



## O PROGRAMA DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA E AS LICENCIATURAS NOS IFS: (DES)ARTICULAÇÃO FORMATIVA?

### *THE PROGRAM OF INITIATION FOR TEACHING AND LICENSEES IN THE IFS: FORMATIVE (DIS)ARTICULATION?*

**Rosenilde Nogueira Paniago**  
rosenilde.paniago@ifgoiano.edu.br  
*Instituto Federal Goiano, Campus Rio Verde*

**Teresa Sarmento**  
tsarmento@ie.uminho.pt  
*Universidade do Minho, Portugal*

#### RESUMO

Esta discussão faz parte de um estudo que objetiva investigar os contributos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (Pibid) para a aprendizagem da docência. Neste texto, apresentar-se-á um recorte da pesquisa com vista a verificar se as ações do Pibid contribuem para o aprofundamento da relação teoria-prática na formação, e quais as suas articulações do programa com as práticas formativas nas licenciaturas de Ciências Biológicas, Química e Matemática do Instituto Federal de Ciências, Educação e Tecnologia do estado de Goiás, aqui denominado como IF Campo. Utilizou-se, como fonte de dados, a análise de narrativas de formandos e professores coordenadores de projetos do Pibid da instituição. Os resultados sinalizam contribuições do programa para a aprendizagem docente dos formandos, pela possibilidade de concretização da relação teoria-prática e do desenvolvimento de posturas investigativas. Entretanto, ocorrem fragilidades, traduzidas pela ausência de relação das práticas que ocorrem no programa com as práticas efetivas de ensino-aprendizagem nos cursos de licenciatura.

**PALAVRAS-CHAVE:** formação de professores; Pibid; prática de ensino nas Licenciaturas; IFS

#### ABSTRACT

*This discussion is part of a study that aims to investigate the contribution of the Institutional Program of Initiation to Teaching Scholarship (PIBID) to teacher education. This paper will present data that was acquired in order to verify whether the actions of the PIBID contribute to the deepening of the theory-practice relationship. A particular focus is given to the articulation of the program with formative practice in undergraduate courses of Biological Sciences, Chemistry and Mathematics of the Federal Institute of Science, Education and*

*Technology, here denominated as IF Field. The narratives of trainees and teachers coordinating projects of PIBID of institution were used as data source. The results indicate that the program contributes to teachers' education of trainees, by realizing the theory-practice relationship and developing investigative positions. However, there are weaknesses, for example, the absence of a relationship between the practices that occur in the program and the effective teaching-learning practices observed in undergraduate courses.*

**KEYWORDS:** teacher formation; Pibid; teaching practice in undergraduate courses.

## INTRODUÇÃO

O presente texto faz parte de uma pesquisa de doutorado, realizada na Universidade do Minho, Portugal, cujo objeto de estudo é a aprendizagem da docência no contexto das práticas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (Pibid).

Neste texto, apresentaremos um recorte, com vista a verificar se as ações do Pibid contribuem para o aprofundamento da relação teoria-prática na formação e quais as suas articulações com as práticas dos cursos de licenciatura em Química, Biologia e Matemática do Instituto Federal de Ciências, Educação e Tecnologia, aqui denominado como IF Campo. Tivemos como norte as seguintes questões: As ações propostas pelos subprojetos do Pibid possibilitam a efetivação da relação teoria-prática na formação? Quais as articulações entre as práticas formativas nas licenciaturas e as práticas do Pibid?

O Pibid, por meio da concessão de bolsas, tem como foco a formação do aluno da licenciatura e a elevação da qualidade da formação de professores. Esse programa foi criado em 2007, por meio da Portaria nº 038, e iniciou as atividades em 2009, focando nas áreas de Física, Química, Biologia e Matemática para o Ensino Médio das Instituições Federais de Ensino Superior (IES). A partir da primeira versão, alargou-se, de forma significativa, o oferecimento a outras licenciaturas e instituições, de modo que, em 2014, participaram 284 IES, oferecendo 313 projetos de iniciação a docência a mais de 90 mil bolsistas no país (CAPES, Relatório de gestão, 2013). Por certo, o programa, desde o seu início, em 2009, tem possibilitado uma melhoria significativa no processo formativo de professores, por possibilitar a imersão dos licenciandos no cotidiano da escola de educação básica, desde o início do curso, de modo a vivenciar diversas aprendizagens da profissão docente, conforme constatamos em estudo anterior "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 [...]" (PANIAGO, SARMENTO, ROCHA, 2018, p.14)

Para participarem do Pibid, as IES podem apresentar apenas um projeto, caracterizado como projeto institucional, sendo este composto por um ou mais subprojetos, de acordo com as áreas de conhecimento dos cursos de licenciatura oferecido pela IES. Desse modo, em 2011, o IF Campo concorre ao edital n. 001/2011/Capes/MEC, com as licenciaturas em Biologia, Química e Matemática ofertadas em quatro dos seus *Campi*, com um total de oito subprojetos, sendo: um específico para o ensino de Ciências; três de Biologia; três de Química e um de Matemática.

A partir do exposto, a seguir apresentaremos a trajetória da pesquisa, seguida de breve discussão acerca de algumas contribuições teóricas que deram suporte as análises e, por último, sinalizaremos alguns dos resultados da investigação.

## A TRAJETÓRIA DA PESQUISA

Este trabalho decorre de uma investigação realizada, cujo objeto é a aprendizagem da docência no contexto das práticas do Pibid. Adotamos como procedimento de coleta as entrevistas narrativas, tendo como principais suportes teóricos Goodson (2013) e T. Sarmiento (2009). Goodson (2013) defende a importância de dar voz aos professores, por meio das suas histórias de vida, pois “[...] as histórias de vida e o ambiente sociocultural são obviamente ingredientes-chave da pessoa que somos, do nosso sentido do *eu* [...]” (GOODSON, 2013, p.71-72). As narrativas buscam dar voz aos sujeitos, reinventando, portanto, novos caminhos de pesquisa em que a história de vida, as experiências, a vivência do narrador são significativas para a compreensão do objeto de pesquisa.

O percurso da investigação desenvolveu-se a partir dos seguintes passos metodológicos: 1) recolha das narrativas a partir de entrevistas; 2) organização do material coletado em torno de categorias centrais (BARDIN, 2013); 3) aprofundamento interpretativo para compreender os significados (interações familiares, sociais, produções culturais, ideologias, contexto histórico e aprendizagem da docência no Pibid). Ao realizar as entrevistas narrativas, procuramos seguir um roteiro semiestruturado, como forma de nos orientar, tomando o cuidado para não amarrar a sequência da entrevista ou limitar a espontaneidade do entrevistado.

Recolhemos no ano de 2014 as narrativas de nove Licenciandos Bolsistas do Pibid (LBP) das licenciaturas de Química, Biologia e Matemática e de três professores da IES, coordenadores dos subprojetos de área (CA) dos quais os bolsistas participam. Do ponto de vista da identificação, os CA serão assim descritos: CEM de Matemática; CLQ de Química; e CGB de Biologia. Os LBP serão identificados com palavras que representam alguma das características observadas em sua postura, durante a recolha das entrevistas narrativas, assim sendo, apresentamos: de Biologia, Alvorecer, Lua e Vida; de Matemática, Iluminado, Bela e Coragem; de Química, Força, Esperança e Paz.

## A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS

Nosso suporte teórico ancorou-se em Paniago (2017), Paniago, Sarmiento e Rocha (2018), Misukami (2013), Sarmiento (2009), Tardif (2013), Zeichner (2010), Nóvoa (1997) e Flores (2010), dentre outros.

Nesta discussão, inicialmente, consideramos relevante apresentar os saberes necessários ao exercício da docência defendidos por nós, outrora, a partir de outros estudos. Em tempos atuais, os professores precisam mobilizar em sala de aula as seguintes dimensões de saberes:

- 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; 5) 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, 2017, p 79-80).

Além de advogarmos sobre a importância de os professores mobilizarem, em sala de aula, saberes que vão além do conhecimento dos conteúdos de sua área de formação, da pedagogia do conteúdo e das várias ciências da educação, defendemos a necessidade de postura crítica e política, a fim de perceberem os vários condicionantes que os oprimem, para lutarem por sua própria valorização profissional e pela educação como mecanismo de justiça socioambiental; e a postura transdisciplinar que se traduz pela sensibilidade afetiva, amorosa abertura de olhar diante da vida, de si e do outro, especialmente do aluno. (PANIAGO, 2016, 2017).

Ora, evidentemente, sabemos que a formação inicial não consegue prover aos formandos todos os saberes acima descritos, uma vez que a aprendizagem docente é um processo perene. Conforme afirmamos anteriormente, de acordo com Paniago, Sarmiento e Rocha (2018), os processos de aprender a ser professor não ocorrem apenas na formação inicial, mas por toda a vida. Nesse caso, os licenciandos, ao chegar à IES, “[...] já carregam consigo toda uma história de vivência em sala de aula por meio da observação a seus professores da educação básica e, após a formação, vão aprimorar os saberes do ofício da docência nas práticas institucionais escolares e em sala de aula, ou seja, a profissionalidade docente ocorre por toda a carreira do profissional” (PANIAGO, SARMENTO e ROCHA, 2018, p.6).

Também Sarmiento (2009), Mizukami (2013) e Tardif (2013) nos deram suporte para a compreensão de que a aprendizagem docente acontece desde quando a pessoa ingressa na educação formal, prolonga-se por toda a formação ao exercício da docência, sendo influenciada por questões socioculturais, ambientais e econômicas do contexto vivenciado. Como afirma Mizukami (2013),

Os processos de aprender a ensinar, de aprender a ser professor e de se desenvolver profissionalmente são lentos. Iniciam-se antes do espaço formativo dos cursos de Licenciatura e prolonga-se por toda a vida, alimentados e transformados por diferentes experiências profissionais e de vida (MIZUKAMI, 2013, p.23).

T. Sarmiento (2009) esclarece que a aprendizagem da docência se inicia na experiência de vida familiar, com os primeiros contatos na instituição escolar, desde a infância, e perdura por toda a formação acadêmica e prática profissional.

Apesar de a formação inicial não ser o único elemento que contribui para a aprendizagem da docência, vislumbramos um processo formativo que estimule a aproximação da IES com o futuro campo de trabalho do discente, que possibilite a constante relação teoria-prática, perspectivada na reflexão e na investigação, para que o futuro docente possa aprender a mobilizar saberes para o enfrentamento das várias situações educativas complexas que ocorrem no cotidiano escolar e lutar por melhores condições de trabalho, valorização profissional e justiça social.

Neste ponto de vista, Nóvoa (1997) contribui ao destacar a importância de se investir em uma formação que estimule a reflexão acerca de problemas da prática, de modo a suscitar a busca de alternativas de soluções contextualizadas e se valorizar os saberes dos profissionais. Por sua vez, Flores (2010) dá suporte a esta discussão teórica ao realçar que:

Se queremos professores empenhados no seu desenvolvimento profissional (e em processos de pesquisa, reflexão e colaboração), então é necessário promover tais atitudes nos professores em formação, o que implica uma (re)definição do papel das universidades e dos formadores de professores (e do que significa ser professor) num tempo em que os desafios que se colocam às universidades são cada vez mais exigentes. (FLORES,2010, p.144).

Para a autora, a investigação, como componente curricular, é uma alternativa significativa para materializar a relação teoria-prática na formação e possibilitar aos formandos experienciarem as diversas situações que envolvem a profissão docente por meio de práticas investigativas.

Acerca das relações estreitas da IES com as práticas da escola de educação básica, Zeichner (2010) propõe a criação dos espaços híbridos, ou terceiro espaço, que pressupõem o diálogo entre estas duas instituições de forma menos hierárquica, em que os professores da educação básica conheçam os princípios teóricos e epistemológicos dos cursos de formação inicial e os professores universitários tenham conhecimento das práticas de educação básica. Também Tardif (2013) defende a necessidade da vinculação entre a formação e as situações concretas do futuro campo de trabalho do discente. Para ele, a formação ganha mais sentido quando ocorre em ligação estreita com as práticas do cotidiano da escola.

Do ponto de vista da formação inicial articulada com a escola de educação básica, é importante destacarmos que o Pibid, enquanto programa vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tem sido um campo fértil para a corporeificação da teoria-prática. Vários teóricos destacam as contribuições do Pibid para a formação inicial, tais como Gatti et al. (2014), André (2015), Paniago (2016), Paniago e Sarmento (2017), Paniago, Sarmento e Rocha (2018).

André (2015) elucida a importância do Pibid como política pública para a melhoria da formação inicial de professores nas IES e valorização da carreira docente. Por sua vez, Gatti et al. (2014) ressaltam, além de outros elementos de aprendizagem docente, 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. (GATTI et al.,2014, p.58).

Na mesma direção, em pesquisa anterior, constatamos que, por meio do programa os licenciandos, envolvem-se em experiências de aprendizagem da docência, nas escolas de educação básica, que perpassam, desde o conhecimento de questões administrativas, de gestão, relações com os atores escolares, às práticas de ensino em sala de aula. "Então, o PIBID aproxima as IES da realidade da escola, campo de trabalho dos futuros profissionais, de modo a articulá-las com a escola e sistemas de ensino municipais e estaduais" (PANIAGO, SARMENTO e ROCHA, 2018, p.17).

## **AS LICENCIATURAS NO CONTEXTO DO IF CAMPO**

As licenciaturas, no contexto do IF Campo, constituem uma experiência recente, datando de 2008, quando da promulgação da lei n. 11.892/2008, que impõe a exigência aos Institutos Federais de Ciências, Educação e Tecnologia (IFs) destinarem 20% das vagas ofertadas a

cursos de licenciaturas. Ao falarem sobre a criação das licenciaturas no IF Campo, os Coordenadores de área (CA) do Pibid assim narram:

[...] na verdade, as licenciaturas nos foram impostas [...] É para ter 20% de cursos de licenciatura, então querendo ou não, os IFs tiveram que aceitar (CLQ,2014).

Nós temos uma instituição que o histórico dela é agrícola, na verdade, a ideia das licenciaturas é imposta a nós, nós temos que oferecer 20% dos cursos em licenciaturas e pronto; agora como se vai fazer? Essa é a questão!(CGB, 2014).

Conforme se observa, há uma concordância no depoimento dos CA de que os cursos de licenciatura no IF Campo surgem como imposição em face da necessidade de se cumprir a prerrogativa da lei nº 11.892/2008. Nesse sentido, pesquisas apontam que 60% dos cursos de licenciatura nos IFs se originam após a publicação dessa lei (LIMA, 2014). Ocorreu, pois, um alargamento demasiado na criação de cursos de licenciatura como forma de cumprimento às exigências impostas pelas políticas do Ministério de Educação, o que implica em questionar se esse aumento vertiginoso do número da oferta está sendo acompanhado por uma melhoria qualitativa nas condições de oferecimento desses cursos no interior dos IFs.

Não obstante, há que se ter em conta que os IFs são instituições de educação profissional, com uma história vinculada à formação técnica, que pode influenciar a formação de professores pelo viés da racionalidade técnica, em cujas bases assentam o ensino profissional, conforme narra o coordenador de área do Pibid CGB: “[...] a gente, às vezes, fica sem saber o que fazer. Precisamos de políticas mais consolidadas nas licenciaturas, porque nos outros cursos já sabemos como fazer. Temos um histórico não sei de quantos anos na área técnica, industrial, mas esta formação na área humana é nova (CGB, 2014).

Fica evidente, portanto, a preocupação do coordenador de área do Pibid CGB com o processo formativo de professores no IF Campo em face da tradição vinculada à formação na área técnica. Um cenário que nos induz a questionar o sentido, as intencionalidades, o papel social do ensino e da educação no bojo destas instituições: educação em uma perspectiva humanizadora, que visa a formação humana ou educação alienadora, que visa a formação de mão de obra para o trabalho? Realçamos que não estamos negando a necessidade de a educação estar correlacionada aos aspectos econômicos; entretanto, não podemos correr o risco de a educação subordinar-se ao modelo econômico e ser direcionada por ele.

Esta reflexão conduz a outros questionamentos: qual o tipo de formação de professores está sendo construído no âmbito dos IFs?; que valores, perspectivas pertinentes ao exercício da docência estão sendo compartilhados neste contexto formativo?; o engenheiro agrônomo, o engenheiro civil, o bacharel em Biologia, Química, dentre outros, se reconhecem como docentes?; estão aptos a atuar como formadores nas licenciaturas?; que resquícios da docência estão presentes em uma instituição com forte identidade da educação profissional tecnológica e agrícola?; é possível, aos formadores que atuam nas licenciaturas promoverem a formação em aspectos epistemológicos, teóricos e metodológicos da docência que não tiveram a oportunidade de aprimorarem em si mesmos?.

De fato, a questão da formação dos professores que atuam nas licenciaturas nos IFs tem sido uma questão emblemática, desafiante, conforme constatamos anteriormente (PANIAGO,2016). Se essas instituições contam com uma trajetória histórica de mais de 100 anos, consolidada pela formação vinculada à área técnica, não bastará uma simples mudança na lei para que os professores transformem suas práticas e concepções de educação e ensino. Há que se ter em conta que os profissionais que neles atuam em todos os níveis de ensino são os mesmos, com as mesmas formações, atuando em um mesmo contexto sociocultural,

ambiental e econômico, que, por conseguinte, condicionam suas práticas. Com essa reflexão corrobora Nóvoa (2014), ao apontar a problemática da formação em área técnica como um problema sério a ser enfrentado pelos IFs:

Para muitas pessoas que vem mais das áreas técnicas, o ensino e a pedagogia são muitas vezes assumidos também como uma técnica, como uma coisa que não se incorpora. Se você precisa aprender a dar aula, nós aprendemos a dar aula; se precisa aprender alguma coisa qualquer do currículo, se aprende; e, eles não assumem propriamente uma identidade como docentes, mas tendem mais a assumir a pedagogia como uma técnica. Este é um movimento relativamente perigoso, porque a pedagogia não é uma técnica. Quando a pedagogia se transforma em uma técnica, ela está perto da utilidade, não interessa para nada. Então eu acho que é preciso tentar construir no interior desses institutos e destas áreas mais práticas, mais pragmáticas, mais especializadas, uma ideia de uma socialização profissional docente, que, às vezes não existe. (NOVÓIA, 2014, p.03).

A afirmação de Novóia (2014), somada aos elementos narrados pelos professores coordenadores, revela algumas das nuances e fragilidades que envolvem a origem das licenciaturas no IF Campo e algumas das problemáticas referentes aos cursos de licenciatura.

## **RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA NOS CURSOS DE LICENCIATURA E AS PRÁTICAS EFETIVAS DO PIBID**

O Pibid tem contribuído, de forma significativa, para o processo de formação inicial de professores no IF Campo, tendo em vista que possibilita, aos formandos, desde o início do curso, vivenciarem diversas situações que envolvem o contexto sociocultural da escola, sala de aula e conviverem diretamente com os alunos da educação básica. As narrativas dos Licenciandos Bolsistas do Pibid (LBP) vão nessa direção:

[...] percebi que no Pibid eu poderia conciliar a teoria estudada no curso e minha futura prática docente. [...] descobri que o Pibid seria útil, pois aprendi várias questões ligadas a prática de sala de aula, ao currículo, e conseqüentemente, poderei ser um melhor profissional (ILUMINADO, 2014).

[...] Conheci as questões relacionadas à escola [...] tivemos um contato direto com escola, com questões burocráticas, em relação como funciona a educação brasileira [...] (FORÇA, 2014).

As narrativas sinalizam que a experiência no Pibid suscita reflexão e promove aprendizagem sobre a docência, conforme aponta Nóvoa (1997, p. 5), ao defender que “a bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência”. Contribui com esta reflexão André (2015, p.106), ao dizer que “os licenciandos apontam, como aspectos importantes no Pibid, a possibilidade de contato com a realidade da escola, de fazer conexões entre teoria e prática, de refletir, de criar, de trabalhar coletivamente e de desenvolver novas metodologias de ensino”.

Nesse sentido, a relação teoria-prática, desde o início da formação, contribui para que os formandos possam enfrentar as situações desafiantes do cotidiano escolar e se sintam preparados para lidar com elas. Conforme Flores (2010):

É necessário valorizar a prática como fonte e local de aprendizagem através da reflexão e da investigação e promover as condições para a aprendizagem (recursos, tempo e oportunidades para aprender), para que os alunos, futuros

professores, se empenhem em processos de reflexão sobre o processo de tornar-se professor. (FLORES, 2010, p.185).

Apesar de o Pibid estar apresentando resultados significativos com a concretização da relação teoria-prática desde o início do curso (PANIAGO, 2016; GATTI et al., 2014), ainda é visível um significativo fosso entre o que ocorre na escola de educação básica por meio do programa e as práticas efetivas dos demais formadores nas licenciaturas, tendo em vista que esta relação se dá no Pibid:

É no Pibid que a gente faz a transposição da teoria e prática, porque não tem nenhuma disciplina na Licenciatura voltada para o ensino de como dar aula no ensino médio, salvo as da área da educação [...] não sei se de alguma forma tem, mas os professores não fazem muito esta relação, porque, quando a gente pega a matéria do ensino fundamental e médio, não tem nenhuma relação (CORAGEM, 2014).

O Pibid, pra mim, foi meio que uma extensão do curso [...] de noite eu aprendia as teorias didático-pedagógicas e de conhecimento específico do curso propriamente dito, e de dia eu colocava essas teorias em prática no Pibid. Pena que os professores não possibilitava uma inserção na escola durante curso. Isto acontecia por meio do Pibid. (ILUMINADO, 2014).

[...] prática mesmo na escola é o Pibid que faz isso [...] Com o Pibid foi muito melhor, porque agora eu inicio o estágio eu já tenho uma noção muito melhor, mais ampla do que é a escola em si, né? [...] Porque os conteúdos que os professores das áreas específicas dão, nenhum dá para levar; eu fico assim: meu Deus, para que isso? Como vou dar isso para um aluno de ensino médio? [...] (VIDA, 2014).

Fica sinalizado, nas narrativas dos LBP, que era por meio do Pibid que conseguiam estabelecer uma relação entre o que estavam estudando no curso de Licenciatura e as práticas e conteúdos de ensino da educação básica. Eles afirmam que não conseguem entender o porquê de se trabalhar alguns conteúdos no curso de formação, tendo em vista que não percebem como esses conhecimentos serão desenvolvidos com os alunos da educação básica, o que sinaliza que os professores não discutem as finalidades de ensinar esse ou aquele conteúdo e qual a relação com o campo de trabalho dos futuros profissionais de educação. Nesta direção, já constatamos, anteriormente, “[...] os conteúdos específicos, além de dominarem a maior parte da matriz curricular das Licenciaturas, são trabalhados, por vezes, sem conexão com as práticas da escola de educação básica”. ( PANIAGO, SARMENTO e ROCHA, 2018, p.19).

Tardif (2013, p. 270) contribui com essa análise ao questionar o modelo universitário de formação profissional e observar que os cursos são, geralmente, configurados em uma perspectiva “aplicacionista”, em que: “[...] os alunos passam certo número de anos a assistir aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos proposicionais. Em seguida, ou durante essas aulas, eles vão estagiar para “aplicarem” esses conhecimentos [...]”. Para o autor, uma das questões problemáticas que se coloca nesse modelo é a organização curricular baseada em uma lógica disciplinar, em que se focaliza o conhecimento teórico, de forma desconectada da realidade das escolas e dos professores, acarretando falta de conexão entre o conhecer e o fazer, na formação docente.

Vida, uma das entrevistadas, reconhece que todas as disciplinas são importantes, entretanto, é no Pibid que está tendo a oportunidade de entender o processo complexo do cotidiano escolar e da sala de aula, “Às vezes questiono por que os professores não estabelecem mais relação dos conteúdos que estamos vendo aqui no curso com a escola, como faz o Pibid”( VIDA,2014). Gatti et al. (2014) contribuem, ao dizerem que no Pibid:

Há o reconhecimento de que o contato orientado com a escola e a sala de aula contribui com a formação dos Licenciandos agregando maior sentido à formação acadêmica, muitas vezes contribuindo para uma troca de conhecimentos mais significativa nas aulas e atividades na universidade, e ainda para a melhoria no desempenho do próprio estudante. Contribui para o clareamento de conceitos e a formação de pensamento crítico, ajudando a superar dificuldades nas disciplinas do curso. (GATTI et al., 2014, p.58).

Não obstante, as narrativas dos CA sinalizaram que havia uma preocupação em proporcionar fundamentação teórica para as análises e realização de práticas de ensino na escola de educação básica durante as vivências dos formandos no Pibid, tal como aponta CEM, coordenadora da área de Matemática, ao manifestar a sua preocupação com a relação teoria-prática:

A minha preocupação o tempo inteiro, é em relação à teoria e prática na formação; a minha experiência conta muito. Porque eu me coloco no lugar de quem vai entrar na sala pela primeira vez [...] Eles como futuros professores tendo que encarar uma turma, então eu incito a reflexão [...] porque é preciso refletir sobre o que está acontecendo lá (CEM, 2014).

Conforme aponta CEM, a sua formação na área da educação e experiência de longa data com o magistério na educação básica possibilitam que se visualizem os diversos desafios, as ambiguidades que os formandos enfrentarão neste nível de ensino e, por conseguinte, possam indicar possíveis caminhos, estratégias e situações a serem trabalhadas. Fato sinalizado pelos formandos que se encontravam sob a sua orientação: “[...] no Pibid aplicamos a prática e, com a ajuda da coordenadora, verificamos se deu certo ou errado; o que tem que mudar para dar certo; é uma ação e depois uma reflexão, e uma ação novamente [...]” (ILUMINADO, 2014).

O estudo indica que a experiência de CEM com a educação básica e a sua formação na área enriqueceram, sobremaneira, o processo de aprendizagem dos formandos. As experiências vividas neste ambiente de trabalho lhe dão propriedade para apoiar os formandos em suas práticas no cotidiano da escola, além de orientar quanto às possíveis ambiguidades e problemáticas a serem enfrentadas.

Por outro lado, apesar dos outros dois coordenadores do Pibid, participantes da pesquisa, não possuírem formação na área de ensino e/ou educação, a participação no programa propiciou-lhes várias aprendizagens, conforme apontam:

O Pibid me aproximou dos alunos; [...] Nós temos aí 70% dos alunos que ingressam na licenciatura que não querem ser professores! Eles querem ser matemáticos, químicos, biólogos. Então, muitas vezes, se a gente manda o aluno para a escola sem preparar ele, este desejo de não querer ser professor, pode ser potencializado. O Pibid me fez aprender que a gente precisa ter cuidado com a orientação [...] (CGB, 2014).

Nossa! As contribuições do Pibid, para mim, foram enormes! Bom, primeiro eu tive que buscar textos, ler mais sobre a área de ensino, e no momento que você lê mais sobre a área de ensino, lógico que o conhecimento abre e você passa a discutir com colegas e vai a eventos e os alunos cobram; os alunos demonstram o que aprenderam e o que querem e isto te empolga [...] (CLQ, 2014).

As narrativas dos professores coordenadores de Pibid que não possuem formação na área do ensino e/ou educação evidenciam que o programa contribui para sua formação e aprendizagens nessa área, inclusive para a percepção em relação às influências das práticas do formador na aprendizagem do futuro professor. Nesta direção, também Gatti et al. (2014)

pontuam que o Pibid tensiona os saberes dos formadores, suscitando-os ao estudo e à busca de novos conhecimentos acerca das questões do ensino-aprendizagem. Também já fizemos esta constatação, anteriormente, ao identificarmos a “contribuição do PIBID para a constituição e fortalecimento da identidade dos professores coordenadores como pesquisadores na área de ensino e de educação” (PANIAGO e SARMENTO, 2017, p.783).

Entretanto, não podemos afirmar que há um interesse de todos os formadores em aprimorar os seus conhecimentos acerca de elementos teóricos, epistemológicos e metodológicos dos princípios das ciências da educação e do ensino em si, fato que implica indagar que tipo de influências os CA do Pibid, com formação específica, estão imprimindo nas aprendizagens da docência dos LBP. A fala do professor CGB sinaliza a importância da atuação do professor formador para a aprendizagem e motivação para a docência profissional. Nesse sentido, a vivência, a formação, o olhar acerca da ciência, de pesquisa e do ensino podem interferir nessa escolha, de forma a motivar ou desmotivar.

Na continuidade da análise, destacamos a narrativa de CGB ao sinalizar outros elementos que são desafios cruciais no contexto formativo do IF Campo, fazendo um alerta quanto à falta de preparação dos formadores e dos desafios de atuarem em vários níveis:

[...] nós não estamos focados em formar professores [...] estamos muito presos à área técnica. Com esta verticalização, tem professor atuando no ensino médio, em curso técnico em informática; ele sai destes cursos vai para agronomia, para o curso de tecnologia, etc.[...], e também vai para Licenciatura e assim por diante. Nossos docentes das Licenciaturas andam muito em níveis diferentes e não são preparados para lidar com estas diferentes ementas. (CGB, 2014).

De fato, os professores formadores das Licenciaturas das diferentes unidades que compõem o IF Campo atuam em diferentes níveis de ensino, que perpassam desde cursos de educação profissional, integrada e concomitante ao Ensino Médio, cursos de licenciatura, cursos de bacharelado e cursos de pós-graduação *lato* e *strictu sensu*. É uma situação que demanda aos professores a elaboração de vários planejamentos, a escolha de diversas estratégias e recursos didáticos para mobilizarem no ensino-aprendizagem nas diversas faixas etárias e níveis. Para tanto, nem sempre estão preparados; inclusive, corre-se o risco de que os professores trabalhem as mesmas ementas dos cursos das áreas técnicas e agrárias nas Licenciaturas, tendo em vista que, muitas vezes, a disciplina é semelhante, o que é denunciado por CGB: “[...] é difícil, se você pega uma ementa que é comum a vários cursos, você vai dar ela do mesmo jeito. Bioquímica em Biologia, Química em Agronomia, etc, é o mesmo docente que dá; as cargas horárias são muito parecidas, ele vai dar a mesma aula. Mas não é para dar a mesma aula!” (CGB, 2014).

Nesta direção, uma licencianda denuncia que, por vezes, os professores não consideram que estão num curso de Licenciatura e trabalham a mesma ementa, focando mais os alunos dos cursos de engenharia, os quais possuem mais facilidade de aprendizagem em algumas matérias, como, por exemplo, a Matemática, “Se tiver 15 alunos dos cursos de Engenharia na sala e 5 da Química, eu já sei que vai passar só os da engenharia, o professor vai dar aula só para os da engenharia” (PAZ, 2014). Na continuidade de sua narrativa, Paz afirma que:

Acho que quando tem muitos alunos de outros cursos, tipo as agrárias e engenharias, os professores pensam que podem cobrar mais, de acordo com o nível do curso e se esquecem que estão dando aula para curso de licenciatura, formando gente para ser professor, que exige conhecer mais sobre a escola, saber ensinar o conteúdo ( PAZ, 2014).

Como observado, as narrativas sinalizam a importância e a necessidade de uma reflexão mais aprofundada acerca do processo formativo nas Licenciaturas no IF Campo com vistas a (re)significar as práticas de ensino dos formadores, de modo a priorizar a formação para a docência e a relação dos conhecimentos estudados no curso com as práticas da educação básica, uma vez que, conforme Mizukami (2013, p. 28), a formação inicial de professores deve oferecer uma formação teórico-prática consistente “[...] que acione e alimente processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional ao longo de suas trajetórias docentes”.

Por certo, a Lei nº 11.892, de 29/12/2008, que criou os IFs, engendrou uma situação desafiante aos formadores, e, para sua superação, necessitam de apoio institucional. Uma das alternativas é a instituição apoiar o desenvolvimento profissional dos professores, com a oferta de programas de formação continuada que possibilitem uma reflexão sobre a prática de modo a aprimorá-la. Conforme já afirmamos anteriormente, em se tratando de formadores de professores, é fundamental um processo de formação continuada para que as práticas a ser mobilizadas em sala de aula se aproximem mais de um curso de Licenciatura do que de Bacharel ( PANIAGO, SARMENTO e ROCHA, 2018).

Deveras, apesar das várias questões emblemáticas enfrentadas pela IES *lócus* da pesquisa no que se refere ao trabalho com os cursos de licenciatura, pudemos constatar algumas vertentes abundantes que traduzem possibilidades, esforço e melhoria na formação de professores, tais como a atuação dos professores em vários níveis e interesse da gestão e dos professores em fazerem a diferença.

A atuação dos professores em vários níveis e modalidades de ensino (Ensino Médio técnico, Proeja, ensino superior), mesmo sem formação específica e considerando as diversas complexidades traduzidas pelas inúmeras ementas - planejamentos, situações didáticas e forma de avaliar - pode contribuir para que vivenciem situações de ensino na educação básica com jovens dessa faixa etária, o que vai enriquecer os seus conhecimentos ao atuarem nas licenciaturas. Não obstante, por estarem começando a experiência de trabalho com as licenciaturas, há uma esperança e um desejo dos professores em busca de melhorias. Nóvoa (2014, p.5) contribui, ao imprimir sua visão sobre o processo formativo de professores nos IF:

O processo, o movimento dos institutos federais tal como eu pude perceber até agora no Brasil, é um movimento interessante, porque eu acho que são instituições que não ainda tem ainda aquele peso tradicional de muitas universidades, em que os professores são muito céticos, já não acreditam em nada. Nos encontros que participei, eu percebi que muitas pessoas que intervinham no final, a fazer perguntas eram dos institutos federais, fato que sinaliza a esperança na educação. (NÓVOA, 2014, p.5).

Tal como está ocorrendo no âmbito nacional, o IF Campo tem realizado vários eventos científicos com vistas a refletir sobre o processo de formação de professores e suscitar a pesquisa em educação. Realçamos que o Pibid foi a mola propulsora para o desencadeamento e fortalecimento desses eventos no contexto do IF Campo, na medida que, do público participante com apresentação de trabalhos, o destaque é para os bolsistas do programa. Por certo, o Pibid, que se iniciou em 2009, um ano após a publicação da lei nº 11.892/2008, que institui os IFs, tem impactado de forma positiva e significativa no processo de formação que ocorre no interior dessas instituições.

Não obstante, desde 2010 a instituição vem dispensando esforços na formação de professores. Por exemplo: foram criados vários cursos de Pós-graduação *Latu Sensu* na área da educação e ensino nas suas diferentes unidades: Ensino de Humanidades, Formação Pedagógica na Educação Profissional, Ensino de Ciências da Natureza e Educação Matemática e Docência do Ensino Superior. Importante salientarmos, também, que a instituição sedia o

Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) oferecido em Rede Nacional a partir de 2016 em 20 polos nos diversos IFs. Ademais, em 2018 foi aprovado o curso de Mestrado Profissional no Ensino de Ciências Humanas e da Natureza a ser ofertado num de seus 12 *Campi e*, para 2019 a instituição submeterá à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior uma nova proposta intitulada – Mestrado Profissional em Formação de Professores e Práticas Educativas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação aponta vários dos contributos do Pibid para a aprendizagem da docência dos formandos dos cursos de Licenciatura em Química, Biologia e Matemática do IF Campo, traduzidos pela inserção dos formandos no cotidiano da escola de educação básica, pela possibilidade de concretização da relação teoria-prática, pelo desenvolvimento de posturas investigativas com a elaboração e execução de projetos de ensino e de investigação, dentre outras ações. Não obstante, o programa contribui para a formação do formador em aspectos vinculados à relação ensino e pesquisa em educação, conhecimentos teóricos e epistemológicos das ciências da educação, na medida que as experiências desenvolvidas no programa tensionam seus saberes e os provocam a buscarem novas formas de trabalho por meio da pesquisa, para orientarem os licenciandos bolsistas e contribuírem junto aos professores supervisores que atuam como cofomadores no programa.

Entretanto, também constatamos fragilidades, traduzidas pela ausência de relação das práticas que ocorrem no programa com as práticas efetivas de ensino dos professores que atuam nos cursos de licenciatura, bem como das atividades de pesquisa desses professores. De modo geral, são poucos os professores do IF Campo que conseguem estabelecer relação entre as práticas de ensino da educação básica, o Pibid e suas atividades de ensino e pesquisa na IES. Ademais, grande parte dos professores que atua nas licenciaturas e Pibid não possuem formação na área do ensino e educação, nem experiência com investigação e ensino na educação básica.

As fragilidades identificadas na pesquisa reduzem as possibilidades do programa como espaço de aprendizagem da profissão docente e de aproximação da realidade da educação básica por meio da investigação e reflexão, o que nos provoca a afirmar a importância e a necessidade de os formadores que atuam nas licenciaturas, bem como no Pibid, sem formação na área do ensino e/ou educação, perceberem a importância da relação entre os conteúdos específicos e os pedagógicos, e do exercício da pesquisa vinculada ao ensino. Assim, é fundamental ocorrer formação continuada, para que os professores com formação em bacharelados e pós-graduação em áreas específicas possam adquirir saberes acerca do ensino, educação, metodologias diferenciadas e pesquisa em educação, a fim dos obstáculos serem menores.

Constatamos, também, a necessidade de se pensar em uma proposta curricular dos cursos de licenciaturas da IES que estabeleça relação entre as práticas do Pibid e os conhecimentos curriculares da proposta pedagógica desses cursos, de modo que o programa seja espaço articulador, o qual promova o engajamento do formando em atividade de estudos, reflexões coletivas e produções sobre a sua futura prática de trabalho.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. Espaços alternativos de formação docente. In: JUNIOR, C. A. S. et al., **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Unesp, 2015, p. 97-118.

BARDIN, L. . **Análise de Conteúdo** . 5 ed. Lisboa: Edições 70, Lda, 2013.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 38**, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Brasília. Disponível em: <http://www.cmconsultoria.com.br/imagens/diretorios/diretorio14/arquivo1003.pdf>> Acesso em 05/05/2015.

\_\_\_\_\_. **Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm)>. Acesso em 10/04/2015.

\_\_\_\_\_. Capes. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica. DEB. **Relatório de gestão. 2013**. Disponível em :<http://www.Capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatorio-DEB-2013-web.pdf>. Acesso em 06/06/ 2015.

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

GATTI, Bernardete; ANDRÉ, Marli; GIMENES, Nelson; LAURIZETE Ferragut. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a docência(Pibid)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GOODSON, Ivor. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e seu desenvolvimento profissional. In: Nóvoa, A. **Vida de professores**, 2 ed.Porto: Porto Editora, 2013, p. 63-78.

LIMA, Fernanda. B. G. **A formação de professores nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia**: um estudo da concepção política. Natal: IFRN, 2014.

MIZUKAMI, M. G. N. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: Gatti, B.A. et al. **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Unesp, , p. 23-54, 2013.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Coord). **Os professores e a sua formação**.3 ed., Lisboa: Dom Quixote, 1997.

\_\_\_\_\_. Entrevista concedida a pesquisadora autora do artigo em Lisboa, Portugal,2014.

PANIAGO, Rosenilde. **Contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação para a Aprendizagem da Docência Profissional**. 2016. 367f. (Tese de doutorado). Universidade do Minho, Portugal, 2016.

PANIAGO, Rosenilde. N., SARMENTO, Teresa. A formação na e para a pesquisa no Pibid. possibilidades e fragilidades. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 771-792, abr./jun. 2017.

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

PANIAGO, Rosenilde. N.; SARMENTO, Teresa.; ROCHA, Simone. A. O Pibid e a inserção à docência: experiências, possibilidades e dilemas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.34,e190935, Out. 2018,

SARMENTO, Teresa. Contextos de Vida e Aprendizagem da Profissão. In: Formosinho, J. (Org.), **Sistemas de formação de professores: saberes docentes, aprendizagem profissional e acção docente**, Porto: Porto Editora, 2009, p. 303-328.

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

ZEICHNER, Ken. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e Universidades. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.



Revista  
Ciências & Ideias