

## **Sentidos do PIBID na formação inicial de licenciandos em Física**

### **Senses of the PIBID in the initial training of undergraduates in physics**

**Franciele Gonçalves de Oliveira**

Programa de Pós-Graduação Multiunidades em Ensino de Ciências e Matemática,  
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP  
franciele.oliveira011@gmail.com

**Fernanda Keila Marinho da Silva**

Departamento de Física, Química e Matemática – UFSCar - Sorocaba  
Programa de Pós-Graduação Multiunidades em Ensino de Ciências e Matemática  
fernandakeila@ufscar.br

#### **Resumo**

Este artigo é parte dos resultados de uma dissertação de mestrado cujo objetivo foi investigar a constituição da docência em licenciandos participantes do subprojeto PIBID FÍSICA de uma universidade federal presente no interior de São Paulo. Nos limites desse trabalho pretendemos priorizar os elementos importantes do PIBID que demarcam os aspectos da constituição da docência. Trata-se de um estudo de caso, na perspectiva qualitativa sócio-histórica em que a descrição, a análise e a interpretação dos dados foram feitas seguindo a lógica do procedimento metodológico denominado núcleos de significação (AGUIAR; OZELLA, 2006). A partir dos resultados, podemos considerar que os sentidos são constituídos a partir das vivências dos sujeitos no Programa revelando aspectos contraditórios sobre o ofício da docência.

**Palavras chave:** formação inicial em física, núcleos de significação, PIBID.

#### **Abstract**

This article is part of the results of a master's dissertation whose objective was to carry out analysis of the teacher's constitution in undergraduate participants of the subproject PIBID PHYSICS of a federal university present in the interior of São Paulo. Within the limits of this work we intend to prioritize the important elements of PIBID that demarcate the aspects of the constitution of teaching. This is a case study on the perspective qualitative socio-historical, in which description, analysis and interpretation of data were made following the logic of the methodological procedure called meaning core (AGUIAR, Ozella, 2006). From the results, we consider that the senses are constituted from the experiences of the subjects in the Program revealing contradictory aspects of the craft of teaching.

**Key words:** initial training in physics, signification cores, PIBID.

## A formação de professores de física no contexto de política pública

As políticas para a formação de professores vêm ganhando destaque nas últimas décadas. Melhorar as condições e as qualificações da formação não é preocupações recentes, na realidade, mesmo com programas e investimentos dos últimos anos, a formação docente tem se tornado um desafio para as instituições formadoras.

Embora os documentos oficiais sinalizem a importância da valorização profissional docente há um consenso acerca da situação atual, pois é notória: “a escassez de professores, notadamente em algumas áreas e regiões, a insuficiência e a inadequação das políticas e das propostas para esta formação e seus severos impactos sobre a qualidade de ensino” (KUENZER, 2011, p. 668). A formação docente merece atenção especial, uma vez que não se restringe apenas aos percursos formativos desenvolvidos nos cursos de formação de instituições de ensino superior. Trata-se de um processo que ocorre ao longo da trajetória profissional docente, contemplando diferentes aspectos e aprendizagens, seja o espaço da formação, os saberes articulados, a reflexão sobre a prática, as condições de trabalho e o contexto sócio-histórico.

Nesse sentido, damos ênfase na importância dos “espaços híbridos”, defendido por Zeichner (2010) como terceiro espaço formativo que reúne profissionais da educação básica e do ensino superior, integrando conhecimentos e práticas numa visão não dicotômica e, articulando a universidade e a escola, de modo a vivenciar e problematizar essas situações reais durante a formação inicial. Desse modo, destacamos dois espaços: o primeiro é o **estágio supervisionado**, atividade essencial e obrigatória nos cursos de licenciaturas e, o segundo, o **PIBID**, Programa de formação inicial de professores criado pelo governo federal que concede bolsas a licenciandos, professores da universidade e professores da escola para que sejam desenvolvidos trabalhos de natureza didático-pedagógica junto a estudantes da escola.

O estágio supervisionado configura-se como uma atividade obrigatória, que tende a integrar os conhecimentos teóricos e práticos fundamentais para a formação, proporcionando uma aproximação com a realidade da profissão, a vivência e a reflexão constante sobre a constituição da docência, assim, cabe ao estágio “desenvolver atividades que possibilitem o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes, nas instituições, a fim de compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses que apresenta, as dificuldades”. (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 55). O PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) é um reconhecido Programa criado no contexto da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica pelo governo federal em 2007 em parceria com MEC/CAPES que visa colaborar com a formação de professores e melhorar a qualidade da educação básica pública brasileira, em vista disso, incentivar a inserção de futuros professores que se encontram em formação inicial no contexto escolar. Dessa forma, de acordo com o Relatório de Gestão da DEB/2009-2013 da Capes (2013) temos que:

O PIBID diferencia-se do estágio supervisionado por ser uma proposta extracurricular, com carga horária maior que a estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação - CNE para o estágio e por acolher bolsistas desde o primeiro semestre letivo, se assim definirem as IES em seu projeto. A inserção no cotidiano das escolas deve ser orgânica e não de caráter de observação, como muitas vezes acontece no estágio. A vivência de múltiplos aspectos pedagógicos das escolas é essencial ao bolsista. (BRASIL, 2013, p.28)

Nessa perspectiva, é possível compreender a diferença entre os estágios e o PIBID, porém, reconhecemos a importância de ambos os espaços como possibilidades reflexivas para a formação inicial, de modo que é através desses espaços – escola e universidade – que é possível, aos poucos, aproximar a teoria e a prática docente e, quando acontece essa aproximação de forma eficaz, há uma tendência à valorização e permanência na carreira docente, diminuindo a evasão de alunos nas licenciaturas e a desvalorização da profissão.

No que concerne à formação de professores de Física, podemos dizer que ela vem sendo bastante estudada por vários pesquisadores da área de pesquisa em ensino de Ciências, entretanto, o cenário referente ao número de docentes nessa área no país é preocupante. Pesquisa feita por Santos e Curi (2012) apresenta que “dos 44.566 professores que ministram a disciplina de Física, apenas 12.355 possuem licenciatura nessa disciplina; os demais, em número de 32.211, possuem formação específica em outras disciplinas” (p. 839). Angotti (2006) apresenta uma estimativa ainda desanimadora: “o universo mínimo de docentes de Física para garantirmos presença efetiva junto aos diversos campos de trabalho, será de 65 mil profissionais até 2015” (p. 150). Hoje, podemos considerar que a carência de professores é imensa e justifica a precariedade dos cursos de Física no ensino médio.

Deste modo, nos últimos anos, o governo federal vem investindo amplamente em políticas educacionais para sanar esse descompasso. Movimentos importantes ocorreram nas políticas de formação de professores, a fim de repensar e buscar melhorias que respondam as demandas do sistema educacional. Além de criar e ampliar o número de vagas nas licenciaturas é necessário também “estimular o preenchimento de todas as vagas da rede pública, o que pode ser feito através de bolsas de estudo com valores atraentes (associadas ao compromisso de futuro exercício do magistério) e zelar para que boa parte dos ingressantes conclua seu curso com sucesso”. (PINTO, 2014, p. 09).

E é com essa perspectiva, de que é na formação inicial do professor que começa a qualidade da educação, que destacamos o PIBID. Trata-se de um Programa que se constitui como política pública na medida em que é proveniente de uma demanda da educação, é instaurado via edital institucional, há investimentos e necessita de avaliações. Para Tancredi (2013) o PIBID é uma política pública que em seu desenvolvimento respeita e convive com outras políticas, de âmbitos estaduais e municipais.

Tomando as novas diretrizes curriculares nacionais (DCN) como base para discutir as ações do PIBID, podemos considerar que o referido Programa visa uma articulação entre as instituições formadoras e o sistema de ensino da educação básica; a inserção dos estudantes de licenciaturas nas instituições da rede pública; a articulação entre teoria e prática; a integração e interdisciplinaridade curricular; a execução e planejamento de atividades nos espaços formativos; discussão e leitura de referenciais teóricos; uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos; registro das atividades em portfólios, entre outros (BRASIL, 2015). Neste sentido, podemos considerar que o PIBID e as estratégias pedagógicas construídas e produzidas a partir do mesmo, apresentam elementos importantes para a formação de professores que convergem com as orientações não só das novas DCN, como também da LDB, uma vez que faz essa interlocução entre universidade e escola.

O Programa vivenciou um momento de lutas e desafios, pois desde 2015 vem sendo questionado em relação à permanência ou não dentro do modelo inicialmente planejado. A alteração de sua configuração é justificada, em parte, pela crise econômica. Diversas mobilizações ocorreram no segundo semestre de 2015 e primeiro semestre de 2016 e objetivaram dar visibilidade aos resultados do PIBID, como cartas, abaixo-assinados e moções, divulgação nas diferentes mídias e movimentos que envolvem a educação básica e o ensino superior visando à permanência do Programa.

## **Marcas da iniciação à docência através do PIBID: um estudo de caso**

Os dados presentes neste trabalho são oriundos de um recorte da pesquisa de mestrado cujo objetivo foi investigar a constituição da docência em licenciandos participantes do subprojeto PIBID FÍSICA de uma universidade federal presente no interior de São Paulo. Devido ao limite de espaço, neste artigo priorizar-se-á parte dos resultados provenientes de quatro entrevistas semiestruturadas dos bolsistas (BI, BII, BIII, BIV), realizadas nos limites da Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba durante o ano de 2015/2016, com o intuito de priorizar elementos importantes do PIBID que demarcam aspectos da constituição da docência. As falas dos bolsistas participantes serão apresentadas em itálico e com recuo e, os grifos são dos autores. A utilização dos dados foi devidamente autorizada por cada um dos licenciandos mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNICAMP.

A descrição, a análise e a interpretação dos dados foram feitas seguindo o procedimento metodológico denominado “núcleos de significação” (AGUIAR; OZELLA, 2006), que com base nos fundamentos epistemológicos da perspectiva sócio-histórica ajuda na apreensão de sentidos e significados constituídos pelo sujeito frente à realidade. Sentidos e significados são duas categorias que apesar de serem diferentes, caminham juntas e não podem ser compreendidas de forma singular. São categorias essenciais que constituem a relação entre o pensamento e a linguagem. Harry Daniels (2001), ao citar Vigotski destaca:

O sentido de uma palavra é o agregado de todos os fatos psicológicos que aparecem em nossa consciência como resultado da palavra. O sentido é uma formação dinâmica, fluida e complexa, que tem várias zonas que variam na sua estabilidade. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto da fala. Ele é o mais estável, unificado e preciso dessas zonas. Em contextos diferentes, o sentido da palavra muda. Em contraste, o significado é comparativamente um ponto fixo e estável, ele se mantém estável com todas as mudanças do sentido da palavra que estão associados ao seu uso em diferentes contextos. (VYGOTSKY, 1987, p. 275-276 apud DANIELS, 2001, p. 70)

Aguiar e Ozella (2013) destacam que tal procedimento é composto por três etapas fundamentais. Por meio da organização do material e de leituras flutuantes, podemos entrar em contato com conteúdos apresentados em um primeiro momento pelas falas dos bolsistas, isto é, o **levantamento de pré-indicadores**. Em seguida, ocorre a **sistematização de indicadores**, que permite relacionar tais conteúdos, partindo dos princípios da similaridade, complementaridade ou contraposição, de forma a aprofundar a maneira com a qual os licenciandos se relacionam com a docência e, permitem caminhar na direção dos **núcleos de significação**, se aproximando mais da realidade concreta dos sujeitos e é efetivamente o momento em que se inicia uma análise mais profunda de interpretação. Para Aguiar e Ozella (2006) a elaboração dos núcleos de significação consiste em “verificar as transformações e contradições que ocorrem no processo de construção dos sentidos e dos significados, o que possibilitará uma análise mais consistente que nos permita ir além do aparente e considerar tanto as condições subjetivas quanto as contextuais e históricas” (p. 231).

Para este artigo priorizamos um conjunto de oito (08) pré-indicadores que, numa leitura secundária permitiu o processo de aglutinação das informações, possibilitando a construção de três (03) indicadores, que deram origem a um (01) núcleo de significação (Quadro 01).

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES	NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO
1) Contato com a escola pública	a. O PIBID como espaço formativo fornece oportunidades	Marcas da iniciação à docência através do PIBID: contradições como indícios mais sobressalentes
2) Saber como é ser professor		
3) Magistério monitorado		
4) Experimentar o magistério sem compromisso		
5) Superar o medo de ser professor	b. A docência que produz desafios e desânimos	
6) Desafios da docência		
7) Visão de escola pública	c. Cenário da escola pública	
8) Maior participação		

Quadro 01: Pré-Indicadores, Indicadores e Núcleo de Significação. Fonte: Dados da pesquisa.

O núcleo de significação apresentado nesse artigo (“Marcas da iniciação à docência através do PIBID: contradições como indícios mais sobressalentes”) possibilitou-nos compreender a relevância do Programa para possibilitar diferentes aspectos da formação dos licenciandos. Por um lado, podemos conhecer os motivos que conduziram os licenciandos a participarem do PIBID, bem como as oportunidades que o Programa fornece, e por outro lado, compreender que a docência é uma atividade que inspira medo e arrefecimento nos bolsistas.

As narrativas dos sujeitos remetem a propósitos diferentes para participarem do Programa, entretanto, todas se convergem de certa forma. Essas falas são diretamente relacionadas com a subjetividade e a história de vida de cada participante, podendo assentir seus sentidos. Para apreender as significações constitutivas deste núcleo, começaremos com a seguinte fala:

*A minha ideia inicial de participar do PIBID é porque eu sabia que ia ser algo com **orientação de um professor**, porque eu tinha muito **medo assim de chegar encarar uma sala de aula com quarenta alunos sozinha**. (B.III)*

O excerto acima evidencia o papel significativo do professor, em que a partir de uma ação orientada dos professores da escola e da universidade, com estratégias de apoio e acompanhamento os bolsistas sentem-se mais confiantes e seguros para enfrentar os dilemas iniciais presentes na inserção escolar. Abaixo seguem falas em que outros bolsistas também destacam a contribuição do PIBID para superar esse medo da sala de aula, a vergonha e a insegurança, além de ser o momento em que é possível ter o contato com os alunos e com a escola:

*Na verdade eu só tinha trabalhado em colégio particular, nunca tinha trabalhado em colégio público, a princípio não foi pela bolsa, foi pra eu **começar a ter esse contato**. (B.I)*

*Eu sempre tive **medo de entrar em sala de aula dar aula**, então esse Programa tá me ajudando com isso, eu, de certa forma, to começando a gostar da carreira, então foi bacana, porque assim, pra minha formação, como eu nunca tinha tido **contato com os alunos** dessa forma, eu acho que tá sendo uma experiência incrível. (B.II)*

*Eu decidi participar porque eu sentia falta de um caminho para a escola, eu tava começando o curso e eu vi o PIBID como um **meio de inserção escolar** para eu sentir como é estar numa sala de aula, ou não, enfim, **o contato com as crianças na escola, e pra agregar mesmo.** (B.IV).*

A partir desses relatos é possível observar que o PIBID tem, em certa medida, incentivado a formação docente e contribuído para o contato dos licenciandos com a educação básica, como previsto nos objetivos do Programa. Podemos ver isso também no relatório “*Um Estudo Avaliativo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)*”, da Fundação Carlos Chagas (GATTI et al, 2014), em que os licenciandos bolsistas respondentes de diferentes regiões conseguiram ver a amplitude do Programa, destacando que o PIBID colabora com os diferentes aspectos da docência: para um contato com a realidade escolar; uma maior possibilidade de conhecimento da profissão docente; uma melhoria na qualidade da formação; valorização da licenciatura, da profissão docente, da qualidade do ensino e benefícios para a escola pública; aproximação universidade e escola; integração teoria e prática; promoção de trabalho colaborativo; atratividade para o magistério etc.

Os resultados do estudo mostram aspectos semelhantes sobre a colaboração do Programa para a formação inicial. Todavia, em nossa pesquisa, verificamos também que o Programa possibilita vivenciar alguns desafios presentes no magistério:

*Acho que essas **ideias que a gente tem no PIBID elas são legais, porque são bem aplicáveis para a escola pública, porque a gente não usa nada muito requintado assim, acho que a dificuldade que eu vou ter, principalmente se eu quiser usar isso para uma sala de aula mesmo, vai ser eu considerar que eu to com quarenta, quarenta e cinco alunos, ao invés de cinco.** Então, acho que essa é a principal dificuldade pra mim, mas eu acho que tá sendo muito positivo [...]. (B.III)*

A fala acima mostra o quanto o Programa vem colaborando na formação, destacando que a partir desse contato com a sala de aula sua concepção mudou a respeito da imagem do professor, mostrando a necessidade de utilizar diferentes abordagens de ensino em sala de aula para atingir a heterogeneidade de alunos.

O relato do Bolsista I abaixo mostra a sua visão de escola pública:

*Eu já entrei aqui pensando em pesquisa e dar aula em universidade mesmo, minha meta é pegar aula em nível superior, mas me aproximar assim de ensino, **me aproximar da escola pública, o PIBID não tá me aproximando muito não, tá meio que afastando um pouco.** Se eu com o Programa sendo mais bonito eu já tenho essas dificuldades, as vezes você passa lá tem professor gritando com aluno, tem ninguém nem aí. Geralmente a gente saía lá no horário do intervalo e era uma gritaria porque às vezes era pão, daí era uma gritaria porque só podia pegar um, e nossa, era um quebra pau lá que era até meio estranho, **imagina no dia-a-dia, claro que o professor vai se estressar, se desmotivar e não vai querer, você acha, a gente tá aqui, cinco anos, se ferrando pra passar nas matérias, mecânica clássica, eletromagnetismo e os cálculos, a gente vai sair daqui e depois de se ferrar tanto, mais do que muito curso de engenharia que tem por aí, pra ir para uma escola pública, trabalhar nessas condições, recebendo esse salário, claro que não vai ter professor de Física na escola pública, porque se for pra me esforçar dessa maneira eu entro numa faculdade de engenharia, me esforço da mesma maneira e saio ganhando muito mais, assim os professores de Física que se formam não vão querer ficar dando aulas no ensino médio público.** (B I)*

*Esse ano parece que eles ficaram primeiro semestre quase inteiro sem professor de Física, e ai conseguiram um professor lá que eles reclamaram bastante pra gente, não sei não, esse tipo de situação eu sabia que tinha, mas por eu ter estudado em escola particular, no SESI, nunca tinha visto isso, essa realidade de escolas públicas, não ter professor, não ter infraestrutura, a criminalidade você vê que é bem grande. Eles querem atenção e você vê que quando dá essa atenção que eles precisam, muda tudo, ficam bem mais interessados. (B I)*

Conhecer a realidade das escolas públicas torna-se, de fato, um dos aspectos que mais chamou a atenção desse Bolsista I. Sendo um licenciando vindo de colégio particular, esse contato com os alunos e a escola através do PIBID permitiu-o a conhecer os dilemas presentes na educação básica pública, acarretando justamente nesse desestímulo devido aos baixos salários, à desvalorização da carreira docente e as condições de trabalho. Para Garcia (2010):

Entre os professores existe um difundido sentimento de perda de prestígio e de deterioração de sua imagem social. Esse fenômeno se repete em muitos países e parece se evidenciar numa série de sintomas críticos como os seguintes: número decrescente de bacharéis com bons resultados de escolaridade que optam por ser professores; baixos níveis de exigência das universidades e institutos de formação de professores para o ingresso na carreira docente; percepção generalizada entre os membros da sociedade da má qualidade da educação básica associada à baixa qualidade dos docentes. Esse problema de status traz consigo, naturalmente, uma situação de inconformismo e de baixa autoestima. (GARCIA, 2010, p. 18)

Embora esses enunciados acima evidenciem concepções desfavoráveis acerca da profissão docente, esse Bolsista I também consegue visualizar a diferença de se trabalhar com alunos do colégio público e particular:

*É legal porque você vê que você fez a diferença, por esse lado, às vezes você vai trabalhar com aluno de escola particular esse mesmo tipo de coisa, que chega lá, o aluno sai sabendo da mesma maneira de quando tinha entrado, porque ele já aprendeu isso de forma mecânica, porque querendo ou não, a turma hoje em dia estuda pra exame, e querendo ou não, no exame pede a fórmula, aplicação de fórmula, e quanto a isso, lá no ensino público eu achei legal, que eles não pensavam no exame, eles queriam saber por saber mesmo, querer conhecer. (B I)*

Os discursos abaixo já sinalizam que o Programa permite mostrar **uma idealização de uma sala da escola pública, porque no PIBID participam os alunos que se interessam** pelo tema/assunto das oficinas, como mostra as seguintes falas:

*Tem que ficar uma coisa bem clara, a gente não pode comparar o PIBID com uma sala de aula comum, porque no PIBID tão indo os alunos que se interessam, de certa forma, então não posso comparar, então pra mim tem sido uma experiência bacana, mas assim, como já falaram, vai ser diferente de uma sala de aula tradicional. (B.II)*

*Achei que o PIBID fortaleceu, o que me afastou um pouco da docência foi o estágio, porque são coisas diferentes, o PIBID, eu acho que é meio que uma idealização de uma sala da escola pública pra mim, então, hoje assim, fiz um ano de estágio daí já não sei se to com os olhos brilhando para ser professora, eu quero ainda, não desisti, mas foi o estágio que me desanimou, não só pelas condições, salas superlotadas, alguns alunos que não respeitam e tal, mas até pelos professores mesmo sabe, as vezes fico pensando, nossa, imagina eu trabalhar num lugar desse, porque eu já ouvi comentário super ruim de professores. (B.III)*

A inserção dos licenciandos na escola pública traz a compreensão do ambiente de trabalho, mas também o confronto com a realidade. Concordante com isso, Deimling (2014) conclui:

[...] ao invés de equacionar o problema da falta de professores para a educação básica na direção de uma política de valorização da formação e atuação docente, o PIBID, enquanto programa que integra a Política Nacional de Formação de Professores, pode estar contribuindo para afastar parte dos estudantes de licenciatura da docência (DEIMLING, 2014, p. 150).

O Bolsista III em seu discurso traz a questão do estágio supervisionado. Como já discutido, tanto os estágios como o PIBID, são espaços de formação inicial, possuem pontos de convergência, mas são divergentes em diversos âmbitos também. A diferença entre o estágio e o Programa com a ideia de “terceiro espaço” (ZEICHNER, 2010), é que o PIBID possibilita que o licenciando estabeleça contato com o futuro espaço profissional desde o início do curso. Com isso, minimiza o choque de realidade visto que as ações ocorrem de forma orientada e colaborativa.

Em suma, a partir desses relatos podemos observar que, por um lado, o PIBID se apresenta como uma influência positiva para a escolha da profissão docente, proporcionando aos bolsistas um contato mais próximo com o universo das escolas públicas, saber como é ser professor, superar o medo da sala de aula, isto é, proporciona o acompanhamento de profissionais já experientes (supervisor e coordenador) e o contato dos licenciandos com a realidade e a inserção escolar. Por outro lado, o Programa não tem se tornado um incentivo para a permanência dos licenciandos no magistério, especialmente nesse nível de ensino, de modo que, a docência torna-se uma atividade que inspira medo e arrefecimento, uma vez que os bolsistas vivenciam os desafios da docência e demarcam suas visões de escola pública.

## Considerações Finais

À luz da psicologia sócio-histórica, a pesquisa apresentou indicadores que possibilitaram compreender os sentidos e significados da interferência do PIBID na formação inicial de licenciandos em Física. A análise reafirma a nossa crença de que os sentidos são constituídos a partir das vivências dos sujeitos inseridos em um meio social, histórico e cultural. As entrevistas atribuem valor e sentidos que são únicos e pessoais, mas ao serem analisadas como um todo reforça a nossa certeza de que a participação do licenciando em programas dessa natureza colaboram sobremaneira para o reconhecimento da importância social e política do professor.

Com esse núcleo de significação pudemos ver que ao mesmo tempo em que o Programa se apresenta como uma influência positiva para a escolha da profissão docente, possibilitando um contato com a realidade e a inserção escolar, por esse mesmo motivo, não tem se tornado um incentivo para a permanência dos licenciandos no magistério, uma vez que os bolsistas têm visibilidade do que atualmente é a escola pública, a docência se torna uma atividade que inspira medo e desânimo. Os aspectos da formação docente que são construídos pelos licenciandos, apresentam controvérsias na medida em que podemos verificar que ao mesmo tempo em que dizem gostar das atividades e querem dar aula, estão vendo a escola pública de um jeito desanimador. Nesse sentido, podemos considerar que esse subprojeto, favoreceu uma série de condições para que os sujeitos aprendessem o ofício da docência, visto que, a constituição da identidade docente se “inicia durante o período de estudante nas escolas, mas se consolida logo na formação inicial e se prolonga durante todo o seu exercício profissional” (GARCIA, 2010, p. 18), portanto, consideramos que o PIBID contempla elementos importantes para a formação de professores que vem de encontro com as discussões das novas diretrizes curriculares nacionais.

## Referências

- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, V. 26, jun. 2006.
- \_\_\_\_\_. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, V. 94, n. 236, jan./abr. 2013.
- ANGOTTI, J. A. P. Desafios para a formação presencial e a distância do físico educador. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, São Paulo, V. 28, n. 2, 2006.
- BRASIL. Portaria 096 de 18 de Julho de 2013. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, seção 3, 2013, p. 39.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. 2015.
- DEIMLING, N. N. M. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: contribuições, limites e desafios para a formação docente**. São Carlos, 2014. 307 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2014.
- GARCIA, C. M. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**. Belo Horizonte. V. 02, n. 03. ago./dez. 2010.
- GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. E. D. A.; GIMENES, N. A. S.; FERRAGUT, L. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.
- HARRY, D. **Vygotsky e a Pedagogia**. São Paulo: Loyola, 2001.
- KUENZER, A. Z. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação & Sociedade**, V. 32, n. 116, 2011.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L.; **Estágio e Docência**, Cortez editora, 7ª edição, 2012.
- PINTO, J. M. R. O que explica a falta de professores nas escolas brasileiras? **Jornal de Políticas Educacionais**, n. 15, jan/jun. 2014.
- SANTOS, C. A. B.; CURI, E. A formação dos professores que ensinam física no ensino médio. **Ciência e Educação**, Bauru, V. 18, n. 4, 2012.
- TANCREDI, R. M. S. P. Políticas públicas de formação de professores: o PIBID em foco. **Revista Exitus**, V. 3, no. 01, jan/jun, 2013.
- ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, V. 35, 2010.