

CONTRIBUIÇÕES DO PIBID À CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E DE SABERES DOCENTES DE FUTUROS PROFESSORES DE CIÊNCIAS¹

CONTRIBUTIONS OF THE PIBID ABOUT IDENTITY AND TEACHING KNOWLEDGES OF FUTURE TEACHERS FROM SCIENCE

Maxwell Siqueira

Universidade Estadual de Santa Cruz
maxwell_siqueira@hotmail.com

Elisa Prestes Massena

Universidade Estadual de Santa Cruz
elisamassena@yahoo.com.br

Luisa Dias Brito

Universidade Estadual de Santa Cruz
luisadbrito@gmail.com

Resumo

O estudo buscou avaliar as contribuições que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem trazido para a construção da identidade profissional e dos saberes docentes na formação inicial de professores de Ciências. A pesquisa foi realizada com discentes dos cursos de Licenciatura em Biologia, Física e Química da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e que participam do Programa como bolsistas. Os dados foram obtidos através de um questionário com oito questões abertas no qual os participantes refletiram a respeito de sua participação no PIBID. Ao analisar as respostas foi possível perceber as dimensões de reconhecimento do valor da profissão de professor; do rompimento com a visão simplista de ensino; e do desejo de permanecer na Licenciatura, o que nos mostra que o PIBID tem atingido seus objetivos, sendo relevante a presença do mesmo tanto para as escolas quanto para a formação desses licenciados.

Palavras-chave: formação inicial de professores, professores de Ciências, identidade profissional, saberes docentes, PIBID.

Abstract

The study sought to evaluate the contributions that the Institutional Scholarship Program for New Teachers (PIBID) has brought to the construction of professional identity and teaching

¹ Apoio: CAPES

in science initial teacher education. The research was conducted with students of undergraduate courses in Biology, Physics and Chemistry at the Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) and participating in this Program on a scholarship. Data were obtained through a questionnaire with eight open questions in which participants reflected on their participation in PIBID. Analyzing the responses was possible to perceive the dimensions of recognition of the value of the teaching profession, the break with the simplistic view of education, and the desire to remain in undergraduate courses, which shows us that the PIBID has achieved its objectives, and the relevant presence of the same both for schools and for the training of these graduates.

Key-word: Initial teacher education, science teachers, professional identity, teaching knowledges, PIBID.

INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores, em especial de Ciências, cada vez mais, vem se tornando tema de investigação, principalmente quando se trata da profissionalização da docência (GUIMARÃES, 2006). Isso porque há uma necessidade de formação mais consistente, em que se pense na formação de professores como uma carreira profissional, com conhecimentos específicos baseados na teoria, na prática e na ética; uma formação que se contraponha a compreensão da atividade docente como amadorismo ou como vocação. Nesse sentido, Pimenta (1997) destaca que o curso de formação inicial de professores tem como objetivo conferir uma habilitação ao exercício profissional da docência. Conferir tal habilitação significa dizer que os cursos de licenciatura devem construir currículos que possibilitem aos alunos desenvolver conhecimentos, habilidades, atitudes e valores ligados ao exercício da docência. Contudo, Cunha e Krasilchik (2000) ressaltam que os cursos de formação de professores, tanto aqueles destinados à formação inicial, quanto os voltados para a formação continuada, têm se mostrado inadequados e insatisfatórios. Dentre as diversas causas dessa ineficiência, destacam dois aspectos: a pouca integração entre a Universidade e a escola e a baixa articulação entre a teoria e a prática docente; dois aspectos que são vistos como fundamentais para a construção de uma identidade profissional (PIMENTA, 1997; GUIMARÃES, 2006).

Com essa constatação, não se desconsidera um conjunto de avanços no campo da formação de professores, nem as relevantes experiências divulgadas no que se refere a integração Universidade e escola e a articulação teoria e prática, mas chama-se a atenção para o fato de que é necessário avançar no sentido de ampliar para todo território nacional tais experiências. A relação com a escola, com o campo de trabalho da docência, como já mencionado anteriormente, tem importante papel na construção tanto da identidade profissional, quanto dos saberes relativos ao seu exercício. Desta forma, é preciso pensar em estratégias políticas nacionais que possam contribuir para uma formação mais adequada e que, ao mesmo tempo, estimule os discentes das licenciaturas a construir uma identidade profissional e saberes docentes a partir da articulação da teoria com a prática nas escolas. Nesse sentido, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em conjunto com o Ministério da Educação criou o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), buscando valorizar e marcar o lugar das licenciaturas como o da formação inicial de professores primordialmente.

O PIBID é construído a partir de alguns princípios que orientam a formação e o desenvolvimento profissional docente, são eles: 1) a formação de professores deve ter como

referência o trabalho na escola e a vivência de casos concretos; 2) a formação de professores se torna possível a partir da combinação do conhecimento teórico e metodológico dos professores das instituições de ensino superior com o conhecimento prático e vivencial dos professores das escolas públicas; e 3) a formação de professores deve estar atenta às múltiplas facetas do cotidiano escolar, às investigações que levam à resolução de situações problema e à inovação no campo da Educação (BRASIL, 2013). Ultimamente já começaram a aparecer na literatura trabalhos relacionados ao PIBID que discutem a relação entre os saberes e sua implicação no processo formativo, como resultado dessa experiência (SILVA et al, 2012). No entanto, mais investigações nesse sentido precisam ser realizadas uma vez que existem ainda questões a serem respondidas.

Com base nessa discussão, realizamos um estudo para investigar a influência do PIBID, desenvolvido na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) – Ilhéus/BA, na construção da identidade profissional e de saberes docentes de futuros professores de Biologia, Física e Química.

MARCO TEÓRICO

Formação de professores: a construção da identidade profissional e de saberes docentes

Um programa de iniciação à docência como o PIBID possibilita o desenvolvimento de diversos aspectos na formação inicial de professores, especialmente porque se propõe a ser realizado “no campo teórico do conhecimento e no âmbito da prática social” (PIMENTA; LIMA, 2008, p. 13). Nesse sentido, Nóvoa (2009) destaca que a formação de professores deve ser pensada dentro da profissão, pois a construção de uma identidade profissional e o desenvolvimento de saberes docentes é potencializada quando há a integração do futuro professor com a cultura profissional. A partir disso, a formação de professores, principalmente a inicial, pode ser pensada a partir de cinco dimensões: 1) da prática: a formação de professores deve assumir uma forte componente prático, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar; 2) da profissão: a formação de professores deve passar por dentro da profissão; 3) da pessoa: a formação de professores deve dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente; 4) da partilha: a formação de professores deve valorizar o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão; e 5) do público: a formação de professores deve estar marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da Educação.

Percebemos que nessa proposta se busca um modelo de formação de professores baseado na racionalidade prática, em que a modalidade formativa privilegia a articulação com o contexto de trabalho. Segundo Guimarães (2006), a prática profissional desenvolvida no ambiente escolar deve orientar as discussões sobre os requisitos profissionais que constituem o ser professor, pois é nesse ambiente que se estabelecem as relações entre os conhecimentos. Para o autor, “a prática profissional determina os contornos da profissionalidade a ser buscada nos processos de formação inicial e continuada e estes contribuem para a construção de novas práticas” (GUIMARÃES, 2006, p.30). Tais compreensões de formação de professores estão alicerçadas no entendimento de que a identidade profissional se constrói a partir do “confronto entre teorias e práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes [...], [e] constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores [...]” (PIMENTA,

1997, p.7). Sendo assim, a questão da profissionalização da docência passa necessariamente pelos aspectos dos saberes docentes, pois estes sintetizam a base do conhecimento da profissão, ou seja, os saberes específicos da docência.

Os saberes docentes são classificados por Tardif (2007) em quatro tipos distintos: 1) Os *saberes de formação profissional*, 2) *os saberes disciplinares*, 3) *os saberes curriculares* e 4) *os saberes experienciais*. Os *saberes de formação profissional* (das Ciências da Educação e da ideologia pedagógica) correspondem àqueles transmitidos pelas instituições de formação de professores. Na prática docente, há uma mobilização de saberes que podem ser chamados de *saberes pedagógicos* “que apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes e reflexões sobre a prática educativa, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representações e de orientações da atividade educativa” (TARDIF, 2007, p. 37). Tem como objetivo central a formação do saber-fazer dos professores. Os saberes pedagógicos integrados à formação docente precedem e dominam a prática da profissão, mas não provêm dela. Os *saberes disciplinares* são aqueles que correspondem às diversas áreas de conhecimento, como, por exemplo, a Ciência, a Matemática e a História. Eles são transmitidos, basicamente, nas instituições de Ensino Superior, nos cursos de graduação, e são independentes da área de Educação e de cursos de formação de professores. Os *saberes curriculares* estão relacionados aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos escolhidos pela instituição escolar para elencar e organizar os conhecimentos e saberes sociais que na sua compreensão devem compor o currículo escolar. Tais saberes estão relacionados à capacidade do professor em se relacionar com os programas escolares, colocando-os em prática. Os *saberes experienciais* são específicos do exercício da docência e da prática da profissão, pois são produzidos no cotidiano do trabalho docente. Segundo Tardif (2007, p.39), “esses saberes brotam da experiência e são por ela validados” e são saberes incorporados à experiência individual ou coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser que são desenvolvidos no exercício das funções e práticas dos professores. Algo importante de se pontuar, nesse momento, é que os saberes não são estanques, não possuem contornos, nem fronteiras, eles estão em relação, se produzem e se marcam mutuamente. A docência acontece e é tecida em um campo múltiplo de forças, de redes, de conhecimentos, de saberes, de relações. Os *saberes docentes*, assim como outras produções teóricas que nos acompanham nesse trabalho, se configuram como uma possibilidade para olhar/pensar o fenômeno da docência e sua construção, especificamente quando se pretende dar conta de alguns aspectos importantes ao se considerar a profissão de professor: que dimensões devem ser levadas em consideração na formação inicial de tais profissionais?

Metodologicamente, tais produções teóricas nos dão referenciais a partir dos quais podemos olhar os processos de formação inicial no interior do PIBID. O que nos parece interessante, nos referenciais teóricos com os quais dialogamos, é essa possibilidade de pensar “o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema” (TARDIF, 2007, p. 16). Também, a possibilidade de compreender que “embora os professores utilizem saberes, essa utilização se dá em função do seu trabalho e das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho [...], [ou seja,] [...] que as relações dos professores com os saberes nunca são relação estritamente cognitivas [...]” (TARDIF, 2007, p. 16). E, finalmente, a possibilidade de perceber os saberes docentes como plurais e temporais, e que sua construção se dá justamente nessa relação, em um processo de não linearidade, pois o temporal aqui não se refere a passado, presente e futuro (como uma direção única, olhando sempre para o futuro e uma dada identidade a ser construída), mas que os saberes são produzidos com e marcados pelas experiências que os sujeitos vivenciam ao longo de sua trajetória. Portanto, podemos fazer uma relação entre a influência do PIBID e a construção da

identidade profissional dos futuros professores, uma vez que os saberes possuem um potencial no desenvolvimento de ações formativas que vão além de uma abordagem acadêmica (ALMEIDA; BIAJONE, 2007). Nesse sentido, a análise das atividades realizadas podem contribuir para se pensar questões relacionadas a profissionalização da atividade docente. Segundo Tardif (2000) existem três questões que estão no centro da problemática da profissionalização docente e da formação de professores, são elas: a) quais são os saberes profissionais usados efetivamente no trabalho diário; b) em que e como esses saberes profissionais se distinguem dos conhecimentos incorporados nos cursos de formação de professores; e c) que relações deveriam existir entre os saberes profissionais e os conhecimentos universitários no que diz respeito à profissionalização do ensino e a formação de professores. Assim, considerando os autores citados, podemos pensar como o PIBID pode estar implicado com a construção da identidade profissional e dos saberes docentes dos futuros professores, de forma que as experiências vivenciadas possibilitem a consolidação de aspectos a serem incorporados pelos futuros docentes.

METODOLOGIA

A pesquisa em questão é de cunho qualitativo (BOGDAN; BIKLEN, 1994) e foi realizada com cinquenta e três (53) bolsistas do PIBID da UESC, sendo vinte e cinco (25) da Licenciatura em Biologia, doze (12) da Licenciatura em Física e dezesseis (16) da Licenciatura em Química. Para o desenvolvimento desse estudo solicitamos aos bolsistas do PIBID que respondessem a um questionário contendo oito questões abertas (RICHARDSON, 1999). As respostas foram analisadas a luz da Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2007). Partimos de uma categoria *a priori* que foi a *identidade profissional*, pois a investigação da construção desta na formação inicial por meio da influência do PIBID é o objeto deste estudo. Posteriormente, as respostas as questões foram lidas e foi feito um recorte das partes pertinentes para a análise (fragmentação), sendo as mesmas agrupadas, segundo alguma semelhança ou relação entre elas, dando origem às subcategorias, quais sejam: 1) Rompimento com a visão simplista de ensino: percebendo que para ser professor é preciso ter conhecimento de outras dimensões além do conteúdo disciplinar; 2) *Reconhecimento do valor da profissão de professor*: em que é preciso perceber que o professor desempenha um papel essencial na sociedade; e 3) *Permanência na Licenciatura*: onde se reconhece que estar na Licenciatura representa o momento de formação para a prática docente. Em seguida, foram elaborados textos descritivos e interpretativos (metatextos) acerca das subcategorias, procurando dar significado às unidades. Para realizar a análise dos dados, os sujeitos da pesquisa dos três cursos foram renomeados (25 – Biologia (B); 12 – Física (F); 16 – Química (Q)). Assim, preservou-se a identidade dos participantes desse estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir das respostas as questões do questionário, as falas dos bolsistas foram categorizadas. Com os fragmentos obtidos das respostas dos 53 bolsistas às oito questões foi possível a definição da categoria *a priori* identidade profissional e das três subcategorias: 1) rompimento com a visão simplista de ensino; 2) reconhecimento do valor da profissão de professor; e 3) permanência na Licenciatura. Podemos dizer que essas subcategorias estão relacionadas às três questões citadas por Tardif (2000), pois abarcam elementos da profissionalização da docência, especialmente reconhecendo que a prática docente requer conhecimentos das dimensões do saber-ser e saber-fazer.

Indícios da necessidade de uma formação que vá além do conteúdo específico (disciplinar), rompendo com a visão simplista de docência podem ser vistos nas falas seguintes:

“[...] antes eu não tinha a visão da necessidade dos textos pedagógicos, achava chatos e cansativos. Hoje entendo a importância de tais textos para a docência, pois cada um tem uma essência que nos ajuda e muito na prática docente” (Q3)

“Sim, porque através das reflexões desenvolvidas no PIBID pude ter maior poder de fundamentação nas discussões sobre ensino” (Q8)

“[...] pude exercitar algumas práticas no projeto, antes mesmo de estudar conteúdos relacionados a disciplina, além de ter uma prática maior, facilitando a construção de novos métodos didáticos.” (F6).

“[...] servir como mediador, e ao mesmo tempo em que coopero para que o conhecimento dos alunos se dê, eu também aprendo” (B24)

A construção da identidade profissional do professor passa por um evolução da concepção sobre a prática docente, pois eles passam a perceber que o conteúdo específico não é o único conhecimento que o professor deve possuir, possibilitando a construção de sua identidade como professor por meio do confronto entre teoria e prática no contexto do seu futuro local de trabalho (PIMENTA, 1997). Nesse sentido, a prática profissional desenvolvida no ambiente escolar deve orientar as discussões sobre os requisitos profissionais que constituem o ser professor (GUIMARÃES, 2006). Além disso, é possível perceber que as respostas dos bolsistas estão na direção de uma profissionalização da docência ao reconhecerem a necessidade de outros conhecimentos além do conteúdo específico para o exercício da docência (TARDIF, 2007). Isso indica os primeiros indícios do desenvolvimento de saberes docentes por esses bolsistas, porém não é possível especificá-los ainda.

Ao começarem a perceber a profissionalização da docência, os bolsistas começam a valorizar o curso da licenciatura e sua futura profissão de professor, notando que o profissional da docência é importante para a construção de uma sociedade. Indícios desse reconhecimento da profissão podem ser vistos nos trechos seguintes.

“Sim. O contato com a profissão na qual eu escolhi fez com que me motivasse a continuar e me ajudar mais a frente na carreira que vou seguir, tendo um olhar mais aprofundado do ambiente escolar” (Q7)

“Sim, o PIBID me mostrou um lado escolar que eu não conhecia, pois muito se fala de uma escola desatualizada e devastada e o PIBID vem para romper com esse paradigma, mostrando que é capaz de existir uma escola de qualidade” (Q16)

“O PIBID permitiu que eu olhasse para em especial o ensino básico com um olhar de esperança, que o ensino de forma geral pode se tornar melhor cada vez mais, o que acaba me incentivando a querer contribuir e fazer parte dessas mudanças, tornando maior a minha vontade já existente de ser professor.” (F4)

“[...] existem pessoas necessitando de um professor que esteja orientando, educando e passando conhecimento, para que no futuro ele [o aluno] possa se tornar um excelente profissional” (B15)

Esses fragmentos possibilitam pensar nas dimensões da partilha e do público citados por Nóvoa (2009) como aspectos importantes na formação inicial de professores. Tais aspectos

são de fundamental importância, pois a *dimensão do público* está imbricada com a ética profissional, ou seja, com os motivos das escolhas feitas em um contexto de sala de aula e a forma/maneira de conduzir um dado processo e a *dimensão da partilha* em valorizar a formação em grupo, como é o caso do Programa. As experiências do PIBID fazem os licenciandos pensarem nas consequências das escolhas e das ações docentes, colocando para o futuro professor a responsabilidade social inerente a tal profissão. Pensar nessa responsabilidade é indício de que os bolsistas começam a perceber a importância na sociedade do professor, o que pode refletir na sua permanência nos cursos de Licenciatura, principalmente em áreas prioritárias, como o caso da Física e da Química.

Assim, encontramos indícios da terceira subcategoria, permanência na Licenciatura, nos fragmentos mostrados a seguir

“Ao participar do PIBID tive um contato mais direto com a escola, isso fez com que me sentisse mais atraída pelo curso de licenciatura”
(Q2)

“Fiquei motivada a continuar a graduação pois passei a vivenciar na prática as coisas que discutia na sala de aula na graduação” (Q5)

“O PIBID me deu um “norte” para seguir e mostrou que posso de fato fazer a diferença no lugar onde posso vir a atuar futuramente”
(F2).

“As matérias pedagógicas tem me mostrado juntamente com a atuação no PIBID a relevância que tem um curso de licenciatura. A cada dia venho desenvolvendo maior interesse pelo curso e pela sala de aula.” (B11)

Aqui percebemos que além de contribuir para a permanência no curso, o Programa tem permitido que os bolsistas vejam a docência como uma profissão que irão exercer, pois a forma de ensino poderá ser diferente. Além disso, os licenciandos que participam do PIBID também encontram, no contexto universitário, um espaço de valorização das licenciaturas. Essa valorização faz com que esses alunos tenham outra relação com o seu curso no que se refere à profissionalização para ser professor (a).

CONCLUSÕES

Ao avaliar os resultados obtidos concluímos que o PIBID vem alcançando seus objetivos, principalmente quando se refere a integrar as instituições de ensino superior com as escolas de Educação Básica, valorizando o espaço da escola pública como campo de experiência para esta formação e auxiliando na profissionalização dos futuros professores, potencializando a construção da Identidade Profissional Docente e o desenvolvimento de Saberes Docentes, corroborando com alguns autores que têm mostrado que estão intimamente relacionados (GUIMARÃES, 2006; PIMENTA, 1997).

Durante a análise dos dados tornou-se evidente que este Programa veio para começar a modificar o modelo de formação inicial de professores dando aos licenciandos a oportunidade de chegar ao seu futuro ambiente de trabalho sem a preocupação de não gostar ou, até mesmo, se frustrar ao se deparar com a realidade de ser um professor de uma escola pública. Ademais, percebeu-se que o Programa oferece uma oportunidade de articulação entre a teoria e prática, diminuindo a distância existente entre essas duas dimensões, o que contribui para a formação de conhecimentos práticos para a docência. Essa maior articulação entre teoria e prática,

possibilita aos estudantes das licenciaturas desenvolverem conhecimentos, habilidades, atitudes e valores ligados ao exercício da docência, aspectos essenciais destacados por Pimenta (1997) como objetivo dos cursos de formação inicial de professores.

A partir disto, pode-se finalizar destacando que há fortes indícios que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência pode consolidar o desenvolvimento de saberes docentes (conforme notou-se em algumas respostas, mas não foi possível especificar o tipo de saber) e melhorar tanto o espaço escolar quanto a formação dos futuros professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, P. C. A.; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, v. 33, p. 281-295, maio/ago 2007.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Portugal: Porto, 1994. 336p.
- BRASIL. Diretoria de Educação Básica Presencial. **Relatório de Gestão 2009-2011 da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>> Acesso em: 09 abr. 2013.
- CUNHA, A. M. O; KRASILCHILK, M. A formação continuada de professores de ciências: percepções a partir de uma experiência. In: REUNIÃO ANUAL ANPEd, 29. Caxambu, 2000.
- GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. 3ed. Campinas: Papirus, 2006, 128p.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007. 224p.
- NOVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista Educación*. Madrid: 2009.
- PÉREZ-GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo. Nóvoa, A. (org.) In: **Os professores e a sua formação**. Publicações Dom Quixote: Lisboa, 1995.
- PIMENTA, S. G. Formação de Professores – Saberes da Docência e Identidade Profissional. **Nunces**, v.III, p. 5-14, set. 1997.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 11-19. (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos).
- RICHARDSON, R. **Pesquisa social**. São Paulo: Atlas. 1999. cap. 13, p. 207-219.
- SILVA, C. S.; et al. O saber experiencial na formação inicial de professores a partir das atividades de Iniciação à Docência no subprojeto de Química do PIBID da UNESP de Araraquara. **Química Nova na Escola**, v. 34, n. 4, p. 184-188, nov. 2012.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. 325p.
- TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p.5-24, jan/fev/mar/abr, 2000.