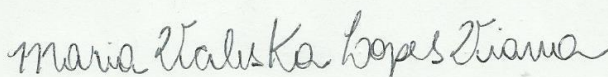


FERNANDA SILVA RODRIGUES

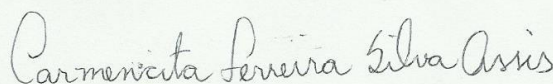
**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE: CONSIDERAÇÕES SOBRE A
EXPERIÊNCIA DO PIBID NA LICENCIATURA EM FÍSICA DO IFG - CÂMPUS JATAÍ**

Monografia apresentada à banca examinadora da Coordenação dos Cursos de Licenciatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Câmpus Jataí, como parte dos requisitos para obtenção do Título de Licenciada em Física.

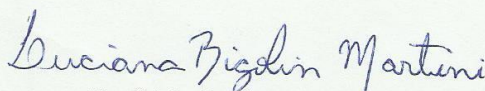
Banca Examinadora



Prof^ª Ms. Maria Valeska Lopes Viana
IFG - CÂMPUS JATAÍ
Presidenta da Banca



Prof^ª Ms. Carmencita Ferreira Silva Assis
IFG - CÂMPUS JATAÍ



Prof^ª Ms. Luciana Bigolin Martini
IFG - CÂMPUS JATAÍ

Jataí, 13 de fevereiro de 2015.

ROD/con	Rodrigues, Fernanda Silva. A construção da identidade docente : considerações sobre a experiência do PIBID na Licenciatura em Física do IFG – Campus Jataí/ Fernanda Silva Rodrigues. - - Jataí: IFG – Campus Jataí/ Coordenação do curso de Licenciatura – Física, 2015. Orientadora: Prof^a. Ms. Maria Valeska Lopes Viana. Bibliografias: f.39. 1. Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) – formação inicial. 2. Identidade docente. 3. Realidade escolar. I. Viana, Maria Valeska Lopes. II.Título. III. IFG – Campus Jataí: Coordenação do curso de Licenciatura – Física. - CDD 378.12
----------------	--

Ficha catalográfica elaborada pela Seção Téc. e Aquisição e Tratamento da Informação:
Bibliotecária – Rosy Cristina O. Barbosa - IFG - Campus Jataí. Cod.F0018/14.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLÓGICA DE
GOIÁS
CÂMPUS JATAÍ
CURSO DE LICENCIATURA**

FERNANDA SILVA RODRIGUES

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE:
CONSIDERAÇÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA DO PIBID NA LICENCIATURA
EM FÍSICA DO IFG-CÂMPUS JATAÍ**

JATAÍ

FEV/ 2015



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLÓGICA DE
GOIÁS
CÂMPUS JATAÍ
CURSO DE LICENCIATURA**

FERNANDA SILVA RODRIGUES

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE:
CONSIDERAÇÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA DO PIBID NA LICENCIATURA
EM FÍSICA DO IFG-CÂMPUS JATAÍ**

Trabalho de conclusão de curso – TCC –
Monografia – do curso de Licenciatura em
Física do Instituto Federal de Ciência e
Tecnologia de Goiás, Câmpus Jataí,
apresentado como requisito parcial para
obtenção do grau de licenciado.

Orientadora: Prof^a Ms. Maria Valeska Lopes
Viana

JATAÍ

FEV/ 2015

DEDICATÓRIA

Em primeiro lugar a Deus que iluminou o meu caminho durante esta caminhada. A todos os professores do curso de Licenciatura em Física do IFG – Câmpus Jataí, que foram tão importantes na minha vida acadêmica e no desenvolvimento desta monografia. Em especial à minha orientadora Valeska Viana que me deu total apoio para que esta fase fosse concluída. E a todos aqueles que, de alguma forma, estiveram e estão próximos de mim, fazendo esta vida valer cada vez mais a pena.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado saúde e força para superar as dificuldades.

Ao Instituto Federal, seu corpo docente, direção e administração que oportunizaram a janela de onde, hoje, vislumbro um horizonte superior, eivado pela acendrada confiança no mérito e ética aqui presentes.

A minha orientadora, Valeska Viana, pelas suas correções e incentivos.

Aos meus pais e noivo, pelo amor, incentivo e apoio incondicional.

E a todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação, o meu muito obrigado.

"O ofício de ensinar não é para aventureiros, é para profissionais, homens e mulheres que, além dos conhecimentos na área dos conteúdos específicos e da educação, assumem a construção da liberdade e da cidadania do outro como condição mesma de realização de sua própria liberdade e cidadania."
(Ildeu Moreira Coelho)

RESUMO

Este trabalho busca compreender e sistematizar acerca das possibilidades de construção da identidade docente a partir da participação no PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Os estudos realizados revelam que o PIBID pode se constituir como espaço de construção da identidade docente desde que os trabalhos e atividades propostas tenham, de fato, o caráter de introduzir o/a aluno/a na realidade escolar. Neste sentido, o Programa ora investigado torna-se fundamental nos processos de formação inicial tendo como princípio atender as reais necessidades de cada contexto escolar, rumo a melhoria na qualidade da educação de forma global, contemplando os aspectos relacionados ao ensino escolar, as relações de trabalho, vislumbrando o desenvolvimento de uma prática educativa democrática e de qualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade Docente. PIBID. Formação Inicial. Realidade Escolar.

SUMÁRIO

I. INTRODUÇÃO-----	08
Capítulo I – Breve histórico da educação brasileira (1950 – 2014)-----	10
Capítulo II – Formação de professores: alguns apontamentos iniciais---	18
Capítulo III – Identidade docente: conceito, limites e desafios -----	23
Capítulo IV - Construindo a identidade docente a partir de um programa de incentivo a docência-----	29
4.1. Identificação dos bolsistas -----	33
4.2. Formação docente -----	33
4.3. PIBID e experiências no PIBID -----	34
4.4. Identidade docente -----	36
V. Referências Bibliográficas -----	39
VI. Apêndice A – Questionário -----	41
VII. Apêndice B – Sistematização dos dados -----	46

I. INTRODUÇÃO

A formação docente visa formar profissionais para a prática do magistério. De acordo com Nóvoa (2003, p. 5) ” [...] a bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência”. Isso nos leva a pensar que algumas fragilidades dos cursos de licenciaturas se dão na relação entre teoria e prática, pois como Silva (2013, p.4) afirma que “é na prática que se consolida o aprender da docência, somente a teoria estudada não faz professoras, precisamos, tanto da teoria, quanto da prática”.

Preocupados com a qualidade da formação que tem sido oferecida aos futuros docentes, o que em maior ou menor grau, acaba por se refletir na eficácia do ensino que se tem atualmente e, conseqüentemente, com a situação real da educação básica pública, é instituído pelo Governo Federal o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), o qual busca promover a construção de uma articulação entre o ensino superior e o básico por meio da contemplação de ações didáticas que levem em consideração essas instâncias. O Projeto PIBID é um programa de atuação dos alunos de licenciaturas, conjuntamente com docentes de seu curso e professores de rede pública de ensino para a implantação de metodologias inovadoras de Ensino na Rede Pública, permitindo uma interação efetiva entre o ensino básico e superior, valorizando a carreira docente e permitindo um contato dos licenciados com seu futuro campo profissional.

Mobilizada, então, pelo estudo dos princípios e objetivos do Programa, uma vez que atuei como bolsista, me propus a investigar as reais possibilidades de construção da identidade docente por meio da participação no PIBID. O contato com este material revelou-se emblemático para a investigação que se apresenta neste trabalho monográfico: os documentos norteadores são enfáticos em relação às possibilidades de construção da identidade docente, o que, no limite das realizações históricas, pode não se cumprir. A efetivação dos princípios norteadores do PIBID me provocaram

quanto a necessidade de aprofundar meus conhecimentos e investigar a formação e a construção da identidade docente por meio de um Programa institucional. Elegi como problema da pesquisa a seguinte questão: o PIBID é, de fato, um espaço para construção da identidade docente no processo de formação inicial?

Diante do tema e do problema referidos anteriormente, estabeleci os objetivos a serem almejados. O objetivo geral do desenvolvimento da pesquisa é realizar um trabalho monográfico sobre a construção da identidade docente a partir do PIBID.

Nos objetivos específicos delimitei os focos de minha investigação, que intencionam compreender sobre os fatores que norteiam a construção da identidade docente, a estrutura organizacional e conceitual do PIBID e a experiência do campus de Jataí. Buscou-se investigar se, de fato, a prática relacionada à teoria adquirida no decorrer da formação acadêmica, por meio do contato direto com as salas de aula e a realidade das escolas públicas, leva o bolsista à explorar e construir estratégias de ensino e, conseqüentemente, construir sua própria identidade docente.

Este trabalho monográfico é composto de quatro capítulos, sendo os três primeiros uma pesquisa bibliográfica, elaborados com o intuito de atingir os objetivos já citados. O primeiro capítulo apresenta um breve histórico da educação brasileira (1950-2014) do ponto de vista das políticas educacionais. O segundo capítulo tem o objetivo de apresentar algumas considerações iniciais sobre a formação de professores, sob a ótica da história da educação e também das políticas educacionais. O terceiro capítulo apresenta conceitualmente a construção da identidade, seus limites e desafios. No quarto capítulo são descritos os princípios e estrutura organizacional do PIBID e ainda a experiência do Câmpus Jataí, constando os dados analisados e sistematizados da pesquisa de campo realizada, por meio da aplicação de questionários, sobre a construção da identidade docente. Os dados são analisados a luz dos seguintes referenciais teóricos: Alves (2010), Farias (2008), Nóvoa (2011), Patto (2004), dentre outros.

I CAPÍTULO

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA (1950-2014)

O objetivo deste capítulo é apresentar um breve histórico da constituição da educação brasileira ao longo das décadas de 1950 até 2015, à luz das políticas educacionais.

De acordo com Shiroma (2007), em meados de 1950 já havia discussões que vislumbravam novos rumos para a educação no Brasil, considerada como uma das “reformas primordiais”, dentre as propostas do país. Porém, essa meta foi vetada pelo novo modelo político que ascende ao poder em 1964, qual seja, o regime militar, que não apenas impediu que tal objetivo se concretizasse, mas também consolidou um modelo de educação que atendesse a seus interesses autoritários. Shiroma (2007 p. 28) afirma que

desde os anos 1950 ocorria vigoroso debate em torno de propostas para a educação brasileira pensada como parte das “reformas de base” que se cogitavam para o país. A vitória conservadora e o acerto entre os generais, entretanto, interromperam o processo.

De acordo com a autora citada, durante o período histórico em que o Brasil foi submetido ao modelo de governo do regime militar ocorreram várias reformas no ensino, mas todas elas com um único objetivo, qual seja, manter a ordem vigente que se opunha ao socialismo em prol do capital. Portanto, neste período a educação era destinada principalmente à formação técnica à maior parte da população, tendo como intuito evitar o desenvolvimento do raciocínio crítico, do intelecto, que era uma ameaça aos planos do governo e prepará-los para o mercado de trabalho para que pudessem contribuir com o desenvolvimento do país tanto na produção

quanto no consumo. Além disso, tinha como propósito a valorização do estado, por meio da propagação do patriotismo. Segundo Shiroma (2007, p.29),

a reforma do ensino dos anos 1960 e 1970 vinculou-se aos termos precisos do novo regime. Desenvolvimento, ou seja, educação para a formação de “capital humano”, vínculo estrito entre educação e mercado de trabalho, modernização de hábitos de consumo, integração da política educacional aos planos gerais de desenvolvimento e segurança nacional, defesa do Estado, repressão e controle político da vida intelectual e artística do país.

Desta forma, a autora aponta que neste contexto a educação era voltada para a perspectiva “economicista”, se reafirmando por meio do Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social (1967 – 1976), o qual concebia a educação como um veículo destinado para garantir a estrutura de capital humano favorável ao avanço do desenvolvimento econômico no país. Assim, para viabilizar esse propósito, a educação ficou a cargo de economistas que se encarregavam de planejá-la em prol da ascensão do capitalismo e não da qualidade do ensino.

Shiroma (2007) enfatiza que nas leis implementadas, com destaque para a Lei 5692, que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1° e 2° graus decretada em agosto de 1971, tinham como intuito principal, assegurar um tipo de formação para uma parte da população, preparando-os para atuarem como técnicos no trabalho, e outra educação para as elites que seriam formadas para ocuparem cargos de maior prestígio. Nesta perspectiva, Shiroma (2007, p.29) destaca que,

entre outros, podem-se apontar dois importantes objetivos das leis configuradas (...) o primeiro era o de assegurar a ampliação da oferta do ensino fundamental para garantir formação e qualificação mínima à inserção de amplos setores das classes trabalhadoras em um

processo produtivo ainda pouco exigente. O segundo, o de criar as condições para a formação de mão-de-obra qualificada para os escalões mais altos da administração pública e da indústria e que viesse a favorecer o processo de importação tecnológica.

Em 1985 o regime militar chega ao fim, quando José Sarney assume o governo, dando lugar a uma nova fase chamada “Nova República”. Porém, no campo educacional se manteve o mesmo modelo vigente à época do regime militar, ou seja, havia uma ausência de propostas inovadoras que trilhassem novos rumos à educação e a implementação de documentos que revelavam a pretensão pela universalização da educação básica, aspecto que reafirma o caráter educacional herdado pelo governo anterior.

Vieira (2007) apresenta que apesar da educação nesta época seguir o modelo do regime militar, houve algumas conquistas importantes para o âmbito educacional como a aprovação da nova constituição de 1988, fruto da luta de vários educadores que desde 1986 reivindicam pela Carta Magna. O novo documento aborda com maior amplitude a educação, comparada às outras constituições brasileiras. Neste sentido, Vieira e Farias (2007, p.160) explanam que,

embora quando de sua aprovação os organismos representativos dos educadores tenham reconhecido poucos avanços no texto promulgado, este assegura algumas conquistas significativas defendidas pela categoria, tais como: a consagração da educação como direito público subjetivo (Art. 208 § 1.º); o princípio da gestão democrática do ensino público (Art. 206, VI); o dever do Estado em prover creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade (Art. 208, IV); a oferta de ensino noturno regular (Art. 208, VI); o ensino fundamental obrigatório e gratuito inclusive para os que a ele não tiveram acesso em idade própria (Art. 208, I); o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências (Art. 208, III).

Durante o governo de Sarney floresceram as primeiras mobilizações de educadores pela elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e houve o encaminhamento do primeiro projeto de LDB (Projeto nº

1258/88), formulado pelo deputado Octávio Elísio à Câmara dos Deputados. Segundo Vieira e Farias (2007, p.160),

antes mesmo da Constituição ser promulgada, em 05 de outubro de 1988, começa o debate em torno da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Ao mesmo tempo em que as organizações de educadores discutem o tema, dá entrada na Câmara dos Deputados o primeiro projeto de LDB (Projeto nº 1258/88), de autoria do deputado Octávio Elísio (...) neste momento, há intensa mobilização em torno de um novo estatuto para a educação brasileira.

Em 1990, quando Fernando Collor é eleito presidente da República, há um descaso em relação à concepção de educação como expressão de cidadania e a articulação direcionada à constituição de uma política educacional é deixada de lado devido tamanha preocupação com o impacto das medidas econômicas tomadas pelo governo. Dentre elas estavam a extinção de órgãos públicos, incluindo os pertencentes à educação, aos quais os educadores lutaram para que não fossem extintos.

A década de 1990 tem início com a presença de dois movimentos que apresentam forças intensas que se contrapõem. Um prima pela concretização dos direitos sociais em favor de um projeto político-econômico para o Brasil consagrado com base nos princípios progressistas, em contraponto o outro, representado pela presidência de Fernando Collor de Mello, intenta implementar um projeto fundado pelas bases neoliberais, expressado pela modernização do país.

Nesta perspectiva, Arelaro (2000) afirma que no âmbito dos debates que vislumbravam o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) ganha centralidade o embate de duas propostas contraditórias: de um lado aparece como representante o deputado do PL “Jorge Hage” que luta pela defesa da garantia do direito de todos pela educação e por uma gestão mais participativa (envolvendo a participação de entidades educacionais, científicas e da sociedade civil) rumo a melhoria do

modo de gerir a educação. De outro ângulo surge como líder o professor Darcy Ribeiro, com o apoio do Ministro da Educação, em busca da implementação de um Projeto de Lei de LDB que minimizasse a participação dos setores, antes propostos.

Desta forma, são construídos dois projetos políticos com princípios opostos que revelam diferentes formas de conceber a educação. Ainda hoje é possível notar a presença destas forças acirradas influenciando o campo educacional brasileiro.

A reforma educacional na década de 1990 é resultado do contexto de reivindicações e conquistas travadas no período de 1980, marcado pelo anseio à redemocratização da sociedade brasileira, pela criação de vários órgãos em prol dos movimentos sociais e finalmente pelo início de um novo modelo de governo no país que se contrapõe a ditadura e se constitui pelas eleições diretas e secretas, qual seja, governo civil.

Em função das denúncias apuradas e comprovadas de processos de corrupção no governo de Fernando Collor de Melo ocorre o impeachment do presidente que em 1992 renuncia seu mandato e seu vice Itamar Franco, assume a presidência. Em seu governo houve a “tentativa de retomada” das propostas voltadas às políticas educacionais, pois a nação voltou a se mobilizar em prol deste objetivo. Os principais acontecimentos que reafirmam esse fato são os debates em torno da elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993) e a Conferência Nacional de Educação para Todos (1994).

Neste governo é implementado o projeto neoliberal sustentado pelas exigências das agências internacionais. No campo educacional se revigora os debates em torno da elaboração do Plano Nacional de Educação para Todos liderado por Murilo Hingel, ministro da Educação e Cultura (MEC) envolvendo a participação de integrantes do MEC e de outras entidades nacionais.

Desta forma, apesar das influências externas, neste período houve a participação social nas discussões envolvendo questões políticas e um olhar para a educação como direito de todos. Arelaro (2000, p.99) explana que:

ainda neste período pode-se constatar apoio e adesão oficiais à defesa das “minorias” educacionais : a educação das crianças pequenas e a alfabetização de jovens e adultos, com criação e manutenção de Comissões Nacionais, de composição mista, que possuíam razoável autonomia para promover encontros regionais e nacionais, neles discutindo propostas de suas políticas específicas.

Assim como no governo anterior, durante a administração de Itamar também houve casos de corrupção envolvendo funcionários públicos. Mesmo com essa confirmação, Itamar Franco termina seu mandato com alto índice de popularidade.

De acordo com Vieira e Farias (2007) um candidato apoiado por Itamar assume a presidência, Fernando Henrique Cardoso, que ocupa este cargo durante dois mandatos (01/01/1995 a 31/12/1998 e 01/01/1999 a 31/12/2002). Apesar da significativa contribuição do governo anterior em relação à educação, o atual governo não as aproveita em sua gestão. Fernando Henrique explicita seus planos para a educação no documento de campanha Mãos à Obra que estabelece a educação como uma de suas prioridades.

Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso é implementado um projeto que se configura com base na escola reformista-liberal, priorizando as leis do mercado, do consumo, da qualidade total, propagadas pela retórica do neoliberalismo “globalizante”.

Arelaro (2000) explica que há uma reviravolta também na educação, pois ocorre a “paralisação” das reuniões, dos grupos de trabalhos de discussões em âmbitos nacionais e a adoção de uma nova gestão de governo que tem como fio condutor o autoritarismo, a prepotência e uma

suposta competência baseada nos princípios citados. Além disso, o país passa a ser governado por meio de medidas provisórias, até mesmo em relação às questões educacionais. De acordo com Arelaro (2000, p.100):

O governo passa a legislar por Medidas Provisórias, mesmo para assuntos banais, desrespeitando o Poder Legislativo e o sistema democrático representativo e se transformando no governo de maior edição de Medidas Provisórias (incluídas as relativas à educação).

Neste contexto, surge a urgência de redefinir o papel da escola e da gestão educacional em prol da lógica da racionalidade e do mercado, em ascensão neste momento. Neste sentido, Arelaro (2000, p.100-101) considera que “não existe uma “escola de qualidade” independente do contexto social em que a escola está inserida”.

Além disso, foi neste período que as políticas educacionais saem do discurso e são realmente concretizadas, se cumprindo uma etapa fundamental da reforma educacional. Neste sentido é aprovada a LDB 9394 (1996) que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Finalmente é constituído um documento para nortear a educação do país, o qual divide a responsabilidade do governo com os Estados e Municípios.

O estudo rigoroso das leis que regem a LDB comprovam que a gestão dos sistemas educacionais e das escolas e a formação de professores assumem centralidade nas políticas educacionais ora propostas e implementadas, tendo especial destaque na Lei supra citada.

Os governos que se seguem (Lula e Dilma), a despeito de se vincularem ao Partido dos Trabalhadores, vem, em larga medida, dando continuidade à reforma educacional iniciada nos governos anteriores.

Conforme essa reflexão sobre a contextualização histórica da educação no Brasil pode-se reconhecer o grande poder e valor da educação que por isso, durante muito tempo, se manteve restrita a alguns, fato esse que só mudou por meio das reivindicações populares que se organizaram em busca

de uma educação de qualidade em que todos tivessem o direito de participar desde precioso bem de forma democrática e igualitária.

A educação escolar historicamente restringida a apenas alguns passou a ser garantida por lei como direito de todos e sua qualidade passou a ser o alvo das preocupações. Conforme Veiga (1995), vários pesquisadores e instituições educacionais em nível nacional, estadual e municipal, tem definido a formação de professores como foco de seus estudos pela melhoria do ensino.

Considerando que a educação não é algo imutável, que suas diferentes concepções ao longo da história não foram criadas por acaso, pelo contrário, foram organizadas para atender a determinadas finalidades (garantir a ordem vigente, acúmulo de capital, manutenção do status quo...), percebe-se a importância de se investigar as ênfases que, ao longo da história, são dadas aos vários aspectos que compõem o fazer escolar. Se, neste momento, a formação de professores é chamada a fazer frente às questões de qualidade do ensino, é urgente e necessário investigar a natureza desta determinação e a quais interesses ela está relacionada.

II CAPÍTULO

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ALGUNS APONTAMENTOS INICIAIS

O objetivo deste capítulo é apresentar um breve relato acerca de algumas perspectivas de formação de professores e seus desdobramentos para a construção da identidade docente.

A formação de professores tem se configurado como um importante objeto de investigação acadêmica e muitos fatores concorrem para justificar essa afirmativa. Pode-se destacar o relevante papel do professor na consolidação de determinadas perspectivas sociais e ideológicas e que, no limite, o faz objeto de políticas públicas.

A história da educação e da escola brasileira é marcada por certas regularidades. De acordo com RIBEIRO (2004, p.119), a escola não mudou muito nesses últimos 100 anos. Há ainda escolas onde os professores gritam por silêncio, tiram nota dos alunos por mau comportamento, envia alunos para fora da sala ou para o diretor, quadros negros cheios de lição, cinco aulas de 45/50 minutos com intervalo de 20 minutos... Enfim coisas e situações que são relativamente normais e cotidianas de uma escola. No entanto, nem tudo se manteve. Duas mudanças significativas ocorreram: uma, com os professores, outra, com os alunos.

No caso dos professores foi a desvalorização da carreira docente. Até meados do século passado, o professor ocupava um cargo de prestígio perante a sociedade, estando sempre presente nos eventos de grande importância na comunidade. Hoje, quando um(a) jovem diz estar se formando para ser professor(a), desperta nas pessoas um sentimento de pena e comentários lamentosos. Isso se dá, além de outros motivos,

(...) pelo forte arrocho salarial que sofreu especialmente durante os anos 80 do século passado, seja por uma leitura política equivocada durante os movimentos de reivindicação salarial, o fato é que, com o passar dos anos, o professor teve a sua jornada de trabalho ampliada no mesmo compasso em que sua remuneração foi reduzida (Ribeiro, 2004, p.118).

No que se refere aos alunos, a mudança foi em relação às fontes de informação para jovens e crianças, os quais se desenvolvem mais fora da escola do que dentro dela. Esse contexto levou ao aumento da responsabilidade do professor. De acordo com RIBEIRO (2004, p.118), o “professor deixou de ter espaço o ‘professor-que-transmite-conhecimento’, até porque, para assegurar que isso ocorra, ele tem de procurar uma forma de interlocução com os seus alunos.” Para isso é necessário que se estabeleça diálogo entre aluno e professor.

Há outra mudança que requer atenção. Os alunos não se intimidam com os professores, com as formas tradicionais de autoridade, tais como castigo, ameaça de reprovação, etc. Hoje o poder do professor não provém do fato dele ser professor; esse poder, essa autoridade, surge mediante as relações de respeito e trocas de valores. Ou seja, a autoridade do professor não deve se imposta e sim conquistada.

No artigo intitulado *Formação de professores: o lugar das humanidades*, Maria Helena de Souza Patto afirma que as instituições educacionais de ontem eram diferentes das atuais pois os professores e alunos partilhavam dos mesmos valores e de uma mesma visão social. Hoje, de acordo com a autora “mudou a clientela”, mudaram os professores, mudaram os valores, a condição social, política e econômica.

Patto discute a formação docente a partir dos fundamentos filosóficos e históricos.

A presença da história na formação de professores é de extrema importância. Não a história contada como mera seqüência temporal de nomes e fatos sob a ótica dos vencedores ou como celebração de falsos heróis, mas a perspectiva histórica como instrumento que permite chegar às recorrências da história e, assim, conhecer os *problemas que teremos de enfrentar* se quisermos pôr a história na direção do futuro igualitário que queremos ajudar a construir. (grifos da autora). (PATTO,2004,p.70)

Deve-se destruir o preconceito de que a filosofia seja algo muito difícil pelo fato de ser atividade intelectual própria de uma determinada categoria de cientistas especializados ou de filósofos profissionais.

Todos os homens são filósofos. Mas é preferível pensar sem disto ter consciência crítica ou é preferível elaborar a própria concepção de mundo de uma maneira refletida? O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um conhece-te a ti mesmo como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços recebidos sem o benefício do inventário. Deve-se fazer inicialmente este inventário. (PATTO,2004,p.70)

Essa empreitada não é fácil, mas é a única possibilidade de resgate dos professores de um lugar secundário, sem valor, em que foram postos por um tecnicismo nada inocente. Só assim os professores

(...) poderão perceber a face política do próprio tecnicismo. Só assim se pode prepará-los, na medida do historicamente possível, para integrar uma comunidade escolar comprometida com valores democráticos. Só assim poderão tornar-se protagonistas na reivindicação de mudanças na política educacional, sobretudo em seus aspectos mais deletérios- como a política salarial, a política de formação docente, o barateamento dos custos da educação ou a recorrente descontinuidade técnica e administrativa que, em nome de interesses eleitoreiros, esteriliza o chão da escola e desnorteia professores e usuários. (PATTO, 2004,p.70-71)

A psicologia tem contribuições importantes a dar ao processo de mudança de mentalidade do magistério. A caminho do entendimento mais amplo e mais fundo da natureza da sociedade em que exercem a sua profissão e do lugar nela atribuído à própria escola e aos professores, o desafio é pôr em questão crenças e valores arraigados (alguns petrificados) no imaginário social. No entanto, o processo de construção de uma postura mais crítica e mais autônoma produz a perda de certezas, desperta angústias e por isso passa por inevitável resistência à mudança.

Patto (2004,p.71) afirma “que a própria epistemologia genética de Jean Piaget tem importante contribuição a dar á educação escolar quando ressaltam as diferenças individuais, sem patologizá-las, e a importância de respeitá-las”. Quando há respeito a elas, o educador desiste de querer homogeneizar o grupo, o que pode contribuir para a diminuição do autoritarismo da relação pedagógica. Ao permitir que o professor confie mais na capacidade de

aprendizagem de seus alunos, embora tão diferentes, essa aceitação das diferenças pode ajudá-lo a exercer sua função docente sem a angústia de querer apagar as individualidades e fazer que todos andem no mesmo passo, tenham o mesmo estilo, chegue a mesma compreensão dos conteúdos ensinados, dêem respostas idênticas nos momentos de avaliação.

A formação de professores não pode estar firmada em uma única razão, a de que o aluno deva se submeter a uma proposta previamente estabelecida. A formação de professores para Ribeiro (2004, p.120) deve “contemplar espaços vazios para descobertas”. Os formadores devem procurar se distanciar dos seus próprios saberes, refletir sobre a própria ação pedagógica, apoiando-se na observação sistemática de como seus educandos absorvem o que lhes é ensinado.

Todos sabem que são necessárias mudanças na realidade atual da escola, seja na forma ou no conteúdo. Segundo Ribeiro (2004, p.121) para que tais mudanças ocorram, a figura envolvida é “a do professor, eixo central da escola que necessita de mudança. É por meio dele, em cujas mãos descansa o leme da escola, que a mudança pode tornar-se realidade”.

Faz-se necessário, entretanto, que o professor seja reconhecido e se reconheça como um dos principais protagonistas dessa mudança. Um bom professor deve ir além do senso comum, ser mais do que um pesquisador e articular com competência as pesquisas produzidas com sua prática pedagógica na sua realidade cotidiana. Esse caminho conduz os educadores e suas escolas à autonomia.

Para Ribeiro (2004, p.121) no espaço da escola a troca de experiências entre educadores pode ser um dos momentos mais importantes na formação do professor. Mas para isso se faz necessário que as escolas construam espaços para que essas trocas sejam de fato realizadas. A falta de tradição de um esforço coletivo para discutir, analisar e buscar soluções no âmbito das escolas poderá dar continuidade à tendência atual de se fazerem muitas reuniões, cada vez menos produtivas.

Neste sentido, a formação dos professores assume papel de destaque, pois a construção de uma escola democrática e inclusiva é, também, tarefa dos

educadores. Isso, de acordo com Ribeiro (2004, p.122), irá depender do que eles (educadores) fizeram e se tornaram na vida. “A vida do professor é sua formação”. Se sua formação acontece de forma sistematizada, resposta pronta, o conceito fechado e abstrato, certamente encontrará dificuldades de relacionar-se com uma formação que “corresponde a um processo global de autonomização, no decurso do qual a forma que damos à nossa vida se assemelha ao que alguns chamam a identidade”.(NÓVOA E FINGER,1988,p.61)

A construção desse espaço nas escolas pode viabilizar maior interação dessas com os centros de formação de professores, a fim de estabelecer um programa de estagio integrado e articulado, em que os professores mais experientes das escolas assumem também parte da responsabilidade da formação dos novos educadores (RIBEIRO, 2004, p.122).

O professor como leme da escola, tem em suas mãos o poder da sua transformação. Negar esse direito, ou melhor, esse dever, é como retirar o compromisso e responsabilidade da mudança.

O poder público pode e deve, no seu limite, proporcionar o que é necessário, mas sem o movimento do professor, sem o sair de si próprio e o olhar em volta, sem ele próprio transforma-se, a mudança não acontece. Cabe a nós, formadores de formadores, pensar e agir numa formação que possibilite e instrumentalize o professor a ser, de fato, autor e ator da sua própria transformação, considerando cada um a sua própria realidade (RIBEIRO, 2004, p.123).

É importante destacar que o reconhecimento da existência de eventuais obstáculos não pode resultar na desistência de promover transformação. A formação de professores passa por uma revisão da sua própria prática docente. Somos referências para nossos alunos, não somente nos conteúdos abordados ou na competência de nossa disciplina.

Somos referências para nossos alunos na forma de ensinar e de estar diante do aluno, na forma de avaliar, na forma de tratar iguais diversos – dialogando com sabedoria com a pluralidade, que nos coloca o desafio de tratar em pé de igualdade seres que são, por definição, indivíduos únicos. (RIBEIRO, 2004,p.123)

Um professor que trabalha de forma criativa conseguirá ver várias possibilidades para uma mesma situação. É a criatividade que permite ter acesso aos outros lados de um objeto. Se quiser tornar um bom professor, é preciso querer ver muito mais do que um simples olhar mostra. A criatividade – e é com ela que a prática se torna arte- torna professor mais humano e, conseqüentemente, mais livre, mais autônomo e mais independente.

A formação do professor hoje precisa estar em sintonia com o mundo contemporâneo, precisa-se de doses maciças de flexibilidade e maleabilidade, tendo um pensamento crítico acerca da prática docente. A formação do professor, portanto, é um processo contínuo, que se tem um começo, ao escolher sua profissão, e nunca um fim, pois sempre se está desenvolvendo.

III CAPÍTULO

IDENTIDADE DOCENTE: CONCEITO, LIMITES E DESAFIOS

A sociedade contemporânea tem vivido um processo de rápidas transformações, impostas pelos avanços tecnológicos. A escola, como instituição social enfrenta o desafio de superar o seu fazer pedagógico para atender a estas mudanças. Em consequência disso, crescem as exigências em torno do trabalho do professor que precisa ser um profissional preparado para desempenhar funções que vão além da tarefa de dar aulas, para vencer os novos desafios que estão postos na missão de “ensinar”. Paralelo ao crescimento destas exigências cresce também a insatisfação profissional docente. Esse contexto mostra as dificuldades pelas quais passam os licenciados dos cursos de formação docente para construírem sua identidade profissional.

É preciso ficar claro que a formação docente é uma ação contínua e progressiva, que envolve diversas instâncias e que atribui valorização significativa para a prática pedagógica e para a experiência, consideradas componentes constitutivos da formação. Ainda há a necessidade de destacar que o exercício da docência envolve saberes específicos, os saberes pedagógicos e os saberes construídos nos espaços da experiência. (VEIGA E D'ÁVILA, 2008, p.18)

A formação docente constitui no fato de formar professores para a prática do magistério. É formar profissionais capazes de educar, de ensinar, de aprender, de pesquisar e de avaliar. Para isso a formação de professores deve estar vinculada a duas vertentes: saber e prática. O Saber na aquisição de habilidades e dos conhecimentos vinculados à atividade docente para melhorar a qualidade do ensino. E a prática, como aplicação de saberes, espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhes são próprios. É na prática que se consolida o aprender da docência. Precisa-se, portanto, tanto da teoria, quanto da prática (SILVA, 2013, p.4).

Pimenta e Anastasiou (2002, p. 105) defendem que “a construção da identidade com base numa profissão inicia-se no processo de efetivar a

formação na área”. De acordo com Pimenta e Lima (2004, p. 62), a identidade docente é construída ao longo da atividade profissional como professor, mas é “no processo de sua formação que são consolidadas as opções e intenções da profissão que o curso se propõe a legitimar”. As autoras defendem que o momento específico da formação é definidor na construção da identidade docente.

Os cursos de formação, de acordo com Guimarães (2004) podem ter importante papel na construção ou fortalecimento da identidade, ao possibilitar a reflexão e análise crítica das diversas representações sociais historicamente construídas e praticadas na profissão.

A docência envolve um conjunto de atividades diferenciadas que exigem do profissional, habilidades e competências múltiplas, além de ser uma atividade em que o *saber fazer* não garante a solução dos desafios constantes, nem gera segurança, visto que o trabalho docente está sujeito a situações novas, inusitadas para as quais se toma decisões que são imediatas e imprevisíveis.

A identidade docente é uma construção que permeia a vida profissional desde o momento de escolha da profissão, passando pela formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde se desenvolve a profissão, o que lhe confere uma dimensão no tempo e no espaço.

Nesse sentido, a autora supra citada defende que a construção da identidade docente exige um tempo bastante significativo, pois ela não se constrói num único momento e se desenvolve nas relações que o sujeito estabelece com seus pares ou com outras pessoas em seus diferentes espaços de convivência.

Embora a formação profissional acadêmica seja um fator relevante na construção da identidade profissional docente, não podemos deixar de ressaltar a importância das suas experiências pessoais. FARIAS et al (2008), ao destacar os diversos fatores que contribuem para tal construção, reconhece a influência da história de vida como um dos elementos mais importantes da docência.

A identidade docente é uma construção para a qual contribuem diversos fatores, dentre eles a história de vida do professor, a formação vivenciada em sua trajetória

profissional e o significado que cada professor confere á atividade docente no seu cotidiano, com base em seus saberes, em suas angustias e anseios. Esses elementos são constituidores das maneiras como ele se faz e refaz, dialeticamente, como profissional. (FARIAS et al., 2008, p. 60).

É necessário, portanto perceber a presença de outros aspectos do mundo em que o futuro docente está inserido, como: grupos de amigos, igreja, família, etc. Esses aspectos ampliam as experiências que formam um ser único em relação à sua subjetividade, mas também um ser participante de uma pluralidade e uma totalidade. “Para além do grupo familiar, o professor está situado em um contexto político, econômico e cultural no qual cresce e se desenvolve.” (Farias et. al., 2008, p.62). Muitas pessoas que estão inseridas no seu dia-a-dia, na vida social e, muitas vezes em espaços/tempos diferentes do âmbito escolar, também trazem experiências formativas e educativas para o docente.

A formação profissional, portanto, invoca vários desafios, pois a identidade docente perpassa pela dimensão profissional (formação e prática pedagógica) e pela dimensão pessoal. Portanto, não é formada apenas pelo exercício da docência, mas por todas as experiências vivenciadas pelo futuro professor em toda a sua trajetória, seja ela de âmbito pessoal, social, econômico, religioso, etc.. O professor, como ser humano, recebe constante influencia do mundo a sua volta. Nias *apud* Nóvoa (1992, p.7) afirma que o “professor é uma pessoa: e uma parte importante da pessoa é professor”. Tal citação remete à ideia de que os docentes, além de serem profissionais, também são pessoas e nessas duas perspectivas estão englobados vários outros fatores que constituem a identidade profissional.

“Entendemos, pois, que o professor traz para sua prática profissional toda a bagagem social, sempre dinâmica, complexa e única.” (Farias et al., 2008, p. 59). A identidade profissional docente é, portanto, algo que se constrói num processo histórico e que se transforma ao longo do tempo.

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2002), uma identidade profissional se constrói com base na significação social da profissão, na revisão

desses significados e das tradições. Mas também se constrói da reafirmação das práticas consagradas culturalmente que permanecem significativas.

Identidade que se constrói com base no confronto entre as teorias e as práticas, na análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, na construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente em seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (2002, p. 67).

Aguiar (2006), em seu *artigo Implicações da formação continuada para a construção da identidade profissional*, afirma que identidade exige

levar em consideração a estrutura social e o momento histórico, uma vez que o desenvolvimento da identidade do indivíduo é determinado pelas condições históricas, sociais, materiais dadas e incluídas também as condições do próprio sujeito (2006, p.2)

A construção da identidade profissional não é um ato individual, ela decorre das interações entre os sujeitos em diferentes momentos e diferentes espaços, num processo contínuo de mudanças na forma de pensar, sentir e agir no mundo.

Pimenta e Anastasiou (2002) consideram que a identidade de professores constitui também

um processo epistemológico que reconhece a docência como campo de conhecimentos específicos configurados em quatro grandes conjuntos: os conteúdos das diversas áreas do saber (...) e do ensino; os conteúdos didático-pedagógicos (...); os conteúdos relacionados a saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática educacional; os conteúdos ligados à explicitação do sentido

da existência humana individual, com sensibilidade pessoal e social (2002, p.78).

A identidade profissional docente não é, portanto, uma propriedade individual adquirida apenas pelo acúmulo de conhecimento. É uma construção contínua, dinâmica, coletiva e ao mesmo tempo individual, que se dá no terreno das vivências pessoais e sociais.

IV CAPÍTULO

CONSTRUINDO A IDENTIDADE DOCENTE A PARTIR DE UM PROGRAMA DE INCENTIVO À DOCÊNCIA

As políticas públicas de formação docente tem sido implementadas tanto no âmbito da formação inicial como na formação continuada. Vários programas e projetos são desenvolvidos pelas Redes de Ensino em parceria ou não com o governo federal no sentido de aprimorar a formação e a prática docente. No que se refere à formação inicial, pode-se destacar o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência).

De acordo com as informações contidas no portal do MEC (Ministério da Educação), o PIBID é

Uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola.
(<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid> - acessado em 13/11/13 às 14:59)

O Programa tem como objetivos:

Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; Contribuir para a valorização do magistério; Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; Inserir os

licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid> - acessado em 13/11/13 às 14:59)

O PIBID lançou cinco editais, entre 2007 e 2011, mas somente em 2009 começaram as atividades relativas ao primeiro edital. Em dezembro de 2009 o Programa contava com um total de 3.088 bolsistas; em 2011 o Programa cresceu para 26.918 bolsas; sendo estas distribuídas da seguinte maneira: 21.849 bolsas de iniciação à docência para alunos de licenciatura, 1.761 bolsas para coordenadores institucionais e de área e 3.308 para supervisores (professores de escolas públicas envolvidos com as atividades pedagógicas do Pibid).

Em 2013 participam do PIBID 195 Instituições de Educação Superior de todo o país que desenvolvem 288 projetos de iniciação à docência em aproximadamente 4 mil escolas públicas de educação básica. Com o edital de 2012, o número de bolsas subiu mais ainda e atingiu 49.321.

A Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) concede cinco modalidades de bolsa aos participantes do projeto institucional: Iniciação à docência no valor de R\$400,00 (quatrocentos reais) para estudantes de licenciatura das áreas abrangidas pelo subprojeto; Supervisão no valor de R\$765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais) para professores de escolas públicas de educação básica que supervisionam, no mínimo, cinco e, no máximo, dez bolsistas da licenciatura; Coordenação de área no valor de R\$1.400,00 (um mil e quatrocentos reais) para professores da

licenciatura que coordenam subprojetos; Coordenação de área de gestão de processos educacionais no valor de R\$1.400,00 (um mil e quatrocentos reais) para o professor da licenciatura que auxilia na gestão do projeto na IES e por fim a bolsa Coordenação institucional no valor de R\$1.500,00 (um mil e quinhentos reais) para o professor da licenciatura que coordena o projeto Pibid na IES.

As bolsas são pagas pela Capes diretamente aos bolsistas, por meio de crédito bancário. Recursos de custeio e capital, Instituições públicas e privadas sem fins lucrativos participantes do Pibid podem receber recursos financeiros para custear despesas essenciais à execução dos projetos, por exemplo, a aquisição de material de consumo para as atividades desenvolvidas nas escolas. A Capes pode conceder tanto recursos de custeio como de capital, conforme definido nos editais de seleção. (<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid> - acessado em 13/11/13 às 14:59)

Sendo um Projeto ainda novo, os relatórios e os relatos das instituições participantes do Pibid mostram impactos significativos, em especial:

diminuição da evasão e crescimento da procura pelos cursos de licenciatura; reconhecimento de um novo *status* para as licenciaturas na comunidade acadêmica e elevação da auto-estima dos futuros professores e dos docentes envolvidos nos programas; integração entre teoria e prática e aproximação entre universidades e escolas públicas de educação básica; formação mais contextualizada e comprometida com o alcance de resultados educacionais; articulação entre ensino, pesquisa e extensão; melhoria no desempenho escolar dos alunos envolvidos; aumento da produção de jogos didáticos, apostilas, objetos de aprendizagem e outros produtos educacionais; inserção de novas linguagens e tecnologias da informação e da comunicação na formação de professores; participação crescente de bolsistas de iniciação em eventos científicos e acadêmicos no país e no exterior; sinergia entre os programas Pibid e Prodocência, com impactos na renovação dos currículos e na didática dos cursos de licenciatura.

Referente ao que já foi explicitado, o PIBID é um programa que visa o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. Tendo como princípios a formação de professores referenciada no trabalho na escola e na vivência, combinando conhecimento teórico e metodológico dos professores das instituições de ensino superior e o conhecimento prático e vivencial dos professores das escolas públicas. Os conteúdos dos documentos que subsidiam a efetivação do PIBID, indicam que o Programa auxilia na formação da identidade do futuro docente (bolsistas), por esse motivo foi essa a problemática a ser investigada no âmbito do IFG campus Jataí, por meio da análise documental e teórica e ainda a aplicação de questionários.

O questionário, segundo Gil (1999, p.128), pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”

Assim, nas questões de cunho empírico, é o questionário uma técnica que servirá para coletar as informações da realidade, tanto do empreendimento quanto do mercado que o cerca, e que serão basilares na construção do trabalho monográfico. (CHER,p.260,2011)

O pesquisador deve,

formular questões em número suficiente para ter acesso às respostas para as perguntas formuladas, mas também em número que não seja grande a ponto de desestimular a participação do investigado. Ainda, deve ser observada a ordem das questões, de forma que uma questão terá necessariamente conexão com a anterior. (CHER,p.262,2011)

Seguindo as orientações apresentadas foi elaborado um questionário contendo dezesseis questões fechadas de múltipla escolha, abordando temas como formação docente, PIBID, experiência no PIBID e identidade docente.

Este questionário foi aplicado na segunda quinzena de outubro de 2014, aos bolsistas do PIBID do campus IFG Jataí-GO, totalizando dez questionários respondidos.

4.1. Identificação dos bolsistas

Dos alunos entrevistados 60% é do sexo feminino e 40% do sexo masculino. Suas idades variam de 18 à 43 anos, tendo uma maior concentração (60%) na faixa etária dos 18 aos 22 anos. O que nos remete a um público jovem de estudantes.

O grupo se mostra bastante misto em relação ao ano de iniciação dos bolsistas no curso de Licenciatura em Física, já que obtivemos porcentagem desde 2010 até 2014, sendo uma porcentagem maior no ano de 2011. O que permite uma troca de experiências já que em um mesmo âmbito, no caso o PIBID, encontra-se alunos com mais tempo de curso e outros menos.

Dos dez alunos entrevistados apenas um exerce a docência. Isso parece demonstrar que a docência como campo profissional ainda se apresenta como uma possibilidade efetiva para os bolsistas seja por insegurança ou pela docência ser pouco atrativa do ponto de vista econômico.

4.2. Formação docente

Foi perguntado aos bolsistas sobre a motivação que os levou a cursar Licenciatura em Física no IFG. As respostas foram diversas, tais como vestibular com menor concorrência (20%), domínio na área de exatas (20%), acesso a transferência para outros cursos (30%). 20% dos respondentes afirmou que a motivação fundamental para cursar a Licenciatura em Física foi o desejo de ser professor de Física. Com a desvalorização da carreira docente, muitos jovens adentram um curso de licenciatura por motivos outros que não o de se tornar um professor. Isso se dá até mesmo pela própria sociedade que ao ouvirem um(a) jovem dizer estar se formando para ser professor(a), sentem pena e fazem comentários lamentosos. Poucos são os corajosos, dois alunos, que assumem o desejo de ser professores de Física.

Em relação às impressões dos bolsistas sobre o curso, a maioria dos alunos (90%) acham o curso de Licenciatura em Física difícil, alguns com muitas disciplinas (40%) outros com poucas disciplinas (20%), mas eles entram em concordância em relação a qualidade da infraestrutura do IFG e dos professores (80%). Decerto os professores estão empenhando um importante papel na vida desses futuros docentes. Como Ribeiro alega:

Somos referências para nossos alunos na forma de ensinar e de estar diante do aluno, na forma de avaliar, na forma de tratar iguais diversos – dialogando com sabedoria com a pluralidade, que nos coloca o desafio de tratar em pé de igualdade seres que são, por definição, indivíduos únicos. (RIBEIRO, 2004,p.123)

Em relação às expectativas dos bolsistas ao término do curso de licenciatura, a maioria (60%) pretende ingressar em uma pós-graduação e mestrado. Ainda que outros dados levantados apontem para um afastamento objetivo da docência, os entrevistados parecem indicar um desejo de qualificação que os possibilitaria atuar em sala de aula, entretanto, com melhores condições salariais e de trabalho.

4.3. PIBID e experiências no PIBID

No projeto PIBID - IFG Jataí estão inscritos alunos que adentraram no programa desde 2010 até o ano de 2014. Alguns entraram quando estavam no 1º período, outros no 2º,3º,4º e até mesmo 5º período. Há uma grande diversidade de experiências, idades e tempo de curso, o que não é ruim pois dá mais diversidade ao grupo, além das trocas de experiências que são de grande importância para a formação da identidade docente. A construção da identidade profissional não é um ato individual, ela decorre das interações entre os sujeitos em diferentes momentos e diferentes espaços, num processo contínuo de mudanças na forma de pensar, sentir e agir no mundo.

Os motivos que levaram os bolsistas adentrarem ao PIBID foram diversos, tais como: se preparar para estágios, conhecer a realidade da escola, aprender a dar aula e o mais apontado (60%), a bolsa no valor de 400 reais.

Porém, no decorrer do curso e da participação no projeto os objetivos mudaram, agora foi perguntado os motivos que os fazem permanecer no projeto e as respostas foram focadas em outro lado o de conhecer a realidade da escola.

Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola.
(<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid> - acessado em 13/11/13 às 14:59)

Essa escolha dos pibidianos vai ao encontro do objetivo do projeto que é

Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;(<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespiid> - acessado em 13/11/13 às 14:59)

O contato com os alunos, com a escola pública e suas realidades, desde os períodos iniciais do curso de formação docente são bastante relevantes para a formação do futuro profissional, pois é por meio deste contato que o graduando poderá perceber, por meio de suas próprias experiências, se é realmente aquilo que deseja profissionalmente. Pois muitos só garantem essa certeza e conhecem a realidade de uma escola pública nos períodos finais por meio de estágios, enquanto o PIBID dá ao aluno participante a oportunidade de escolha e de experiência desde os períodos iniciais.

De maneira quase unânime (90%) os alunos avaliam como boa sua experiência no PIBID. A insatisfação apontada é referente ao valor da bolsa, onde 60% dos bolsistas entrevistados alegaram não estarem satisfeitos com tal valor (400reais). Em conversas espontâneas com os pibidianos, a maior queixa é que o valor é simbólico mediante a impossibilidade de exercer uma atividade

profissional, já que há a necessidade de se comparecer à escola campo, ao IFG e às reuniões em que a participação é obrigatória e que ocorrem em horários comerciais, tornando inviável possibilidade de se garantir uma segunda fonte de renda.

4.4. Identidade docente

Os pibidianos desenvolvem muitas atividades. Foi perguntado a eles sobre as atividades desenvolvidas na escola campo e aquelas que mais se destacaram foram monitorias e observação de sala de aula, ou também conhecida como acompanhamento de regência.

O acompanhamento de regência, o qual o nome já diz, que consiste na observação das aulas do professor supervisor por parte do aluno bolsista. Neste processo o aluno pode observar as metodologias desenvolvidas pelo professor supervisor em sala de aula e observar o ensino e a aprendizagem.

(...)Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; (...) (<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid> - acessado em 13/11/13 às 14:59)

A monitoria de Física consiste na divisão dos alunos em duplas os quais tem seus horários fixos semanais para a execução das monitorias. Esses horários são escolhidos juntamente com o corpo docente da escola campo para melhor atender os alunos do ensino médio. Espera-se que os alunos procurem os monitores nestes horários previamente determinados para tirarem dúvidas e resolver exercícios relacionados à matéria que estão estudando. Via

de regra, os alunos não aparecem com dúvidas e na maioria das vezes nem com caderno, e o monitor acaba dando uma aula de reforço para aquele aluno. O que não é de todo mal, pois assim o futuro professor já vai se acostumando com a ideia de dar aula, de sentir como é estar à frente do quadro para explicar algo. Tem uma convivência com alunos na posição de educador, de quem sabe mais. Muda a visão e a maneira de estudar, onde o estudo não é para passar de semestre e sim para ensinar.

Já no Câmpus IFG, as atividades desenvolvidas são para otimizar as atividades na escola campo. Os bolsistas se reúnem com o coordenador de área e seus professores supervisores para a avaliação dos trabalhos realizados na escola campo, discussões em grupo e preparação de atividades a serem aplicadas na escola campo.

Considerando a participação dos bolsistas no PIBID foi-lhes perguntado sobre a contribuição do mesmo sobre formação da identidade docente. Partindo-se do pressuposto que a identidade docente não é somente, saber dar aula, mas, também, reconhecer os aspectos sociais, políticos e históricos implicados no exercício da docência, 80% dos entrevistados alegam que a participação no projeto contribuiu para a construção de sua identidade docente. E muitos levarão para a sala de aula técnicas e atividades desenvolvidas durante a experiência no PIBID, tais como, seminários, realização de pesquisa, TIC's (Tecnologia da Informação e Comunicação) e principalmente os experimentos e aulas experimentais (90%).

Tendo o professor como sujeito ativo de sua própria prática, Tardif (2007, p.232) revela que o professor aborda sua prática e a organiza a partir de sua vivência, de sua história de vida, de sua afetividade e de seus valores. Seus saberes estão enraizados em sua história de vida e na experiência do ofício de professor. Portanto, é importante levar em consideração os pontos de vista daqueles que estão em exercício docente, pois é a parte ativa do processo de educação, e é por meio de suas próprias experiências, pessoais e profissionais, que constroem seus saberes, ganham experiência profissional, desenvolvendo novas prática e estratégias de ação, além de aumentar seus conhecimentos, pois é atuando que se ensina e é ensinado.

Os pibidianos avaliam satisfatória a experiência adquirida no PIBID, pois o contato com os alunos, com a escola pública e suas realidades, desde os períodos iniciais do curso de formação docente são bastante relevantes para a formação do futuro profissional, pois é por meio deste contato que o graduando poderá perceber, por meio de suas próprias experiências, se é realmente aquilo que deseja profissionalmente. Em razão da possibilidade do contato com a realidade das escolas públicas desde o primeiro período do curso, com as salas de aula e até mesmo com o corpo docente do ensino básico, os bolsistas e futuros professores, tem a oportunidade de trabalhar suas próprias estratégias de ensino, vendo a escola não mais como aluno, mas sim com os olhos de um futuro professor, indicando que, de fato, a experiência do PIBID pode ser espaço de construção da identidade docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Adelci; et all. **A influência do PIBID na formação inicial: construção do conhecimento e da identidade profissional de acadêmicos do curso de licenciatura em matemática.**(UNIR). Anais da X Semana de Matemática. De 01 a 05 de novembro de 2010, Ji-Paraná – RO – Brasil.p.64-68.

AGUIAR, M. C. C. de. **Implicações da formação continuada para a construção da identidade profissional.** Psicol. Educ. [online]. 2006, n.23, pp. 155-173. ISSN 2175-3520.

CHAER, Prof. Galdino, et all. **A técnica do questionário na pesquisa educacional.** Evidência, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011.

FARIAS, I. M. S. et al. Identidade e fazer docente: aprendendo a ser e estar na profissão. In: _____. **Didática e Docência:** aprendendo a profissão. Fortaleza: Realce Editora & Indústria Gráfica Ltda., 2008. pp. 55-79.

GATTI, Bernadete Angelita. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília: Plano Editora, 2002.p.43 – 65.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. **Projetos de pesquisa.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MANZATO, Prof. Dr. Antonio José; SANTOS, Profa. Adriana Barbosa. **A elaboração de questionários na pesquisa quantitativa.** Departamento de Ciência de Computação e Estatística – IBILCE – UNESP.17p.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação.** 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 39-60. Parecer CNE/CP nº 8/2011, aprovado em 9 de novembro de 2011.

PATTO, Maria Helena Souza. **Formação de professores: o lugar das Humanidades**. In: BARBOSA, R. L. L. (org.) *Trajetórias e perspectivas da formação de professores*. São Paulo: Editora UNESP, 2004, p. 61-78.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo, Cortez, 2002.

SILVA, Liz D. T. A.; LUQUETTI, Eliana C. F. **reflexão, construção e identidade: o PIBID no curso de pedagogia UENF**. II CONINTER – Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades, Belo Horizonte, de 8 a 11 de outubro de 2013.p.2-11.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Cecília Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.p.225-305.

VEIGA, Ilma Passos A; d'ÁVILA, Cristina (Org.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas, SP: Papirus, 2008.p. 13-23.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas, SP: Papirus, 1995. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Maria Sabino de. **Política Educacional no Brasil**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid> - acessado em 13/11/14

APÊNDICE A - Questionários

 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIÁS	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS. CAMPUS JATAÍ COORDENAÇÃO DOS CURSOS DE LICENCIATURA
	Questionário Tema: formação de professores e identidade docente Público alvo: bolsistas do pibid

Caro/a bolsista, esse questionário é de suma importância para o desenvolvimento da pesquisa *Formação de professores e identidade docente* que está sendo desenvolvida como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do curso de Licenciatura em Física do IFG Campus – Jataí.

Peço-lhe que responda com sinceridade todas as questões.
Desde já agradeço sua colaboração,

Fernanda Silva Rodrigues.

1. IDENTIFICAÇÃO

1.1- Sexo: ☐ masculino ☐ feminino

1.2- Qual é a sua idade?

☐ 18 a 22 anos ☐ 23 a 27 anos ☐ 28 a 32 anos

☐ 32 a 37 anos ☐ 38 a 43 anos ☐ acima de 43 anos

1.3- Qual o ano entrou no curso?

☐ 2010

☐ 2011

☐ 2012

☐ 2013

☐ 2014

☐ outro. Qual? _____

1.4- Você já leciona?

☐ Sim

☐ Não

2. FORMAÇÃO DOCENTE

2.1- Quais os motivos que te levaram a cursar Licenciatura em Física no IFG?

☐ Vestibular com menor concorrência

☐ Falta de opções

☐ Desejo de ser professor de Física

☐ Domínio na área de Exatas

☐ Indicação de amigo/parente

☐ Acesso a transferência para outros cursos superiores

☐ Outros. _____

2.2- Quais são as suas impressões sobre o curso?

☐ O curso ☐ é difícil ☐ é fácil

☐ Tem ☐ muitas disciplinas ☐ poucas disciplinas

☐ Tem ☐ bons professores ☐ ruins professores

☐ Infraestrutura do IFG ☐ Boa ☐ Ruim

2.3- Quais são as suas expectativas em relação ao término do curso?

☐ conclusão no tempo certo

☐ exercício da docência

☐ prestar concurso

☐ ingressar em uma pós/ mestrado

☐ tentar um bacharelado

☐ Outros.

3. PIBID

3.1- Qual ano e período você entrou no PIBID?

3.2- Qual ou quais os motivos que levaram você a entrar no PIBID?
(escolha no máximo dois)

☐)bolsa

☐)conhecer a realidade da escola

☐)se preparar para os estágios

☐)aprender a dar aula

☐)Outros. _____

4. EXPERIÊNCIA NO PIBID

4.1- Você avalia que a sua experiência no PIBID foi:

☐)Boa

☐)Ruim

☐)Regular

☐)Não sei avaliar

4.2- Quais foram os motivos que o/a levaram a entrar no PIBID?

☐)A bolsa

☐)Conhecer a realidade da escola

☐)Preparar para os estágios

☐)Aprender a dar aula

☐)Nenhuma das alternativas

4.3- Você considera que o valor da bolsa é satisfatório?

☐)Sim

☐)Não

☐)Não sei avaliar

5. IDENTIDADE DOCENTE

5.1- Você considera que a sua participação no PIBID contribuiu com a formação da sua identidade docente? (considerando-se que a identidade docente não é somente, saber dar aula, mas, também, reconhecer os aspectos sociais, políticos e históricos implicados no exercício da docência)

☐ Sim

☐ Não

☐ Não sei avaliar

5.2- Que tipo de atividades você desenvolve no PIBID (na escola)?

☐ Regência de sala de aula

☐ Observação de sala de aula

☐ Seminários

☐ Monitoria

☐ Pesquisa

☐ Outras atividades

5.3- Que tipo de atividades você desenvolve no PIBID (no IFG)?

☐ Estudo de textos

☐ Discussões em grupo

☐ Avaliações dos trabalhos realizados na escola

☐ Preparação de atividades para ser aplicadas na escola

☐ Pesquisa

☐ Outras atividades

5.4- Das atividades realizadas no PIBID, qual/quais você usaria em sua sala de aula?

☐ TIC's

☐ Experimentos

☐ Seminários

()Realização de pesquisas

()Outras. _____

OBRIGADA!!!!

APÊNDICE B – Sistematização dos dados

b.1. Identificação dos Bolsistas

Sexo dos bolsistas do IFG campus Jataí

Sexo	Frequência	Porcentagem
Feminino	6	60%
Masculino	4	40%

Idades dos bolsistas do IFG Câmpus Jataí

Idades	Frequência	Porcentagem
18 a 22 anos	6	60%
23 a 27 anos	2	20%
28 a 32 anos	-	-
32 a 37 anos	1	10%
38 a 43 anos	1	10%
Acima de 43 anos	-	-

Ano que o bolsista ingressou no curso de Física

Ano	Frequência	Porcentagem
2010	2	20%
2011	3	30%
2012	2	20%
2013	1	10%
2014	2	20%

Bolsistas que já trabalham na docência

Leciona?	Frequência	Porcentagem
Sim	1	10%
Não	9	90%

b.2. Formação docente

Motivos que levaram os bolsistas a cursar Licenciatura em Física no IFG

Motivos	Frequência	Porcentagem
Vestibular com menor concorrência	2	20%
Falta de opções	-	-
Desejo de ser professor de Física	2	20%
Domínio na área de Exatas	2	20%
Indicação de amigo/parente	-	-
Acesso a transferência para outros cursos superiores	3	30%
Outros	1	10%

Impressões dos bolsistas sobre o curso

Impressões	Frequência	Porcentagem
O curso é difícil	9	90%
O curso é fácil	-	-
Tem muitas disciplinas	4	40%

Tem poucas disciplinas	2	20%
Tem bons professores	8	80%
Tem ruins professores	-	-
Infraestrutura do IFG boa	8	80%
Infraestrutura do IFG ruim	-	-

Expectativa dos bolsistas em relação ao término do curso

Expectativa	Frequência	Porcentagem
Conclusão no tempo certo	-	-
Exercício da docência	-	-
Prestar concurso	5	50%
Ingressar em uma pós/mestrado	6	60%
Tentar um bacharelado	2	20%
Outros	-	-

b.3. PIBID

Ano e período que os alunos entraram no PIBID

Ano e período	Frequência	Porcentagem
2010 1º período	1	10%
2012 2º período	3	30%
2012 5º período	1	10%
2014 1º período	2	20%

2014 3º período	2	20%
Não quis responder	1	10%

Motivos que levaram os bolsistas a entrar no PIBID

Motivos	Frequência	Porcentagem
Bolsa	6	60%
Conhecer a realidade da escola	4	40%
Se preparar para os estágios	1	10%
Aprender a dar aula	4	40%
Outros	-	-

b.4. Experiência no PIBID

Avaliação dos bolsistas referente à experiência no PIBID

Avaliação	Frequência	Porcentagem
Boa	9	90%
Ruim	-	-
Regular	1	10%
Não sei avaliar	-	-

Motivos que levaram os bolsistas a permanecerem no PIBID

Motivos	Frequência	Porcentagem
Bolsa	3	30%
Conhecer a realidade da	4	40%

escola		
Se preparar para os estágios	-	-
Aprender a dar aula	3	30%
Outros	-	-

Consideração dos bolsistas sobre o valor da bolsa

Satisfatória?	Frequência	Porcentagem
Sim	4	40%
Não	6	60%
Nãos sei avaliar	-	-

b.5. Identidade Docente

Consideração da participação dos bolsistas no PIBID como contribuição da formação da Identidade Docente

Contribuiu?	Frequência	Porcentagem
Sim	8	80%
Não	1	10%
Não sei avaliar	-	-

Atividades desenvolvidas pelos pibidianos na escola campo

Atividades	Frequência	Porcentagem
Regência de sala de aula	-	-
Observação de sala de aula	10	100%
Seminários	1	10%

Monitoria	8	80%
Pesquisa	1	10%
Outras atividades	1	10%

Atividades desenvolvidas pelos pibidianos no Câmpus IFG - Jataí

Atividades	Frequência	Porcentagem
Estudos de textos	-	-
Discussões em grupo	5	50%
Avaliação dos trabalhos realizados na escola	4	40%
Preparação de atividades para serem aplicadas na escola	6	60%
Pesquisa	-	-
Outras atividades	-	-

Atividades realizadas pelos pibidianos que levariam para sala de aula

Atividades	Frequência	Porcentagem
TIC's	2	20%
Experimentos	9	90%
Seminários	5	50%
Realização de Pesquisa	3	30%
Outras atividades	-	-