao longo de sua vida no campo pessoal, familiar, social, de formação e profissional. Conforme Paniago, Sarmiento e Rocha (2018 p. 13), “[...] tempo, espaço, família constituem elementos fundantes na aprendizagem da docência, na escolha da Licenciatura como profissão e na constituição da identidade docente dos futuros professores”.

Assim, para compreender as aprendizagens vivenciadas no Pibid e o fazer docente a partir delas, é fundamental considerar a história de vida dos participantes e sua motivação para a inserção à docência. Para efeitos de organização do texto, subdividimos esta categoria em subcategorias: a) breves aspectos da história de vida dos egressos (vamos considerar aspectos vinculados ao perfil do egresso, quem é, idade, grau de instrução); b) motivações para a escolha do curso de licenciatura, vínculo empregatício e tempo de permanência no Pibid.

Deste ponto em diante, apresentamos a reflexão acerca das narrativas dos cinco egressos. Designamos os participantes por nomes fictícios e, por terem, como formação inicial, a licenciatura em Química, os egressos foram relacionados a hormônios químicos da “felicidade”, produzidos, naturalmente, pelo organismo devido a sensações prazerosas, e que acreditamos estar relacionada às características de cada um dos sujeitos da pesquisa. Os nomes utilizados são: *Anandamida* (responsável pela sensação de felicidade e prazer extremo), *Dopamina* (sensação de recompensa), *Endorfina* (sensações de bem-estar, felicidade e conforto, este hormônio é liberado após grande esforço físico), *Oxitocina*

(hormônio do amor, bem-estar físico e emocional, comumente, liberado em grandes quantidades durante a amamentação, devido à ligação entre mãe e filho) e *Serotonina* (liberado quando a pessoa se sente significativa e importante). Assim, apresentamos o perfil de cada egresso.

### **5.1.1 Aspectos da história de vida dos egressos**

*Anandamida*, 43 anos, sexo feminino, relatou que voltou a estudar após nove anos passados desde sua conclusão do ensino médio. Graduada em Licenciatura em Química pelo IF Goiano – Campus Rio Verde, ficou sabendo do curso por colegas de trabalho e decidiu cursá-lo devido ao sentimento de descontentamento por ficar sem estudar e pelas possibilidades que via em ter uma formação superior. Durante a graduação, participou como bolsista do Pibid por quatro anos. Atualmente, trabalha como recreadora no Centro Municipal de Educação Infantil Jesuíno Veloso do Carmo na cidade de Rio Verde - GO.

*Dopamina*, 26 anos, sexo feminino, graduada em Licenciatura em Química no IFG, fez pós-graduação *latu sensu* em Direito Ambiental na Faculdade Educacional da Lapa (Fael), ambos na cidade de Itumbiara-GO. Atualmente, leciona Química no Centro de Ensino em Período Integral (CEPI) – Dom Veloso em Itumbiara – GO, onde também atua como preceptora do programa Residência Pedagógica e destaca que permaneceu por dois anos e meio no Pibid.

*Endorfina*, 26 anos, sexo feminino, licenciada em Química pelo IFG – Câmpus Itumbiara, afirmou que teve que trancar a faculdade devido ao seu casamento e mudança de cidade e que, ao retornar, agora mãe, o amadurecimento pessoal foi essencial. É coordenadora do núcleo diversificado e leciona Matemática no CEPI – Dr. José Feliciano Ferreira em Itumbiara-GO. Faz curso de pós-graduação *latu senso* em Ensino de Ciência e Matemática do IF Goiano – Campus Morrinhos. Participou do Pibid por dois anos.

*Oxitocina*, 31 anos, sexo feminino, declarou que voltou a estudar após três anos de conclusão do ensino médio, com o desejo de possuir uma formação em nível superior e almejar melhor colocação profissional. Concluiu o curso de Licenciatura em Química no IF Goiano – Campus Rio Verde, fez pós-graduação *latu senso* em Ensino de Química e atualmente é mestranda em Agroquímica no IF Goiano – Campus Rio Verde. Seus desafios durante a graduação foram gerados, principalmente, por problemas familiares, inclusive por ter filho menor de 5 anos, que fizeram com que delongasse o curso de graduação por sete

anos. Atualmente, leciona Matemática e Química na Escola Estadual Abel Pereira de Castro e Colégio Estadual Filhinho Portilho ambos em Rio Verde – GO, permanecendo por quatro anos no Pibid.

*Serotonina*, 27 anos, sexo masculino, graduado em Licenciatura em Química e mestre pelo IF Goiano – Campus Rio Verde, leciona química no Colégio da Polícia Militar do Estado de Goiás, atua também como professor mediador a distância de cursos técnicos do IF Goiano pelo Mediotec, é coordenador de polo presencial da Faculdade Fael, ambos na cidade de Rio Verde-GO. Participou do Pibid por dois anos e meio.

### **5.1.2 Motivações para a inserção à docência e no Pibid**

Conforme narrativa de *Anandamida* e *Oxitocina* (2018), ambas voltaram a estudar após alguns anos da conclusão do Ensino Médio, devido à insatisfação com sua situação de estagnação e ócio; buscaram, portanto, por meio da educação, a transformação em suas vidas. *Anandamida* (2018) ainda afirma que decidiu participar do Pibid, primeiramente, pelo incentivo da bolsa, para conhecer a escola e, por conseguinte, por poder trabalhar menos em outras atividades e se dedicar mais aos estudos.

Já para *Oxitocina* (2018), a bolsa foi o motivo principal, pois, como estava vivenciando dificuldades financeiras, cogitava desistir da faculdade para conseguir outro emprego, assim, não foi necessário. Como não intencionava ser professora, conclui que seu desejo nasceu de sua atuação no Pibid, devido ao convívio escolar.

*Endorfina* (2018) afirma que entrou no curso de Licenciatura em Química por ser o único que tinha em sua cidade, considerando que queria mesmo era cursar a Licenciatura em Matemática. Para ela, também a bolsa foi fundamental para entrar e participar do programa, mas, somada à possibilidade de participar de experiências pedagógicas na escola, tornou-se um cenário motivador.

Para *Dopamina* (2018), a motivação surgiu do desejo de conhecer a profissão docente, pois, até o ingresso ao Pibid, não tinha vontade de ser professora; ela afirma também que a bolsa do Pibid foi uma alternativa de permanecer no curso, sem ter outro vínculo empregatício, visto que a bolsa era suficiente para se manter e poder ter dedicação integral aos estudos. Nessa mesma direção, afirma outra egressa:

*Foi a partir da minha participação no Pibid que decidi que a minha vida profissional seria na sala de aula. No início da graduação, eu participava do Pibic e, por esta experiência, pretendia trabalhar em laboratório, na*

*indústria ou laboratório de análises, mas, ao participar do Pibid, decidi dar aulas* (ENDORFINA, 2018).

Observamos que os egressos adentraram a licenciatura em Química tendo em vista diferentes possibilidades, contudo, a partir da experiência vivenciada no Pibid, a docência tornou-se sua escolha profissional. Percebemos que os egressos, em sua maioria, não possuíam motivação para o magistério quando ingressaram na graduação, todavia, as aprendizagens ao longo do curso e participando de ações como o Pibid, o desejo pela docência vai surgindo e, atualmente, estão atuando na educação básica, um objetivo alcançado por meio do Pibid.

Como percebido nos relatos dos egressos, a bolsa é a principal motivação para a participação do Pibid, mesmo que apontem outra razão, como a possibilidade de se dedicar mais aos estudos e poder conhecer melhor a escola. Resultados semelhantes foram encontrados por Gatti *et al.* (2014 p. 64), como apresentado em - Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) - e pode ser observado no trecho:

O suporte financeiro, como permitindo a permanência no curso, é trazido mais pelos Licenciandos Bolsistas da região Sul do que da região Sudeste. Interessante é notar que, quando esse suporte é citado como importante, ele não vem referido sozinho. Ou seja, há sempre uma complementação, por exemplo: porque assim permite maior dedicação ao curso, permite abrir tempo para vivenciar experiências que não teriam oportunidade sem a bolsa, para estar mais presente na universidade, compartilhar outras oportunidades de formação na IES etc.

Podemos entender, portanto, que a motivação dada à bolsa é percebida também, por participantes de outros projetos, e, em muitos casos, foi o auxílio necessário para que os graduandos não desistissem do curso.

*Anandamida* (2018) destaca que, ao iniciar a graduação, ser professora não era uma possibilidade, devido à percepção que tinha da escola enquanto aluna, no entanto, ao participar do programa e pelas atividades planejadas e desenvolvidas, decidiu seguir a carreira docente e conclui: “acreditava ter muito conflito na escola, mas depois das vivências propiciadas pelo Pibid, percebi que é muito bom estar lá”.

Ainda sobre o desejo por seguir a carreira docente, e, como percebido nos dizeres, os egressos destacam problemas estruturais e com relação à desvalorização do professor como fatores de desmotivação. *Dopamina* (2018) sinaliza sua negativa em lecionar devido à questão salarial e a insegurança em ser professora por conta da violência por parte de alunos como viu, muitas vezes, pela TV, e que decidiu participar do Pibid para, justamente, compreender

essa realidade e, assim, pôde constituir outra visão do que era ser professora, pois, agora, estar em sala de aula é o que a deixa feliz, e declara: “não saberia fazer outra coisa, não me vejo em outra profissão” (DOPAMINA, 2018).

A partir da problemática enunciada por *Dopamina* (2018), podemos compreender que a formação permitida pelo Pibid contribuiu com a postura questionadora em relação à realidade posta, tornando os bolsistas do programa, sujeitos críticos e promovedores da transformação da realidade, sendo que, embora encontrem dificuldades no trabalho docente, é por meio da reflexão sobre e para a prática que são promovidos meios para modificá-la, assim como destacado por Paniago (2017 p. 80), como sendo “a necessidade de os professores desenvolverem postura crítica e política para a percepção das ideologias de opressão, manipulação e para lutarem por valorização profissional e justiça social”.

Por certo, a participação no Pibid incentivou os bolsistas ao exercício da docência e a bolsa foi fundamental para que permanecessem no programa e no curso. Sendo assim, salientamos a contribuição de Paniago (2016), ao destacar que o programa promove um impacto significativo no processo de formação inicial de professores, tanto pelo oferecimento de bolsas, quanto pelas possibilidades de aprendizagem da docência.

## **5.2 Conhecer a escola por meio da imersão do Pibid**

De modo geral, as narrações indicaram que, por meio do Pibid, foi possível conhecer a realidade educativa da escola. Conforme *Anandamida* (2018), “o Pibid contribuiu bastante porque vivenciávamos isso, as dificuldades da escola; por trabalhar em uma escola de periferia tinha vários problemas”. A egressa professora prossegue afirmando que, no Pibid, foram realizados projetos, objetivando discutir o problema da violência na escola. “Quando começamos a participar do Pibid criamos alguns projetos, inclusive para tentar sanar um pouco da violência com atividades no intervalo”.

*Serotonina* (2018) pontua, “durante a graduação, fiz parte de grupo de pesquisa em Ensino de Química, tal grupo pertencia ao Pibid; no desenvolvimento da pesquisa em ensino, vivenciei diversas experiências e formações no ambiente escolar, formação, a qual, só foi possível graças a esse programa”.

Um tanto emocionada, *Anandanida* (2018) afirma que, durante o período que esteve na escola, o grupo decidiu trabalhar o tema da violência na escola, pois “aconteceu um episódio difícil na escola, quase uma tragédia, bem na época que entramos, e eu acredito que

o participar das ações do programa me ajudou bastante a compreender eles, porque eles têm problemas e ajudar a entendê-los”.

No mesmo sentido, *Serotonina* (2018) aponta que a imersão na escola, por meio do Pibid, ajudou-o a conhecer a realidade da escola de educação básica, “contribuiu com a minha percepção do ambiente escolar, às vezes, eu faço uma comparação do meu local de trabalho, da minha relação com os alunos e da relação de outros professores com os alunos”.

Com esta análise colaboram Paniago, Sarmiento e Rocha (2018, p. 15), ao afirmarem que o programa possibilita a aprendizagem da docência desde o início do curso, e concluem que “estar na escola, desde o início do curso, possibilita a vivência efetiva do trabalho docente, o convívio com as relações multifacetadas e heterogêneas do contexto”.

Os relatos apresentados remetem à importância da influência experiencial de aprendizagem da docência vivenciada no Pibid na constituição da identidade do professor. Desde o momento em que o graduando é inserido na escola para participar de todas as ações e aprender por meio da prática, iniciam-se movimentos de aprendizagens, que o fazem refletir acerca das experiências vivenciadas como aluno, e, a partir de agora, como um professor em construção. Nessa direção, Paniago, Sarmiento e Rocha (2018) contribuem ao apresentarem, em pesquisa, sobre o Pibid, que os bolsistas (Licenciandos Bolsistas e professores coordenadores):

Afirmam os contributos do programa para a inserção dos formandos no contexto escolar, espaço, no qual, podem mergulhar em diversas atividades que proporcionam aprendizagem da docência, tais como: diagnóstico para conhecimento da realidade escolar, participação, como ouvintes, em reuniões pedagógicas, conselhos de sala, semana pedagógica, mostras pedagógicas, culturais e científicas, planejamentos, dentre outros (PANIAGO; SARMENTO; ROCHA, 2018 p. 16).

Dessa forma, os saberes relacionados são denominados a partir da experiência que surge, portanto, da reflexão sobre as próprias experiências ou de outros professores que relacionados geram sentido, adquirindo, assim, o conceito de habilidade para saber-fazer e saber-ser professor (PIMENTA, 2012; TARDIF, 2013).

De modo geral, as narrativas sinalizam o quão é valorosa a imersão dos bolsistas no cotidiano da escola durante o Pibid para o aprender a ser professor. Nessa direção, afirmam, Paniago, Sarmiento e Rocha (2018 p. 15), que “o contato com as práticas escolares, com as diversas situações existentes no cotidiano da escola, é um dos elementos afirmados pelos

LBP<sup>2</sup> como significativa para as aprendizagens do ofício de ser professor”. Também Gatti *et al.* (2014 p. 29), a partir de estudo avaliativo sobre o programa, demonstra a importância da vivência de situações de aprendizagem de ser professor no contexto da escola de educação básica, afirmando que “[...] as contribuições e os aspectos considerados importantes propiciados pelo Pibid convergem no valor do contato mais aprofundado, quer dos Licenciandos Bolsistas, quer do CA, com o cotidiano das escolas públicas e o trabalho dos docentes da educação básica [...]”.

Ainda que a experiência na escola, desde o início do curso, seja importante, ela é um dos demais fatores que contribuem na formação prática do professor. Para tanto, continuamos a apresentar os indícios dos saberes da docência que puderam ser apreciados nos sujeitos desta pesquisa.

### **5.3 O saber fazer docente em sala a partir da vivência no Pibid**

Ao discutir o fazer docente em sala de aula, consideramos algumas das preocupações pedagógicas acerca dos componentes didáticos da aula, mencionados por Paniago (2017), sendo eles o para quem ensinar, para que ensinar, o que ensinar e como ensinar.

Libâneo (1990 p. 250) afirma que “o trabalho docente se caracteriza por um constante vaivém entre as tarefas cognoscitivas colocadas pelo professor e o nível de preparo dos alunos para resolverem as tarefas” e complementa dizendo que

Para atingir, satisfatoriamente, uma boa interação no aspecto cognoscitivo, é preciso levar em conta: o manejo dos recursos da linguagem [...]; conhecer bem o nível de conhecimentos dos alunos; ter um bom plano de aula e objetivos claros; explicar aos alunos o que se espera deles em relação à assimilação da matéria.

Do mesmo modo, fazemos destaque às narrativas dos componentes didáticos que sinalizam a interação professor e aluno (para quem ensinar), sobre os métodos de ensino (como ensinar) e objetivos do ensino (para que ensinar), elementos que os egressos desenvolvem em sala de aula a partir das aprendizagens no Pibid. Dessa forma, esta categoria subdivide-se em: a) Relação professor e aluno; b) Métodos de ensino e c) Objetivos de ensino.

---

<sup>2</sup> LBP – termo utilizado pelas autoras para designar os licenciandos bolsistas do Pibid.

### 5.3.1 Relação aluno e professor

Ressaltamos que a relação *professor-aluno* deve ser levada em consideração a partir dos dois sujeitos do processo, o professor e o aluno e seus respectivos papéis no processo de ensino-aprendizagem, que não mais deve ser limitado à relação transmissor e receptor, sendo, então, um processo contínuo, no qual, o professor aprende ao ensinar e o aluno ensina ao aprender (FREIRE, 1996).

Um dos elementos destacados como aprendizagem da docência no Pibid para o fazer em sala de aula, foi a importância de aprender a se relacionar com os alunos e compreendê-los a partir de suas necessidades e fragilidades sociais, psicológicas, familiares, conforme destaca *Anandamida* (2018), ao afirmar que “conviver com as adversidades da escola me ajudou bastante, porque acredito que, para ser professora, tem que trazer os alunos para nós; às vezes, os alunos não gostavam da matéria, mas gostavam de nós e isso já ajudava bastante, principalmente, na hora de ensinar e como aprendiam”.

Nesse mesmo sentido, *Oxitocina* (2018) declara levar em conta os fatores como trazidos de fora da escola para dentro e conclui que “se os alunos que ‘não são bons’ por não atingirem a média, não é porque não querem, mas sim por uma série de fatores que influenciam nisso”; causas estas também percebidas por *Serotonina* (2018) ao reconhecer que

*Temos sim alunos desinteressados, mas também temos alunos que se desinteressam devido à baixa capacidade cognitiva, em outros casos, por dificuldades financeiras que contribuem para se sentirem diminuídos ou outro motivo. Não tem como eu, enquanto professor, não pensar nessas coisas, porque o menino traz isso para a escola, traz isso para a sala de aula.*

*Endorfina* (2018) retrata sua percepção a respeito do professor reflexivo constituído pelo Pibid, ao passo que é levada a considerar a história, o contexto social em que o aluno está inserido, a observar as mudanças comportamentais e procurar ajudar sempre que possível, pois percebe que qualquer alteração influencia na aprendizagem.

Nessa análise, nos amparamos em Dowbor (2008 p. 68), ao afirmar que o professor, ao se importar com a história de vida do aluno, não enfraquece a autoridade ou torna o indulgente; que, ao fazê-lo, “implica assumir postura de compreensão com relação a essa história e saber como ela se cruza e entrecruza na forma de construir conhecimento e de aprender do educando, para que o educador, em conjunto com ele, possa *ressignificá-la*”.

Para Freire (1996 p. 142), “é digna de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da

alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido”. Isso se confirma, assim como percebido nas falas dos egressos, devido à experiência na docência enquanto bolsistas do Pibid e continuada como professores, pois adquiriram a compreensão da necessidade de conhecer o aluno, de considerar se está envolvido nas aulas e aprendendo.

Também outra egressa narra que o Pibid contribuiu para

*O que eu percebi com o Pibid, em relação ao que eu faço hoje, enquanto professora, foi a observância no sentido da relação do professor com o aluno. Hoje em dia, eu já entrei em sala de aula com uma postura que eu não entraria se eu não tivesse leiga no assunto. A minha postura com os alunos, ela é uma postura humana. O meu jeito de tratar os alunos foi muito baseado no que eu vivenciei no programa, observando, com o professor orientador, o que dava certo e o que não dava, como é lidar com o adolescente, porque, até então, me via quase como adolescente, que mal saiu da adolescência (DOPAMINA, 2018).*

*Dopamina* (2018) afirma que, a partir das aprendizagens do Pibid, adota uma postura diferente com seus alunos, principalmente, no sentido de ser mais humana. A egressa sinaliza que, no programa, aprendeu a lidar com os alunos, caminhando para o sentido que admitem Tardif (2013) e Paniago (2017), por ser a docência uma profissão de interação humana, exige que os professores tenham sensibilidade pedagógica afetiva ao olhar para a particularidade de cada aluno, procurando compreender a sua forma de aprender e ser. Prosseguindo, *Dopamina* (2018) destaca como foi aprendendo a lidar com os adolescentes:

*Então, eu tinha um olhar meu, do meu lado e ao ver o olhar do professor lidando com o adolescente, acho que tive um maior entendimento de como poderia dar certo. Então, foi uma mistura de coisas, mas o Pibid me favoreceu no sentido de observar a prática, literalmente, de ver, principalmente, a relação professor-aluno, porque a questão do sistema mesmo, o que é estar dentro de uma escola como professora para obedecer ao sistema do governo, as exigências, só fui experimentar enquanto professora mesmo, quando eu comecei a trabalhar como docente (DOPAMINA, 2018).*

*Oxitocina* (2018) vai nessa direção, ao narrar que iniciou no programa com uma visão pessoal sobre os alunos, levava em consideração como era enquanto aluna, sendo que acredita que sempre foi uma estudante que nunca teve dificuldade de aprender, e que suas reprovações em disciplinas na graduação foram, primeiramente, por sair de um ensino médio defasado e por ter pouco tempo para estudar; e, depois, por se sentir desmotivada devido a problemas pessoais, mas, quando se dedicou, conseguiu ser aprovada e concluir a graduação. Devido a essa percepção, tinha um posicionamento mais “rígido” com relação aos alunos que possuíam algum tipo de dificuldade, assim como admite

*Eu achava que o aluno que tirava notas baixas era porque não queria aprender mesmo, então, a convivência escolar me ajudou a perceber que não é bem assim. O aluno que é bom em Matemática pode ter dificuldades em compreender Língua Portuguesa, e tem os alunos que possuem transtorno global do desenvolvimento, déficit de atenção, hiperatividade e muitas outras limitações (OXITOCINA, 2018).*

Pensar em como os alunos aprendem e a consideração dada à história de vida deles é uma das características do professor democrático, conforme propõe Dowbor (2008 p. 62) que

*Para podermos aprender, necessitamos, de certa maneira, sentir-nos identificados com aquele que nos ensina. Portanto, o processo de aprendizagem, forçosamente, passa pela estruturação do indivíduo, tanto no sentido do aspecto da construção da sua objetividade, quanto no da construção da sua subjetividade, marcando, assim, tanto o corpo daquele que ensina como aquele que aprende.*

Compreendemos, portanto, que são muitas as características que os egressos levam em consideração em seu fazer docente, no que diz respeito à relação professor-aluno e que percebemos influência das experiências vivenciadas enquanto alunos, como bolsistas do Pibid e pelo trabalho docente que desenvolvem.

### **5.3.2 Objetivos do ensino**

Quanto aos *objetivos de ensino*, os egressos sinalizaram que, no Pibid, aprenderam a questionar o papel social da educação, conforme *Dopamina* (2018), “em alguns dias, eu entrava na sala de aula e falava para os alunos que se não estudassem não teriam um futuro, que somente estudando conseguiriam se colocar no mercado de trabalho”. Percebemos que *Dopamina* (2018) se preocupa não apenas em ensinar conteúdos, mas o valor da aprendizagem para a vida, para o futuro profissional dos alunos. Na mesma direção, também afirma *Serotonina* (2018),

*O Pibid me fez compreender meu papel como professor, que, além de ensinar Química, também devo investir na formação cidadã e cultural dos alunos, visto que, dentro do espaço escolar, temos um ambiente de múltiplas culturas, multiculturalismo de raça e gênero e trabalhos tudo isto no Pibid.*

Fica evidente a preocupação de *Serotonina* (2018) quanto ao papel social da educação. Para ele, não basta apenas ensinar questões conceituais da Química, sobretudo, é preciso formar o aluno para pensar de forma crítica, reflexiva e contribuir para uma possível transformação do meio em que está inserido. Assim como percebido pelos egressos, Freire

(1996 p. 124) nos ajuda a entender que, acima do objetivo de ensinar conteúdos, deve estar presente a conscientização do aluno quanto à importância dessas aprendizagens e conclui que

Ninguém pode conhecer por mim, assim como não posso conhecer pelo aluno. O que posso e o que devo fazer é, na perspectiva progressista em que me acho, ao ensinar-lhe certo conteúdo, desafiá-lo a que se vá percebendo na e pela própria prática, sujeito capaz de saber. Meu papel de professor progressista não é apenas o de ensinar matemática ou biologia, mas sim, tratando a temática que é, de um lado objeto de meu ensino, de outro, da aprendizagem do aluno, ajudá-lo a reconhecer-se como arquiteto de sua própria prática cognoscitiva.

Paniago (2017 p. 102) afirma que o professor deve pensar em sua prática e se fazer os seguintes questionamentos: “sendo toda ação um ato político-pedagógico, ao prever os objetivos do ensino, o professor deve questionar a sua finalidade? Que alunos se deseja formar? Que sociedade pretende ajudar a construir?”. Ainda que não intencional, podemos observar, pelos professores egressos do Pibid, o movimento de reflexão ao relatar que conforme Serotonina (2018)

*Ninguém é perfeito, ninguém é aquele professor 100%, você sempre deixa algo a desejar que queremos melhorar, assim, buscamos melhorar, aperfeiçoar para levar uma educação de qualidade para os alunos, para a sociedade. Temos que pautar nossa prática no princípio que devemos oferecer uma educação de qualidade, promovendo equidade e o respeito às diferenças (SEROTONINA, 2018).*

*Oxitocina* (2018), ao pensar sobre o seu papel como professora, destaca que uma de suas responsabilidades repousa na necessidade de motivar seu aluno para a vida, em assumir seu papel como orientadora, preparar aulas que envolvam o aluno e o permita ser tocado pelo desejo de continuar os estudos e se tornar um profissional. A egressa apresentou com orgulho o relato de ter ex-alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que, atualmente, são graduandos no IF Goiano em Rio Verde. Ainda sobre a percepção de educação, *Oxitocina* (2018) afirma que, para ela, “a educação é o principal agente de mudança na vida de uma pessoa. Estudar, fazer a faculdade, mudou a minha vida. Eu fico até emocionada de falar, mas eu vinha de uma situação angustiante, então, eu decidi em entrar na faculdade, e, depois disso tudo, na minha vida mudou”.

Dowbor (2008) acredita na necessidade do professor de se assumir como um exemplo a ser seguido, oferecendo, ao seu aluno, boas práticas, incentivo para buscar os meios de superação de si e das desigualdades que estão postas.

Evidente se tornou para nós a preocupação dos egressos com relação à relevância da educação para seus alunos, principalmente, no que diz respeito ao seu papel como formadores

de opinião, na construção do profissional e contribuição com a melhoria da educação básica, alcançando, portanto, um dos objetivos do Pibid.

### 5.3.3 Métodos de ensino

Em relação às práticas de ensino, estratégias didáticas, desenvolvidas como bolsistas do Pibid, *Endorfina* (2018) afirma que “primeiramente, assistia às aulas para me inteirar, e, nas aulas seguintes, auxiliava a professora, atendia os alunos com dificuldades, ajudando a resolver exercícios, e sempre que o conteúdo permitia, eu planejava aulas de laboratório e as ministrava com o acompanhamento do professor regente”. Fica evidente, portanto, que a egressa, inicialmente, aprendia por observação, e, posteriormente, assumia a sala de aula como professora de forma supervisionada.

Outra metodologia destacada foi o trabalho com projeto. Confirmando a participação em projetos interdisciplinares, *Anandamida* (2018) declara que participou de todas as atividades voltadas para a área da Química. Destaca o projeto da horta com a participação dos alunos, o projeto da criação do recreio para evitar brigas e conflitos, além do projeto de aulas práticas de Química. Nesses projetos, destaca que procurava sempre inserir os alunos e buscar a socialização entre eles; “como práticas de ensino, utilizávamos, principalmente, experimentos, envolvendo o cotidiano do aluno, usando materiais de fácil acesso ou jogos” (ANANDAMIDA, 2018). Paniago e Sarmiento (2017 p. 781) contribuem com esta reflexão, ao destacarem a relevância do trabalho com projetos, no tocante aos bolsistas do Pibid serem “suscitados a refletir sobre temáticas emergentes no cotidiano da escola, a desenvolver posturas críticas, investigadoras, a fazer elaborações próprias, enfim, a ter atitudes de pesquisa”.

Para *Oxitocina* (2018), as ações foram positivas porque a gestora da unidade exigia que cumprissem os horários e que ajudassem, mas que não substituíssem professores. Sempre estavam em sala, se sentavam com os alunos que precisavam de apoio, auxiliavam na compreensão dos conteúdos e resolução de exercícios, por exemplo. A egressa analisa que, devido à falta de um laboratório, trabalhavam com o que dava, planejavam ações para a semana da água, experimentos sobre o ar, efeito estufa, visita técnica ao CineÁgua, levavam os alunos para o IF, quando tinha algum evento como feira de ciências, entre outros.

Observamos que os egressos sinalizam, em suas falas, aspectos que contribuíram para a sua formação e atual profissão da docência, que vão desde a vivência na escola, o

conhecimento de diversas práticas pedagógicas, ao uso de diferentes metodologias. Com esta reflexão, contribui Paniago (2016), ao afirmar, a partir de pesquisa sobre o Pibid:

O contato com as práticas escolares, com as diversas situações existentes no cotidiano da escola, é um dos elementos afirmados pelos LBP como significativo para as aprendizagens do ofício de ser professor. Estar na escola, desde o início do curso, possibilitou a vivência efetiva do trabalho docente, a convivência com as relações multifacetadas e heterogêneas do contexto (PANIAGO, 2016 p. 227).

Os egressos destacaram as aprendizagens que foram significantes para a aprendizagem da docência e que os ajudam a serem professores hoje, apesar de divergir nas narrativas, todos concordam que as aprendizagens contribuíram na atuação em sala de aula.

Um dos egressos afirma que o Pibid o ajudou a ser o professor que é hoje, a fazer planejamento e a definir as estratégias didáticas, fato que impacta, diretamente, no processo de ensino-aprendizagem. Conforme se observa, o programa possibilita ao aluno da graduação se envolver em diversas ações da escola e não somente a sala de aula. Oliveira (2016) concorda e contribui com nosso entendimento ao concluir que

Dentre as possibilidades de ambientes educacionais em que os pibidianos podem atuar, planejando e desenvolvendo atividades, existem muitas oportunidades. Seria, portanto, o momento de também se desmistificar que o pensamento de que o ensino somente é propiciado dentro da sala de aula. Outro ponto importante a se ressaltar, é que os participantes podem integrar momentos de leitura e discussão de temas voltados para a educação que objetivem reflexão sobre metodologias de ensino e novas técnicas, em atividades de planejamento do projeto pedagógico da escola, bem como das reuniões pedagógicas, em ações que estimulem o trabalho coletivo e integração com outros profissionais por meio da interdisciplinaridade (OLIVEIRA, 2016 p. 41).

Existe o pensamento de que o professor deve carregar consigo, após sua formação, algumas aprendizagens que constituirão sua prática docente e que a reunião destes saberes caracteriza as potencialidades do professor, uma vez que se tratam de ferramentas que o auxiliam em todos os momentos pedagógicos, desde o planejamento até a execução e avaliação das metodologias utilizadas. Paniago (2017 p. 59) destaca que esses saberes se tratam de “[...] imensas as exigências e responsabilidades que são atribuídas aos professores, somadas às diversas variáveis que influenciam o seu trabalho, o que condiciona sua prática e dificulta um ensino inovador e significativo [...]”. No entanto, ainda que existam desafios, cabe ao professor superá-los e, quanto mais bem preparado estiver, melhor sobressairá sobre

os obstáculos. De tal maneira que os saberes docentes acumulados contribuirão, substancialmente.

Se tratando de aprendizagens da docência no Pibid, Gatti *et al.* (2014 p. 58) afirmam que:

A possibilidade de experimentar formas didáticas diversificadas, de criar modos de ensinar, de poder discutir, refletir e pesquisar sobre eles são características dos projetos Pibid ressaltadas como valorosas para a formação inicial de professores. Certa autonomia dada aos Licenciandos em suas atuações e em sua permanência nas escolas ajuda-os no amadurecimento para a busca de soluções para situações encontradas ou emergentes e para o desenvolvimento da consciência de que nem sempre serão bem-sucedidos, mas que é preciso tentar sempre.

A reflexão sobre a prática é fundamental no trabalho docente, ação pela qual o professor analisa sua atividade em sala de aula, provém intervenções e reorganização, se acreditar necessário. Nessa direção, pudemos observar que as ações do Pibid sinalizaram este processo, conforme narra *Anandamida* (2018), “eu aprendi com os professores supervisores e coordenadores do programa que estamos sempre aprendendo e, assim, aprendi práticas pedagógicas, como contextualizar avaliações, entre outras coisas, sobretudo, me ensinaram a refletir sobre isso”. Outro egresso que discorre sobre o assunto é *Serotonina* (2018) que vai mais além ao explicar sua percepção sobre o planejamento das aulas a partir dos dizeres:

*Acredito ser o mais importante no meu trabalho o planejamento, que se trata do trajeto que será percorrido, do meu percurso, mas aprendi com o tempo que, na prática, nem sempre o plano de aula acontece de maneira concreta, então, temos que fazer um planejamento estratégico e mesmo que o plano de aula ainda não seja estratégico, ele deve ser intencional, devendo ser utilizadas diversas estratégias. De maneira complementar, deve-se estar preparado para o que foge a concretude do planejamento porque, de repente, aquilo que você planejou não está sendo atingido, assim aprendi muito nessa questão de replanejar, voltar atrás, refazer os planos, pensar em alternativas que se adequem aos problemas constatados seja na aprendizagem do aluno, seja na minha forma de ensinar (SEROTONINA, 2018).*

Dowbor (2008 p. 70) contribui com relação à dificuldade de se refletir sobre a sua própria prática e evidencia a sua importância de fazê-lo para promover a transformação, assim reconhece que “é-nos, extremamente, difícil tomar distância de nossa vivência para poder percebê-la melhor e, então, poder, primeiro, reconhecê-la como nossa e, segundo, ver o que dela queremos que permaneça e o que queremos mudar, transformar”.

Acreditamos que não se pode conferir formação de professores sem a reflexão sobre a prática, muito menos sem a realização de práticas interventivas. Dessa forma, o Pibid promoveu a inserção dos licenciandos na escola de educação básica, de tal maneira que as vivências propiciadas por ações do programa permitiram que os bolsistas se integrassem ao contexto educacional, observassem a prática de outros professores, participassem de planejamento e do desenvolvimento de ações, para, posteriormente, refletir sobre seu fazer, assim como destacado por Pimenta (2012 p. 28)

As consequências para a formação dos professores são que a formação inicial só pode se dar a partir da aquisição de experiência dos formados (ou seja, tomar a prática existente como referência para a formação) e se refletir nela. O futuro professor não pode constitui seu *saber-fazer* senão a partir de seu próprio *fazer*.

*Serotonina* (2018) compreende que não seria o profissional que é, sem as aprendizagens propiciadas pela IES, sem seus professores e sem a vivência prévia da sala de aula propiciada pelo Pibid, mas destaca que “o Pibid me ajudou bastante, mas a prática ajuda mais que o Pibid, porque foi com a prática, com os erros, que fui buscando acertar”.

*Dopamina* (2018) também destaca que não era muito imersa na sala de aula e que, inicialmente, as ações foram mais voltadas para observação, e depois para desenvolvimento de minicursos, oficinas, desde que não desacompanhados ou com alguma autonomia em sala, mas conclui que tinha contato direto com os alunos e começou a compreender melhor a escola, a como lidar com os alunos.

Assim como destacado pelo egresso, Paniago, Sarmiento e Rocha (2018) sinalizam já a ausência da prática em sala de aula, como docente, por uma fragilidade do Pibid, enquanto se trata de uma condição indispensável à profissão docente, sendo, portanto, concluído pelas autoras que

Apesar de inúmeras possibilidades, os desafios que se interpõem como elementos que precisam ser repensados, por implicar, diretamente, na qualidade da aprendizagem dos formandos. Destes, a ausência de práticas de ensino em sala de aula, desde a observação, análise e intervenção direta com os alunos, numa perspectiva reflexiva e/ou investigativa, em que os LBP sejam suscitados à observação de forma problematizadora das práticas dos supervisores, com vistas a descrevê-las, a interpretá-las, identificando as fragilidades e (re)construindo novas práticas. Não obstante, precisamos ter em consideração, que a docência é uma profissão de interação humana e social, e isso implica que o convívio com os alunos é condição *sine qua non* para o seu exercício (PANIAGO; SARMENTO; ROCHA, 2018 p. 26).

Depreende-se, portanto, que a sala de aula é um laboratório de aprendizagens do ser professor. Tal como a medicina, é fundamental que os licenciandos sejam inseridos no contexto da escola e sala de aula para que vivenciem as diversas aprendizagens de ser professor. É imprescindível, portanto, a prática para a formação dos professores, no entanto, se faz necessário a reflexão-ação, com o objetivo de pensar e repensar acerca da atividade docente e tudo que a envolve. Isto é, deve-se considerar o pensamento reflexivo como uma das premissas do docente, sendo esta, a condição para a posterior mudança quando necessária.

Nessa direção, apresentamos a próxima categoria que referencia as aprendizagens pela pesquisa no Pibid.

#### **5.4 O aprender e o ensinar pela pesquisa e a continuação dos estudos**

A continuação dos estudos é essencial para a atualização do professor. Na formação inicial, o licenciando, futuro docente, adquire o arcabouço preliminar que o auxiliará no desempenhar de sua profissão. Percebemos que a educação se dá de maneira a considerar todas as mudanças histórico-temporais pelas quais passa e suas novas necessidades para a formação dos cidadãos, principalmente, para o trabalho. De tal maneira, deve-se considerar que novas exigências requerem do educador meios que os auxiliem a promover essa reflexão entre a pluralidade do que ensinar. Além disso, a formação inicial não tem conseguido promover todos os saberes necessários ao exercício da docência, pois a aprendizagem da docência ocorre desde o início da educação básica, prossegue na formação inicial e por toda a trajetória profissional docente, num processo contínuo de formação, ação e reflexão (PANIAGO, 2016).

Com relação ao ensino e pesquisa, Freire (1996) afirma que

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996 p. 29).

O autor, portanto, verbaliza o que também acreditamos sobre ensinar requerer pesquisa, e da pesquisa provém uma nova parte do professor, advinda de uma busca, gerada por uma pergunta, que motiva constatações e consequente intervenção. Sendo assim, o professor se educa e, posteriormente, educa o outro da maneira que aprendeu, educa a buscar, constantemente, o conhecimento.

Acerca da formação na e pela pesquisa no programa, a narrativa de *Dopamina* (2018) revela contribuição do Pibid para a sua constituição como pesquisadora, mas declara que isso foi mais voltado para a sua vida pessoal. Enquanto *Endorfina* (2018) destaca que

*Quando estava no Pibic, publicava artigos, o que não foi diferente no Pibid, uma vez que a publicação é uma das exigências do programa, incluindo a participação em eventos. A produção de artigos foi muito importante para mim porque me ajudou a ter domínio de escrita, de leitura, de construção de referencial teórico, o que eu não aprendi apenas com a disciplina de metodologia científica.*

Notamos indícios de constante dedicação à continuação dos estudos, seja como pesquisador científico, seja com momentos de estudo para lecionar. São sinalizadas situações que incitaram os bolsistas a pesquisarem, tais como registro, sistematização e publicação de experiências em eventos científicos. Paniago e Sarmiento (2017), ao avaliarem as possibilidades e fragilidades da pesquisa no Pibid, destacam que

O Pibid apresenta, pois, um rico e preñado em possibilidades para a aprendizagem da docência e formação na e para a pesquisa, para o que concorrem vários intervenientes: os licenciandos podem, por meio da investigação, adentrar os diversos espaços da escola de Educação Básica, ocupar as bibliotecas, ter contato com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs); podem vivenciar as relações multifacetadas, heterogêneas, afetivas, complexas de sala de aula e contorno sociocultural da comunidade educativa e, por fim, podem realizar projetos de ensino e de intervenção com possibilidades de transformarem em projetos de pesquisa (PANIAGO; SARMENTO, 2017 p. 784).

Nessa análise, nos assentamos nas ideias de Gatti *et al.* (2014 p. 27), ao destacarem que os Coordenadores de área afirmam que o programa estimula os LBP —[...] a buscar soluções, planejar e desenvolver atividades de ensino e de pesquisa relativa ao ensino e à escola, bem como contribuir para a valorização da docência por parte dos estudantes.

Os sujeitos da pesquisa não somente indicam a necessidade de estudar, mas concordam no desejo em perpetuar a pesquisa em educação, resultando em mais contribuições em seu saber e fazer docente. *Endorfina* (2018) contou que, atualmente, faz especialização no ensino de Ciências e Matemática no IF Goiano campus Morrinhos, com encontros quinzenais realizados às sextas, após o trabalho, e, aos sábados, pretende fazer uma segunda licenciatura em Matemática, pois não foi uma opção quando escolheu seu curso, porque o IF onde estudou, não ofertou esse curso e assinala o desejo pelo mestrado em educação. *Oxitocina* (2018) concluiu a graduação em 2018, fez pós-graduação durante seis meses e, atualmente, é aluna do curso de Mestrado em Agroquímica do IF Goiano campus Rio Verde.

Ao retomarmos o perfil de *Serotonina* (2018), constatamos que sua rotina compromete muito do seu tempo, no entanto, ainda afirma manter contínuos momentos de estudo nos finais de semana, nos quais, se dedica ao planejamento de suas aulas, organização de materiais e estratégias de ensino, e afirma que a leitura é primordial. Após a graduação, cursou Pedagogia, concluiu Mestrado em Agroquímica no IF Goiano Campus Rio Verde, indica que fez sem pensar muito, mas que hoje faria em programas de educação, que pretender fazer o doutorado em Educação, e, atualmente, faz pós-graduação *latu-sensu* em metodologias de ensino.

Gatti *et al.* (2014 p. 60), ao realçarem a percepção dos LBP sobre o programa, afirmam que:

Os Licenciandos percebem a contribuição que dão para a aprendizagem dos alunos da escola básica através das atividades que desenvolvem nas escolas, com seus professores e orientados por seu coordenador. Não só isso, mas também para a melhoria geral da ambiência escolar, uma vez que as ações abrangem atividades extraclasse também. Destacam o aumento da motivação dos alunos com o estímulo dado com o trabalho dos bolsistas [...].

As autoras ainda se referem a algumas potencialidades das atividades desenvolvidas no programa:

[...] estimulam o desenvolvimento de estratégias de ensino diversificadas e motivadoras; provém melhorias na qualidade do ensino com novas formas de ensino, aulas mais criativas com atividades práticas diferenciadas e interdisciplinares; ativa e torna mais frequente o uso de laboratórios e maior e melhor uso da biblioteca; desenvolve o enriquecido de atividades de leitura em áreas variadas do conhecimento; maior utilização dos recursos tecnológicos existentes na escola; aumenta o interesse dos alunos pelas disciplinas e pelas atividades da escola, reduzindo a evasão (destaque no ensino médio); melhora no desempenho dos alunos e aumento de sua autoestima [...] (GATTI *et al.*, 2014 p. 105-106).

Percebemos, neste capítulo, as contribuições do Pibid para a aprendizagem da docência na formação inicial de professores, por meio do envolvimento nas atividades e promovendo a reflexão dos bolsistas sobre a prática docente. Dessa forma, apresentaremos, no capítulo seguinte, o produto educacional e as apreensões dos participantes sobre o processo formativo desenvolvido com a sua aplicação.

## 6 AS NARRATIVAS COMO ALTERNATIVA DE REFLEXÃO SOBRE O FAZER DOCENTE: O PRODUTO EDUCACIONAL

O produto educacional foi organizado de maneira a propiciar a reflexão dos participantes, sobre sua formação profissional. Assim, neste capítulo, apresentaremos a percepção dos envolvidos, professores, alunos da licenciatura, egressos do Pibid e das pesquisadoras, no tocante aos momentos formativos.

As entrevistas narrativas, constituintes do processo formativo, são provenientes da coleta de dados, organizadas em formato de vídeo e nomeadas como – *Os Egressos do Pibid: suas vozes sobre o seu ser e seu fazer docente em sala de aula*. Dessa maneira, no produto educacional, as narrativas foram utilizadas como estímulo para que os envolvidos pudessem falar sobre a sua concepção sobre estes e outros temas que julgaram pertinentes. Além das narrativas dos egressos, utilizamos, para a produção do produto educacional, textos que abordam outros casos de ensino e as narrativas como estratégia de formação.

Nosso pressuposto foi o de que, ao voltar ao passado, os participantes da pesquisa reconstituíam o seu percurso de vida e de formação, processo que, por conseguinte, os incitam ao exercício da reflexão e a uma tomada de consciência, na perspectiva individual e coletiva. Da mesma forma, ao utilizarmos as narrativas dos egressos como estratégia de formação com outros professores, procuramos incentivar o processo de resgate de memórias e reflexão. Conforme Josso (2002 p. 62),

A abordagem das histórias de vida pode não apenas provocar um conhecimento da existencialidade e do saber-viver como recursos de um projecto auto-orientado, mas convoca o sujeito da formação a reconhecer-se como tal, a assumir a sua quota parte da responsabilidade no processo, como o meio humano, e, finalmente, a colocar-se numa renovação consigo, com os outros, com o meio humano, e com o universo, na sua vida geral e naquela abordagem em particular.

Ao utilizar os casos narrados sobre o saber e o fazer docente dos egressos, a partir das vivências do Pibid, consideramos que as suas narrativas foram alternativas de mediação, tanto para os participantes do processo de narração formativa, como a própria pesquisadora, bem como para outros professores que poderão participar de momentos formativos de reflexões, desencadeados pelos casos narrados no vídeo.

Conforme Freitas e Fioretini (2008 p. 69), “a narrativa, por seu carácter formativo, reflexivo e potencializador de produção de sentido à experiência, passa a ter espaço relevante

em diferentes contextos, trazendo contribuições à constituição da identidade do sujeito da experiência”.

O produto educacional foi aplicado com egressos participantes da pesquisa, com um grupo de professores e com alunos de curso de licenciatura. Foram, portanto, três situações distintas, dadas as singularidades dos grupos.

Em relação ao desenvolvimento da proposta com professores da educação básica, a proposta foi divulgada em uma escola estadual de educação básica da cidade de Itumbiara-GO, e a participação foi mediante interesse dos profissionais. Com alunos do curso de licenciatura, os momentos formativos foram desenvolvidos na cidade de Rio Verde-GO, possibilitando também o envolvimento dos egressos participantes da etapa de coleta de dados.

Descreveremos, portanto, o desenvolvimento da formação, a forma como foi aplicado o produto, analisando os impactos provocados nos participantes, os elementos que desencadearam um processo de resgate das memórias do passado, bem como detalharemos os impactos que as narrativas dos participantes provocaram em nós, como pesquisadoras. Desse modo, ficou organizado da seguinte forma: 1) Primeiro momento; 2) Segundo momento e 3) Olhando-me por entre os espelhos das narrativas.

### **6.1 O processo de aplicação das narrativas formativas**

Para o desenvolvimento da formação, organizamos três momentos formativos: o primeiro momento foi destinado ao estudo da especificidade das narrativas para a formação de professores e a reflexão sobre a sua história de vida pessoal e profissional. No primeiro momento, os professores foram suscitados a falar a respeito de suas características pessoais e como profissionais docentes. No segundo momento, foi apresentado o vídeo e, em seguida, as perguntas que conduziram o debate sobre a mobilização do saber e do fazer docente de cada um em sala de aula. No terceiro, olhando-me por entre os espelhos das narrativas, foi suscitada a reflexão acerca das narrativas apresentadas no vídeo e construção do memorial reflexivo. Os momentos foram organizados conforme disposto no quadro 2.

**Quadro 2** - Momentos do produto educacional.

<b>Momentos</b>	<b>Atividades</b>
<b>Primeiro Momento</b>	Leitura e reflexão sobre o texto de Maria Isabel da Cunha, <b>Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino.</b>
<b>Segundo Momento</b>	Reflexão o ser e o fazer docente: quem sou eu? Quem sou eu como professor (a)?
	Vídeo – <b>Os Egressos do Pibid: suas vozes sobre o seu ser e fazer docente em sala de aula.</b>
<b>Olhando-me por entre os espelhos das narrativas</b>	Reflexão sobre o ser e o fazer docente dos professores em sala de aula.
	Construção do memorial reflexivo com impressões sobre a formação.

Fonte: Própria da autora.

### **6.1.1 Primeiro Momento**

Na primeira atividade trabalhada, foi solicitado o estudo do texto: “Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino”, da professora Maria Isabel da Cunha. Neste artigo, a autora apresenta uma discussão sobre as narrativas como alternativa de ensino e de pesquisa que promove a desconstrução das experiências vividas pelo narrador. A autora esclarece que as narrativas não traduzem a realidade tal como ela é, mas a (re)significam, trazendo em si, interpretações dos fatos vividos. Nesta perspectiva, Martins (2014 p. 4283) pontua que “as narrativas têm o potencial de reconstruir a trajetória de experiências a partir das reflexões que proporciona, conferindo novos significados aos fatos experimentados e gerando transformações na realidade do sujeito”.

Cunha (1997) contribuiu com a compreensão das narrativas para a formação de professores, a partir de suas possibilidades e importância para pesquisas em educação. Nesse sentido, apresentamos as inferências da autora e destaque em nosso produto educacional. Em relação às possibilidades das narrativas, a autora reconhece que, ao relatar suas vivências, a pessoa “reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe novos significados. Assim, a narrativa não é a verdade literal dos fatos, mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade” (CUNHA, 1997 p. 187).

As narrativas provocaram nos interlocutores a reflexão sobre a sua própria experiência, o que, para Cunha (1997 p. 187), é uma das principais necessidades da formação de professores, no entanto, exige dos sujeitos envolvidos, assim como destaca

Este pode ser um processo, profundamente, emancipatório em que o sujeito aprende a produzir sua própria formação, autodeterminando a sua trajetória. É claro que esta possibilidade requer algumas condições. É preciso que o sujeito esteja disposto a analisar criticamente a si próprio, a separar olhares enfiadamente afetivos presentes na caminhada, a pôr em dúvida crenças e preconceitos, enfim, a desconstruir seu processo histórico para melhor poder compreendê-lo (CUNHA, 1997 p. 187).

O professor enquanto sujeito único, determinado por seus saberes docentes, tem sua prática determinada por seu saber e fazer em sala de aula, mas que leva em consideração a experiência adquirida em seu ambiente de trabalho, na sua relação com a família, em sua trajetória escolar e acadêmica, entre outros. Sendo assim, a autora nos convida à compreensão de que

Provocar que ele organize narrativas destas referências é fazê-lo viver um processo, profundamente, pedagógico, onde sua condição existencial é o ponto de partida para a construção de seu desempenho na vida e na profissão. Através da narrativa, ele vai descobrindo os significados que tem atribuído aos fatos que viveu e, assim, vai reconstruindo a compreensão que tem de si mesmo (CUNHA, 1997 p. 189).

Ainda que apresentando as potencialidades da modalidade de formação de professores direcionadas ao estudo das narrativas, os participantes se propuseram a inferir seus entendimentos acerca das passagens do texto, de maneira que ficou evidente a preocupação em falar de sua prática, suas experiências e fatos estritamente pessoais. No entanto, ao passo que foram alternando, voluntariamente, as inferências feitas, o momento se tornou, cada vez mais, propício ao diálogo e pudemos perceber que quão logo se pareceu mais como uma conversa, naturalmente, motivada pelo desejo de fazer com que o outro conheça “o que eu passei”, para que, assim, “me compreenda”, e, acima de tudo, “compreenda como sou em sala de aula e quais os motivos pelos quais sou assim”.

Sobretudo, nos atemos a Cunha (1997 p. 192), o qual nos esclarece que

O uso das narrativas com objetivo pedagógico não tem a perspectiva terapêutica e, preferencialmente, não deve aproximar-se deste caráter. Evidentemente que a recuperação histórica dos sujeitos mexe com emoções, com sentimentos, com perdas, com alegrias. O trato destes ciados narrativos na sala de aula precisa, entretanto, ser canalizado para os objetivos a que se propõem, ou seja, o reconhecimento e a reflexão do sujeito sobre si mesmo para melhor reconhecer-se como profissional educador.

Sem que o momento perca o sentido, logo explicamos que o intuito maior da formação seria o de levar todos a refletirem acerca de seu ser e fazer docente. Mesmo que os sujeitos tenham apresentado algum tipo de constrangimento ao serem convidados a falar sobre

a sua prática, por meio da partilha de experiências e relatos de fatos vividos, observamos que, em muitos momentos, passaram por acontecimentos similares, o que os aproximou devido a esta afinidade, e puderam refletir se as posturas com relação aos fatos foram semelhantes e o que levaram em consideração ao assumir determinada postura.

Ao fim do momento de leitura e análise do texto, observamos a importância da narrativa, seu uso formativo, na medida em que os participantes, a partir dos casos estudados, puderam falar de si e de suas experiências. Embora, superficialmente, iniciaram os relatos com inferências a respeito da importância de suas vivências, e destacaram que a prática em sala de aula era muito relevante a partir da reflexão feita, constantemente, em seu planejar e repensar estratégias para as aulas.

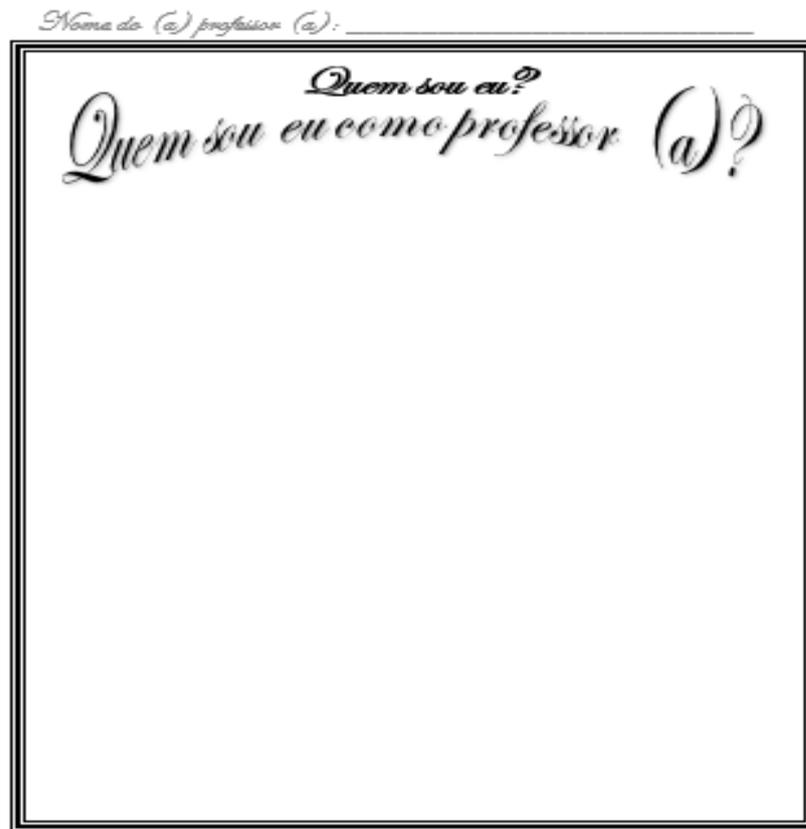
Em resumo, foram abordadas, por meio do estudo do texto, as seguintes temáticas:

- a) a importância das narrativas para a pesquisa em educação;
- b) estudo das narrativas como instrumento de formação de professores;
- c) o objetivo pedagógico do uso das narrativas;
- d) as contribuições para os sujeitos da pesquisados e para o próprio pesquisador;
- e) as mudanças/transformações esperadas e que são mobilizadas nos sujeitos, especialmente, no professor;
- f) a possibilidade de compreender melhor a si mesmo;
- g) a especificidade do professor e sua construção ao longo da vida.

### ***6.1.2 Segundo Momento***

Neste momento, suscitamos aos integrantes falarem a respeito de si mesmos e sobre seus colegas, quanto às características pessoais e como profissionais docentes. Para tanto, entregamos uma folha de papel com as seguintes perguntas: Quem sou eu? Quem sou eu como professor (a)? Assim como na figura 1.

**Figura 1 - Atividade Quem sou eu? Quem sou eu como professor(a)?**



Fonte: Própria da autora.

A princípio, cada participante escreveu seu nome e respondeu as perguntas, ao terminarem, entregaram ao colega do lado para que respondesse sobre a pessoa a que se referia o nome no papel.

Ao receber o papel, após terem descrito características diversas, cada um do grupo leu e descreveu o que sentiu ao ler como os colegas o viam, como se compreendeu quanto a percepção do outro sobre si. Foi o mesmo que olhar para si pelo espelho do outro.

Recortamos as apreensões de três professoras para ilustrar os resultados obtidos. Mesmo que muito ansiosas, foi percebida a demonstração de sentimentos, como admiração, alegria, determinação, coragem e amor. Destacamos este momento como tocante até para nós, uma vez que sentimo-nos sensibilizadas pela troca propiciada pelos dizeres de uma para a outra. Uma professora escreveu à outra: “estarei muito satisfeita quando adquirir experiência e me tornar como você, você, para mim, é um exemplo” (*PROFESSORA 1, 2019*); outra trouxe as características que considerava que representassem a colega: “te acho uma mulher muito forte, muito alegre, sinto Deus em você” (*PROFESSORA 3, 2019*), e, neste momento, com lágrimas nos olhos, a professora justificou que, realmente, é muito feliz pelo que faz e

justifica sua postura: “sou muito feliz pelo que faço, sempre, ao entrar em sala, eu entrego os meus alunos a Deus, sou, realmente, uma pessoa realizada” (*PROFESSORA 2, 2019*).

Terminada a sistematização da atividade, apresentamos o vídeo – Os Egressos do Pibid: suas vozes sobre o seu ser e seu fazer docente em sala de aula – onde foram apresentadas as apreensões dos egressos do Pibid, no que diz respeito ao seu perfil (nome, idade, grau de instrução, vínculo empregatício e tempo no Pibid), desejo por lecionar, motivação para participar do Pibid, relação professor-aluno, fazer docente, práticas de ensino, aprender e ensinar a pesquisar e continuação dos estudos. Em seguida, direcionamos a formação para o segundo momento.

### ***6.1.3 Olhando-me por entre os espelhos das narrativas***

Por meio dos momentos desenvolvidos, evidenciamos o aprofundamento das narrativas na vivência anterior, nas experiências vivenciadas pelos participantes<sup>3</sup>. Josso (2002) denomina a memória como recordação-referência, aquela construída a partir de fatos qualificados como relevantes para a constituição da pessoa. Dessa forma, após o vídeo, o diálogo foi propiciado, a fim de que as participantes contassem como se sentiam em relação à profissão, à formação que receberam, ao trabalho desempenhado, quanto à relação professor-aluno e outros temas considerados por elas relevantes.

Tratar da formação, mediante diálogo sobre as narrativas individuais, permitiu que olhássemos, pesquisadores e participantes, para nós, como professores, e, sobretudo, como seres humanos inacabados. Essa reflexão é tratada por Cunha (1997 p. 187) que indica as vantagens enquanto instrumento de “desconstrução/ construção das próprias experiências, tanto do professor/ pesquisador, como dos sujeitos da pesquisa e/ou do ensino”, e é tratado como instrumento de descoberta, pois revela o que há em comum em ambos.

Dividimos as percepções de maneira oral, no entanto, também suscitamos os participantes a registrarem a vivência. Entregamos uma folha individual para que cada um escrevesse suas apreensões acerca dos momentos desenvolvidos e possíveis consequências para sua formação docente.

Cunha (1997 p. 187), ao tratar da intencionalidade da narrativa em formato de registro, reconhece que ao organizar “suas ideias para o relato – quer escrito, quer oral – ele

---

<sup>3</sup> Os participantes mencionados dizem respeito aos egressos do Pibid, sujeitos da pesquisa na etapa de coleta de dados, alunos do curso de Licenciatura em Biologia do IF Goiano campus Rio Verde e professores da educação básica.



A vontade de lecionar foi um dos temas abordados, enquanto a maioria salientou que, por mais que fizessem um curso de licenciatura, ser professor não era uma vontade. Como percebemos pelas palavras da *Licencianda 1* (2019), “quando iniciei o curso de licenciatura não tinha o objetivo de ingressar na docência, principalmente, por considerar uma profissão pouco valorizada em nosso país”, mas que, durante o curso, pelas disciplinas estudadas e por meio das atividades práticas, mudou sua percepção sobre a profissão docente, percebeu que “na docência, todos os dias, é proporcionada uma experiência diferente, pois são vários ‘mundos’ em um só espaço”. Outro licenciando, ao tratar da motivação para cursar Licenciatura, afirma que

*Ao ingressar no curso, não tinha certeza se eu queria ser professor, me interessava bastante pelas discussões abordadas no curso. Durante o terceiro período, me atraí pela profissão docente, por meio das matérias como políticas públicas da educação, LIBRAS, fundamentos sociológicos, que me trouxeram bastantes momentos de reflexão. A participação que tenho exercido no Pibid, durante o decorrer do ano de 2019, me trouxe, além de bons momentos, me deram luz ao tamanho da necessidade de ser professor, como o docente carrega um fardo (LICENCIANDO 7, 2019).*

A *Licencianda 6* (2019) afirma que entrou na licenciatura por ser atraída pelos conteúdos de Biologia, e não por interesse particular em ser professora e que, mesmo participando do Pibid por dois anos, a vivência não mudou sua vontade e nem despertou o desejo em lecionar. Já a *Licencianda 5* (2019) contou que também foi atraída pela formação em Biologia e que ser professora não era uma vontade, mas que, ao participar do Pibid, da RP e pelo incentivo recebido pelos professores da graduação percebeu que queria ser docente.

A *Professora 1* (2019) relembra que ao terminar o ensino médio desejou cursar Licenciatura em Matemática para ser pesquisadora, mas, devido à condição financeira da sua família, não pôde mudar de cidade para estudar, assim sendo, cursou Licenciatura em História, que, por sua vez, era um dos cursos públicos ofertados onde morava. Contudo, sentiu-se muito frustrada porque não queria ser professora, e, então, após se formar, trabalhou por cinco anos longe da docência, mas que, hoje, por influência de sua irmã, se tornou professora. A professora também contou que, hoje, apesar de fatores desanimadores, como a baixa remuneração, se sente muito feliz em sua profissão.

*Anandamida* (2019) salientou que as aprendizagens da docência que constituíram sua formação inicial, principalmente, por sua experiência no Pibid, a fizeram compreender como é importante a diversificação das metodologias no ensino de Química, que, muitas vezes, é tida, pelos alunos, como uma disciplina de difícil.

Outros participantes atribuem a falta de vontade de lecionar às questões como a pouca valorização do profissional, assim como afirmou a *Licencianda 4* (2019), “falar da docência, no cenário atual do Brasil, é, cada vez mais, complexo, porém, adentrando a faculdade, podemos demonstrar a resistência e a busca por melhorias na educação”. Nessa direção, apontam Paniago, Sarmento e Rocha (2018 p. 6),

No que tange às posturas, defendemos o desenvolvimento de postura crítica e política pelos professores, com vistas à percepção dos vários intervenientes que os oprimem, a fim de lutarem por sua própria valorização profissional e pela educação como mecanismos de justiça socioambiental, e postura transdisciplinar que se traduz pela sensibilidade afetiva, amorosa abertura de olhar diante da vida, de si e do outro, especialmente do aluno.

Assim como os sujeitos da pesquisa, egressos do Pibid, os demais participantes da formação sinalizaram muitos fatores responsáveis pela constituição do profissional docente.

*Serotonina* (2019) afirmou que “todas as ações que participei, desde a educação básica até o mestrado, me moldaram como pessoa, como cidadão, pois foi através da educação que tive uma formação humanizada”. O egresso, ao refletir sobre a formação do professor, relaciona os diversos responsáveis, e conclui que

*Hoje, como docente da Educação Básica pública, vejo que a formação do professor ocorre todos os dias e durante toda sua vida profissional. Quando comparo a minha formação com a de outros professores, percebo não que a minha formação seja melhor do que a do colega, mas que consigo ver o processo educacional numa visão ampla, penso que seja pelo fato de minha formação educacional ser integrada em ensino, pesquisa e extensão. Essa formação só foi possível graças às políticas públicas de educação. Na verdade, vejo que todas as experiências da vida cotidiana atrelada a minha vida escolar me fizeram ser a pessoa e o profissional que sou hoje. Escrevendo esse memorial, lembrei-me que sempre tive professores que me incentivaram a prosseguir, que acreditaram em mim e no meu potencial, que mostraram que era possível o filho do pobre, de pais analfabetos, sonhar e realizar seus sonhos por meio da educação (SEROTONINA, 2019).*

Ainda que superficial, a *Licencianda 1* (2019) afirma perceber que, mesmo ao final do curso de graduação, ainda não se sente preparada para ser professora devido à pouca experiência e qualificação.

Ao refletir sobre sua formação docente, a *Professora 2* (2019) conclui que, ao longo dos anos trabalhados como professora, percebeu a importância da profissão e que sua trajetória foi difícil, mas aprendeu com suas experiências sendo o mais relevante, para ela, a aprendizagem do aluno, intelectual e moral. *Serotonina* (2019) corrobora com esta perspectiva

e conclui que “hoje, como profissional me vejo no papel de orientar, construir o aprendizado e incentivar meus alunos a serem não somente alunos melhores, mas pessoas melhores”.

A *Licencianda 2* (2019) evidenciou que o Pibid lhe permitiu momentos da docência que a ajudaram a entender a responsabilidade do professor,

*Dentre muitos fatores, cito dois programas que foram fundamentais para a minha formação acadêmica; o Pibid e o residência pedagógica, onde o primeiro, com uma aproximação dos alunos e da escola. Já na residência pedagógica, mais voltado para o processo de formação docente, me aproximou do ser professor das suas atribuições, como montagem de plano de aula, elaboração e correção de avaliação, sendo uma experiência muito valiosa. Práticas realizadas em paralelo aos programas também contribuíram de forma muito significativa, como os estágios obrigatórios e as atividades de oficinas pedagógicas, que nos inserem neste universo da educação e nos faz refletir sobre a atual situação da educação brasileira (LICENCIANDA 2, 2019).*

Percebemos que alguns dos licenciandos participaram de algum programa de formação para a docência, alcançando, segundo eles, melhor qualificação. Assim, a *Licencianda 8* (2019) afirma que escolheu a licenciatura em Biologia por influência da mãe, professora de Língua Portuguesa, e integrou o Pibid por dois anos, motivada pela bolsa, e que foram muitas as contribuições propiciadas pela inserção na escola, o que a ajudou a se sentir mais confortável com a profissão e, durante os estágios curriculares, obrigatórios do curso superior.

A *Licencianda 3* (2019) percebeu que, enquanto professora, tem que estudar e sempre buscar novos olhares, também salienta que o RP a envolveu no processo de ensino, e, por meio das aprendizagens vivenciadas na graduação, teve visão contextual, didática, de como ser professor e de bagagem de conteúdos. Nesse sentido, ficam evidente as várias possibilidades de aprendizagens da docência e de desenvolvimento profissional, conforme Paniago, Sarmiento e Rocha (2018 p. 5),

*Compreendemos que o desenvolvimento profissional dos professores se traduz pela aprendizagem contínua e construção da identidade docente, em uma perspectiva temporal (ocorre ao longo da vida) e é influenciado por diversos intervenientes (vivência familiar, experiência pessoal, profissional, processos formativos, práticas de reflexão e investigação, e aspectos socioculturais, econômicos, político e ambiente, dentro outros) (PANIAGO, SARMENTO, ROCHA, 2018 p. 5).*

A *Professora 3* (2019), ao refletir acerca dos relatos, percebeu o crescimento e amadurecimento pessoais e profissionais destacados pelos demais participantes, conquistados

por meio da graduação e atuação profissional, por ser um processo que, segundo ela, acontece todos os dias, devido às adversidades e evoluções enfrentadas, porém, ainda sim, particular a cada um.

A influência dos professores para os licenciandos também foi mencionada e tida como relevante para a escolha da profissão e como um dos meios que contribuem para a constituição do professor crítico-reflexivo. Dessa maneira, a *Licencianda 3* (2019) afirma perceber que “crescemos como pessoa e como futuros professores, com a ajuda de professores qualificados, somos motivados a sempre buscar ser um professor inovador, com metodologias ativas com vistas a proporcionar aos nossos alunos um ensino de qualidade”.

Todas as etapas da pesquisa contribuíram para nossa compreensão sobre os saberes que constituem o saber e o fazer docente, sendo assim, apresentaremos nossas considerações.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho surgiu da experiência vivenciada pela autora, assim, inicialmente, foram apresentados alguns fatores e motivações que influenciaram a investigar os impactos do Pibid na aprendizagem e prática de ensino dos egressos na Licenciatura em Química. Encontramo-nos, portanto, orientados pela questão: quais as contribuições do Pibid para a aprendizagem docente de egressos do curso de Licenciatura em Química do IFG Campus Itumbiara e IF Goiano Campus Rio Verde? Dessa maneira, a fim de refletir e buscar respostas para este questionamento, constituímos, como direcionamento, os objetivos de identificar as contribuições do Pibid para o saber e o fazer docente de egressos do curso de Licenciatura em Química do IFG Campus Itumbiara e IF Goiano Campus Rio Verde; e produzir um produto educativo que consiste em mídia audiovisual com as narrativas dos egressos a ser utilizado como estratégia de formação.

A princípio, no que diz respeito às políticas públicas no âmbito da formação inicial de professores, o Pibid, assim como outras ações de objetivos similares, está sendo desenvolvido levando em consideração as especificidades de um grupo. O Pibid, portanto, em seu grupo de particularidades, envolve alunos dos cursos de Licenciatura, visto que não é exigida quantidade mínima de disciplinas cursadas, os alunos, desde o primeiro semestre da graduação, já podem participar do programa. Direcionamos nossa pesquisa, entretanto, aos egressos, aos professores formados pela parceria entre escola da educação básica e a IES, da Licenciatura em Química.

Os caminhos percorridos perpassaram por uma base teórica de extrema relevância, autores renomados e de grande importância para a área da educação, que garantiram um grande suporte para a compreensão do objeto de estudo deste trabalho, assim como a contribuição para coleta de dados, análises e reflexão acerca do saber e o fazer docente, focados nos egressos do Pibid.

De tal maneira, por acreditar que eram muitas as características que o professor deveria abranger, enfim, os saberes, ao mobilizar no planejamento e desenvolvimento de sua prática docente, delimitamos nosso referencial teórico em favor de nos fornecer o arcabouço teórico necessário para fundamentar e clarificar as nossas análises, acerca do saber e o fazer docente de egressos do Pibid da Licenciatura em Química. Nessa caminhada, buscamos evidenciar as contribuições de estudiosos da educação para a questão da aprendizagem e saberes docentes, como Freire (1996), Pimenta (2012), Tardif (2013), Paniago (2017), Paniago e Sarmiento (2017), Pimenta e Lima (2017), Paniago, Sarmiento e Rocha (2018).

Nessa busca de compreensão acerca da aprendizagem docente, constatamos que a formação do professor é constituída ao longo da vida e é influenciada por diversos fatores, como a relação com a família, experiências pessoais e profissionais, formação acadêmica inicial e continuada, pela própria prática docente e o ato de refletir sobre ela, além do mais, no que diz respeito a fatores sociais, políticos e econômicos, e outros. Cada fator pode influenciar, de maneira individual, cada profissional e o que determina é, justamente, a forma como cada um a vê em sua formação; procedemos, portanto, com o propósito de compreender as especificidades dos sujeitos da pesquisa, e, já de antemão, podemos inferir que convergem, sucessivamente, no tocante às percepções sobre a relação do Pibid e seu ser e seu fazer docente em sala de aula.

Para este estudo, foi utilizado, como instrumento de coleta de dados, a entrevista narrativa, de maneira que possibilitamos aos egressos refletir acerca das aprendizagens propiciadas pelas ações em que tiveram a oportunidade de participarem enquanto bolsistas do Pibid. Compreendemos, pelas narrativas, que os egressos destacaram muitas características da influência do Pibid em seu saber e fazer docente. Para tanto, destacamos os relatos sobre a contribuição para a relação aluno-professor, planejamento de aulas (levando em consideração o objetivo do ensino, a metodologia utilizada, os procedimentos, entre outros), motivação para a docência, atividades desenvolvidas, percepção quanto à amplitude do papel social do professor, aprender a pesquisar e a ensinar pela pesquisa.

A respeito da relação aluno-professor, os egressos descreveram elementos sobre a vivência do aluno para além da escola, questões socioeconômicas e emocionais, que, de acordo com os relatos, os egressos acreditam influenciar no processo de ensino-aprendizagem, e que, segundo eles, não podem ser ignorados em sua prática docente. Compreendem também que, ao planejar as aulas, levam em consideração não somente conteúdos, mas aquilo que os auxiliam a compor a preparação de suas aulas, considerando a especificidade de seu grupo, a diversidade cultural, a diferença intelectual e, até mesmo, nas diferenças inclusivas, evidenciaram a importância para a formação dos alunos como cidadãos e para o trabalho. Da mesma forma, declaram conciliar, sempre que possível, a teoria com a prática, e que, ao fim do processo, eles mesmos refletem sobre suas aulas, quando consideram a possibilidade se seu aluno ter ou não aprendido, se a metodologia utilizada foi adequada, para que, assim, possam, cada vez mais, articular as aprendizagens necessárias aos alunos de maneira mais condizente.

Ao considerar a motivação para a docência, destacamos esta categoria tão singular, pois, enquanto graduandos, os egressos ressaltam que não pretendiam ser professores, ao

passo que escolheram a Licenciatura em Química por se tratar, em alguns casos, do único curso gratuito disponível em sua cidade, outrora, por permitir o trabalho em indústrias e/ou em outros ambientes que não em uma sala de aula. Assim, ao serem inseridos em sua realidade no cotidiano escolar, por meio do Pibid, vivenciaram várias situações práticas da docência (planejamento, convívio com os alunos, uso de diferentes métodos de ensino) como professores, e, ao refletirem sobre essas experiências, escolheram a docência como profissão e, conseqüentemente, o fazem, com dedicação, objetivando contribuir com a formação de seus alunos para a vida.

Observamos que, dentre os entrevistados egressos do Pibid, nem todos desejavam ser professores ao ingressar na licenciatura, e que pretendiam alcançar a formação em nível superior, com vistas a conseguir melhores oportunidades de trabalho, na indústria, por exemplo. Entretanto, ao participarem do Pibid, escolheram a profissão docente e, atualmente, estão inseridos em unidade educacional onde residem.

No geral, os participantes desta pesquisa – egressos, professores e licenciandos – seja na etapa de coleta de dados ou aplicação do produto educacional, expressaram as mesmas inquietações, no que diz respeito à desvalorização do profissional docente e à preocupação com a realidade escolar. Os sujeitos consideraram que a educação tem passado por mudanças, no entanto, nem sempre as aprendizagens curriculares e disciplinares são o suficiente e que afirmam serem mais relevantes os saberes experienciais conquistados, enquanto bolsistas do programa de formação de professores ou pela prática da profissão.

Com relação à aprendizagem para a pesquisa, os egressos salientam ser esta uma das especificidades necessárias ao trabalho docente. A partir dos relatos mencionados nos dizeres dos entrevistados sobre a aprendizagem, quando bolsistas do Pibid, o ato de escrever trabalhos científicos e participarem de eventos, com objetivo de trocar experiências e incorporar saberes à sua formação como professor, auxiliou-os a aprender muitas estratégias para sua atuação na área da docência. Esta aprendizagem fora inserida em suas considerações e faz parte de sua atividade em sala de aula, enquanto propiciam a pesquisa científica e conscientizam seus alunos sobre importância e a respeito da necessidade de raciocinar e a questionar as verdades postas.

Os resultados obtidos contribuíram para o nosso entendimento em relação à amplitude das influências do Pibid na formação dos licenciados em Química do IFG e IF Goiano. Constatamos que os egressos concordam que as aprendizagens da docência permitidas pelo programa são avaliadas como positivas e significativas para o seu saber e seu fazer de professor. Acreditamos ser importante a reflexão sobre estes fatos, uma vez que

propomos investigar o Pibid como política de formação de professores e que viabiliza contribuir e incentivar o exercício da profissão docente.

Dentre os impactos destacados pelos egressos, podemos destacar a melhoria na qualidade das aulas, as práticas educativas e metodologias pedagógicas com as quais tiveram acesso e estão mobilizando sua prática de ensino. Assim, não esperamos que o programa ensine receitas prontas e engessadas de como atuar em sala de aula, mas, como percebido nos discursos dos participantes, o Pibid incentivou aos egressos a capacidade de reflexão sobre as ações que participaram de maneira a auxiliar na construção de suas próprias práticas de ensino.

As informações coletadas durante as entrevistas narrativas com os egressos foram organizadas em formato de mídia audiovisual e constituíram um dos momentos formativos do produto educacional adicionadas a outras atividades. As especificidades das narrativas foram explicadas aos grupos que participaram dos momentos formativos. A formação esteve assentada no objetivo de apresentar a história de vida dos participantes, permitindo que refletissem sobre a sua prática a partir da prática do outro.

A formação, proveniente da metodologia de narrativas formativas, se deu em momentos diferenciados, cada qual com um objetivo específico, que, unidos, compuseram uma sintonia singular. Foi realizada com três grupos compostos por professores da educação básica, alunos da Licenciatura e pelos egressos do Pibid participantes da gravação do vídeo. Notamos que houve reações de diferentes maneiras, desse modo, identificamos que as entrevistas trouxeram memórias que mexeram com os sentidos e emoções, ao passo que os participantes motivaram o exame da educação que promovem em sala de aula, envolveram questões pontuais e indicaram suas inquietações.

No que diz respeito aos professores da educação básica, eles trouxeram ao debate, por meio dos relatos de experiências, suas infelicidades, tristezas, preocupações com a realidade que se impõe e dificuldades pessoais, assim como indicaram seu evidente contentamento com o trabalho realizado, visto o crescimento pessoal e profissional de seus alunos.

Percebemos nos sujeitos, em sua maioria, que, ao ingressarem na Licenciatura, não tinham o desejo de serem professores, e que fatores, como a influência familiar e o exercício da docência e/ou o envolvimento em ações na escola propiciado pelo Pibid ou RP, contribuíram tanto para a formação, quanto para a escolha pela docência como profissão.

Em alguns casos, a percepção em relação aos malefícios da profissão docente, como profissional desvalorizado e mal remunerado, pela falta de recursos e por problemas nas

unidades escolares, como a falta de infraestrutura e a violência, foram os principais agentes desmotivadores, entretanto, os sujeitos também destacaram que a reflexão sobre a prática os ajudou a combater esses problemas e outras mazelas da profissão, enquanto colocam como mais importante ensinar e formar os alunos, assim como incentivar a pesquisa.

Destacamos à formação das pesquisadoras que foi de grande relevância para esta pesquisa, pois partiu da vivência e da experiência que tiveram para refletir sobre o assunto, enquanto também provocadas, foram, ao mesmo tempo, questionadas, permitindo fazer uma análise bem compreensiva sobre a prática docente, a qual desenvolvem.

O Pibid é, portanto, um programa que alcança os objetivos a que se propõe, fazendo com que os bolsistas obtenham uma formação complementar e adequada, possibilitando maior reflexão sobre educação, a partir da parceria entre IES e as escolas de ensino básico, permitindo que os licenciandos se insiram em escolas, aprendam com a prática e a relacione com a teoria. Contudo, há que considerarmos que o programa não contempla todos os alunos em formação, na medida em que apenas alguns participam. E os demais, àqueles a que são oportunizadas a imersão da docência desde o início do curso, como fica a aprendizagem da docência? Além do mais, existe a necessidade de políticas públicas que possibilitem a participação dos discentes de cursos de formação inicial em atividades de aprendizagem da docência, é fundamental a melhoria das condições de trabalho dos professores da educação básica, considerando que muitos dos egressos relataram os desafios da implementação de práticas de ensino, estratégias didáticas inovadoras em face da precarização de trabalho.

Detemos, como pretensão futura, aprimorar o produto educacional proposto, com vistas a propor atividades complementares e incorporar sugestões do grupo gestor de escolas, com o intuito de agregá-lo como parte de seus trabalhos coletivos, a fim de abranger mais professores e contribuir, cada vez mais, para a reflexão-ação dos docentes. Desta maneira, este trabalho visa contribuir com pesquisas futuras.

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Fontes orais, escritas e (áudio)visuais em pesquisa (auto)biográfica: palavra dada, escuta (atenta), compreensão cênica. O Studium e o punctum possíveis. In: \_\_\_\_\_; Bragança, Inês Ferreira de Souza; ARAÚJO, Mairce da Silva (Orgs.). **Pesquisa auto (biográfica): fontes e questões**, Curitiba: CRV, 2014, p.57-78.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Estudo de caso: seu potencial em educação. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, FCC, n. 49, 1984, p. 51-54.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto. Edições 70, 2016.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knoop. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e a métodos**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora. 1994.

BRASIL. **Seleção Pública de Propostas de Projetos de Iniciação à Docência, Voltados ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**, EDITAL MEC/CAPES/FNDE. Ministério da Educação (MEC), 2007. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/editais-e-selecoes>> Acesso em 12 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina à atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e de outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm)> Acesso em 5 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. CAPES. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica. **Relatório de gestão**. Brasília, 2013. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatorio-DEB-2013-web.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013**. Brasília. Aprova o regulamento do Pibid. Disponível em: <[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria\\_096\\_18jul13\\_AprovaRegulamentoPIBID.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf)>. Acesso em 10 out 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 13.005 de 15 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação PNE e dá outras providências. 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. Acesso em 9 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 2 jul. 2015. Seção I, p. 8-12.

CUNHA, Maria Isabel da. CONTA-ME AGORA! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Rev. Fac. Educ.** v. 23, n.1-2, p.185-195, São Paulo, jan./dez. 1997

DOWBOR, Fátima Freire. **Quem educa marca o corpo do outro**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 59-74.

DUTRA, Elza. A narrativa como uma técnica de pesquisa fenomenológica. Estudos de Psicologia. **Estudos de Psicologia**, 2002, v. 7, n. 2, 371-378.

FREITAS, Maria Teresa Menezes; FIORENTINI, Dario. Desafios e potencialidades da escrita na formação docente em matemática. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 37 jan./abr. 2008

GATTI, Bernadetti Angelina. *et al.* **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

\_\_\_\_\_. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

HINGEL, Murílio; RAMOS, Mozart Neves; RUIZ, Antônio Ibañez. **Escassez de professores no Ensino Médio: Propostas estruturais e emergenciais**. Relatório produzido pela Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no Ensino Médio (CNE/CEB), maio, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2017.

JOSSO, Marie-Chistine. **Experiência de vida e formação**. 1 ed. São Paulo: Paulus, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo. Cortez. 1990.

MACCALI, Nicole *et al.* História de Vida: uma possibilidade de pesquisar os aspectos subjetivos no processo de tomada de decisão. In: XXXVII Encontro da ANPAD, 2013, Rio de Janeiro. **Anais...**, 16 p.

MARTINS, Rosana Maria. Narrativas na Formação de Educadores: uma experiência com alunas da pedagogia, envolvendo ambiente virtual de aprendizagem. **EdUECE**. Livro 2, 2014.

OLIVEIRA, Rosa Maria Morais Anunciato de. Narrativas de formação: aspectos da trajetória como estudante do estágio. Revista Interações, n. 18, p. 229-245, 2011. In: MARTINS, Rosana Maria. Narrativas na Formação de Educadores: uma experiência com alunas da pedagogia, envolvendo ambiente virtual de aprendizagem. **EdUECE**. Livro 2, 2014.

OLIVEIRA, Jéssica Pereira de. **A Influência do Pibid na Formação Docente de Alunos do Curso de Licenciatura em Química do IFG Campus Itumbiara**. 2016. 50 f. Trabalho de

Conclusão de Curso (Graduação) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, 2016.

PANIAGO, Rosenilde Nogueira. **Contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação para a Aprendizagem da Docência Profissional**. 2016. 367 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade do Minho. 2016.

\_\_\_\_\_. **Os professores, seu saber e seu fazer: elementos para uma reflexão sobre a prática docente**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017.

PANIAGO, Rosenilde Nogueira; SARMENTO, Teresa. Formação na e para a Pesquisa do PIBID: possibilidades e fragilidades. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 771-792, abr./jun. 2017.

PANIAGO, Rosenilde Nogueira; SARMENTO, Teresa; ROCHA, Simone Albuquerque. O Pibid e a Inserção à Docência: Experiência, Possibilidade e Dilema. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, 2018.

PIMENTA, Selma Garrido *et al.* **Saberes pedagógicos e atividade docente**. Selma Garrido Pimenta (Org.). – 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 8. ed. rev., atual. e ampl. - São Paulo: Cortez, 2017.

SILVA, Katia Augusta Curado Pinheiro da; CRUZ, Shirleide Pereira. A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Momento: diálogos em educação**. E-ISSN 2316-3100, v. 27, n. 2, p. 227-247, mai./ago, 2018.

SOUZA, Elizeu Clementino. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão - narrar a vida. **Revista Educação**, v. 34, n. 2, mai-ago, 2011, p. 213-220.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

WITTIZORECKI, Elisandro Schultz *et al.* Pesquisar exige interrogar-se: A narrativa como estratégia de pesquisa e deformação do (a) pesquisador (a). **Movimento**, Porto Alegre, v.12, n. 02, p. 09-33, maio/agosto de 2006.

## **APÊNDICES**

APÊNDICE A – Produto Educacional – Proposta de Formação de Professores

# O USO DAS NARRATIVAS COMO METODOLOGIA FORMATIVA DE PROFISSIONAIS DA DOCÊNCIA

JÉSSICA PEREIRA DE OLIVEIRA NAKADE  
ORIENTADORA: DRA. ROSENILDE NOGUEIRA PANIAGO



JATAÍ  
2019

**MESTRANDA:** JÉSSICA PEREIRA DE OLIVEIRA NAKADE

**ORIENTADORA:** DRA. ROSENILDE NOGUEIRA PANIAGO

# **O USO DAS NARRATIVAS COMO METODOLOGIA FORMATIVA DE PROFISSIONAIS DA DOCÊNCIA**

Produto Educacional vinculado à dissertação *Os Egressos do Pibid: o saber e seu fazer docente em sala de aula*

Autorizo, para fins de estudo e de pesquisa, a reprodução e a divulgação total ou parcial desta dissertação, em meio convencional ou eletrônico, desde que a fonte seja citada.

### **Dados Internacionais de Catalogação na Publicação na (CIP)**

NAK/uso	Nakade, Jéssica Pereira de Oliveira. O uso das narrativas como metodologia formativa de profissionais da docência [manuscrito] / Jéssica Pereira de Oliveira Nakade - 2019. 14 f.; il
	Orientadora: Dra. Rosenilde Nogueira Paniago. Produto Educacional (Mestrado) – IFG – Campus Jataí, Programa de Pós – Graduação em Educação para Ciências e Matemática, 2019. Bibliografias.
	1. Formação de professores. 2. Narrativas formativas. 3. Estudo - momentos. 4. Produto Educacional. I. Paniago, Rosenilde Nogueira. II. IFG, Campus Jataí. III. Título.
	CDD 371.3

Ficha catalográfica elaborada pela Seção Téc.: Aquisição e Tratamento da Informação.  
Bibliotecária – Wilma Joaquim Silva – Câmpus Jataí. Cod. F058/19.

## SUMÁRIO

	<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>83</b>
<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>84</b>
<b>2</b>	<b>NARRATIVAS FORMATIVAS: IMPORTÂNCIA PARA O PROFISSIONAL DOCENTE.....</b>	<b>85</b>
<b>3</b>	<b>MOMENTO FORMATIVO PARA REFLEXIONAR .....</b>	<b>88</b>
<b>3.1</b>	<b>Narrar como metodologia de construção o sujeito.....</b>	<b>89</b>
<b>3.2</b>	<b>Me reconhecendo a partir da visão do outro .....</b>	<b>91</b>
<b>3.3</b>	<b>Olhando-me por entre os espelhos das narrativas.....</b>	<b>94</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>96</b>

## APRESENTAÇÃO

*Caros professores,*

*Este produto foi desenvolvido pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação para Ciências e Matemática do Instituto Federal de Ciências e Tecnologia de Goiás, Câmpus Jataí. Pelo qual apresentamos um conjunto de momentos que constituem uma proposta de formação de professores, para ser utilizado como estratégia de formação, cujo elemento central foi um vídeo organizado a partir das falas dos egressos do Pibid, conjuntamente à sistematização de textos e atividades diversas. As atividades realizadas tiveram o foco de promover a reflexão sobre o saber e o fazer docente em sala de aula e podem ser desenvolvidas durante cursos de formação inicial de professores ou momentos de formação continuada nas unidades educacionais.*

*Desejamos um ótimo estudo a todos!*



# 1 INTRODUÇÃO

Este produto foi constituído a partir das apreensões dos egressos do Pibid acerca de suas apreensões sobre sua formação para a docência e sobre sua ação em sala de aula, obtidas durante a etapa de coleta dos dados. As falas foram registradas em formato vídeo que foi intitulado *Os Egressos do Pibid: suas vozes sobre o seu ser e seu fazer docente em sala de aula*, e se constitui como elemento central desse produto educacional, que foi organizado, juntamente ao estudo de textos e atividades que permitam a interação do grupo e reflexão acerca de sua formação e atividade docente.

Foram coletadas narrativas de cinco egressos da Licenciatura em Química do IFG Campus Itumbiara e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano), Campus Rio Verde. No entanto, nesse vídeo, são apresentadas as narrativas dos três professores da cidade de Rio Verde, os quais possuem a mesma formação em nível superior, mas que possuem características únicas devido aos saberes que foram e são adquiridos ao longo de sua História de Vida. Os professores egressos do Campus de Itumbiara optaram por não participar do processo de vídeo gravação, sendo utilizadas suas inferências apenas na dissertação.

Os participantes da pesquisa foram selecionados tendo como critério a participação como bolsista do Pibid durante a graduação. Suas apreensões foram obtidas por meio da entrevista narrativa e os dados organizados em categorias centrais (BARDIN, 2016), sendo o perfil do egresso (nome, formação inicial e continuada, atuação no âmbito da educação), motivação para participação no Pibid e tempo de bolsa, percepção acerca da relação professor-aluno, práticas e metodologias que participaram durante o programa, formação para a pesquisa e continuação dos estudos (pretensão e motivação).

O tratamento dado às entrevistas narrativas foi feito a partir das sugestões de Bardin (2016, p. 131), uma vez que, por meio dele,

Os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (“falantes”) e válidos. Operações estatísticas simples (percentagens), ou mais complexas (análise fatorial), permitem estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise.

Dar significado às narrativas foi importante, pois permitiu que entrecruzássemos os dizeres dos participantes, obtendo perspectivas significativas com relação à formação para a docência, podendo ser diferente em cada sujeito, dado a vivência familiar e outras ocorrências, no entanto, muito plural, quando relacionada às potencialidades permitidas pela participação no Pibid e atuação em sala de aula. Ao falarem, os sujeitos recordaram dos elementos que os constituíram até o momento, e ao lembrarem, apresentaram as memórias que são classificadas por Martins (2014 p. 4281) como o

cenário para o entrecruzamento de espaços e tempos, pois é por meio dela que se torna sujeito da experiência coletiva – por ser vivenciada sempre na relação com os outros – mas também individual – porque cada acontecimento é produtor de diferentes significados para os que o evidenciam.

Pimenta (2012 p. 19) contribui com esta discussão, ao afirmar que “é na leitura da profissão, diante das realidades sociais, que se buscam os referenciais para modificá-la”. De tal maneira, a autora ainda acredita que “mobilizar os saberes da experiência é, pois, o primeiro passo no curso de didática que se propõe a mediar o processo de construção da identidade dos futuros professores” (Ibid., p. 20), e um dos nossos elementos de reflexão deste produto.

Visamos permitir aos professores que penetrem em suas memórias, únicas e verdadeiras para si, que os constituem como sujeitos principais de sua história, pensando sobre e para a sua prática, no que se influencia a sua ação em sala de aula e nos fatores que contribuíram para o (a) fazê-lo (a) professor (a). Assim, apresentamos a descrição do produto educacional, com vistas a constituir um momento formativo de professores e outros profissionais da educação, por meio do uso das narrativas formativas.

## **2 NARRATIVAS FORMATIVAS: IMPORTÂNCIA PARA O PROFISSIONAL DOCENTE**

A intencionalidade do uso das narrativas enquanto momento formativo objetiva motivar os participantes a falar de experiências vividas, o que, para Josso (2002, p. 34), “[...] é, pois, uma certa maneira de contar a si mesmo a sua própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao que é ‘vivido’ na continuidade temporal do nosso ser psicossomático”. Dessa forma, a essência desta proposta emerge dos relatos feitos

em grupo, ao passo que se promove a todos refletirem, seja por lembrar suas vivências ou pela vivência do outro.

Em primeiro momento, esperamos que as narrativas promovam a reflexão dos próprios sujeitos dos quais elas advêm, e no tocante do uso destas falas durante a formação, pelo conjunto das ações organizadas e pensadas, a fim de meditar sobre a “minha” formação a partir do relato do outro, que os professores possam também identificar o que contribuiu para se tornarem os profissionais que são, o que carregam em seu intrínseco.

Sarmiento e Caporale (2015 p. 9) salientam que “a escolha de narrativas como recurso metodológico tem como base a valorização das histórias de vida do professor, a relevância da sua voz”. Sendo assim, a concepção das autoras, com relação ao uso das narrativas, converge com a nossa intencionalidade de reconhecer a singularidade do professor, a partir do relato sobre como cada um percebe sua constituição pessoal e profissional.

As narrativas envolvem, conforme Cunha (1997 p. 187), “a desconstrução/construção das próprias experiências tanto do professor/ pesquisador como dos sujeitos da pesquisa e/ou do ensino”, que, por meio da troca de relatos, evidencia-se o outro que reside em nós mesmos, assim é necessário que construa a relação dialógica de dupla descoberta, ao mesmo tempo que se descobre no outro os fenômenos revelam-se em nós.

Dutra (2002, p. 371) utiliza a narrativa como metodologia formativa e ao refletir sobre os dizeres de um dos sujeitos da pesquisa afirma que ao contar sobre fatos de sua vida

E, na medida em que o faz, desvela a sua experiência, ao mesmo tempo em que a constrói, através da linguagem. Ao contá-la, ela nos introduz na sua vida, sensibiliza-nos e coloca-nos como participantes da sua experiência, fazendo do pesquisador um sujeito dessa experiência.

Compreendemos, assim, que um dos elementos principais da narrativa é a característica de sua abrangência, ou seja, ela abrange quem narra e também quem ouve. Aquele que conta por meio da narrativa de suas memórias, reflete sobre elas e toma consciência da relevância para si mesmo, enquanto quem escuta, reflete sobre a vivência do outro e sobre a sua própria.

A narrativa tem a capacidade de suscitar, nos seus ouvintes, os mais diversos conteúdos e estados emocionais, uma vez que, diferentemente da informação, ela não nos fornece respostas. Pelo contrário, a experiência vivida e transmitida pelo narrador nos sensibiliza, alcança-nos nos significados que atribuímos à experiência, assimilando-a de acordo com a nossa (DUTRA, 2002, p. 374).

Esta é, portanto, a chave da realização deste produto educacional, propor a partilha de experiências e reflexão sobre a história de vida do outro que acaba de ouvir e que agora se reflete na sua.

O conceito de formação, segundo Sarmiento e Caporale (2015, p. 15), pode ser compreendido “como uma função social de transmissão de saberes ou como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa, levada a cabo pelo duplo efeito de maturação interna e de possibilidades de aprendizagem através das experiências dos sujeitos”. Assim sendo, ao intencionar conhecer a história de vida dos professores, buscamos compreender os fatores que afirmam ser determinantes a sua formação para a docência.

Ao integrarmos o vídeo ao momento formativo, pautamo-nos na concepção de Josso (2002, p. 29), ao passo que a autora reconhece que “a escuta das narrativas e o trabalho co-interpretativo sobre os processos de formação exigem capacidades de compreensão e de uso de referenciais de interpretação”, ou seja, não nos basta estabelecer que os professores falem de suas vivências sem os motivar para isso, sendo necessário, portanto, explicar, primeiramente, as intencionalidades e construir, progressivamente, o espaço propício ao diálogo.

Compreender a educação, a partir de sua capacidade transformadora, é, portanto, um passo importante que deve ser dado pelos educadores, no sentido de contribuir para a formação cidadã dos alunos, por meio da postura crítica e reflexiva. Nesse sentido, a importância da transformação é confirmada por Dowbor (2008, p. 59), ao passo que

Ao transformarmos a realidade, na qual estamos inseridos, também transformamos nosso corpo, nossa forma de ser e, sobretudo, nossa maneira de nos relacionar com a realidade e com as pessoas. Ou seja, como seres humanos somos, de certa forma, ‘programados’ para aprender com o mundo, com as pessoas, nas relações que construímos nas diferentes fases e momentos de nosso percurso de vida.

A prática em sala de aula não consiste em transmitir conteúdos, mas auxiliar os educandos no processo de construção de conhecimento, sendo determinantes ao processo a postura adotada pelo educador, assim, Paniago (2017, p. 80) destaca que

No que tange às posturas, advoguei a necessidade de os professores desenvolverem postura crítica e política para a percepção das ideologias de opressão, manipulação e para lutarem por valorização profissional e justiça social, bem como uma postura transdisciplinar, que se traduz pela sensibilidade afetiva, amorosa, pela abertura de olhar e sensibilidade diante de si e do outro, especialmente o aluno.

A capacidade de refletir é, portanto, indispensável ao docente, tendo o olhar introspectivo um provedor de mudança e transformação. As narrativas se encontram presentes no desenvolvimento do produto educacional, mediando a troca de relatos e propiciando a construção da percepção acerca de seu ser e seu fazer professor.

Não obstante, permitir que os professores reflitam sobre a sua trajetória de formação para a docência e sobre o exercício da profissão, a partir das narrativas formativas, apresenta relevância na pesquisa em educação. De acordo com Josso (2002, p. 30), enquanto compreende, “oferece-se como uma experiência potencialmente formadora, essencialmente porque o aprendente questiona as suas identidades a partir de vários níveis de atividade e de registro”.

Partimos, portanto, do pressuposto de que o professor se forma ao exercer sua profissão sendo agente de formação, mas, também, se constitui por diversos fatores provenientes de ensino formal, informal, por intermédio da família e outros. Assim sendo, pretendemos apresentar uma sequência de atividades para serem desenvolvidas durante cursos de formação inicial de professores ou momentos de formação continuada nas unidades educacionais, de maneira a propiciar a reflexão acerca da constituição do profissional docente.

Vistos as potencialidades das narrativas e o papel do professor em sala de aula, que está em constante formação e transformação, em conjunto aos objetivos que esperamos que sejam alcançados, apresentaremos a descrição das ações e sugestões de leitura que podem ser alterados de acordo com o grupo e aprofundamento necessário.

### **3 MOMENTO FORMATIVO PARA REFLEXIONAR**

As ações propostas nos momentos formativos pretendem promover o movimento reflexivo acerca da constituição do profissional docente, podendo ser desenvolvidas com grupos diversos, compostos por alunos da licenciatura e/ou sujeitos atuantes na educação, seja ele pertencente a qualquer função (professor, coordenador e outros).

Para o desenvolvimento da aplicação do produto, devem ser organizados três momentos formativos: o primeiro, destinado ao estudo da especificidade das narrativas para a formação de professores e reflexão sobre a sua história de vida pessoal e profissional. No segundo, os participantes poderão ser suscitados a falar a respeito de suas características pessoais e como profissionais docentes. Em seguida, apresenta-se o vídeo. No terceiro, serão propiciadas a reflexão acerca das narrativas propiciadas pelo vídeo e a construção do memorial reflexivo. Os momentos foram organizados conforme disposto no quadro 1.

Quadro 1 - Momentos do produto educacional.

Momentos	Atividades
<b>Narrar como metodologia de construção do sujeito</b>	Leitura e reflexão sobre o texto de Maria Isabel da Cunha, <i>Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino</i> .
<b>Me reconhecendo a partir da visão do outro</b>	Reflexão o ser e o fazer docente: quem sou eu? Quem sou eu como professor (a)?
	Vídeo – <i>Os Egressos do Pibid: suas vozes sobre o seu ser e fazer docente em sala de aula</i> .
<b>Olhando-me por entre os espelhos das narrativas</b>	Reflexão sobre o ser e o fazer docente dos professores em sala de aula.
	Construção do memorial reflexivo com impressões sobre a formação.

Fonte: Própria da autora.

### 3.1 Narrar como metodologia de construção o sujeito

Sugere-se que a formação seja realizada com grupos, independente da quantidade, dispostos em círculo. Deve se ter a consciência de que as etapas viabilizam contribuir na tomada de consciência sobre a constituição dos participantes, para o exercício da profissão docente e para a vida e não de avaliar a aprendizagem de conteúdos e metodologia de ensino.

**Objetivo:** compreender a relevância das narrativas para a formação docente e promover a reflexão sobre a história de vida dos participantes.

**Materiais necessários:** cópia do texto, data show, telão e computador.

**Descrição do momento:** inicialmente, deverá ser propiciada a leitura do texto - *Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino* - que também poderá ser feita individualmente, sistematizada em grupo ou o palestrante poderá utilizar como auxílio uma apresentação de *PowerPoint*, se acreditar ser mais interessante e de melhor aproveitamento pelo grupo, conforme figura 1.

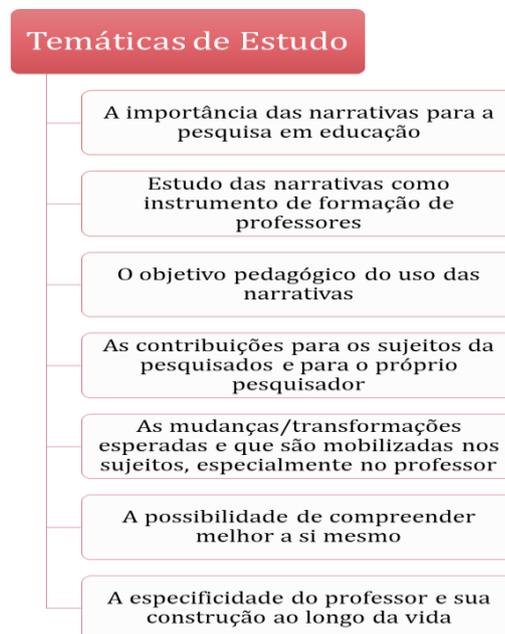
**Figura 3 - Sugestão de modelo para apresentação de slides.**



Fonte: Própria da Autora.

Algumas temáticas podem ser exploradas com maior profundidade, como, por exemplo, as descritas na figura 2.

**Figura 4 - Lista de sugestões de temáticas para o estudo do texto.**



Fonte: Própria da Autora.

Assim, sugere-se que, a partir do estudo do texto, sejam enfatizadas as seguintes temáticas:

- a) a importância das narrativas para a pesquisa em educação;
- b) estudo das narrativas como instrumento de formação de professores;
- c) o objetivo pedagógico do uso das narrativas;
- d) as contribuições para os sujeitos da pesquisados e para o próprio pesquisador;
- e) as mudanças/transformações esperadas e que são mobilizadas nos sujeitos, especialmente, no professor;

- f) a possibilidade de compreender melhor a si mesmo;
- g) a especificidade do professor e sua construção ao longo da vida.

De maneira a evidenciar a compreensão das abordagens do texto, sugere-se que seja elucidada, a partir das temáticas acima, permitindo que os professores meditem e relatem seu entendimento e dúvidas se houver.

### Referência do texto

CUNHA, Maria Isabel. Conta-me Agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**. vol. 23. n.1-2. São Paulo, 1997.

### 3.2 Me reconhecendo a partir da visão do outro

**Objetivo:** motivar os participantes a falar de si, de sua história pessoal e profissional.

**Materiais necessários:** cópia da atividade - *Quem sou eu? Quem sou eu como professor (a)?*  
- Data show, telão, computador e caixa de som.

**Descrição do momento:** para iniciar, sugere-se que os participantes sejam dispostos em círculo ou semicírculo, assim como disposto na figura 1.

**Figura 5 - Sugestão de posição para os participantes do momento formativo.**



Fonte: Pessoas sentadas em cadeiras em forma de círculo.  
Disponível em: < <https://www.istockphoto.com/br/vetor/pessoas-sentadas-em-cadeiras-em-forma-de-circulo-gm843314188-137824647>>. Acesso em: 11 de dez. 2019.

Visto que, no momento anterior, os participantes compreenderam as características das narrativas, nesta ocasião, deverá ser entregue uma cópia da atividade - *Quem sou eu? Quem sou eu como professor (a)?* – Assim como apresentado na figura 1 a seguir. Cada participante escreverá seu nome e responderá as questões de maneira a evidenciar a sua percepção sobre si, com relação a como é enquanto pessoa e enquanto educador; caso esteja no grupo algum profissional da educação que não esteja em efetivo exercício da docência em sala de aula, a pergunta pode abranger as características de sua função, exemplo – *Como sou eu como coordenador (a)?* ou *Como sou eu como gestor (a)?*. O importante é que cada integrante contribua com as narrativas individuais para serem sistematizadas no momento seguinte.

**Figura 6 - Modelo da atividade “Quem sou eu?”**

Nome do (a) professor (a): \_\_\_\_\_

*Quem sou eu? Quem sou eu como professor(a)?*

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---

Fonte: Própria da autora.

Ao terminar, os participantes passarão o papel para o colega do lado direito, para que responda as mesmas perguntas, mas, agora, direcionando as respostas ao considerar a pessoa,

cujo nome escrito no cabeçalho. Este processo deverá ser continuado até que todos tenham respondido às perguntas e o papel chegue à pessoa que iniciou.

Ao receber o papel com seu nome, o participante deverá ler o que os colegas escreveram e descrever o que sente ao ler, se concorda ou não concorda e o porquê, se os outros o veem da mesma forma que ele se vê, enfim, como se sente tocado pelos escritos do outro. Espera-se que, nesse momento, possa ser mobilizada a reflexão sobre como cada um é, e como está sendo em seu ambiente de trabalho, na escola, as impressões do outro sobre seu jeito de ser, agir, sua prática docente, entre outros.

A segunda atividade deste momento formativo será a apresentação do vídeo - *Os Egressos do Pibid: suas vozes sobre o seu ser e fazer docente em sala de aula*, cuja motivação é gerar a reflexão sobre o seu ser e o seu fazer docente a partir da percepção do outro. No vídeo, serão apresentadas as seguintes temáticas: perfil (nome, idade, formação inicial e continuada, atividade escolar, tempo que permaneceu no Pibid), motivação para a docência e para participar do Pibid, relação professor-aluno, práticas e metodologias de ensino), formação para a pesquisa e continuação dos estudos.

#### **Ficha Técnica do Vídeo**

**Direção Geral:** Jéssica Pereira de Oliveira Nakade

**Orientação:** Dra. Rosenilde Nogueira Paniago

**Produção, Roteiro e Edição:** Jéssica Pereira de Oliveira Nakade

**Filmagem:** Leonardo Miranda de Oliveira Nakade

**Colaboradores:** Ma. Dilene Gomes de Miranda,  
Paula Moabe Rodrigues Leles

**Elenco:** Flávio Arantes Campos, Maria Aparecida Aniélcio  
Alexandre, Lucélia Andrade França

**Duração:** 16 minutos

**Disponível em:** <https://youtu.be/mkCgcYm6ghw>

**Proposta pedagógica:** uso das narrativas formativas para formação  
de professores

**Agradecimentos:** Aos participantes da pesquisa,  
ao CEPI – Dr. José Feliciano Ferreira em Itumbiara-GO.

As narrativas dos egressos, organizadas no vídeo, são provenientes das entrevistas realizadas na etapa de coleta de dados da pesquisa de mestrado, assim, constituem a compreensão de cada um acerca de sua formação para a docência, com ênfase na participação no Pibid durante a graduação.



### 3.3 Olhando-me por entre os espelhos das narrativas

**Objetivo:** reflexionar acerca das histórias de vida

**Materiais necessários:** cópia do texto - *Narrativas na Formação de Educadores: uma experiência com alunas da pedagogia, envolvendo ambiente virtual de aprendizagem* - Data show, telão e computador.

**Descrição do momento:** sugere-se que sejam tomadas as mesmas atitudes utilizadas no estudo do primeiro momento com os participantes em círculo.

Por meio das ações desenvolvidas nos momentos anteriores, espera-se que os sujeitos consigam refletir e contrastar com a história de vida de cada um.

A partir dos relatos apresentados no vídeo, sugere-se que sejam propostos os seguintes questionamentos aos participantes da formação:

- a) qual a sua motivação para ser professor (a)?
- b) como você classifica a importância da relação professor-aluno? Como se relaciona com seus alunos?
- c) qual a metodologia que utiliza em sala de aula? O que leva em consideração ao planejar as atividades que desenvolve?
- d) você acredita que foi formado como pesquisador? Em sala, você estimula seus alunos a pesquisar?
- e) você fez alguma pós-graduação? Se não, gostaria de fazer? Se sim, o que o motivou a fazê-la? Qual a importância destas novas aprendizagens?

Podem ser mobilizados outros questionamentos gerados a partir destes, sendo importante manter o foco no envolvimento dos sujeitos, para que todos possam contribuir com suas apreensões. Ao fim, os envolvidos devem ser direcionados para a construção do memorial reflexivo que consiste em permitir aos participantes rememorar os fatos narrados e meditar sobre a importância destes para a formação profissional e para a vida.



## REFERÊNCIAS

CUNHA, Maria Isabel da. CONTA-ME AGORA! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**. v. 23, n.1-2, p. 185-195, São Paulo, jan./dez. 1997

DOWBOR, Fátima Freire. **Quem educa marca o corpo do outro**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 59-74.

DUTRA, Elza. A narrativa como uma técnica de pesquisa fenomenológica. **Estudos de Psicologia**, 2002, v. 7, n. 2, p. 371-378.

JOSSO, Marie-Chistine. **Experiência de vida e formação**. São Paulo: Paulus, 2010

MACCALI, Nicole et al. História de Vida: uma possibilidade metodológica de pesquisar os aspectos subjetivos no processo de tomada de decisão. In: **XXXVII Encontro da ANPAD**, 2013.

MARTINS, Rosana Maria. Narrativas na Formação de Educadores: uma experiência com alunas da pedagogia, envolvendo ambiente virtual de aprendizagem. **EdUECE**. Livro 2, 2014.

PANIAGO, Rosenilde Nogueira. **Os professores, seu saber e seu fazer**: elementos para uma reflexão sobre a prática docente. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017.

SARMENTO, Tereza Jacinto; CAPORALE, Silvia Maria Medeiros. Cruzar o mar na formação e na ação: narrativas de professores portugueses e brasileiros. **Horizontes**, v.33, p. 9-18, 2015.