

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA
MESTRADO EM SOCIOLOGIA

EMANUELLA SANTANA VIEIRA

**A SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL NO PROGRAMA DE INICIAÇÃO À
DOCÊNCIA: O Processo de aquisição de um Repertório de Conhecimentos
Profissionais**

**Recife
2016**

EMANNUELLA SANTANA VIEIRA

**A SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL NO PROGRAMA DE INICIAÇÃO À
DOCÊNCIA: O Processo de aquisição de um Repertório de Conhecimentos
Profissionais**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Pernambuco como parte dos requisitos para obtenção do título de mestra em Sociologia.

Área de concentração: Mudança Social

Orientadora: Prof.^a Dr^a Rosane Maria Alencar da Silva

Coorientadora: Prof.^a Dr^a Silke Weber

**Recife
2016**

V658s Vieira, Emannuella Santana.
A socialização profissional no programa de iniciação à docência : o processo de aquisição de repertório de conhecimentos profissionais / Emannuella Santana Vieira. – 2016.
106 f. ; 30 cm.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rosane Maria Alencar da Silva.
Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Silke Weber
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH.
Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Recife, 2016.
Inclui referências.

1. Sociologia. 2. Professores - Formação. 3. Ensino superior. 4. Socialização profissional. 5. Saberes docentes. 6. Formação inicial. 7. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Brasil). I. Silva, Rosane Maria Alencar da (Orientadora). II. Weber, Silke (Coorientadora). III. Título.

301 CDD (22.ed.) UFPE (BCFCH2016-112)

EMANNUELLA SANTANA VIEIRA

**A SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL NO PROGRAMA DE INICIAÇÃO À
DOCÊNCIA: O processo de aquisição de um repertório de conhecimentos
profissionais.**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Sociologia da
Universidade Federal de Pernambuco,
como requisito parcial para a obtenção do
título de Mestra em Sociologia.

Aprovada em: 28/07/2016.

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Rosane Maria Alencar da Silva (Presidente/Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Profª Drª Silke Weber (Titular Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Profª Drª Simone Magalhães Brito (Examinadora Externa)
Universidade Federal da Paraíba

Profª Drª Alice Miriam Happ Botler (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

A MINHA AMADA MÃE JOSEFA SANTANA VIEIRA

DEDICO

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus e a espiritualidade amiga pela proteção e oportunidade a mim concedida de poder concluir esta etapa de minha vida. Por terem me protegido nas muitas viagens feitas entre João Pessoa e Recife durante esses 24 meses e, graças a Deus, nada de mal ter me acontecido.

Em segundo lugar agradeço imensamente ao meu companheiro de vida Joelson Andrade Feitoza pela força, carinho, proteção, auxílio, esperança e por seu amor, sem ele eu não teria condições de realizar mais esse sonho.

Agradeço, imensamente, a minha orientadora a Professora Rosane Alencar pelo apoio, orientação, encaminhamentos, humildade, carinho e atenção dada a mim durante esse período de imenso aprendizado e de grandes descobertas.

Agradeço, também, a Professora Silke Weber por todos os ensinamentos os quais tive a oportunidade de vivenciar que serão sempre guardados e usados no desempenho de minha atividade profissional como docente.

A minha amiga e irmã Joelma Batista do Nascimento pela força e amizade durante todo esse processo, por compartilhar alegrias, tristezas, dúvidas e esperanças de um futuro melhor para todos nós.

As professoras Simone Brito e Alice Botler, pela presença e, por se disponibilizarem em participar e contribuir com seus conhecimentos para o meu aprimoramento profissional e pessoal.

Agradeço a todos os bolsistas Pibid que participaram de minha pesquisa e aos professores da escola que me acolheram com carinho e oportunizaram que esta pesquisa tomasse forma.

A todos os colegas de curso e demais professores que fizeram parte desta caminhada, bem como, as funcionárias da coordenação e secretária que sempre estiveram à nossa disposição durante o curso.

E, por fim, aos meus amores de quatro patas (Cristal, Frida, Amy, Rodolfo e Vladi) pelos ronrons e companhia na hora dos estudos mostrando sempre que a vida em seus momentos mais simples são os verdadeiramente felizes.

*Ontem passado.
Amanhã futuro.
Hoje agora.
Ontem foi.
Amanhã será.
Hoje é.
Ontem experiência adquirida.
Amanhã lutas novas.
Hoje, porém, é a nossa hora de fazer e de construir.*

Chico Xavier

RESUMO

A presente dissertação se insere nos estudos que tratam da formação docente e tem como intuito explorar o processo de formação inicial de licenciandos que participam como bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. Partimos, então, do questionamento de que estando o Pibid inserido no processo de formação inicial dos bolsistas, futuros professores, como um momento diferenciado, nos perguntamos de que forma, a partir das atividades desenvolvidas pelo programa, se dá o processo de aquisição de um repertório de conhecimentos profissionais e uma possível identificação com a profissão docente? Para o presente estudo desenvolvemos a análise do processo de socialização profissional promovido pelas atividades do programa Pibid, o campo escolhido, como um momento diferenciado no processo de formação inicial para a constituição de um repertório de conhecimentos necessários à docência. Para compor essa análise utilizamos o conceito de socialização apresentado por Berger e Luckmann e, o de socialização profissional desenvolvido por Dubar e Hughes. Para a análise sobre os saberes docentes foram utilizados os estudos desenvolvidos, principalmente, por Tardif, Gauthier e Pimenta. Articulando os dados sobre a produção acadêmica acerca da temática dos saberes docentes e da socialização profissional e, da implantação e atuação do Programa Pibid nas licenciaturas, partimos da hipótese de que a socialização profissional promovida pelo Pibid permite uma vivência antecipada do repertório de conhecimentos profissionais e do conteúdo pedagógico da atuação do professor (a) permitindo a constituição de um arcabouço de conhecimentos prévios a prática docente que possibilitaria uma possível identificação com a profissão docente. Estabelecemos como *objetivo geral* analisar o processo de socialização profissional promovido pelo Pibid na composição de um repertório de conhecimentos profissionais para a profissão docente. E como *objetivos específicos* 1) identificar quais são as atividades desenvolvidas pelo Programa Pibid que promovem o processo de socialização profissional junto aos bolsistas participantes e, 2) identificar os saberes do repertório de conhecimentos profissionais mobilizados no Programa Pibid. A amostra foi composta por oito bolsistas das disciplinas de Educação Física, Geografia, Física e Sociologia que estavam alocados em uma escola pública estadual de ensino médio na cidade de João Pessoa. A observação participante de cunho etnográfico e entrevistas semiestruturadas compuseram o corpus de análise sendo explorados com base na análise de conteúdo. Podemos observar que o sentido de experiência está diretamente relacionado a vivenciar a sala de aula e a escola antecipadamente, conhecendo as nuances que possuem, a responsabilidade de gerir uma sala de aula real, em uma escola real. Uma adaptação as formas, normas, hábitos, habilidades e valores que envolvem o ato de ensinar. Os conhecimentos necessários à docência referem-se a todo corpo de conhecimentos sobre a ação docente.

Palavras-chaves: Socialização Profissional. Saberes Docentes. Pibid. Formação Inicial.

ABSTRACT

This work is included in the studies that deal with teacher training and has the intention to explore the initial training of undergraduates participating as fellows of the Institutional Scholarship Program Introduction to Teaching - PIBID. We start, then, the question that being the Pibid inserted in the process of initial training of fellows, future teachers, as a differentiated moment, we wonder how, from the activities developed by the program, it gives the process of acquiring a repertoire of professional knowledge and a possible identification with the teaching profession? For the present study we developed the analysis of professional socialization process promoted by the activities of Pibid program, the chosen field, as a different point in the initial training process for the constitution of a repertoire of knowledge needed for teaching. To compose this analysis we use the concept of socialization presented by Berger and Luckmann and the professional socialization developed by Dubar and Hughes. For the analysis of the teaching knowledge developed studies were used mainly by Tardif, Gauthier and pepper. Articulating the data on the academic production on the theme of teaching knowledge and professional socialization and the implementation and performance of Pibid Program in degrees, we start from the assumption that the professional socialization promoted by Pibid allows an early experience of the repertoire of professional knowledge and the educational content of teacher performance (a) allowing the establishment of a framework of prior knowledge to teaching practice that would enable a possible identification with the teaching profession. Established as a general objective to analyze the professional socialization process promoted by Pibid in the composition of a repertoire of professional knowledge to the teaching profession. And as specific objectives 1) to identify what are the activities undertaken by Pibid program that promote the professional socialization process with the participants stock market, and 2) to identify the repertoire of knowledge of professional knowledge mobilized in Pibid Program. The sample was composed of eight scholars in the disciplines of Physical Education, Geography, Physics and Sociology who were allocated in a high school state school in the city of João Pessoa. Participant observation ethnographic and semi-structured interviews comprised the analysis corpus being explored based on content analysis. We can see that the sense of experience is directly related to experience the classroom and the school in advance, knowing the nuances that have the responsibility to manage a real classroom, in a real school. An adaptation forms, norms, habits, skills and values that involve the act of teaching. The knowledge required for teaching refer to the whole body of knowledge about the teaching action.

Keywords: Socialization Professional. Teacher knowledge. Pibid. Initial formation.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 SABERES DOCENTES E SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL.....	20
2.1 A CONSTITUIÇÃO DE UM “KNOWLEDGE BASE” DA DOCÊNCIA.....	20
2.1.1 OS SABERES EXPERIENCIAIS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL PARA A DOCÊNCIA.....	25
2.2 A SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL.....	27
3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA.....	36
3.1 O PROGRAMA PIBID: OBJETIVOS, FUNCIONAMENTO E ORGANIZAÇÃO....	36
3.2 A ESCOLA: ENTRANDO NO CAMPO.....	42
3.3 OS SUBPROJETOS PIBID.....	44
3.4 OBSERVANDO AS AULAS.....	46
3.5 REALIZANDO AS ENTREVISTAS.....	49
4 O PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DOS PIBIDIANOS.....	53
4.1 ANÁLISE DAS OBSERVAÇÕES.....	53
4.1.1 MOMENTOS DE OBSERVAÇÃO.....	53
4.1.2 MOMENTOS DE PLANEJAMENTO.....	55
4.1.3 MOMENTOS DE REGÊNCIA.....	57
4.1.4 MOMENTOS DE REFLEXÃO.....	62
4.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS.....	67
4.2.1 CATEGORIA TEMÁTICA EXPERIÊNCIA.....	69
4.2.2 CATEGORIA TEMÁTICA COMPETÊNCIA.....	74
4.2.3 CATEGORIA TEMÁTICA TEORIA <i>VERSUS</i> PRÁTICA.....	78
4.2.4 CATEGORIA TEMÁTICA QUALIFICAÇÃO.....	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	101
APÊNDICE A TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	105
APÊNDICE B ROTEIRO DAS QUESTÕES PARA A ENTREVISTA COM OS BOLSISTAS.....	106

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores para o ensino básico no Brasil é objeto de análise e tema recorrente nas discussões acadêmicas desde a criação das faculdades e centros de educação no final da década de 1960. Como nos mostra Weber (2003), o professorado da educação básica, na década de 1980, passou a ser reconhecido como um dos principais agentes de mudança, seja da qualidade do ensino, seja da democratização da própria sociedade brasileira. E esse processo de reconhecimento foi corporificado em políticas educacionais e em legislação também se fez presente na luta das entidades representativas dos docentes, ganhando força na década de 1990, com o desenvolvimento de pesquisas sobre a profissão docente nas universidades e instituições de pesquisa.

Entre as décadas de 1980 e 1990 nos Estados Unidos ganha impulso o movimento para um maior desenvolvimento da profissionalização do ensino e nas pesquisas universitárias na área das ciências da educação. Este movimento teve como ponto central o apelo pela constituição de um repertório de conhecimentos profissionais para o ensino que pudessem garantir uma legitimidade e eficácia da ação e prática docente.

Nesse período a Europa, a América do Norte e a América Latina desenvolveram importantes reformas nas legislações que determinavam a organização dos cursos de formação de seus futuros professores. No Brasil, especificamente, esses ideais começam a fazer parte das reformas que deram corpo as Leis de Diretrizes e Bases da Educação - LDB de 1996, nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN'S e, nas políticas de formação de professores.

Com a LDB de 1996, a formação dos profissionais da educação é tratada com uma legislação específica e determina no artigo 62º que

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á **em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena**, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries de Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Nesta mesma resolução o artigo 61º traz indicações de grande importância para a formação docente nas universidades e institutos superiores de educação que determina que

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I – **a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço** (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Determinadas a modalidade e o local de ensino onde deverão ser ofertados os cursos, em nível de graduação, nos anos 2000, o Conselho Nacional de Educação - CNE, no parecer de nº 9, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, garantindo a formação e em cursos de licenciatura plena.

Com a implantação das políticas educacionais para a formação de professores, ocorrem as adequações nos currículos dos cursos de graduação na modalidade licenciatura e, entre as disciplinas ofertadas estão aquelas direcionadas às práticas alocadas em estágios e / ou práticas de ensino. Para entendermos melhor como a prática docente estava distribuída na formação inicial, apresentamos um pequeno panorama histórico desse componente nos currículos acadêmicos.

Pimenta (1995) nos apresenta um panorama acerca dos estágios e práticas de ensino desenvolvidos nos cursos de graduação na modalidade licenciatura no Brasil no ensino superior. Nas décadas de 1930 e 1940 a prática de ensino era direcionada a formação de professores para as séries iniciais recebendo um direcionamento de imitação e observação de práticas consideradas bem-sucedidas dos modelos teóricos existentes à época, sendo a prática docente aprendida por meio da observação e reprodução dos considerados “bons modelos”. Durante esse período, a ocupação de professor era vista pela sociedade como uma prática direcionada às mulheres.

Nas décadas de 1950 e 1960 a prática na formação das futuras professoras foi sendo aos poucos substituída pela teoria e, a primeira sendo apenas localizada em algumas disciplinas, dentre elas a disciplina chamada prática curricular, mas não era vista como estritamente necessária devido à docência ser vista apenas como uma ocupação e, não como uma profissão, sendo considerado algo que não necessitava

de grandes investimentos em conhecimento específico para exercer a função de professor naquele momento histórico.

Com a chegada dos anos de 1970 e com a LDB 5.692/71, surge um movimento que visava o início de uma profissionalização dos professores que lecionavam no ensino secundário, criando as habilitações, porém, essa mudança não garantiu a introdução da prática atrelada a teoria no processo de formação de professores. Nesse período apenas se falava na relação teoria e prática em disciplinas como a didática e metodologia sendo o sinônimo de praticar o aprender, de forma teórica, de novas técnicas instrumentalizadas para se realizar as aulas. A prática docente estava apenas localizada nas poucas disciplinas ofertadas nos cursos de graduação para a formação de professores.

Ainda de acordo com Pimenta (1995) na década de 1980 surge uma insatisfação dos indivíduos que estavam lecionando nas escolas e demais participantes da rede de ensino que reivindicavam a necessidade de uma revisão dos cursos de formação de professores no que tangia a teoria e a prática. Dentre as reivindicações propostas estava em unir no fazer pedagógico, o que ensinar e o como ensinar, sendo articulado ao para quem e para quem ensinar, conjuntamente, em que circunstâncias ensinar, na tentativa de unir conteúdos teóricos e instrumentos do currículo. O diferencial dessa proposta era que os cursos de formação de professores deveriam estar articulados com a escola de educação básica para possibilitar e assegurar a obtenção dos conhecimentos e habilidades necessários aos professores para um posterior ensino de qualidade.

Para Pimenta (1995, p. 61) a essência da atividade (prática) do professor é o ensino-aprendizagem, ou seja, é o conhecimento técnico-prático de como garantir que a aprendizagem se realize em consequência da atividade de ensinar. Esta atividade envolve, portanto, o conhecimento do objetivo, o estabelecimento de finalidades e a intervenção no objeto para que a realidade seja transformada enquanto realidade social. A atividade docente sistemática e científica torna objetivamente o conhecer o seu objeto e o ensinar e aprender de modo intencional e não casuístico, ou seja, o ensino não acontece por acaso, ele é pensado e direcionado de acordo com os interesses dos sujeitos envolvidos nessa prática.

Para conhecer, é preciso, segundo Pimenta (1995, p. 63) mobilizar vários procedimentos e recursos. O conhecimento não se adquire “olhando”, “contemplando”, “ficando ali diante do objeto”, mas exige que se instrumentalize o

olhar com as teorias, os estudos, os olhares de outros sobre o objeto foco do conhecer. Tais considerações da autora se encontram com nossas inquietações sobre a formação docente.

Poderíamos vislumbrar com todas essas mudanças na legislação que determina a função, a qualificação e a formação necessárias ao exercício da docência, bem como, a democratização do acesso aos cursos de formação em nível superior, como um marco para a valorização e solidificação da profissão docente com a qualificação devida para a atuação dos professores que a formação inicial em relação à prática docente fosse suficiente em algumas poucas disciplinas direcionadas ao exercício docente.

Para Pimenta (2002) para além da finalidade de conferir uma habilitação legal, é esperado que os cursos de formação de professores formem o profissional colaborando para o seu início na docência e, por fim, essa formação continuará ao longo do exercício da sua profissão. Aprender a ensinar pode ser considerado um processo complexo que inclui experiências anteriores, fatores afetivos, cognitivos e éticos entre outros.

Essas reformas conduziram diretamente a ênfase na questão dos saberes e das competências na formação dos futuros professores brasileiros. Esse novo referencial balizou os conhecimentos considerados básicos para compor os futuros docentes para a educação básica.

Tais reformas reconhecem que o docente é um profissional e que a natureza do seu trabalho é definida em função do entendimento de que o professor atua com e nas relações com outros indivíduos. Gerenciar uma sala de aula que é tarefa de responsabilidade do professor por excelência, necessita em muitas ocasiões entrar em confronto com situações bem complexas e singulares, cuja soluções não são dadas *a priori*, mas que requerem soluções imediatas. Para isso acontecer, o professor precisa dominar certas competências e saberes para poder agir individualmente e em coletivo para com isso, conseguir contemplar as especificidades que compõem seu trabalho.

Na tentativa de oferecer uma formação dentro dessas novas necessidades no ano de 2003 ocorre a implantação do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI que teve por objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior dos estudantes, com o aumento das vagas nos cursos de graduação, com a ampliação da oferta de cursos noturnos, em específico,

cursos de licenciatura, bem como, na promoção de inovação pedagógica e no combate à evasão. Esses novos cursos nascem com seus currículos reformulados e trazem consigo novas oportunidades na formação dos futuros profissionais da educação.

Refletindo sobre isso, nos questionamos no que seria então necessário para possibilitar a permanência desses futuros profissionais nos cursos de licenciatura e após formados de atuarem nas instituições de ensino básico? Um caminho idealizado pelos órgãos nacionais que legislam sobre a educação seriam programas de valorização e de manutenção da permanência dos estudantes nos cursos de formação de professores, no nosso caso o Programa Pibid.

Na esteira do desenvolvimento dessa política educacional nos anos de 2009 surge o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID que é um projeto destinado aos estudantes de graduação nas mais diversas licenciaturas. Sendo um dos focos do Programa Pibid a tentativa de garantir a permanência dos estudantes nos cursos de graduação e a possibilidade de que estes profissionais após formados atuem nas escolas de educação básica.

Os interessados participam de uma seleção e quando classificados recebem uma bolsa (auxílio em dinheiro) e se comprometem em um contrato de dedicar no mínimo 08 horas semanais às atividades do programa que são divididas entre reuniões acadêmicas com os coordenadores de área e as atividades nas escolas conveniadas com os professores e supervisores atrelados ao programa nessas instituições de ensino.

Observando o programa Pibid este não se apresenta, em seus moldes, como um programa de estágio docente, mas em suas atividades e objetivos podemos perceber pontos em comum apresentados tanto nas disciplinas de estágio supervisionado quanto nas práticas de ensino. Sendo assim, vamos fazer um comparativo de como esses momentos de “prática” proporcionados no processo de formação inicial nas licenciaturas tem sido visto e estudado ao longo dos anos, para que, em seguida, consigamos estabelecer um paralelo com as atividades desenvolvidas pelos Pibid.

Na busca de compreender melhor como essas interações articulam os conhecimentos para o exercício da docência, primeiramente realizamos uma breve busca nos periódicos e no Banco de Teses e Dissertações da Capes para termos uma ideia da produção acadêmica envolvendo essa temática. Quando buscamos pelas

produções que abordavam a temática sobre os saberes da docência localizamos muitos trabalhos desenvolvidos na área de concentração da Educação em diversas disciplinas como Pedagogia, Matemática, Educação Física, Química dentre outras. Para a temática da socialização profissional encontramos nesses mesmos bancos de dados trabalhos desenvolvidos na área de concentração da Educação em disciplinas como Educação Física, Matemática, Enfermagem, Psicologia dentre outras. Para ambas temáticas não localizamos produção que realizasse a junção para análise dos saberes docentes e a socialização profissional direcionada aos futuros professores para a educação básica dentro da área de concentração do conhecimento na Sociologia.

Para as pesquisas envolvendo o Programa Pibid foi possível localizar vários trabalhos em encontros de estudantes nas diversas disciplinas, em encontros na área de Educação, bem como nos encontros realizados pelas áreas de concentração específicas de cada disciplina como os trabalhos de Batista *et al* (2012), Oliveira *et al* (2012), Franco *et al* (2012), Cavalcante *et al* (2013), Alves *et al* (2013), Carvalho *et al* (2013), Tanaka *et al* (2013), Neitzel *et al* (2013), Clates *et al* (2013), Gonçalves *et al* (2014) dentre outros. Trabalhos esses que foram e são desenvolvidos pelos bolsistas durante suas participações no programa. Muitos desses trabalhos estão voltados as práticas docentes, processos formativos, relação entre o ensino e a aprendizagem, constituição de materiais didáticos etc.

Com esse breve levantamento sobre as publicações acadêmicas que englobam a temática da socialização profissional, saberes docentes e o programa Pibid, estes aparecem sendo trabalhados de forma separada. Buscamos, então, agrupar essas temáticas para compreendermos como a socialização profissional auxilia na aquisição dos saberes necessários à prática docente durante a formação inicial por meio dos trabalhos como de Ludke (1996), Dubet e Martuccelli (1997), Borges e Tardif (2001), Borges (2001), Lessard (2006), Almeida e Biaglione (2007), Alves *et al* (2007), Morgado (2011), Gonçalves e Lima Filho (2014) dentre outros.

Quando nos referimos a esse conjunto de conhecimento em relação a uma formação de qualidade na docência, nos vem logo em mente questões como: quais seriam os saberes que servem de base para a prática da docência? Quais seriam os conhecimentos, saber-fazer, competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos futuros professores em sala de aula? Como tais saberes são adquiridos? Seria

apenas durante a formação inicial? Por meio apenas da experiência pessoal? O contato com outros professores auxiliaria? Ou seria a junção de todos esses fatores?

Partimos, então, do questionamento de que estando o Pibid inserido no processo de formação inicial dos bolsistas, nos perguntamos de que forma, a partir das atividades desenvolvidas pelo programa, se dá o processo de aquisição de um repertório de conhecimentos profissionais e uma possível identificação com a profissão docente?

Como apontam Berger e Luckmann (2010) a compreensão de uma realidade que constitui a matéria da ciência empírica da Sociologia; a saber, o mundo da vida cotidiana apresenta-se como uma realidade interpretada pelos homens e subjetivamente dotada de sentido para eles na medida em que forma um mundo coerente.

Com o conceito de socialização apresentado por Berger e Luckmann podemos obter elementos que permitem esclarecer como os indivíduos se inserem na sociedade, nas mais diversas áreas, para que possam participar de alguma forma do mundo social e, em especial na instituição escolar na vivência como futuros professores. A socialização primária é o primeiro processo pelo qual o indivíduo passa, sendo realizada por intermédio da família ou de cuidadores durante a infância em que o indivíduo incorpora sentidos e conhecimentos práticos que são básicos para o convívio em seu grupo familiar. E, nesse caso, enfocando a questão da socialização poderemos entender como se dá, no contexto das atividades do Pibid a formação da docência.

A socialização secundária constitui o processo subsequente que introduz o indivíduo a outros setores da sociedade, seja ele a escola, o trabalho, a religião dentre outros; por meio das interações entre os indivíduos e essas instituições, ambos os processos compõem a estrutura e a organização da vida dos indivíduos.

Outro autor que nos ajuda a pensar a socialização é Dubar (2005). Para este autor, a socialização se define, antes de tudo, pela imersão dos indivíduos, no que chamou de mundo vivido, que é ao mesmo tempo um universo simbólico e cultural, bem como um saber sobre esse mundo. Sendo assim, a socialização secundária é definida pelo autor como a interiorização de subdivisões de mundos institucionais e especializados, e a da aquisição de saberes específicos e de papéis direta ou indiretamente arraigados na divisão do trabalho. Trata-se da aquisição de saberes especializados, para os quais o autor chamou de saberes profissionais, que se

constituem como um novo gênero de saberes em determinado momento da formação dos indivíduos.

Sendo assim, ainda de acordo com Dubar (2005), a identidade humana não é dada de uma vez por todas, no nascimento: ela é construída na infância e, a partir de então, deve ser reconstruída no decorrer da vida. A identidade é produto das sucessivas socializações. O emprego condiciona a construção das identidades sociais, em passar por mudanças impressionantes, o trabalho obriga a transformações identitárias delicadas; por acompanhar cada vez mais todas as modificações do trabalho e do emprego, a formação intervém nas dinâmicas identitárias por muito tempo além do período escolar. A identidade social é a articulação entre a identidade individual e a coletiva; uma transação interna ao indivíduo e uma externa, estabelecida entre o indivíduo e as instituições com as quais interage.

Articulando os dados sobre a produção acadêmica acerca da temática dos saberes docentes e da socialização profissional e, da implantação e atuação do Programa Pibid nas licenciaturas, partimos da hipótese de que a socialização profissional promovida pelo Pibid permite uma vivência antecipada do repertório de conhecimentos profissionais e do conteúdo pedagógico da atuação do professor permitindo a constituição de um arcabouço de conhecimentos prévios a prática docente que possibilitaria uma possível identificação com a profissão docente.

Nossa hipótese pode ser referendada pelas considerações que Marcelo (2009, p. 118) faz ao tratar da identidade profissional docente. Segundo o autor, uma das chaves da identidade profissional docente é proporcionada pelo conteúdo que se ensina. Sua influência na construção da identidade profissional docente ocorre através de um conhecimento profundo do conteúdo que se ensina. Quando o docente não possui conhecimentos adequados da estrutura da disciplina que está ensinando, pode expor o conteúdo erroneamente aos alunos. O conhecimento que os professores possuem do conteúdo a ensinar também influi no *que* e no *como* ensinar.

Dessa forma, nosso objeto de estudo circunscreve o processo de socialização profissional dos licenciandos/bolsistas que participam do Programa Pibid com o intuito de compreender como a socialização promovida pelo Pibid contribui para a aquisição de um repertório de conhecimentos profissionais e de uma possível identificação com a profissão docente.

Para dar de conta desses questionamentos estabelecemos como **objetivo geral** analisar o processo de socialização profissional promovido pelo Pibid na composição de um repertório de conhecimentos profissionais para a profissão docente. E como **objetivos específicos** 1) identificar quais são as atividades desenvolvidas pelo Programa Pibid que promovem o processo de socialização profissional junto aos bolsistas participantes e, 2) identificar os saberes do repertório de conhecimentos profissionais mobilizados no Programa Pibid.

Assim, a presente dissertação está organizada em quatro capítulos. No primeiro capítulo, intitulado “saberes docentes e socialização profissional” se encontra o quadro teórico que serviu de base para analisarmos o processo de construção do repertório de conhecimentos profissionais nos futuros professores, ou seja, os bolsistas Pibid no contexto das atividades realizadas no Pibid. A teoria chamada de *Knowledge Base* ou Conhecimento de Base sobre os saberes docentes desenvolvidos por Shulman (2005 [1986]), Gauthier (1998), García (1992), Pimenta (1998) e Tardif (2014) são considerados para desenvolver o caminho analítico dos dados da nossa pesquisa.

Ainda, lançamos mão dos processos de socialização a partir dos conceitos de socialização pré-profissional e profissional apresentados por Berger e Luckmann (2010), Claude Dubar (2005) e Everett Hughes (1958).

No capítulo 2 apresentamos, de forma detalhada, a descrição do percurso metodológico desenvolvido na pesquisa. Indicamos os instrumentos de construção dos dados, o método de organização e análise dos dados, assim como apresentamos o programa Pibid, espaço empírico da nossa investigação.

Em seguida temos o capítulo 3 que apresenta a análise dos dados a partir das categorias temáticas geradas para a interpretação do processo de socialização profissional em que se constrói o repertório de conhecimentos profissionais pelos participantes da pesquisa.

E por fim, apresentamos nossas considerações finais acerca do estudo e as nossas perspectivas futuras para o tema discutido na pesquisa.

2 SABERES DOCENTES E SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL

Considerando a produção de conhecimento tanto em relação aos saberes ou repertório de saberes da docência, assim como os estudos que têm dado relevo ao processo de socialização em que esse repertório ou saberes são constituídos, apresentamos e discutimos as categorias conceituais que nos ajudam para a análise e compreensão do processo de socialização profissional e constituição desses saberes a partir da vivência no contexto do programa de iniciação à docência - PIBID.

2.1 A CONSTITUIÇÃO DE UM “KNOWLEAGDE BASE” DA DOCÊNCIA

O *Knowledge Base* ou Conhecimento base surge como campo de pesquisa em escala internacional na década de 1980 e, desde então tem se difundido seu estudo pelo mundo. As produções que veem sendo realizadas sobre os saberes docentes tem ocupado papel de destaque no processo de formação de professores através do desenvolvimento de ações formativas que vão além da abordagem acadêmica, envolvendo as dimensões pessoais, organizacionais e profissionais da profissão docente.

Em 1990 no Brasil, primeiramente, com os estudos de Tardif e Lessard (2013) os saberes docentes são os enfoques sobre a prática profissional docente por meio da valorização da experiência profissional, produção de um conhecimento prático e a mobilização de uma pluralidade de conhecimentos.

Um dos enfoques que estudam a composição dos saberes docentes é o do interacionismo simbólico por meio dos estudos do modo como os saberes docentes são construídos no processo de socialização profissional e pré-profissional em instituições como família, escola, universidade etc. Nesse enfoque a observação das interações que os docentes realizam em sala de aula e na escola é de grade importância.

Quando os estudantes chegam ao curso de licenciatura ou de formação de professores já possuem um conhecimento ou saberes acerca do que é um professor através das suas experiências como alunos com diferentes professores durante sua formação escolar. Outro momento de experiência que os sujeitos podem experimentar

os saberes docentes são aqueles que os professores produzem durante a execução de suas atividades cotidianas nas escolas onde lecionam.

Puentes et al (2009) parte da premissa de que existe um conjunto de conhecimentos base para o ensino e que é possível articular esse corpus de saberes com a intenção de melhorar a formação dos professores. Os conhecimentos necessários à docência fazem referência àquilo que os professores deveriam compreender sobre a docência para favorecer um processo de ensino-aprendizagem eficiente. Esse corpus seria composto de saberes, competências e conhecimentos específicos ao desenvolvimento da atividade docente.

O termo “saberes” se refere à ação de conhecer, compreender e saber-fazer associado à docência e é utilizado pelos autores que desenvolveram trabalhos sobre os conhecimentos base no Brasil. Dentre eles destacaremos aqueles que consideramos os que melhor descreveram tais conhecimentos. A seguir apresentaremos as contribuições oferecidas por Shulman (2005, 1986), Gauthier (1998), García (1992), Pimenta (1998) e Tardif (2014).

Segundo García (1992) o conjunto de conhecimentos, destrezas, atitudes, disposições que deve possuir um professor para o ensino são as bases para a composição dos saberes docentes. Então, quais são os conhecimentos, habilidades, atitudes, disposições que deve possuir um professor para atuar no ensino secundário, atualmente chamado ensino médio da educação básica?

O autor apresenta quatro conhecimentos que compõem esse conjunto de saberes docentes. São eles: a) *Conhecimento Pedagógico*: concebido como os conhecimentos, crenças e habilidades que os professores possuem e que estão relacionados com o ensino, com a aprendizagem dos estudantes, assim como sobre os princípios gerais do ensino, tempo de aprendizagem acadêmico, tempo de espera, ensino em pequenos grupos, gestão da sala de aula dentre outros; b) *Conhecimento do Conteúdo*: associados aos conhecimentos que os professores deverão possuir da matéria que ensinam; c) *Conhecimento do Contexto*: que faz referência ao lugar onde se ensina, assim como a quem se ensina; d) *Conhecimento Didático*: um tipo especial de conhecimento que se refere a forma como os professores “transformam” o conhecimento que possuem da matéria em conhecimento “ensinável” e compreensível para os estudantes, ou seja, a transposição didática.

Para Shulman (2005) o conhecimento sobre a docência é aquilo que os professores deveriam saber, fazer, compreender ou professar para converter o ensino

em algo mais que uma forma de trabalho individual e para com isso a profissão de professor se estabeleça, enfim, entre as privilegiadas na sociedade. O autor em seu texto sobre o desenvolvimento do conhecimento no ensino apresenta os fundamentos para uma reforma na educação que traz a ideia central de que o ensino deveria enfatizar a compreensão, a transformação e a reflexão. Estas seriam a base intelectual, prática e normativa para a profissionalização docente.

O autor apresenta seis conhecimentos básicos para a docência são: a) *Conhecimento do Conteúdo*: aquele próprio e específico da cada disciplina; b) *Conhecimento Pedagógico*: seria o didático geral, especialmente aqueles princípios e estratégias gerais da condução e organização da aula que transcendem o âmbito da disciplina; c) *Conhecimento do Currículo*: considerado como o especial domínio dos materiais e os programas que servem como ferramentas para a prática docente; d) *Conhecimento dos estudantes e da aprendizagem dos mesmos*; e) *Conhecimento dos contextos educativos*: são aqueles que compreendem desde o funcionamento do grupo e/ou da sala de aula, a gestão e financiamento da escola, chegando até o caráter das comunidades e da cultura que envolve a escola; f) *Conhecimento dos objetivos, as finalidades e os valores educativos e de seus fundamentos filosóficos e históricos*.

Para Pimenta (2008) os conhecimentos necessários à atuação docente abrangem quatro saberes que são: a) *Saberes da Experiência*: que seriam aqueles sobre o modo como os indivíduos se apropriam do ser professor ao longo da vida; b) *Saberes da Área do conhecimento*: aqueles conhecimentos específicos, científicos, pois, afinal, ninguém ensina o que não sabe; c) *Saberes Pedagógicos*: aqueles conhecimentos propriamente ditos responsáveis por pensar o ensino como uma prática educativa, com diferentes e as diversas direções de sentido que compõem a formação humana; d) *Saberes Didáticos*: seriam aqueles responsáveis pela articulação da teoria da educação e da teoria de ensino, como a relação professor-estudante, técnicas de ensino, processo de aprendizagem etc.; para que o professor possa ensinar em contextos distintos.

Gauthier (1998) apresenta seis saberes a serem mobilizados pelos professores para o exercício da docência onde a) *Saber Disciplinar*: seria aquele referente ao conhecimento do conteúdo a ser ensinado; b) *Saber Curricular*: seria aquele referente a transformação dos saberes produzidos pela ciência em um *corpus* que será ensinado nos programas das escolas; c) *Saber das Ciências da Educação*: seria

aquele relacionado com o conjunto de conhecimentos profissionais que não estão diretamente vinculados com a ação de ensinar; d) *Saber da Tradição Pedagógica*: seria aquele relativo ao saber “dar aula” que se tem antes da formação docente, adaptando e modificando mais tarde pelo saber experiencial e, principalmente, sendo validado ou não pelo saber da ação pedagógica; e) *Saber Experiencial*: seria aquele referente aos julgamentos privados que o professor elabora com base na sua própria experiência, que é elaborado ao longo do tempo, sendo uma espécie de jurisprudência; f) *Saber da Ação pedagógica*: seria aquele referente ao saber da experiência dos professores a partir do momento em que se torna público e que é testado por meio das pesquisas realizadas em sala de aula.

Dentre estes autores um se destaca no que se refere ao desenvolvimento de estudos e teorias sobre os saberes docentes e a formação de professores que foi bem difundido em nosso país. O Maurice Tardif apresenta em um de seus livros intitulado “Saberes docentes e formação profissional” uma descrição bem detalhada do que seriam esses tais saberes e conhecimentos necessários à prática docente.

Tardif (2014, p. 12-14) começa apresentando o conceito de saber social para a composição do que seriam posteriormente os saberes docentes necessários para a prática da docência. Segundo o autor um saber é considerado social porque é compartilhado por todo um grupo de agentes, por exemplo, os professores, que possuem uma formação comum; trabalham em uma mesma organização dentro de uma estrutura coletiva de trabalho cotidiano; com condicionamentos e recursos comparáveis dentre eles, bem como programas, matérias e regras do estabelecimento em que desenvolvem seu trabalho, no caso dos professores, a instituição escolar.

O saber é social porque a sua posse e utilização repousam sobre todo um sistema que vem garantir a sua legitimidade e orienta sua definição e utilização. Essa legitimidade é outorgada e reconhecida seja pelas universidades, as administrações escolares, os sindicatos, as associações profissionais, grupos científicos, as instâncias de atestação e de comprovação das competências a exemplo dos conselhos e, no caso do ensino pelo ministério da educação.

O saber é considerado social porque os seus objetos próprios são os objetos sociais, isto é, as práticas sociais; ensinar é agir com outros indivíduos; é saber agir com outros indivíduos que sabem que lhes ensino; é saber que ensino a outros indivíduos que sabem que sou um professor. O que os professores ensinam – os saberes a serem ensinados – e sua maneira de ensinar – o saber ensinar – evoluem

com o tempo e as mudanças sociais. O saber é social por ser adquirido no contexto de uma socialização profissional onde é incorporado, modificado e adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira, ao longo de uma história profissional onde o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho.

Tardif (2014) resume bem quando coloca que o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua “consciência prática”.

Seguindo esse raciocínio, Tardif apresenta que os saberes sociais seriam então um conjunto de saberes e que dispõe uma sociedade. A educação seria um conjunto de processos de formação e de aprendizagens elaborados socialmente e destinados a instruir os membros da sociedade com bases nesses valores. E o professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros. Os saberes docentes se compõem de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Esses saberes são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais.

Todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação, e quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais longo e complexo se torna o processo de aprendizagem, o qual, por sua vez, exige uma formalização e uma sistematização adequada (TARDIF, 2014, p. 35).

Assim como os demais autores apresentados anteriormente, Tardif (2014, p. 36-38) também identifica e apresenta quais seriam os saberes necessários à docência que seriam oriundos da formação profissional. São eles os a) *Saberes Profissionais*: um conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores; b) *Saberes Pedagógicos*: que seriam as doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa; c) *Saberes Disciplinares*: são os que correspondem aos diversos campos do conhecimento, transmitidos nos cursos e departamentos universitários; d) *Saberes Curriculares*: são os que correspondem aos

discursos, objetivos, conteúdos e métodos. Apresentam-se em forma de programas escolares que os professores devem aprender a aplicar; e) *Saberes Experienciais*: ou práticos são adquiridos pelos professores no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, onde desenvolvem os saberes específicos baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Eles se incorporam à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e saber-ser.

E é exatamente sobre os saberes experienciais que atraem um pouco mais o nosso interesse, em especial, pois ele nos auxilia a entender como a experiência prática pode contribuir de forma diferenciada para a formação profissional dos futuros professores no contexto de socialização profissional que o Pibid oferece aos seus bolsistas.

2.1.1. OS SABERES EXPERIENCIAIS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL PARA A DOCÊNCIA

Segundo Tardif (2014, p. 49-50) os saberes experienciais são um conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provem das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Estes saberes constituem, segundo o autor, a cultura docente em ação.

A constituição desses saberes se desenvolve durante o ensino em um contexto de múltiplas interações durante a atuação do professor. A interação acontece entre o professor e o estudante. A atividade docente é exercida concretamente em uma rede de interações com outros indivíduos, em um contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e em que estão presentes atitudes, valores, símbolos e sentimentos que são passíveis de interpretação e decisão.

As interações são mediadas por diversos canais como o discurso, o comportamento, as maneiras de ser dentre outros; e ocorrem em um determinado meio, em um universo institucional que os professores descobrem progressivamente, tentando se adaptar e integrar a ele. Esse meio – a instituição escolar – é um meio

social que se constitui por relações sociais e hierarquias, bem como de normas, obrigações, prescrições que os professores deveriam conhecer e respeitar em graus diversos, a exemplo dos programas escolares.

Ainda segundo Tardif (2014) os saberes experienciais possuem três objetos que os constituem sendo o primeiro as relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais indivíduos no campo de atuação de sua prática; o segundo objeto seria as diversas obrigações e normas as quais seu trabalho deve se submeter; e o terceiro objeto seria a instituição escolar enquanto meio organizado e composto de funções diversificadas. Estes objetos organizam as condições de trabalho para os professores e sua profissão.

A seguir apresentamos uma tabela em que Tardif propõe um modelo tipológico para identificar e classificar os saberes dos professores.

Tabela 1 – Saberes, fontes e modos de integração

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida, pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: TARDIF, 2014, p. 63.

A tabela acima nos mostra os saberes adquiridos no processo de socialização pelos quais os professores passam ao longo de suas trajetórias de vida e profissional. Considerando nossas questões, tal especificação ajuda para analisarmos as fontes de aquisição dos saberes e o tipo de saber que se pode adquirir nesses diferentes processos de socialização dos bolsistas pibidianos.

Interessante observar, que conforme a tabela, por exemplo, os saberes dos livros didáticos vão sendo apropriados a partir do uso de ferramentas como transcrições do conteúdo, fichas de resumo, questionários dentre outros; que são as fontes sociais para a implementação desses saberes por meio das atividades desenvolvidas em sala de aula no contexto das atividades realizadas pelos bolsistas. Dessa forma, vemos que a socialização profissional promovida pela inserção dos sujeitos nas atividades na escola contribui de forma diferenciada para a aquisição dos saberes necessários ao fazer docente.

Tendo em mente as fontes de aquisição dos saberes e as formas como elas aparecem em suas ações nos possibilita delimitar quais são esses saberes e o lugar onde podem ser aprendidos e apreendidos pelos sujeitos.

De acordo com Tardif (2014, p. 69) acredita-se que os saberes adquiridos durante a trajetória pré-profissional, isto é, quando da socialização primária e sobretudo quando da socialização escolar, tem um peso importante na compreensão da natureza dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser que serão mobilizados e utilizados em seguida quando da socialização profissional e no próprio exercício da docência.

Segundo o autor as fontes profissionais do saber-ensinar seriam a socialização que é um processo de formação do indivíduo que se estende por toda a história de vida dos mesmos e, comporta rupturas e continuidades. A ideia base da teoria sobre os saberes docentes é que esses saberes organizados através de esquemas, normas, hábitos, procedimentos, tipos, categorias dentre outros não são inatos, mas produzidos pela socialização, ou seja, através do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados – famílias, grupos, escola etc. – nos quais os indivíduos constroem, em interação com os outros indivíduos, sua identidade pessoal e social.

Enquanto interação, entendemos que se trata dos momentos em que os indivíduos orientam seus comportamentos em função dos comportamentos de outros indivíduos. O agir interativo não é orientado para a manipulação dos objetos ou para

o controle dos fenômenos do ambiente ao nosso redor, mas por um encontro com o outro.

Nesse sentido podemos nos perguntar, considerando o contexto das nossas inquietações: nesses momentos é possível que os bolsistas resgatem e adquiram meios e formas de atuarem junto aos estudantes fazendo uso dos conhecimentos estudados nos cursos de graduação? Eles podem, com isso consolidar tais conhecimentos e apreender novas formas de agir e interagir quando da ocorrência dessas situações? É o que temos por hipótese. Essa vivência poderá auxiliá-los tanto na conclusão de seus respectivos cursos quanto em suas futuras atuações como professores da educação básica.

Seguindo em frente com esse raciocínio apresentamos a conceito de socialização profissional que nos serviu de base para a presente pesquisa. A incursão nessa literatura nos fez pensar quanto importante é a consideração do processo de socialização profissional na formação de futuros professores da educação básica.

2.2 A SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL

Toda sociedade possui um conjunto de regras, normas, valores, cultura e disposições que são passados de geração em geração. Esse processo de introdução do indivíduo na vida social se estabelece através do que ficou chamado de processos de socialização. Quem melhor descreve sobre esse processo, no nosso ponto de vista, são os autores Berger e Luckmann em seu livro intitulado “A construção social da realidade” onde são expostos os conceitos de socialização primária e secundária que serviram de base para a presente pesquisa.

A seguir iremos apresentar tais conceitos para que seja possível estabelecer um entendimento acerca desse processo e de como outro autor que desenvolve essa temática, Claude Dubar, estabelece um entendimento sobre o processo de socialização profissional dando continuidade aos estudos sobre os processos de socialização dos indivíduos.

Segundo Berger e Luckmann (2010) o indivíduo não nasce membro da sociedade, mas com a predisposição para a sociabilidade e tornar-se membro da mesma. Este processo inicia-se com a interiorização, a apreensão e/ou com a interpretação imediata de um acontecimento objetivo para ele dotado de sentido. A

interiorização constitui a base primeira da compreensão de nossos semelhantes, e posteriormente, a apreensão do mundo como realidade social dotada de sentido.

Ainda segundo os autores, a socialização pode ser definida como a ampla e consistente introdução de um indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade ou de um setor dela. A socialização primária que o indivíduo experimenta durante a infância é o meio pelo qual fará torná-lo membro daquela sociedade. Mas a interiorização só se realiza quando há uma identificação. A criança absorve papéis e as atitudes dos outros significados, ou seja, outros indivíduos tais como pais e familiares que realizam sua introdução na vida social, a princípio no seio familiar, ocorrendo então a interiorização dessas atitudes, valores e papéis como seus naquele momento. Por meio dessa identificação com os outros significativos, a criança torna-se capaz de se identificar a si mesma, de adquirir uma identificação subjetivamente coerente e plausível (BERGER & LUCKMANN, 2010, p. 171).

Segundo Berger e Luckmann (2010, p. 172) a socialização primária cria na consciência da criança uma abstração progressiva dos papéis e das atitudes dos outros indivíduos particulares passando a estabelecer em si que existem outros papéis e atitudes em geral além da sua própria. Sua formação na consciência da criança significa que ela como indivíduo se identifica não somente com os outros concretos, por exemplo seus pais e parentes, mas passa a entender uma generalidade de outros indivíduos, ou seja, com uma sociedade.

Os conteúdos específicos que são interiorizados na socialização primária variam de sociedade para sociedade, mas alguns deles estão presentes em todas elas e, é a linguagem que tem de ser interiorizada acima de tudo. A socialização primária envolve uma sequência de aprendizado socialmente definido e está sobretudo encarregado de ser realizado pelas famílias. Passado o período em que o indivíduo se encontra apenas envolto por outros que compõem seu círculo familiar, chega o momento de ampliar a convivência em outros locais e em outras instituições.

A socialização secundária segundo Berger e Luckmann (2010, p. 178) é a interiorização de “submundos” institucionais ou baseados em instituições. A extensão e caráter deste são, portanto, determinados pela complexidade da divisão do trabalho e a concomitante distribuição social do conhecimento. Nenhuma sociedade por nós conhecida deixa de ter alguma divisão do trabalho e, bem como alguma distribuição social do conhecimento. Logo que tal acontece a socialização secundária torna-se necessária.

A socialização secundária ocorre em instituições variadas como a escola, a igreja, o trabalho dentre outros. Para isso, se faz necessário a aquisição de conhecimento de funções específicas, que está direta ou indiretamente ligada a divisão social do trabalho. Segundo os autores se exige para desempenhar tais funções a aquisição de vocabulários também específicos, que implica uma interiorização de campos semânticos que irão estruturar as interpretações e as condutas que serão rotineiras em uma área institucional.

As sociedades, para garantir tais interiorizações criaram aparelhos legitimadores que são geralmente acompanhados de símbolos, rituais e/ou matérias, como por exemplo os diplomas escolares e acadêmicos, o casamento e o batismo religioso dentre outros, em consonância se faz necessário uma linguagem diferenciada e instrumental para colocar em prática as interiorizações adquiridas no processo de socialização secundária.

Berger e Luckmann (2010, p. 180) colocam que para ocorrer a interiorização de conhecimentos pelos sujeitos é construído um corpo de imagens e alegorias que tem por base instrumental a linguagem. Linguagens específicas também são estabelecidas como aquelas destinadas a alguma função no mundo do trabalho, que pode ser a de professor, essa linguagem é interiorizada pelo indivíduo por completo na medida em que ele vai exercitando essa atividade.

Um sujeito torna-se um professor ou cavalarião não somente por adquirir as habilidades exigidas para essas funções, mas também, por serem capazes de compreender e usar essa linguagem específica para a função que ocupam na sociedade.

Este processo de interiorização acarreta em uma identificação subjetiva com a função e suas normas consideradas adequadas. O caráter dessa socialização também depende do *status* do corpo de conhecimento em questão e que estão no interior do universo simbólico e sua totalidade, ou seja, essa socialização deve conter aspectos que façam com que os sujeitos a reconheçam como importantes e válidas em todo o âmbito de atuação daquela função específica. Para isso o treinamento é necessário para aprender a sua função dentro desse contexto social.

Para Dubar (2005) a socialização se define, antes de tudo, pela imersão dos indivíduos, no que chamou de mundo vivido, que é ao mesmo tempo um universo simbólico e cultural, bem como um saber sobre esse mundo. Sendo assim, a socialização secundária é definida pelo autor como a interiorização de subdivisões de

mundos institucionais e especializados, e a aquisição de saberes específicos e de papéis direta ou indiretamente arraigados na divisão do trabalho. Trata-se da aquisição de saberes especializados, para os quais o autor chamou de saberes profissionais, que se constituem como um novo gênero de saberes em determinado momento da formação dos indivíduos.

Sendo assim, ainda de acordo com Dubar (2005), a identidade humana não é dada de uma vez por todas, no nascimento: ela é construída na infância e, a partir de então, deve ser reconstruída no decorrer da vida. A identidade é produto das sucessivas socializações. O emprego condiciona a construção das identidades sociais, em passar por mudanças impressionantes, o trabalho obriga a transformações identitárias delicadas; por acompanhar cada vez mais todas as modificações do trabalho e do emprego, a formação intervém nas dinâmicas identitárias por muito tempo além do período escolar. A identidade social é a articulação entre a identidade individual e a coletiva; uma transação interna ao indivíduo e uma externa, estabelecida entre o indivíduo e as instituições com as quais interage.

De acordo com Dubar (2005), a estruturação identitária se organiza na articulação dos processos identitários que se desenvolvem nas várias relações da vida, que se apresentam como heterogêneos, inseparáveis, complementares ou contraditórios. Para essa dinâmica acontecer, pode-se considerar os processos biográficos através da construção da identidade para si e os processos relacionais da construção da identidade para o outro. No desenvolvimento desse processo ocorre a articulação e a atribuição de papéis pelo outro. A interiorização por meio da aceitação e vivência do papel e da incorporação do mesmo, gerando assim no indivíduo, através desse processo o papel que passa a fazer parte da identidade social-profissional dele, bem como a influência das trajetórias objetivas e subjetivas que trazem consigo experiências que serão mobilizadas durante o processo de formação profissional.

Para Dubar (2012) o conceito de socialização se apresenta através de um processo muito geral que conecta permanentemente situações e percursos, tarefas a realizar e perspectivas a seguir, relações com outros e consigo, concebido como um processo em construção permanente. A socialização profissional pode ser definida como a maneira pela qual se aprende no trabalho e se conduz a vida ativa, através da aprendizagem de uma atividade profissional por meio de um processo que dura por toda a vida ativa, e mesmo além dela. A socialização não é mais reservada à

infância, e a formação profissional tornou-se “formação ao longo da vida” e, o trabalho pode ser formador, fonte de experiências, de novas competências, de aprendizagens para o futuro.

Para haver um treinamento se necessita de indivíduos socializadores e o relacionamento do indivíduo com os outros indivíduos socializadores torna-se proporcionalmente carregado de significação, isto é, o pessoal socializador reveste-se do caráter de outros significantes em relação ao indivíduo que está sendo socializado.

De acordo com Ludke (1996) os estudos sociológicos mais antigos sobre a formação de profissionais foram muito marcados por estudos que tinham como base de análise as teorias da corrente funcionalista estruturalista entre as décadas de 1950 e 1960 e, estavam interessadas em estudar, em especial, a formação dos futuros médicos – considerada a profissão por excelência. Nessa perspectiva o processo de socialização era visto como aquele pelo qual as pessoas seletivamente adquirem os valores, atitudes, interesses, habilidades e conhecimentos próprios para a execução daquela profissão. Em resumo, adquirir a cultura corrente daquele grupo do qual os indivíduos são ou pretendem participar como futuros membros.

Ainda segundo a mesma autora, os estudos desenvolvidos pela perspectiva do interacionismo simbólico rompem com a tradição dos estudos funcionalistas, principalmente, na orientação, que passa a direcionar a sua atenção para o que a autora chamou de “visão situada”. Trata-se de verificar como ocorre o processo de socialização ocupacional / profissional não apenas praticada nas escolas, mas também, a socialização praticada por meio das experiências vivenciadas por jovens futuros profissionais em outras áreas de atuação profissional. A nossa escolha parte dessa proposta de estudar a formação de futuros professores para a educação básica.

Considerando esses estudos, o de Hughes (1958) nos auxiliou na compreensão de como o processo proporcionado pelo programa Pibid contribui na aquisição dos conhecimentos necessários à docência. O próprio autor coloca em seu texto, que essa teorização serve de base para estudos sobre a socialização profissional para as diversas profissões. Então, a sua escolha se fez pertinente para os fins que nos propomos para esta pesquisa.

Everett Hughes em seu livro *Men and their work* de 1958 faz uma formulação em que apresenta um esquema geral que serve de referência para estudos sobre a formação ou “*training*” para as mais diversas profissões e, que em nosso caso, serviu

de base para as observações do processo de socialização profissional desenvolvido por meio das atividades do programa PIBID junto aos bolsistas futuros professores na educação básica.

No capítulo intitulado “A fabricação de um médico”, Hughes apresenta o processo de socialização profissional desenvolvido durante os momentos de prática médica a que os estudantes, futuros médicos, são submetidos nos cursos de graduação. Ele apresenta essa teorização como um tipo de modelo utilizado na socialização profissional, organizado tanto como uma “iniciação” a uma cultura profissional quanto em um momento de uma “conversão” desses indivíduos para uma nova concepção de si e do mundo.

Esta teoria se organiza em três mecanismos específicos pelos quais passam os estudantes durante o período em que participam dos estágios na prática médica. Devemos, então, para as nossas pretensões neste estudo, localizarmos esses mecanismos na socialização profissional vivenciada pelos bolsistas do Pibid.

O primeiro mecanismo é chamado de “passagem pelo espelho” que seria a imersão dos indivíduos na cultura profissional, ou seja, seria a entrada dos indivíduos no campo de atuação profissional, no caso a escola, onde os bolsistas vão tendo contato com os professores, as salas de aulas, a organização escolar, seus funcionários administrativos, a comunidade atendida – os estudantes, pais e responsáveis – os atos, ações, atitudes práticas do cotidiano escolar.

Para o primeiro mecanismo podemos estabelecer uma correspondência com o momento da experiência que os bolsistas vivenciam e, que corresponde ao contato com o grupo de referência composto pelos professores/supervisores e os outros bolsistas. A realidade sobre a profissão e a carreira profissional pode ser, a partir da experiência, observados e avaliados. Os conhecimentos específicos e as regras da profissão são vistos e podem servir de estímulo para a o exercício da profissão.

Para esse processo os estudantes têm acesso aos conhecimentos e as tarefas da profissão, o contato por meio da experiência e do treinamento. Os conhecimentos teóricos são adquiridos na academia para que depois possam ser colocados em prática.

O segundo mecanismo é chamado “instalação na dualidade” por meio dos modelos ideais que os indivíduos têm acerca da profissão que se apresentam por meio da dignidade que a profissão emana através da sua imagem junto à sociedade, a sua valorização simbólica e, por outro lado, pelos modelos práticos que seriam as

atividades e tarefas cotidianas e, os trabalhos duros realizados pelos profissionais que atuam no dia a dia da atuação profissional, ou seja, a realidade efetiva da profissão.

Para esse segundo mecanismo pode ser evidenciado pelas atividades e tarefas cotidianas do docente, observadas e vivenciadas pelos bolsistas. Os bolsistas, então, passam a vivenciar o que de real e o que a ideal relativo a profissão tendo que equilibrar os dois momentos na constituição e aquisição das habilidades, saberes e competências referentes a profissão.

Nesse segundo momento estariam os indivíduos passando pela escolha dos seus papéis, através da interação que estabelecem com os outros indivíduos significativos. Essa interação acontece por meio do grupo de referência no interior da profissão que servem de modelo para a aquisição das normas, valores e modelos de comportamento. O grupo referência dos bolsistas na escola se estabelece através dos professores/supervisores, que os bolsistas acompanham durante as atividades do programa na escola.

Com a prática, os estudantes são introduzidos nas discussões acerca da profissão e dos modelos práticos da ação docente. A participação nas tarefas realizadas no cotidiano da profissão pode auxiliar na decisão sobre a carreira e o desenvolvimento posterior na profissão.

O último mecanismo se refere à fase de “conversão final” em que os indivíduos ajustam suas concepções de si mesmo, por meio da tomada de consciência de suas capacidades físicas, mentais e pessoais com as possibilidades de carreira que podem almejar depois da finalização de seus cursos de graduação e, posterior entrada no mercado de trabalho.

Para esse último mecanismo, identificamos os momentos que os bolsistas, ao final de suas participações no projeto e/ou ao final da vigência dos editais podem, então, realizar uma síntese que serve de auxílio nas suas descobertas, afirmações e, até mesmo, renúncias em ser ou não um professor, se identificar ou não com essa profissão.

Neste capítulo apresentamos a composição da estruturação teórica através dos conceitos escolhidos que serviram de base para o desenvolvimento teórico e prático para da presente dissertação. A consideração desses conceitos, não apenas nos ajudaram a orientar nossas análises na compreensão de como se constitui o processo de socialização profissional no contexto das atividades do Pibid, mas também a

planejar nosso trabalho de campo no que diz respeito aos instrumentos de recolha e de registro dos dados, como será tratado a seguir.

3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Com o intuito de atingirmos o objetivo desta pesquisa, qual seja analisar o processo de socialização profissional promovido pelo Pibid na composição de um repertório de conhecimentos profissionais para a profissão docente, elegemos como campo de pesquisa a escola. A nossa intenção foi de que fossem observados projetos Pibids de diversas disciplinas em uma mesma escola para a análise do processo de socialização profissional que passam os bolsistas que participam do programa. Como o programa é o mesmo, buscamos observar como as diversas disciplinas estruturam, organizam e desenvolvem suas atividades no contexto escolar.

Antes de descrever a escola selecionada para nossa pesquisa, apresentaremos o programa Pibid, a partir dos documentos reguladores para uma melhor compreensão das atividades desenvolvidas na escola campo.

3.1 O PROGRAMA PIBID: OBJETIVOS, FUNCIONAMENTO E ORGANIZAÇÃO

O Pibid não é um estágio curricular, no estágio supervisionado os estudantes não são acompanhados por supervisores, nem por coordenadores. No estágio os estudantes frequentam algumas aulas em escolas definidas pelo professor da universidade que está responsável pela disciplina do estágio supervisionado. Os estudantes observam as aulas que são ministradas pelos professores nas salas de aulas em que foram alocados com o intuito de verificar como acontece na prática a atividade do professor na educação básica.

O programa Pibid é um programa destinado aos estudantes de licenciatura nos diversos cursos de formação de professores. Ele pode ser comparado, por exemplo de programa institucional, ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Pesquisa – PIBIC que é destinado aos estudantes de cursos de graduação na modalidade Bacharelado, no sentido que oferta bolsas para estudantes vivenciarem na prática o que se vê em teoria em tal formação. O Pibid vem como incentivo aos estudantes das licenciaturas que não tinham muitas oportunidades de participar de programas que contemplassem a pesquisa e a extensão.

Os cursos de licenciatura, até então, possuíam o Prodocência que é um programa de consolidação das licenciaturas através de uma ação da Capes, cuja finalidade é o fomento à inovação e à elevação da qualidade dos cursos de formação

para o magistério da Educação Básica, na perspectiva de valorização da carreira docente. Ele financia itens de custeio e de capital, complementando as ações do Pibid com o apoio ao estudo e ao desenvolvimento de novas formas e organização curricular para a formação de professores, apoio a criação de metodologias inovadoras para os cursos de licenciatura.

O Prodocência apoia projetos de caráter institucional de instituições públicas de ensino superior que possuam cursos de licenciatura em funcionamento. Ele fomenta os projetos e articula ações entre as licenciaturas e as disciplinas junto às escolas de educação básica. Tal programa entra com o fomento financeiro e institucional e, apoia o Pibid em ações direcionadas aos licenciandos. Nesse momento, se organiza a articulação entre os dois programas onde o Pibid coloca em prática as atividades organizadas dos subprojetos nas escolas e, são apoiados pelo Prodocência em custeio de várias ações desenvolvidas como encontros, simpósios, palestras, viagens etc.

Para compreendermos as ações do Pibid nas escolas se faz necessário conhecermos a legislação que estabelece a sua organização. Um dos documentos oficiais que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID é o Decreto nº 7.219 de Junho de 2010.

O Pibid é um programa executado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e, tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira.

Conhecendo um pouco mais sobre o programa os dados disponibilizados no portal da CAPES em 2014, nos mostram que 284 IES possuem o programa, desses 284 Programas Pibid e 29 Programas Pibid Diversidade. Todas as 5 regiões nacionais possuem programas sendo no Centro-Oeste com 26 projetos; o Nordeste com 66 projetos; o Norte com 32 projetos; o Sudeste com 117 projetos e na região Sul com 72 projetos que totalizam 313 projetos. Em relação à quantidade de bolsas concedidas no ano de 2014, foi um total de 90.254 bolsas para a iniciação à docência distribuídos entre graduandos da licenciatura, professores/supervisores nas escolas de educação básica, professores das universidades como coordenadores de área, pessoal de gestão do projeto institucional.

Como podemos perceber é um programa de grandes dimensões que contemplou todas as regiões do nosso país e que teve um grande número de participantes que pode indicar o aumento pelo interesse dos sujeitos que compõem os cursos de licenciatura, sejam eles professores e estudantes. Sem se falar, no incentivo financeiro que a bolsa proporciona a todos os participantes, em especial aos licenciandos, que podem com ela custear seus gastos com a formação.

O Pibid é composto por um coordenador institucional que deve ser professor da instituição superior responsável perante a Capes em garantir e acompanhar o planejamento, a organização e a execução das atividades de iniciação à docência previstas no projeto de sua instituição.

Os coordenadores de área são os professores responsáveis das instituições de educação superior para o planejamento, organização e execução das atividades de iniciação à docência em sua área de atuação acadêmica; de acompanhamento, orientação e avaliação dos bolsistas e, também, da articulação e diálogo com as escolas públicas nas quais os bolsistas exercem suas atividades.

Os bolsistas são estudantes dos cursos de licenciatura com dedicação de carga horária mínima de trinta horas mensais. E, por fim, os supervisores que são os docentes das escolas de educação básica da rede pública de ensino, credenciadas ao programa, sendo responsáveis por acompanhar e supervisionar as atividades dos bolsistas. Todos os envolvidos recebem bolsas de iniciação à docência.

Neste documento estão contidos os objetivos a serem atingidos pelo programa Pibid. Os quais são 1) incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; 2) contribuir para a valorização do magistério; 3) elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; 4) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando 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; 5) incentivar as escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; 6) contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Na Portaria nº 096 de Julho de 2013 está estabelecido o Regulamento do Pibid que reforça os objetivos do programa, acima citados, bem como as atribuições, concessões das bolsas, da determinação das escolas que podem participar do projeto, dos financiamentos possíveis aos projetos institucionais participantes. Neste documento verificamos a existência das designações mais detalhadas das funções e dos deveres a serem desenvolvidos pelos coordenadores institucionais e de área, dos supervisores e dos bolsistas.

Os coordenadores institucionais tem entre seus deveres responder pela coordenação geral do Pibid perante as escolas; de acompanhar as atividades previstas nos projetos; acordar com as autoridades a participação das escolas da rede pública; de comunicar à Capes as escolas públicas selecionadas onde serão desenvolvidas as atividades do programa; de elaborar e encaminhar relatórios à Capes das atividades desenvolvidas no projeto; de articular docentes de diferentes áreas visando o desenvolvimento de atividades integradas na escola e à promoção da formação interdisciplinar; em realizar o acompanhamento técnico-pedagógico do projeto; comunicar a Capes qualquer alteração relativa a descontinuidade do plano de trabalho ou do projeto; de promover encontros entre os bolsistas, garantindo a participação de todos; de enviar a Capes documentos de acompanhamento das atividades dos bolsistas; participar das atividades de acompanhamento e avaliação do Pibid; em compartilhar com a direção das IES e seus pares as boas práticas do Pibid na perspectiva de buscar a excelência na formação de professores.

Para os coordenadores de área dentre os deveres que são estabelecidos parte de responder pela coordenação do subprojeto; de elaborar, desenvolver e acompanhar as atividades; em participar de comissões de seleção de bolsistas e de supervisores para atuar no subprojeto; de orientar a atuação dos bolsistas conjuntamente com os supervisores; em apresentar ao coordenador institucional relatórios periódicos contendo descrições, análise e avaliação das atividades; de informar toda substituição, inclusão, desistência ou alterações cadastrais de integrantes; em comunicar qualquer irregularidade no pagamento das bolsas; de participar de seminários de iniciação à docência do Pibid; participar das atividades de acompanhamento e avaliação do Pibid; de elaborar e desenvolver, quando possível, projetos interdisciplinares.

Entre os deveres do supervisor estão os de elaborar, desenvolver e acompanhar as atividades dos bolsistas; em controlar a frequência dos bolsistas na

escola repassando essas informações ao coordenador de área; de participar de seminários de iniciação à docência; em informar à comunidade escolar sobre as atividades do projeto; enviar relatórios e documentos, sempre que solicitado; de participar das atividades de acompanhamento e avaliação; em elaborar e desenvolver, quando possível, projetos interdisciplinares.

E para os bolsistas os deveres estão em participar das atividades definidas pelo projeto; em dedicar no mínimo de 8 horas semanais as atividades do Pibid, sem prejuízo do cumprimento de seus compromissos como discente; em tratar com cordialidade, respeito e formalidade todos os membros do programa e da comunidade escolar; em assinar termo de compromisso; em restituir à Capes eventuais benefícios recebidos indevidamente; de informar imediatamente ao coordenador de área qualquer irregularidade no recebimento da bolsa; em elaborar portfólio ou instrumento equivalente de registro com a finalidade de sistematização das ações desenvolvidas durante a sua participação no projeto; em apresentar formalmente os resultados parciais e finais de seu trabalho, divulgando-os nos seminários de iniciação à docência promovidos pela instituição; de participar das atividades de acompanhamento e avaliação do Pibid; de assinar termo de desligamento do projeto, quando couber. Porém, interessante pontuar que está vedado ao bolsista de iniciação à docência assumir a rotina de atribuições dos docentes da escola ou atividades de suporte administrativo ou operacional.

O Programa Pibid na forma como está organizado proporciona a vivência antecipada das funções do docente, através da experiência e participação nas atividades desenvolvidas em sala de aula, na aplicação dessas atividades, na composição de estudos e pesquisas e, em articular o ensino e a pesquisa no cotidiano do professor da educação básica.

Além de proporcionar a participação dos bolsistas em encontros, congressos, simpósios e reuniões que auxiliam na constituição dos saberes necessários à docência, vale lembrar, que o acompanhamento do professor supervisor na escola favorece a socialização desses sujeitos, pois serve de espelho para as ações, como exemplo de atuação profissional, bem como, os coordenadores de área que proporcionam a aquisição e aprofundamento, dos conhecimentos acadêmicos, sejam eles teóricos e/ou práticos, de suma importância para garantir a apreensão do conhecimento referente a disciplina que estudam e irão lecionar futuramente nas escolas de educação básica.

A forma como o Programa Pibid se organiza se torna um campo interessante para o estudo sobre a socialização profissional, pois possui os elementos necessários para o desenvolvimento desse processo socializador. As atividades desenvolvidas promovem a interação dos sujeitos por meio da experiência e prática da função docente, seja com os coordenadores de área, seja com os professores supervisores na escola.

O Programa Pibid neste trabalho é visto como um momento diferenciado que oportuniza aos estudantes das licenciaturas a vivência profissional, categoria importante para a nossa análise do professor na educação básica. E ao mesmo tempo, propicia a aquisição dos saberes docentes que permeiam a atuação docente.

Entender como o Programa Pibid realiza suas atividades nos auxiliou na composição do entendimento do processo de socialização pré-profissional e profissional que os bolsistas vivenciam durante o acompanhamento das aulas ministradas pelos professores supervisores nas escolas participantes do projeto. Durante as atividades os bolsistas têm acesso as rotinas e práticas proporcionadas pelas atividades curriculares desenvolvidas pelos professores que contribuem para a constituição de um repertório de conhecimentos acerca da prática docente e, que pode contribuir em uma possível identificação, por parte desses bolsistas, com a profissão docente.

A socialização profissional promovida pelo programa Pibid direciona a imersão dos sujeitos na cultura profissional docente por meio da observação e experiência do cotidiano da sala de aula e, das atribuições pertinentes ao professor. A prática é vivenciada pelos bolsistas, no local próprio da atuação do docente, favorece a instalação de uma nova concepção de si mesmos e do seu mundo, sendo essa promoção realizada pelas atividades e tarefas cotidianas, podendo, assim, favorecer a escolha dos seus papéis.

O grupo referência organizado através dos coordenadores de área, pelos professores supervisores e, pelos outros bolsistas, auxilia os sujeitos na aquisição das normas, valores e modelos de comportamento próprios dos docentes. Com essa aquisição, os bolsistas podem desenvolver futuras reflexões acerca de suas atuações, podendo favorecer a tomada de consciência de seu papel nessa estrutura, uma concepção de si mais ampla, articulando suas potencialidades com suas capacidades físicas, mentais e pessoais para o exercício da docência.

E o local onde o processo de socialização profissional direcionado a formação de futuros docentes favorece ao desenvolvimento dos saberes necessários ao exercício da docência, por excelência, é a escola.

Na sequência faremos uma descrição da escola campo e os subprojetos do PIBID que compuseram nosso *corpus*, assim como os instrumentos de construção de dados da pesquisa.

3.2 A ESCOLA: ENTRANDO NO CAMPO

Em uma busca pelas escolas participantes do programa Pibid localizamos a escola pública da rede estadual que ofertava turmas no ensino médio e, que possuía um grande número de disciplinas que recebiam os bolsistas Pibid. Com essa descoberta foi encaminhado uma solicitação junto à coordenação sobre a possibilidade de que a pesquisa de campo fosse realizada nessa instituição. Marcados dia e horário com a coordenadora da escola, foi apresentada a pesquisa, com seus focos e objetivos, bem como, entregue um termo de consentimento livre e esclarecido que continha o conteúdo da pesquisa e os dados da pesquisadora para posteriores contatos para esclarecimentos de dúvidas ou informações. Nesse encontro foi autorizada a entrada e realização da pesquisa naquela instituição de ensino.

Nesse mesmo dia foi apresentada ao diretor da escola a pesquisadora e a pesquisa obtendo, também, a autorização e o livre acesso à escola, bem como, a orientação para falar com os professores supervisores do Pibid, para que fosse possível receber deles, a autorização pessoal, para o acompanhamento das aulas ministradas por eles com a participação dos bolsistas.

Houve o encaminhamento até a sala destinada ao Pibid, no segundo andar do prédio, local esse que serve de ponto de apoio dos professores supervisores para encontros e reuniões com os bolsistas, para as aulas de reforço e tira-dúvidas dos estudantes, com o intuito de encontrar com os professores supervisores e apresentar a pesquisa, com a perspectiva de conseguir as autorizações para realizar a pesquisa em suas aulas. Nesta sala existe um quadro de horários e dias dos plantões dos professores supervisores que serviu de base para que fosse possível encontrá-los para a apresentação e solicitação de autorização do desenvolvimento da pesquisa de campo.

A escola em questão está localizada no centro de João Pessoa, capital do Estado da Paraíba, de muita tradição e antiguidade que recebe estudantes vindos dos mais diversos bairros da cidade e da região metropolitana. A escola contém em torno de 2.800 alunos distribuídos em dois turnos, manhã e tarde, no ensino médio. A estrutura física é composta de 25 salas de aulas, sala de diretoria, sala dos professores, um laboratório de informática, salas de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado, quadra de esportes coberta, cozinha e biblioteca. E os equipamentos disponíveis para a realização das aulas como televisores, aparelhos de dvd, copiadoras, retroprojetores, impressora e Datashow.

Há mais de um ano a escola está em processo de reforma e as aulas estão acontecendo em meio a andaimes espalhados por vários corredores, com marteladas intermitentes que compõem uma verdadeira “sinfonia” desagradável durante o horário das aulas. Em meio a carrinhos de mão cheios de cimento, latas de tinta, pedreiros e pintores, os estudantes, professores e pessoal de apoio tentam cumprir a carga horária das aulas do primeiro semestre letivo que está atrasado devido à greve dos professores que teve início no mês de Abril de 2015 com duração de trinta dias.

A escola possuía o Programa Pibid nas disciplinas de **História, Matemática, Física, Educação Física, Geografia, Letras (Português) e Sociologia**. O primeiro professor supervisor que tivemos acesso foi o de Letras (Português) que indicou uma professora que tinha bolsistas acompanhando-a em suas aulas. Também, encontramos com o professor supervisor de Geografia onde foi possível apresentar a intenção de pesquisar em suas aulas, explicando-lhe sobre o que abordava o projeto. Este professor supervisor interessou-se de imediato e autorizou a presença em suas aulas da pesquisadora e, ainda proporcionou um *tour* pela escola apresentando as dependências, os funcionários de apoio, como a escola se organizava e identificando os demais professores supervisores do Pibid, o que foi de suma importância naquele momento, pois possibilitou um conhecimento mais detalhado da organização e estruturação das atividades desenvolvidas na escola.

Durante o intervalo das aulas foi possível falar com mais três professores supervisores das disciplinas de Educação Física, Sociologia e Física apresentando a pesquisa e a intenção em estar em suas aulas desenvolvendo as observações e, por fim, obtivemos as suas autorizações. Naquele mesmo dia foi possível acompanhar algumas aulas.

Não obtivemos acesso ao professor supervisor de História e, descobrimos posteriormente, que a disciplina de Matemática e, seu respectivo professor supervisor, tinham sido excluídos do programa. A professora supervisora de Letras (Português) alegou excesso de pessoal nas aulas e, não autorizou acompanhamento de suas aulas.

3.3 OS SUBPROJETOS PIBID

Para entendermos como se organizam as atividades do Pibid nas escolas, buscamos os ¹documentos oficiais confeccionados pelos subprojetos pelos seus coordenadores de área. Verificamos junto aos professores supervisores a possibilidade de acesso aos subprojetos de cada disciplina. Passados alguns dias do pedido, nos foi informado a impossibilidade de ter em mãos tais subprojetos.

Contudo, os próprios professores supervisores informaram da existência de *blogs* mantidos pelos Pibid's que continham informações acerca das atribuições dos subprojetos. Como não foi possível acessar os ¹documentos específicos e, em busca de material que complementasse nossa análise de dados, buscamos as informações contidas nesses *blogs* e, que foram considerados materiais importantes para a nossa ¹coleta de dados sobre os subprojetos e, que foram confeccionados, em muitos os casos, com o auxílio dos bolsistas, para dar suporte aos estudantes das escolas em que estavam desenvolvendo suas atividades.

Nesse sentido, localizamos os *blogs* dos Pibid de Física, Geografia e Sociologia, que em suas páginas, continham dados que nos serviram de suporte para a compreendermos as atividades desenvolvidas por esses subprojetos.

O **Pibid Física** UFPB traz como objetivo geral de seu projeto de fomentar a iniciação à docência dos cursos de licenciatura para atuarem no âmbito da educação básica, articulando teoria e prática, universidades e escolas, de forma a estimular o desenvolvimento do espírito científico nos licenciandos e nos alunos das escolas públicas envolvidas neste projeto. Como objetivos específicos do subprojeto estão de 1) proporcionar aos futuros professores a participação em ações e experiências

¹ Durante as observações solicitamos aos professores supervisores a possibilidade de ter acesso aos subprojetos das suas disciplinas, mas, infelizmente, nenhum dos professores supervisores possuíam via ou cópia dos mesmos, o que inviabilizou a nossa análise específica nos documentos considerados oficiais.

didático-pedagógicas articuladas as orientações das políticas educacionais (LDB, PCN, DCN etc.) e à realidade das escolas no ensino médio da rede pública de ensino; 2) desenvolver experiências focadas na prática docente que se orientem para a superação de problemas identificados no processo ensino-aprendizagem de modo a contribuir para a melhoria da qualidade da formação docente nas áreas de abrangência deste projeto; 3) contribuir para a formação continuada em serviço dos professores das escolas públicas conveniadas, tornando-os coparticipantes do processo de formação inicial dos licenciandos; 4) promover, junto aos integrantes do projeto, diálogos que oportunizem a apreensão dos saberes da profissão nas diferentes ações práticas e das aprendizagens da docência, favorecendo, assim, a coerência entre a formação dos professores e as finalidades das políticas voltadas à educação básica e, por fim, 5) promover a aproximação entre ensino e pesquisa, compreendendo a prática educativa como campo de pesquisa educacional e geração do conhecimento.

O Pibid Sociologia UFPB traz como objetivo permitir uma aproximação entre os futuros professores e a escola pública e, com isso, melhorar a formação dos licenciandos em Ciências Sociais da UFPB, contribuindo para a ampliação de conteúdos e técnicas pedagógicas eficazes para o ensino da Sociologia no ensino médio. Essa proposta se realiza através do desenvolvimento de estratégias para incentivar o envolvimento dos alunos, professores e bolsistas no processo de construção, transposição didática e transmissão do conhecimento científico. Devido à natureza peculiar do conhecimento sociológico, a formação de seus professores requer uma estreita conexão entre prática de ensino, reflexão e ações do professor e, a pesquisa ou o processo crítico de elaboração de conhecimento sobre a vida social. A partir do reconhecimento de que a construção de uma reflexão sociológica precisa estar estreitamente ligada à prática da pesquisa científica e, que só esta pode fundamentar o exercício do debate e crítica.

O programa tem como foco a construção de um processo de formação capaz de atender à necessidade dos futuros professores de Sociologia que é transpor a prática da Sociologia para o cotidiano dos alunos do ensino médio. A efetivação desse processo se dá através da 1) realização de encontros semanais e oficinas voltadas para a discussão de estratégias pedagógicas para o ensino de Sociologia; 2) elaboração de pesquisa sobre as escolas participantes do projeto e as principais dificuldades encontradas para o ensino desta disciplina; 3) acompanhamento das

atividades de ensino desenvolvidas na escola; 4) oficinas de método e construção de textos diretamente relacionados à realidade das escolas participantes. Como parte de suas atividades obrigatórias, os bolsistas Pibid Sociologia UFPB produzem planos de aula baseados nos tópicos/assuntos trabalhados nas aulas de Sociologia que eles acompanham nas escolas. E o objetivo dessa atividade é o de familiarizar os bolsistas com a atividade de planejamento de aulas.

O **Pibid Geografia** UFPB traz como objetivo do projeto de contribuir para a formação docente dos bolsistas participantes, fomentando a vivência do ensino da Geografia em escolas públicas. Além disso, o projeto busca contribuir com novas práticas de ensino-aprendizagem que auxiliem o aluno do nível básico a desenvolver habilidades e competências que resultem em uma alfabetização geográfica satisfatória.

Sabendo como os subprojetos do Pibid se organizam e, quais são os princípios por eles adotados, partimos para o entendimento de como estes atuam efetivamente e, para isso, optamos pela pesquisa qualitativa que pode nos oferecer o suporte metodológico necessário para a composição da presente pesquisa.

Para esta pesquisa adotamos o método etnográfico como meio para coleta de dados no ambiente escolar, pois proporciona uma imersão no cotidiano dos bolsistas Pibid durante suas participações nas aulas das disciplinas que estavam alocados durante o período das observações, que descrevemos a seguir.

3.4. OBSERVANDO AS AULAS

Foram realizadas as observações das aulas das disciplinas de Geografia, Educação Física, Física e Sociologia durante o período que correspondeu ao 2º bimestre letivo de 2015, que devido à greve dos professores da rede estadual de educação da Paraíba, teve seu início no mês de Maio e seu término no final do mês de Julho desse mesmo ano. Todos os professores supervisores e os bolsistas entrevistados receberam o termo de consentimento livre e esclarecido autorizando a participação na pesquisa de campo.

Optamos em realizar a observação participante com cunho etnográfico para a composição da análise do campo por meio de um caderno de campo que serviria posteriormente como fonte de dados para a composição da análise das interações observadas na escola.

Para dar conta da coleta de dados utilizamos a observação participante como técnica a ser desenvolvida no campo de pesquisa. A presença do pesquisador na sala de aula durante o processo de interação dos bolsistas com o professor supervisor auxiliou na composição dos dados para a análise posterior das práticas desenvolvidas na escola.

Foram observadas trinta e cinco aulas, em todas as quatro disciplinas, havendo um intervalo na semana referente aos festejos juninos pois a escola esteve em recesso, com duração de quinze dias até o retorno das atividades.

Em todas as disciplinas ocorreu a devida identificação aos bolsistas como pesquisadora do mestrado em Sociologia e, que a presença na sala de aula tinha sido autorizada pela direção, coordenação e pelos professores supervisores Pibid. O participante como observador, ou seja, o pesquisador está imerso na comunidade, mas sabe-se que ele faz pesquisa e tem permissão para fazê-la (ANGROSINO, 2009, p. 21).

Tivemos o cuidado de estabelecer uma relação cordial e sincera com os bolsistas desde o início das observações, demonstrando sempre que o interesse estava ligado em analisar e compreender como as práticas que envolviam as atividades do Pibid eram estabelecidas e vivenciadas pelos bolsistas.

Nos primeiros dias de observação alguns bolsistas se mostraram mais tímidos e, até mesmo um pouco desconfiados, mas com o passar dos dias e das conversas que foram estabelecidas, todos se mostraram receptivos com a presença da pesquisadora e, começaram a se sentir um pouco mais seguros de que não seriam julgados ou criticados por suas atuações.

Com uma boa recepção por parte dos bolsistas foi possível estabelecer uma relação de confiança que serviu de base para as entrevistas a serem realizadas na fase posterior da pesquisa, fossem bem-sucedidas.

Para as observações participantes foi composto um caderno de campo que continha os registros das observações que serviu de banco de dados para o auxílio na composição da análise das interações ocorridas durante as atividades desenvolvidas pelos bolsistas em suas respectivas disciplinas.

As disciplinas se distribuem no horário escolar de forma diferenciada. As disciplinas de Geografia e de Física possuem três aulas semanais; a disciplina de Educação Física possui duas aulas semanais e a disciplina de Sociologia possui

apenas uma aula semanal. E de acordo com suas cargas horárias os professores se organizam, distribuem e desenvolvem seus conteúdos programáticos.

As aulas que possuíam acompanhamento de bolsistas na disciplina de Geografia aconteciam às segundas, terças e quintas-feiras. Na disciplina de Educação Física com acompanhamento de bolsistas aconteciam as terças e quintas-feiras. Na disciplina de Física as aulas com acompanhamento de bolsistas aconteciam as segundas, terças e quintas-feiras. E na disciplina de Sociologia as aulas acompanhadas por bolsistas aconteciam as terças e quintas-feiras, todas pelo turno da tarde.

Na disciplina de Sociologia havia cinco bolsistas dentre eles três com mais de três anos de participação no PIBID e, duas bolsistas que estavam apenas a um mês dentro do projeto. Os bolsistas acompanhavam as turmas de 2º e 3º anos.

A disciplina de Educação Física que possuía bolsistas Pibid atendia a algumas turmas de 1º e 2º anos e, a professora era também a supervisora do Pibid. Nas turmas os bolsistas se dividiam em dois grupos, o primeiro grupo era composto de cinco bolsistas, os mais antigos no projeto, que acompanhavam as turmas das três primeiras aulas, ou seja, até o intervalo e, o segundo grupo composto de três bolsistas, os novatos, acompanhavam as turmas das três últimas aulas, ou seja, após o intervalo.

Na disciplina de Física estava composta de uma professora supervisora e de quatro bolsistas que se dividiam por dia no acompanhamento das aulas nas turmas de 1º, 2º e 3º anos. Dois bolsistas mais antigos no projeto acompanhavam as turmas às terças-feiras e, os outros dois bolsistas recém-chegados ao projeto acompanhavam as aulas às quintas-feiras, sempre no turno da tarde.

Na disciplina Geografia estavam alocados cinco bolsistas que entraram no projeto no último edital do ano de 2015. As turmas dos 2º anos eram as turmas em que os bolsistas estavam alocados.

A partir dos dias em que ocorriam as aulas das disciplinas a serem observadas, estabelecemos que as terças e quintas-feiras seriam os dias ideais para acontecerem as observações, pois estavam acontecendo aulas das quatro disciplinas e, assim, poderia ter acesso as salas de aulas e seus bolsistas contemplando todas as disciplinas escolhidas para a pesquisa.

Nas observações buscamos as interações que se estabeleciam através do processo de socialização por meio da experiência na docência vivida pelos bolsistas

em sala de aula com o acompanhamento do professor supervisor. Dentre os tópicos observados destacamos as tarefas de rotina da sala de aula; a linguagem que foi adotada pelos bolsistas e os professores supervisores; o início, o desenvolvimento e a finalização das aulas seja pelos bolsistas seja pelos professores supervisores; os materiais didáticos utilizados nas aulas; os temas desenvolvidos nas aulas; os registros das aulas por meio do preenchimento dos diários de classe, com a presença dos estudantes, das notas e dos trabalhos com o acompanhamento do professor supervisor.

Para a constituição de um repertório de conhecimentos para a docência foram observadas as atividades que mobilizavam saberes próprios da docência, isto é, os saberes de natureza especializada adquirida através do conhecimento teórico específico de cada disciplina e dos saberes pedagógicos necessários para o desenvolvimento das aulas que compõem os saberes profissionais.

Com os dados da pesquisa de cunho etnográfico é possível que comecemos a reconhecer padrões – condutas e/ou ações que pareçam ser repetidas para que possamos chamá-las de típicas das pessoas estudadas. Nas anotações de campo buscou-se verificar de acordo com Angrosino (2009, p. 59) uma explicação do cenário específico, no nosso caso, a escola e as aulas, onde os bolsistas realizavam suas atividades. Foi possível organizar com os dados da pesquisa uma relação objetiva dos participantes com o curso, entrada no programa, período que estavam cursando no momento da pesquisa, interesse pelo projeto, dentre outros. Obtivemos uma sequência cronológica das atividades quando observamos os dois primeiros bimestres letivos. Realizamos a descrição do cenário físico e de todos os objetos materiais utilizados nas atividades, as descrições dos comportamentos e das interações que foram estabelecidas entre os bolsistas e os professores supervisores. Registros das conversas e/ou de outras interações verbais em que foram gravados alguns áudios de aulas e das entrevistas fornecidas pelos participantes da pesquisa.

3.5 REALIZANDO AS ENTREVISTAS

Com tudo isso, a presente pesquisa teve como amostra selecionada durante o período de observação das atividades desenvolvidas pelos PIBIDs, os bolsistas que aceitaram contribuir com a pesquisa autorizando em dar uma entrevista, bem como, aqueles que possuíam mais tempo de participação no programa.

A questão do tempo de participação no programa teve importância na escolha dos entrevistados, pois o intuito da entrevista seria em conseguir os relatos sobre as experiências pelas quais vivenciaram e de como as atividades pelas quais passaram contribuíram para a composição de um repertório de conhecimentos para o exercício docente.

Os participantes da amostra foram compostos pelos seguintes sujeitos apresentados pela ordem das entrevistas concedidas. Seus nomes foram substituídos por letras para garantir o sigilo dos nossos entrevistados.

Tabela 2 - Bolsista entrevistados, 2015

Disciplina Pibid	Nomenclatura dada ao bolsista	Tempo permanência no programa
Física	Bolsista A	1 ano e 6 meses
Geografia	Bolsista B	6 meses
Geografia	Bolsista C	6 meses
Educação Física	Bolsista D	1 ano e 6 meses
Sociologia	Bolsista E	4 anos e 6 meses
Física	Bolsista F	3 anos e 6 meses
Educação Física	Bolsista G	1 ano e 6 meses
Sociologia	Bolsista H	3 anos e 6 meses
Total	8 bolsistas	

Fonte: Dados compilados pela pesquisadora.

Para a presente pesquisa foram realizadas entrevistas semiestruturadas que, de acordo com Angrosino (2009, p. 67), embora a entrevista etnográfica clássica seja de natureza aberta, também é possível conduzir entrevistas semiestruturadas, que usam perguntas predeterminadas relacionadas a campos de interesse e segue de perto o tópico escolhido de antemão e, apresenta questões destinadas a extrair informação específica sobre aquele tópico.

As entrevistas foram realizadas na escola, algumas durante o intervalo de aulas e outras em momentos escolhidos pelo entrevistado, em que os mesmos não estavam realizando nenhuma atividade pelo programa. Foram realizadas na escola devido a muitos bolsistas, logo após o término dos seus horários de acompanhamento das aulas, se deslocarem para suas residências. Então, para não atrapalhar seus planos cotidianos e aproveitar que estávamos todos naquele momento na instituição escolar, as entrevistas aconteceram naquele ambiente mesmo. Buscamos por um local um

pouco mais afastado das salas de aula procurando por um lugar com um pouco menos barulho.

As entrevistas foram gravadas com a autorização dos entrevistados sendo informado aos mesmos que a gravação serviria como um mecanismo de acondicionamento dos dados para posterior compilação para servir para a análise. Foram entregues termos de consentimento livre e esclarecido (em anexo) a todos os entrevistados que continha o intuito da pesquisa, dados para contato da pesquisadora e compromisso do uso dos dados para os fins da pesquisa. As entrevistas são costumeiramente registradas em gravadores de som. Este continua sendo o acessório mais valioso para a condução de entrevistas e as subseqüentes recuperação e análise dos dados (ANGROSINO, 2009, p. 69).

A técnica de análise de conteúdo apresentada por Bardin (1977) foi a escolhida para a análise dos documentos oficiais do PIBID nacional e locais e da legislação sobre o programa e, das entrevistas obtidas com os bolsistas. Organizou-se em três momentos em que em primeiro foi feita uma pré análise desses materiais e, em um segundo momento uma exploração mais a fundo desse mesmo material e, por fim, foi realizado um tratamento dos dados obtidos com essa análise. Após foram realizadas inferências e uma posterior interpretação dos dados obtidos.

A pré análise nos auxiliou para sistematizar as muitas ideias que inicialmente surgiram, por meio da separação de todos os documentos e dados das entrevistas que seriam necessários e que nortearam na elaboração de categorias temáticas que serviram de base para a argumentação e análise final.

Antes mesmo da análise dos dados foram organizadas pré análises que serviram de uma compilação acerca de todos dos dados que foram coletados no campo por meio da triangulação das técnicas escolhidas para o desenvolvimento da pesquisa. O caderno de campo foi revisitado e composto um texto que continha uma compilação de todas as observações que foram escritas pela pesquisadora. O objetivo amplo da análise é procurar sentidos e compreensão. A procura é por temas com conteúdo comum e pelas funções destes temas (GASKELL, 2002, p. 85).

No quadro a seguir estão os objetivos e os métodos correspondentes que foram utilizados para a composição da análise e da compreensão dos dados obtidos nas observações e nas entrevistas concedidas pelos bolsistas para esta pesquisa.

Quadro 3 – Objetivos Específicos e Métodos

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	MÉTODOS EMPREGADOS
1). Identificar quais são as atividades desenvolvidas pelo Programa Pibid que promovem o processo de socialização profissional junto aos bolsistas participantes	Análise das interações que ocorreram durante as aulas desenvolvidas pelos Pibids com a participação dos bolsistas. O método foi a observação participante de cunho etnográfico com composição de um caderno de campo. Composição de categorias a partir dos padrões que apareceram durante as observações.
2). Identificar os saberes do repertório de conhecimentos profissionais mobilizados no Programa Pibid.	Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com auxílio da gravação do áudio das mesmas, com uma posterior transcrição na íntegra das entrevistas e a composição de categorias temáticas a partir dos padrões que apareceram nas falas dos bolsistas.

4 O PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DOS PIBIDIANOS

A análise está organizada em um primeiro momento com a apresentação dos dados obtidos nas observações participantes das aulas por meio da compilação dos dados contidos no caderno de campo, com a delimitação de categorias temáticas e, em seguida apresentamos a análise das entrevistas concedidas pelos bolsistas com as categorias temáticas compiladas a partir dos dados obtidos nas entrevistas.

4.1 ANÁLISE DAS OBSERVAÇÕES

A seguir apresentamos a compilação do que foi observado nas quatro disciplinas apresentando as categorias elencadas como momentos de observação, de planejamento, de regência e de reflexão que foram concebidas tendo como base a análise de cada disciplina através da revisitação ao caderno de campo que continha todas as anotações realizadas nas visitas a escola e o acompanhamento dos bolsistas durante as atividades desenvolvidas em sala de aula.

Para a socialização profissional temos como categorias norteadoras para a análise a interação entre os sujeitos através da interiorização de submundos institucionalizados com a aquisição de conhecimentos para funções específicas direcionados ao mundo do trabalho. E para a aquisição de conhecimentos considerados necessários para o exercício da docência temos como categorias que subsidiaram a análise, os conhecimentos pedagógicos, de conteúdo, didático, curriculares, profissionais e experienciais que juntos contribuem para a constituição de saberes, competências e habilidades para o desempenho da prática docente.

4.1.1 MOMENTOS DE OBSERVAÇÃO

Para a categoria intitulada de **observação** entendemos como os momentos em que os sujeitos estão em sala de aula realizando a atividade de observação das aulas ministradas pelos professores supervisores com tomada de nota sobre essas ações que servem de base para o conhecimento do que de fato os professores realizam em seu cotidiano profissional. Esses são os momentos de imersão na cultura profissional docente pelos quais os bolsistas são inseridos no cotidiano do professor.

Verificamos junto ao Pibid de Geografia que os bolsistas estavam na fase de observação das aulas e coparticipação junto ao professor supervisor. Todas as atividades desenvolvidas pelos bolsistas eram acompanhadas de perto pelo professor supervisor durante todo o período de observação das aulas. O próprio professor supervisor sempre explicava que tipo de atividade estava sendo desenvolvida, como foi organizada e como seria aplicada aos estudantes através dele e dos bolsistas.

No Pibid de Física os bolsistas mais antigos intercalavam entre observações das aulas e momentos de co-regência das aulas com a professora supervisora. Dois bolsistas que tinham acabado de ingressar no projeto estavam na fase de acompanhamento das aulas apenas realizando a observação da execução das atividades da professora supervisora.

Para o Pibid de Sociologia tivemos a oportunidade de acompanhar a entrada de duas novas bolsistas e, dadas as apresentações, o professor supervisor deu início à aula e, prontamente, as bolsistas retiraram seus cadernos das bolsas e começaram a fazer anotações. O professor supervisor realizava sua explanação e, sempre se dirigia às bolsistas sendo perceptível uma interação entre ele e as bolsistas no que tange a forma de se posicionar, de como apresentar o conteúdo. As bolsistas confirmavam com “acenos de cabeça positivos” nesses momentos em que o professor supervisor se dirigia a elas.

Ele estava realizando a demonstração, identificamos esse momento como o de uma aquisição do repertório de conhecimentos profissionais, representado o como fazer e de que maneira fazer a apresentação de um conteúdo didático. Podemos, então, verificar esse momento como a aquisição dos conhecimentos didáticos e pedagógicos.

Apenas essas duas bolsistas estavam, exclusivamente, no momento das atividades de observação das aulas ministradas pelo professor e, os outros bolsistas encontravam-se no momento do desenvolvimento das atividades de co-regência das aulas.

Nas atividades de observação os bolsistas estão sendo inseridos na cultura profissional e, essa imersão proporciona aos sujeitos a aquisição das normas, valores e modelos de comportamento que são utilizados pelos professores em seus cotidianos nas instituições escolares. Essas atividades de observação da regência das aulas feitas pelos professores supervisores em várias disciplinas são demonstrativas do Pibid como espaço de socialização pré-profissional e profissional.

Quando os bolsistas estão nas salas de aulas observando e corrigendo as aulas podem lembrar e colocar em prática os conhecimentos adquiridos nas disciplinas vistas nos seus cursos de graduação. A aquisição dos conhecimentos específicos da função docente é aprendida - e apreendida - pelos bolsistas em contextos de interação com seu grupo de referência – os professores supervisores e os outros bolsistas – e, com isso, o processo de socialização pré-profissional e profissional é efetivamente realizado proporcionando a experiência necessária a consolidação dos conhecimentos pedagógicos, profissionais e experienciais necessários à prática docente.

4.1.2 MOMENTOS DE PLANEJAMENTO

Para a categoria intitulada de **planejamento** entendemos como os momentos em que os bolsistas em conjunto com o professor supervisor organizam, planejam, estruturam e determinam quais atividades serão desenvolvidas para as aulas que virão, por meio da confecção de planos de aulas, escolha de material didático e distribuição das co-regências entre os bolsistas.

Verificamos que o Pibid de Educação física, por meio de conversas entre aulas com os bolsistas soubemos que eles estavam confeccionando os planos de aula durante as reuniões na universidade com o acompanhamento da professora supervisora e do coordenador de área e, que estes planos seriam postos em prática no 3º bimestre letivo. Nesse 2º bimestre os bolsistas estavam seguindo os planos de aulas elaborados pela professora supervisora.

No Pibid de Geografia todas as atividades foram planejadas em horário específico, ou seja, em horário oposto das aulas da escola e, que fazia parte da carga horária a ser cumprida pelos bolsistas, em que eles se reuniram com o professor supervisor para delimitar as ações que seriam realizadas durante aquele bimestre letivo. Os planos de aulas estavam começando a serem postos em prática durante o período das observações.

As aulas foram organizadas de forma que em uma primeira aula era posto no quadro o assunto e, em uma segunda aula, era feita a explanação teórica. Essa organização se deu, segundo o professor supervisor, devido ao tempo de duração da aula que era de 45 minutos, mas efetivamente, não perpassava de 30 minutos. Como a disciplina possuía três aulas semanais, eles conseguiram distribuir o conteúdo

nesses dias. Inclusive, essa explicação foi dada pelos próprios bolsistas que organizavam suas ações tendo esse conhecimento prévio estabelecido em suas atribuições.

Como atividades de planejamento realizadas pelos bolsistas em conjunto com o professor supervisor, esses fizeram uma pequena consulta junto aos estudantes sobre as aulas, para saber a opinião acerca das aulas até então realizadas, em uma tentativa de organizar uma avaliação das ações realizadas até aquele momento, e com isso obter as falas dos estudantes sobre as atividades que foram consideradas bem sucedidas pelos estudantes, bem recebidas e o que poderia ser modificado ou acrescentado na organização e desenvolvimento das futuras aulas.

A partir dessa consulta, os bolsistas e o professor supervisor montaram uma nova estratégia para as próximas aulas diversificando, sempre que possível, a forma como abordar os conteúdos programáticos. Uma dessas abordagens foi da organização de uma gincana de conhecimentos sobre a Geografia e o conteúdo programático desenvolvido no 2º bimestre, em que todas as turmas nas quais os bolsistas estavam presentes iriam participar durante a semana cultural. Essa atividade proporcionava pontos extras para os estudantes que participassem da atividade. A atividade foi apresentada e explicada nas turmas pelos bolsistas com o auxílio do professor supervisor sendo bem recebida pela maioria dos estudantes.

Nas atividades de planejamento desenvolvidas pelo Pibid de Física os bolsistas mais antigos realizavam atividades em colaboração com a professora supervisora trazendo questões elaboradas por eles para serem respondidas pelos estudantes e, depois corrigidas em sala de aula. Os bolsistas compõem as questões de acordo com o conteúdo que a professora supervisora está desenvolvendo na turma e, apresentam a questão antecipadamente para que seja verificada e, por fim, a professora supervisora autoriza que o bolsista faça a transcrição no quadro para que os estudantes possam copiá-la em seus cadernos. No momento da resolução da questão o bolsista participa explicando como chegar a resposta em conjunto com a professora supervisora.

Durante o 2º bimestre os bolsistas estavam organizando os “aulões”, assim intitulados pelos bolsistas, a serem realizados no 3º bimestre, tendo como foco as provas do Exame Nacional do Ensino Médio - Enem. Nestes “aulões” os bolsistas serão os encarregados de aplicar as revisões do conteúdo programático, bem como, resolução de questões direcionadas aos estudantes que irão participar do certame.

Essas questões estão sendo compiladas em conjunto entre os bolsistas, a professora supervisora e o coordenador de área, em horários opostos das aulas na escola e, que compõem a carga horária destinada as atividades do programa.

A correção de trabalhos e provas também fazia parte das atividades desenvolvidas pelos bolsistas e, a professora supervisora estava combinando com os bolsistas em trazer, para o 3º bimestre, experimentos que são desenvolvidos pelos bolsistas na universidade, para serem apresentados e utilizados na escola junto aos estudantes, a que servirá de suporte didático nos conteúdos de robótica.

Tal atividade estava em planejamento devido a existência de um laboratório com kits para o desenvolvimento do ensino de robótica, que foi recém-inaugurado na escola e, eles estavam se organizando para usar com os estudantes.

Observamos que as atividades de planejamento corroboram com os conhecimentos relativos a didática, os curriculares e os experienciais que os bolsistas vivenciaram durante esses momentos e, que contribuem para a aquisição dos saberes necessários ao exercício da docência, como a escolha de materiais a serem utilizados nas aulas, construção de planos de aulas, gestão do conteúdo e da sala de aula, distribuição do tempo e das tarefas.

São momentos de socialização profissional, pois os bolsistas experimentam na prática as ações que os professores realizam no seu cotidiano profissional, sendo os momentos de planejamento considerados como interação e aquisição de saberes docentes.

4.1.3 MOMENTOS DE REGÊNCIA

Para a categoria intitulada de **regência** entendemos como os momentos em que os bolsistas vivenciavam a prática docente no que tange a apresentação e desenvolvimento das aulas com a participação do professor supervisor em sala de aula.

Observamos que no Pibid de Educação física, os bolsistas durante o 2º bimestre, em algumas aulas, auxiliavam a professora supervisora nas atividades operacionais docentes como realizar a chamada, ou seja, a confirmação da presença em sala de aula dos estudantes através do preenchimento do diário de classe, em transcrever no quadro o conteúdo programático para aquela aula, no recolhimento e devolução de trabalhos e provas, divulgação das notas e, em outras aulas, dividiam a

regência das mesmas, bem como, em outros momentos realizavam a observação das aulas com a atuação da professora supervisora.

Os bolsistas estavam durante o período de observação das aulas na transição entre a observação das aulas da professora supervisora e auxiliá-la durante as atividades, bem como, na co-regência das aulas.

Em outras aulas, a professora supervisora precisou aplicar provas de recuperação nas turmas dos 2º anos e, os bolsistas ficaram responsáveis pelas aulas a serem realizadas nas turmas dos 1º anos, cuja atividade recebeu o nome de “recreativo”. Os bolsistas, então, se dividiram em funções para que todos participassem da regência das aulas. Dois bolsistas buscavam a turma na sala de aula para que se deslocassem em direção a quadra de esportes. Na quadra de esportes, um outro bolsista distribuía os materiais a serem utilizados nas atividades e, outros dois bolsistas ficaram responsáveis em explicar e aplicar a atividade.

A atividade em questão envolvia os fundamentos do voleibol que seriam executados por meio da formação de pequenos grupos de estudantes onde os demais bolsistas participavam distribuídos entre os estudantes. Durante a atividade os bolsistas assumiram a regência da aula demonstrando e explicando como deveriam ser realizados os movimentos dos fundamentos corte, manchete e saque de maneira eficaz e eficiente de acordo com as regras do voleibol.

Em um outro momento, a professora supervisora estava doente e não veio para a escola, então, comunicando-se previamente com os bolsistas e repassando o plano de aula para aquele dia, estes, em seus devidos grupos, desenvolveram as atividades programadas que consistia em um breve momento teórico em sala de aula em que introduziram a temática sobre o futebol e o futsal. Através de questionamentos direcionados aos estudantes na tentativa de buscar os conhecimentos prévios que eles possuíam sobre o tema, os bolsistas realizaram a explanação sobre o assunto que serviria de base para a atividade que seria desenvolvida na quadra de esportes naquele mesmo dia.

Depois da apresentação da temática em sala de aula, os bolsistas organizaram a saída dos estudantes da sala para a quadra de esportes. Na quadra os bolsistas distribuíram os materiais que seriam usados naquela atividade. Eles distribuíram os estudantes nas equipes juntamente com os coletes que identificariam as equipes. Dois bolsistas ficaram responsáveis pela arbitragem do jogo de futsal e os demais auxiliaram no transcorrer da aula. Os bolsistas incentivaram a participação das

meninas no jogo e acabaram montando uma equipe composta só de meninas que jogaram contra os meninos e, posteriormente, foram organizadas equipes mistas.

Uma outra atividade desenvolvida pelos bolsistas e pela professora supervisora consistia em uma espécie de gincana interna em cada turma. Neste dia a professora supervisora introduziu o assunto e, os bolsistas auxiliaram na explicação da atividade. Por meio do diário de classe, os bolsistas confirmavam a presença dos estudantes e, estes eram encaminhados para compor equipes identificadas por letras. A gincana foi dividida em dois momentos, em que no primeiro, ainda em sala de aula, houve uma disputa de perguntas e respostas sobre os conteúdos até então trabalhados nas aulas e, a equipe que obtivesse respostas corretas somava pontos.

Na aula subsequente os bolsistas encaminharam, cada turma no seu horário, os estudantes para a quadra de esportes para dar continuidade a gincana. Uma bolsista ficou responsável em convocar as equipes e remanejar aqueles que não participaram da aula anterior em uma das equipes formadas. Outro bolsista explicou as atividades e solicitou aos estudantes que cada equipe escolhesse um líder para dar início as atividades da gincana que envolvia os fundamentos do jogo de futebol e futsal.

Ao final da aula quando faltava poucos minutos para seu término, um outro bolsista reuniu a turma e explicou os objetivos envolvidos na atividade realizando uma síntese teórica do conteúdo e do tema desenvolvidos nessas duas aulas através da gincana.

Outra atividade desenvolvida entre a professora supervisora e os bolsistas foi a organização de um júri simulado em cada turma. Os bolsistas ficaram responsáveis em apresentar as atividades que compõem o júri simulado e solicitando aos estudantes que se dividissem nas funções apresentadas através da distribuição de um material impresso. Os bolsistas explicaram como toda a atividade iria acontecer e retiraram as dúvidas que foram surgindo naquele momento. O tema do júri simulado seria sobre as mulheres no futebol e em outros esportes.

No final do bimestre os bolsistas participaram das aplicações das provas, um bolsista por turma e, das correções e da atribuição das notas sob a supervisão da professora.

Em todas as turmas de 1º ano onde os bolsistas atuavam são aplicadas as mesmas atividades, porque existia uma tentativa por parte da professora supervisora de uma homogeneização dos conteúdos a serem desenvolvidos nas turmas, para que

as provas e trabalhos pudessem ocorrer em simultâneo, em todas as turmas. A mesma coisa aconteceu com as turmas e os conteúdos dos 2º anos.

Nas atividades de prática docente realizadas pelos Pibid de Geografia os bolsistas participavam da confirmação da presença dos estudantes no diário de classe, da correção de trabalhos e provas, da atribuição das notas, da confecção de planos de aula, da transcrição de textos para o quadro e da explanação do conteúdo programático aos estudantes.

Na soma maioria das aulas um dos bolsistas era incumbido de escrever no quadro o conteúdo programático, pois nem todos os estudantes tinham recebido o livro didático, então era uma rotina a transcrição do conteúdo do livro compilado pelos bolsistas antes da exposição teórica.

Enquanto os estudantes realizavam a transcrição do conteúdo posto no quadro em seus cadernos, os bolsistas e o professor supervisor estavam desenvolvendo a atividade de correção dos trabalhos. O professor supervisor explicava como deveria ser feita essa correção, o que os bolsistas deveriam verificar no conteúdo dos trabalhos e, a partir disso, atribuir as notas de acordo com os critérios pré-estabelecidos, por exemplo, se o tema foi contemplado, se havia coerência com o conteúdo visto em sala de aula, se constava uma introdução, desenvolvimento e conclusão da ideia na resposta, dentre outros. Após a correção e a atribuição da nota seria necessário realizar o preenchimento do diário de classe. Os bolsistas colocavam as notas a lápis grafite ficando claro o caráter experiencial da atividade.

Em outros momentos os bolsistas trouxeram materiais preparados por eles mesmos para serem distribuídos aos estudantes. Uma das temáticas dessas aulas abordava o assunto sobre as hidroelétricas e, nesse material continha um breve texto e, algumas questões para serem respondidas em sala de aula. Os bolsistas tomaram a frente da sala após a distribuição do material e da solicitação para que os estudantes se organizassem em duplas.

O conteúdo do texto foi explicado por dois bolsistas, alternando-se, na explanação do assunto. Ao final da explanação foi solicitado que os estudantes, ainda em duplas, respondessem as questões. Durante a resolução das questões, os bolsistas deslocavam na sala tirando dúvidas dos estudantes. A aula chegou ao fim, sem que os estudantes tivessem respondido todas as questões contidas no material, então, os bolsistas informaram a turma que respondessem em casa e, que na próxima aula as duplas iriam apresentar suas respostas.

Em outro momento a aula organizada pelo professor supervisor e os bolsistas contava com o uso do Datashow, mas a sala em que o equipamento estava alocado passava por reforma para a troca da fiação elétrica, então, os bolsistas tiveram que adaptar a aula e, se deslocaram para outra sala que continha um computador e uma *smart tv* que serviu como meio para apresentação dos slides confeccionados para aquela aula. Nesse mesmo dia, outras turmas teriam essa mesma aula com o uso do recurso tecnológico, mas com apenas uma sala disponível outros professores também tinham reservado o horário, então, as demais turmas de Geografia tiveram a aula tradicional com a explanação oral do conteúdo com transcrição do assunto no quadro realizado pelos bolsistas com a supervisão do professor.

Em uma outra atividade o professor supervisor levou a turma para a sala de vídeo e uma das bolsistas ficou responsável pela apresentação da aula para aquela turma específica. Cada bolsista apresentou a mesma aula em turmas diferentes, todas do 2º ano. O tema desenvolvido era fonte de energia que estava contido no livro didático e, possivelmente, seria um assunto a ser abordado na prova do Enem. A bolsista apresentou o conteúdo e, os outros bolsistas conjuntamente com o professor supervisor, contribuíram com as explicações acerca do tema, para ampliar a discussão e estimular as perguntas dos estudantes, podendo assim, dirimir algumas dúvidas que foram surgindo durante a aula.

As atividades desenvolvidas pelo Pibid de Física que englobavam a prática docente ocorriam durante a observação das aulas onde os bolsistas realizavam as atividades de auxílio à professora supervisora através da conferência, confirmação e marcação da presença dos estudantes em sala de aula no diário de classe, na correção de trabalhos com atribuição de notas e pontos no diário de classe, transcrição de conteúdos programáticos no quadro, sempre sob a supervisão da professora.

Os bolsistas do Pibid Física, também, realizam atendimentos individuais e, em pequenos grupos, aos estudantes para tirar dúvidas e revisões dos conteúdos dados em sala de aula. Essas atividades eram marcadas no horário oposto do das aulas e aconteciam em uma sala no primeiro andar da escola destinado ao Pibid.

Nas atividades do Pibid de Sociologia os bolsistas ministraram algumas organizadas anteriormente por eles mesmos e, com o auxílio do professor supervisor. Os bolsistas mais antigos ministraram algumas aulas quando da ausência do

professor por motivos de saúde. Mesmo esta prática não sendo padrão dentro das diretrizes do Pibid, elas aconteceram de forma não regular.

Em uma das aulas dois bolsistas foram os responsáveis pela apresentação do conteúdo programado para aquela turma. Era uma turma de 3º ano e o assunto era sobre “Estado” e, os bolsistas iniciaram a aula perguntando o que os estudantes entendiam por “Estado”. O que seria o “Estado”? Como se organiza? De forma dialógica os bolsistas se alternaram entre perguntas oriundas dos estudantes e, respostas dadas pelos bolsistas, por meio de conceitos e argumentos da teoria desenvolvida naquela aula.

Na soma maioria das aulas observadas o professor supervisor apresentava o conteúdo programático e, os bolsistas, complementavam com informações durante o transcorrer da aula.

Podemos observar que para os momentos de regência vivenciados pelos bolsistas a socialização pré-profissional e profissional se realizava por meio da interação e imersão que os sujeitos tiveram no dia a dia da sala de aulas e das atividades que os professores realizam em seu cotidiano. Ações como do preenchimento dos diários de classe com as presenças e colocação das notas, da gestão da sala de aula com a apresentação, explicação e dissolvendo dúvidas sobre o conteúdo programático determinado para aquela aula, pode ser experimentado pelos bolsistas de todas as disciplinas acompanhadas na pesquisa de campo.

Os saberes para a docência puderam ser observados quando do desenvolvimento das atividades em que os bolsistas apresentavam os conteúdos programáticos, gestão da sala de aula, transposição didática do conteúdo contido nos livros utilizados pelos estudantes, bem como, dos conhecimentos específicos de suas disciplinas vistos nos cursos de graduação dentre outros. Esses conhecimentos são os didáticos, pedagógicos, curriculares, profissionais e experienciais que foram aprendidos e aprimorados durante as regências e co-regências das aulas com o auxílio do professor supervisor.

4.1.4 MOMENTOS DE REFLEXÃO

Para a categoria chamada de **reflexão** entendemos como os momentos que os bolsistas junto com os professores supervisores podem refletir acerca das atividades que foram desenvolvidas em sala de aula e, que servem como momentos de análise

sobre os conhecimentos que possuem em relação a suas atuações específicas, bem como, do contexto em que atuam podendo, assim, modificarem e complementarem ações que julgam necessárias para o processo de ensino-aprendizagem.

Verificamos em alguns momentos que na disciplina de Geografia o professor supervisor ao final de muitas dessas aulas, apresentava questionamentos e indagações acerca de como gerir uma sala de aula tão cheia de estudantes, às vezes, com 40 a 50 estudantes e das dificuldades metodológicas que isso acarretava e, que com essa vivência os bolsistas poderiam realizar reflexões acerca do trabalho docente que envolviam muito mais do que apenas saber “dar aula” e, sim conviver com essas dificuldades, encontrando meios de ação que pudessem proporcionar um aprendizado de qualidade para os estudantes.

Nas atividades da disciplina de Física, como a própria professora supervisora enfatizava durante as observações das aulas, aos dois bolsistas recém-chegados, que aquele momento era de conhecer a rotina da escola, da professora e apreender como o professor pode se organizar, estruturar a aula, e desenvolver os conteúdos programáticos de cada ano.

Durante as observações das aulas verificamos que a professora supervisora quando realizava a exposição do conteúdo em sala de aula, sempre direcionava sua fala e seus gestos aos estudantes e para os bolsistas. Essa referência acontecia em todas as aulas, em que os bolsistas estavam presentes. A professora supervisora explicava o porquê de se colocar o conteúdo disposto no quadro para melhor entendimento dos estudantes, na forma de como apresentar, oralmente, o assunto, de maneira que faça com que os estudantes possam compreender de forma mais eficaz, bem como, a quantidade e a distribuição desses conteúdos no bimestre.

Nas atividades desenvolvidas na disciplina de Sociologia em uma turma do 1º ano onde as duas bolsistas recém-chegadas na escola e no Pibid foram apresentadas aos estudantes conjuntamente comigo, o professor supervisor através do nosso exemplo apresentou aos estudantes os níveis educacionais possíveis a serem seguidos e almejados por eles e, de como era importante nossa presença na escola tanto para auxiliar os estudantes como para o desenvolvimento de estudos e aprimoramento dos licenciandos que estão no processo de formação inicial. Depois dessa explanação as bolsistas se apresentaram e, se colocaram à disposição de auxiliar os estudantes e o professor em sala de aula.

Ao final da aula o professor supervisor questionou as bolsistas se elas tinham percebido a maneira como ele conduziu a aula, da forma como apresentou o conteúdo e, sobre o uso do quadro para tentar sistematizar os termos, conceitos e argumentos que iam surgindo durante a explanação do conteúdo programático. Essa era uma prática constante ao final das aulas, uma sintetização da atividade.

Para os momentos de reflexão observamos que esses são de extrema importância, pois podem proporcionar aos bolsistas a constituição de uma consciência de si mesmo e dos outros que estão ao seu redor e, que fazem parte da práxis educativa. A socialização profissional que estes momentos promovem auxiliam na atribuição dos papéis de cada sujeito dentro desse contexto. Papel esse de professor, que a interação em sala de aula auxilia a desenvolver nos bolsistas.

Podemos estabelecer que a socialização profissional promovida pelo programa Pibid perpassou a experiência de vivenciar em sala de aulas as atribuições do docente através das regências e co-regências de aula, oportunizando assim, a aquisição do repertório de conhecimentos profissionais específicos da profissão de professor como métodos e técnicas de ensino, controle das turmas, coordenação das atividades, execução das rotinas de trabalho: diário de classe, aplicação de provas, recuperações e trabalhos, controle de frequência, domínio dos conteúdos programáticos dentre outras.

Observamos que os bolsistas do Pibid sempre que estavam à frente da turma apresentando uma atividade ou explanando sobre um conteúdo, as características de um docente através da entonação de voz, mais colocada, diretiva, assertiva; uma postura perante os estudantes mais confiante, com atenção a fala dos estudantes, respondendo aos questionamentos, controlando a turma, com o encadeamento das ideias acerca dos conteúdos para que os estudantes pudessem compreender da melhor forma possível aquele assunto, articulando os conhecimentos teóricos e práticos na experimentação da prática docente. Foi possível observar nessas aulas o processo de socialização profissional quando da experimentação prática das ações como docente realizada pelos bolsistas.

Nesses momentos era clara a postura já adotada pelos bolsistas de “professores” com apresentação de uma entonação de voz diferenciada, colocada e direcionada aos estudantes. Circulando pela sala de aula por entre os estudantes, realizando anotações no quadro que norteavam os caminhos da apresentação do conteúdo programado.

No que diz respeito ao repertório de conhecimentos profissionais, os bolsistas apresentavam domínio do conteúdo programático que estava contido no livro didático, mas não se atinham apenas ao seu uso restrito. As aulas transcorriam de forma que um conjunto de conhecimentos sobre o assunto a ser desenvolvido naquela aula específica fosse utilizado naquele momento da interação entre o que os estudantes traziam de contribuição acerca do que já conheciam do assunto e, os conhecimentos teóricos trazidos pelos bolsistas das suas experiências e conhecimentos acadêmicos.

E dentro desse contexto de interação os bolsistas conseguiram reter a atenção da soma maioria dos estudantes para o assunto apresentado naquelas aulas. E os estudantes reconheciam nos bolsistas o papel de professores que estes estavam naquele momento vivenciando. Os estudantes se referiam aos bolsistas como “professores”, realizando perguntas e intervenções com a perspectiva de conseguirem respostas. O que era prontamente atendido, com respostas direcionadas não só ao estudante que fez a pergunta, mas a turma como um todo.

Sendo assim, foi possível reconhecer nestas aulas que foram observadas a estruturação de um método a ser seguido e, de técnicas que o complementaram e auxiliaram, ancorados nos conhecimentos teóricos específicos de cada disciplina, com o aporte dos conhecimentos pedagógicos próprios da prática docente.

Esse processo de observação das aulas ministradas pelo professor supervisor traz consigo a verificação direta da forma, dos meios e das técnicas usadas pelo mesmo para apresentar o conteúdo programático, servindo no processo de aquisição do repertório de conhecimentos profissionais presentes no trabalho docente.

Podemos estabelecer que o processo de socialização profissional passa pela observação das aulas em um primeiro momento, tem como pretensão em estabelecer um entendimento acerca de como proceder perante uma sala de aula, que passa pelo domínio dos conteúdos programáticos, do controle e manejo dos estudantes, da forma como apresentar esses conteúdos, das rotinas operacionais que envolve o trabalho docente, como o controle da frequência dos estudantes, da composição das notas, organização e aplicação das provas, do registros das notas e trabalhos no diário escolar, do uso dos recursos didáticos disponíveis, do uso do quadro como suporte, do uso do livro didático e de outros materiais de apoio como internet e dispositivos eletrônicos etc.

A socialização profissional proveniente da formação em estabelecimentos de formação de professores, no caso as universidades e faculdades, com seus estágios,

cursos e projetos, os estudantes adquirem o conhecimento teórico e, o conhecimento prático acerca da profissão docente é, neste momento, não mais “de fora” e, sim do ponto de vista de um professor, vivenciando suas atividades no local onde elas acontecem realmente, na instituição escolar.

Nesses momentos de prática docente proporcionada pelo programa Pibid os futuros professores adquirem e colocam em ação os saberes provenientes dos programas de cada disciplina e os conhecimentos contidos nos livros didáticos escolhidos para serem trabalhados nas escolas e, para isso, colocam em prática e utilizam as ferramentas próprias da prática docente. Como os planos de aula, os programas que foram estabelecidos nos planos de curso, os conteúdos dos livros didáticos através da leitura prévia e no momento da aula com resolução de exercícios, apresentação oral dos grupos, duplas ou trios de trabalhos produzidos pelos estudantes dentre outras atividades que fazem parte do arcabouço de ações que os professores lançam mão para organizar as atividades em sala de aula.

Todas essas atividades colocadas em ação pelos bolsistas e vivenciadas com o auxílio e supervisão dos professores supervisores por meio da prática do ofício na escola e na sala de aula com a participação de seus pares, ou seja, outros bolsistas e professores mais experientes, proporciona aos bolsistas Pibid a aquisição dos saberes partindo de sua própria experiência, por meio da socialização profissional através da prática do trabalho exercido pelo professor na sala de aula e na escola.

Esses saberes organizados em saber-fazer, saber-ser e saber-ensinar por meio de esquemas, ideias, normas, hábitos, procedimentos, tipos, categorias dentre outras; são produzidos pela socialização profissional e, pode ser evidenciada essa aquisição nas atividades desenvolvidas pelo programa Pibid nas disciplinas observadas na pesquisa de campo.

Essa aquisição dos saberes necessários à docência se dá através da imersão dos sujeitos – os bolsistas – no mundo institucionalizado – a instituição escolar – onde constroem, em interação com os outros pares, sua identidade pessoal e social. A interiorização desses saberes acarreta, também, a construção de um corpo de imagens e alegorias – ideias e noções – na medida em que os indivíduos vão exercitando a atividade docente.

4.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Para a análise das entrevistas, também foi utilizada a determinação de categorias temáticas que nortearam a sua execução e que serão apresentadas no decorrer do texto. A seguir apresentamos uma tabela contendo algumas informações sobre os bolsistas relatadas por meio das entrevistas acerca do curso e do período que estavam cursando no momento da realização da pesquisa, o período e ano de entrada no programa Pibid, os motivos que os levaram a escolher por um curso de licenciatura e os motivos pela escolha em participar do Pibid.

Tabela 4 – Dados bolsistas participantes da pesquisa

BOLSISTA	CURSO E PERÍODO	INGRESSO NO PIBID	ESCOLHA PELA LICENCIATURA	MOTIVO ESCOLHA PELO PIBID
A	Licenciatura em Física 5º período	3º período 2014	Impulso	Experiência na escola
B	Licenciatura em Geografia 3º período	3º período 2015	Por Opção	Experiência na sala de aula
C	Licenciatura em Geografia 3º período	3º período 2015	Vocação	Desejo de ser professor
D	Licenciatura em Educação Física 7º período	5º período 2014	Por Opção	Experiência Prática
E	Licenciatura em Ciências Sociais Monografia	Em 2010	Mercado de Trabalho; Questões Ideológicas	Formação Profissional
F	Licenciatura em Física 9º período	Em 2013	Vocação	Experiência na escola
G	Licenciatura em Educação Física 8º período	Em 2014	Incentivo de exemplos de professores	Experiência Prática
H	Licenciatura em Ciências Sociais	Em 2011	Por Opção	Experiência Prática

Fonte: Compilado pela pesquisadora, 2015

Podemos observar pelo quadro acima que os bolsistas participantes da pesquisa estavam cursando entre o 3º e o 9º períodos em seus respectivos cursos dentre eles três estavam começando a organizar seus projetos de pesquisa para os trabalhos monográficos.

Observamos que o motivo pela escolha por um curso de licenciatura para dois bolsistas por se sentirem vocacionados para o exercício da profissão docente; três bolsistas responderam que optaram pela licenciatura cientes acerca do que iriam encontrar nestes cursos de graduação; um outro bolsista informou que escolheu a licenciatura por meio de incentivos oriundos de antigos professores e seus exemplos de excelentes profissionais; um bolsista relata que escolheu pelo curso de licenciatura devido a oportunidades que poderiam surgir no mercado de trabalho pela questão de o curso escolhido ter sido recentemente reimplantado na escola de ensino médio, no caso o curso de Ciências Sociais nas aulas da disciplina de Sociologia, bem como, por questões de cunho ideológico relativos as concepções teóricas desenvolvidas em algumas disciplinas e teóricos abordados na graduação. Por fim, um outro bolsista informou que escolheu por um curso de licenciatura por impulso e que não fazia ideia do que seria nem como se organizara, apenas optou por ele.

Mas um motivo em comum aparece em suas falas quando questionados pelos motivos de escolherem participar do programa Pibid que foi a oportunidade da experiência na prática docente e, que tal experiência poderia proporcionar uma formação prática e profissional diferenciada.

Com as transcrições foi possível determinar as categorias temáticas contidas nas falas dos entrevistados. A análise de conteúdo das entrevistas nos possibilitou, compreender o ponto de vista dos indivíduos que estão inseridos no processo de interação e de conhecer o que está além das palavras ditas. A análise categorial temática nos permitiu evidenciar os indicadores que compõem as falas dos nossos indivíduos entrevistados.

As categorias apresentadas anteriormente no quadro teórico em relação aos saberes necessários à docência são os saberes, conhecimentos, competências, habilidades e desempenhos organizados em conhecimentos pedagógicos, de conteúdo, didáticos, curriculares, profissionais e experienciais bem como, as categorias relativas ao processo de socialização profissional, quais são, a interação do grupo referência, interiorização de submundos institucionalizados e a aquisição de

conhecimentos de funções específicas nortearam a análise das entrevistas dadas pelos bolsistas participantes da pesquisa.

Com a realização das transcrições das entrevistas foi montado um quadro, das categorias temáticas que surgiram nas falas dos bolsistas tendo como base as categorias apresentadas acima contidas na teoria utilizada nesta pesquisa.

Foram elaboradas as categorias temáticas que apresentaram um padrão de aparição nas falas dos bolsistas entrevistados. Foram as seguintes: 1) Experiência; 2) Competência; 3) Teoria *versus* Prática e 4) qualificação/Capacitação. Para garantir a não identificação dos bolsistas entrevistados foram atribuídas letras no lugar dos nomes e a disciplina que participam. A ordem de alocação alfabética se deu de acordo com a sequência cronológica da realização da entrevista. Sendo assim, a letra A foi o primeiro a conceder a entrevista e, assim, sucessivamente.

Estes foram agrupados em Bolsista A – Física; Bolsista B – Geografia; Bolsista C – Geografia; Bolsista D – Educação Física; Bolsista E – Sociologia; Bolsista F – Física; Bolsista G – Educação Física e por fim o Bolsista H – Sociologia.

Para cada categoria temática estabelecida apresentamos a seguir as falas dos bolsistas acerca de cada uma delas. Optamos em apresentá-las em separado para melhor entendimento e visualização. As categorias temáticas desenvolvidas foram a Experiência; Competência; Teoria *versus* Prática e Qualificação.

4.2.1 CATEGORIA TEMÁTICA EXPERIÊNCIA

A categoria temática “**Experiência**” entendemos como um processo que consiste em uma identificação e uma incorporação pelos sujeitos das práticas e rotinas institucionalizadas pelos grupos de trabalho.

Quando perguntados sobre quais foram os motivos em participar do programa Pibid obtivemos respostas de que a experiência proporcionada pelo Pibid aos bolsistas é o fator de maior aumento do interesse em participar do mesmo.

O que me motivou a participar do pibid foi a experiência de sala de aula. Eu já tinha dado algumas aulas por aí, mas **eu queria saber como era a realidade de uma escola mesmo e, sendo essa escola uma escola pública, porque a minha vida toda eu estudei em escola particular e, eu nunca tinha entrado em uma escola pública e imagine você entrar em uma escola pública para dar aula?! O impacto de uma pessoa que estudou em uma escola particular a vida toda?! Enfim, foi isso que me motivou também.** Um dos principais motivos de eu ter entrado no pibid foi esse de

vivenciar uma experiência de uma escola como ela é propriamente dita (BOLSISTA B – GEOGRAFIA).

Como podemos verificar nesta fala acima a experiência de vivenciar uma sala de aula em uma escola pública era o diferencial que o bolsista procurava, pois como era oriundo da escola da rede privada tinha em mente que a realidade na rede pública era totalmente diferente daquela vivida na rede privada de ensino. O que para ele seria muito impactante de enfrentar sem que tivesse minimamente uma ideia de como era organizada e de como poderia atuar nesse contexto diferente.

A experiência de vivenciar o cotidiano das aulas na rede de ensino público traz ao bolsista a sensação de que quando sua futura atuação, seja na escola privada ou pública, trará consigo a experimentação antecipada do cotidiano do professor.

Uma segunda fala do bolsista F de Física quando feito o mesmo questionamento este respondeu

Justamente para **ganhar experiência na área docente já que o Pibid trata da experiência na escola e envolve outras atividades** na universidade, no laboratório etc. (BOLSISTA F – FÍSICA).

A experiência da vivência da sala de aula é colocada novamente como a oportunidade que o programa Pibid promove aos estudantes das licenciaturas e agrega conhecimento teórico e prático. Ainda contribui para a aquisição de outros conhecimentos extra sala de aula na universidade que amplia o arcabouço teórico e prático para sua futura atuação na profissão.

Quando foram questionados sobre a correspondência das atividades do Pibid aos seus anseios profissionais, as falas são de que a experiência é sem dúvida a principal articulação em sua formação para sua futura atuação como docente.

Ele (o Pibid) tem ajudado porque tem surgido outras oportunidades. Não só através do Pibid porque **eu acabei reencontrando um professor meu que tinha me dado aula na escola**, na universidade ele está no mestrado e, ele acabou indo na sala do Pibid por acaso e a gente se encontrou e **eu disse que estava trabalhando como docente e, ele acabou me fraqueando algumas oportunidades de substituí-lo na minha escola onde eu tinha estudado, na escola particular e, em uma rotação completamente diferente de uma escola pública**. Então essa experiência eu devo ao Pibid. **Eu entrei em uma sala de aula de uma escola particular já sabendo o que era uma sala de aula, por causa justamente do Pibid, por causa da experiência de escrever artigo, da experiência de vivenciar a escola**, como eu disse anteriormente, o Pibid tem me ajudado muito enquanto a isso (BOLSISTA B – GEOGRAFIA).

Nesta fala observamos que a experiência promovida pelo Pibid para o bolsista B de Geografia proporcionou uma oportunidade de lecionar em substituição de um professor seu quando estudava em uma escola da rede privada. Vivenciar a sala de aula em ambas as redes de ensino oportuniza a aquisição de conhecimentos e habilidades para atuar em contextos de ensino diferentes.

O bolsista F de Física nos apresenta a experiência como correspondente aos seus anseios profissionais onde diz que

Ganhar mais experiência para quando eu começar, quando eu me formar e, começar a trabalhar já ter algum conhecimento de sala de aula e a vivência na escola. Para quando eu **começar a minha vida docente não ser a minha primeira vez.** Ter a experiência da sala na minha formação. (BOLSISTA F – FÍSICA).

Terminar a formação inicial e possuir experiência do trabalho docente e da rotina da sala de aula é visto como uma oportunidade única que traz conhecimento antecipado ao estudante da licenciatura.

A experiência também foi mencionada como um caminho para uma formação completa daqueles que desejam seguir a carreira docente não somente no ensino básico, mas também para aqueles que possuem pretensões a carreira acadêmica.

Rapaz...eu busco ser carreirista na universidade. **Eu tenho esse desejo de passar pela educação básica porque eu vejo como necessário na formação do professor.** Porque todo professor tem que enfrentar esse “perrengue” que a gente sabe que a educação hoje é um “perrengue” na verdade, **mas eu vejo que a gente tem que passar pela educação básica, pelo ensino médio para poder chegar, se um dia chegar, no ensino superior e poder administrar melhor uma turma, porque a gente sabe que tem suas diferenças, mas poder administrar melhor o conteúdo.** Acho que tudo tem um pouco de validade. **A experiência é válida.** (BOLSISTA C – GEOGRAFIA).

A experiência vivenciada na educação básica servirá de base para uma futura prática docente no ensino superior, mercado de trabalho almejado por muitos estudantes após a formação inicial com a continuação dos estudos pós-graduais e ter a experiência do gerenciamento das aulas em ambas as fases do ensino.

Para alguns bolsistas a experiência prática promovida pelo Pibid oportuniza a vivência que as disciplinas na universidade não tratam e, com isso conseguem colocar em prática os conhecimentos sistematizados no meio acadêmico.

Assim, infelizmente, na universidade a gente não aprende tanto quanto a gente aprende na prática. Porque lá a gente vê muito superficial e, daí **o pibid ele abre portas para novos conhecimentos mais aprofundados da área mesmo e, daí você ocupa o lugar do professor e, então, isso está sendo muito enriquecedor** desde o ano passado. **Você domina uma sala, dar aula em uma sala, estar na sala, você ocupa o lugar do “professor” porque ele é seu supervisor. Ele sempre está presente nas salas.** Além da bolsa, que é importante, lógico, **foi um conhecimento mais aprofundado e, a vontade de aprender mais e, eu sabia que o pibid pelo fato da formação de professor, com certeza eu ia aprender mais, ter domínio maior na sala de aula, com os assuntos, ter mais segurança de representar o professor na sala de aula.** Aprender mais, simplificando tudo, aprender mais. **Coisa que você não vê dentro da universidade, só na prática.** (BOLSISTA D – EDUCAÇÃO FÍSICA).

Para o bolsista D de Educação Física a experiência promovida pelo programa Pibid lhe proporciona mais segurança para quando da atividade docente após sua formação. Conhecer e aplicar na prática os conhecimentos enriquece a formação inicial.

As atividades desenvolvidas pelos bolsistas se ancoram nos conhecimentos pedagógicos por meio das crenças e habilidades que os docentes possuem relacionados ao ensino, em relação ao processo de aprendizagem dos estudantes e os princípios gerais do ensino o que está relacionado ao tempo de espera necessário para a aprendizagem, a gestão da sala de aula e das formas de distribuir e organizar as aulas e, os estudantes no momento da prática em sala de aula. Também, o conhecimento do conteúdo acerca da disciplina que cada professor leciona e do conhecimento do contexto relacionado a quem se ensina e onde se ensina.

É, dar aula. Esse daí não é o objetivo de pibid, o papel nosso seria apenas acompanhar o professor, mas na realidade das escolas aqui no Estado, pela ausência dos professores, a gente assumiu várias salas e para mim **foi de grande proveito conseguir maior desenvoltura dentro de sala de aula, planejar aula, buscar e pensar mais estratégias de ensinar, então a principal formação foi na prática dando aula mesmo, muito mais do que acompanhando o professor que eu vejo não com muito proveito.** (BOLSISTA E – SOCIOLOGIA)

A antecipação da vivência do cotidiano do professor aparece nesta fala como a grande contribuição que o programa promove aos bolsistas no tocante à experimentação do planejar, executar, improvisar e avaliar a prática docente em um ambiente real do cotidiano dos professores.

E o Pibid, eu acho que tem uma contribuição enorme nessa formação, essa contribuição para o aluno que está saindo da fase acadêmica para já dá sua aula quando se formar e tudo mais (...) Tem coisas que a gente não vê que era de essencial importância e a gente não vê (...) E a contribuição do Pibid para mim é de suma importância, em tudo, assim é, **o amadurecimento que você ganha quando você está no projeto**, tem coisas do estágio que não acontece no estágio e você fica muito superficial, assim só acompanhando a professora, a coordenadora e a supervisora no estágio da universidade que você “pega” as turmas, só que tudo bem. **Quando você está no Pibid a responsabilidade é bem maior e aí você na realidade as dificuldades, você vai ter que se adaptar à escola. Que no estágio tem escolas pré-determinadas, no Pibid não, é a escola que cai dependendo da qual for você tem que se adaptar a ela e ir tocando o barco.** O estágio, não, já é na maioria das vezes, o professor que está dando a “cadeira” já coloca escolas são mais fácil o aprendizado do aluno, para chegar lá e não ter tanto o impacto assim. (BOLSISTA G – EDUCAÇÃO FÍSICA)

Para este bolsista a experiência promovida pelo Pibid é vista como uma adaptação do sujeito ao cotidiano da sala de aula. A realidade efetiva da escola proporciona um aprofundamento dos conhecimentos adquiridos na universidade de forma diferente daquele proporcionado nas disciplinas do estágio supervisionado.

Basicamente estamos falando, nesse momento, da experiência no sentido do gerenciamento das aulas e das turmas, algo que sempre aparece como tema de interesse e, é considerado a parte onde os professores enfrentam as maiores dificuldades nas mais diversas disciplinas. É uma necessidade de todas as disciplinas e, conjuntamente seus bolsistas apresentaram essa preocupação em como gerenciar as aulas, as atividades, os conteúdos programáticos e, principalmente, o comportamento dos estudantes em sala de aula.

Em síntese, podemos observar que o sentido de experiência apresentado nas falas dos bolsistas está diretamente relacionado a vivenciar a sala de aula e a escola antecipadamente, conhecendo as nuances que possuem, a responsabilidade de gerir uma sala de aula real, em uma escola real. Uma adaptação as formas, normas, hábitos, habilidades e valores que envolvem o ato de ensinar.

Podemos, então, verificar nas falas acima analisadas que corroboram com Tardif (2014) que os saberes experienciais ou práticos são adquiridos pelos professores no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, onde desenvolvem os saberes específicos baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Eles se incorporam à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e saber-ser.

A oportunidade de experimentar a sala de aula aparece como uma fonte rica de aprendizado que o programa Pibid promove junto aos bolsistas e, quando

finalizados seus cursos de graduação poderão sentir-se mais aptos para assumir suas futuras turmas na educação básica, e constituindo o pilar do saber-ser, saber-fazer e o saber-ensinar necessário ao futuro docente.

4.2.2 CATEGORIA TEMÁTICA COMPETÊNCIA

Para a categoria temática “**Competência**” entendemos como o saber que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades e/ou aptidões e as atitudes. Esse saber foi, também, chamado *saber-fazer* e *saber-ser*, ou seja, são os saberes profissionais, por vezes chamados saberes da ação ou saberes do/no trabalho. É o estabelecimento das rotinas de trabalho, bem como a estrutura prática profissional.

Nas falas dos bolsistas verificamos a ligação da categoria temática competência com o que eles tinham como entendimento do que era ser um professor. A seguir apresentamos as falas que corresponderam a essa categoria temática.

Quando questionados sobre o que seria ser professor, os bolsistas apresentaram como requisitos a competência em gerir uma sala de aula e da importância que essa ação traz perante os estudantes, a sociedade e para si.

Ser professor é você ser competente. É você realmente assumir o compromisso em uma sala de aula. Você trazer a realidade de acordo com a realidade que aquela escola vive. Você poder trabalhar naquela realidade. Você se interessar pelos alunos porque tem professor que vem e é só de fachada, principalmente, educação física essa questão de professor que só dá a bola e não tem o que trabalhar (...) **então, um professor de educação física ele tem que ser completo, não só na questão de dar a bola, mas saber porque ele está fazendo aquilo, qual objetivo ele quer ali.** É isso que eu vejo está entendendo?! Eu acho que todo professor deveria ser assim e, não nem ligar para aluno, nem quer saber do aluno e, só dá a bola. **Acho que o professor tem que ser completo em todos os sentidos. Em todas as concepções e contemplar todas as culturas, todas as formas de aprendizagem.** Que tudo na vida da gente é aprendido. (BOLSISTA D – EDUCAÇÃO FÍSICA).

Para o bolsista D de Educação Física a competência está ligada diretamente em assumir um compromisso com o ensino, com a sala de aula. O ato de ensinar estando atrelado a competência que o professor deve possuir em relação aos conhecimentos que serão trabalhados nos conteúdos programáticos, de conhecer, dominar e apresentar os conteúdos aos estudantes em sala de aula.

Quando perguntado o que era ser professor para o bolsista A de Física, a categoria temática competência aparece como

Ser professor de cada nível de ensino varia muito, assim, drasticamente. Se eu for ser professor de ensino básico ou do fundamental, eu teria a preocupação de passar para eles as quatro operações, a preocupação de passar para eles apenas o básico. O professor de ensino médio, os alunos chegam para mim sem saber o básico! Eu tenho a preocupação de dar o meu assunto e o assunto anterior, ou seja, a minha aula vira... não é uma aula de física... é aula de física e matemática. Se chegar em determinados assuntos minha aula vira de física, matemática e química. Ou seja, varia muito, um professor básico de um professor de ensino médio com um professor de universidade que está trabalhando apenas com aquelas pessoas que estão interessadas nesse curso. Se ele tá trabalhando apenas com as pessoas que estão interessadas nesse curso, ele pode dar o assunto dele e se aprofundar sem uma maior restrição (...) Eu vou tá ensinando meu assunto e o dos outros professores. Coisa que eu nem sempre concordo. E o professor de ensino superior que é um professor que vai se aprofundar, que vai puxar para o assunto dele, que vai saber e que vai trabalhar com quem tá querendo! Ser professor não é, num contexto geral, ser professor a cada momento ele muda sua função, muda o jeito de encarar as coisas. E....é isso. (BOLSISTA A – FÍSICA).

Verificamos que para o bolsista A de Física a competência aparece como o ato de ensinar com foco na necessidade que os estudantes apresentam e, no interesse demonstrado em relação ao conteúdo programático. Mas, nota que existe uma diferença entre um professor da educação básica e o do ensino superior que pode ser visto com relação ao interesse que os estudantes podem apresentar durante as aulas e o nível de aprofundamento do conteúdo em cada fase do ensino.

Para o bolsista B de Geografia ser professor é

Ser professor, é como dizem por aí, é matar um leão por dia! Porque você mesmo, nós enquanto alunos de graduação, alunos bolsistas, alunos chamados de estagiário, enfim eles não sabem a diferença entre estágio e pibid, mas **ser professor é você olhar para um aluno e saber ver um potencial nele. Acreditar nele, fazer com que ele acredite nele próprio, mesmo que esse aluno zombe de você enquanto professor, diga: “professor não to entendendo nada?!” É fazer com que você consiga fazê-lo entender que ele tem capacidade, potencial para desenvolver uma determinada equação matemática, entender as massas de ar enquanto Geografia, enfim, isso é ser professor para mim, se desafiar e desafiar ao aluno em saber que ele tem potencial, que ele tem capacidade para realizar.** (BOLSISTA B – GEOGRAFIA)

Podemos perceber que a ideia acerca do ser professor apresentado por este bolsista envolve a capacidade de perceber e atuar no desenvolvimento do potencial dos estudantes que passam por suas salas de aula. Desenvolver um sentimento de empatia pelos sujeitos que estão naquele momento em processo de formação.

Quando perguntado sobre o que é ser professor o bolsista a seguir apresentou a seguinte resposta onde

O pibid proporcionou essa questão do ser professor, a gente sabe das responsabilidades do professor, não só na sala de aula, mas na vida, no cotidiano do professor. Porque querendo ou não, é um formador de opiniões, então ele tem aquela forma de agir, tem a integridade do nome a preservar. (BOLSISTA C – GEOGRAFIA)

O sentimento de responsabilidade aparece como umas das atribuições adquiridas em relação com a atuação que os bolsistas sentem ao realizarem suas atividades junto aos estudantes.

É uma responsabilidade social. A partir do momento que você assume ser professor, você também acaba assumindo uma responsabilidade perante a sociedade, você tem a capacidade de fazer alguma coisa para melhorar, ou tentar melhorar ao menos. (BOLSISTA C – GEOGRAFIA)

Ser competente perpassa a questão de ser responsável pela formação dos sujeitos que estão passando por suas mãos, por suas salas de aulas, perpassa o saber-ser necessário ao ato de ensinar.

Ser professor para mim é passar para o aluno conhecimento da minha disciplina Física tanto para o desenvolvimento pessoal dele, também requer educação, quanto para seus estudos. Já que a Física que lida no ensino médio é fazer com que o aluno passe no vestibular mais e, também passar conhecimento para a vida dele, da vida pessoal. Educar o aluno tanto transmitir o conhecimento quanto educar ele como cidadão. Não só, Física, mas educar ele como um cidadão geral. (BOLSISTA F – FÍSICA)

Ser professor para o bolsista F de Física significa formar sujeitos para atuarem na sociedade como um todo sendo o componente curricular por ele transmitido uma parte importante do todo, ou seja, da formação integral dos sujeitos.

Outro componente importante apresentado na fala do bolsista E de Sociologia é a do papel ativo do professor na construção e transmissão do conhecimento aos estudantes tornando sua prática efetiva na formação desses indivíduos.

Assim, para mim **ser professor**, não compartilho da ideia que uma parte da Pedagogia coloca do professor como um papel secundário, marginal na formação dos educandos, mas **vejo como um papel ativo na formação**. Eu acho que o **papel do professor**, é não também o sentido contrário de impor através da autoridade o conhecimento ao aluno, mas sim **procurar de maneira do diálogo, dialógica, mostrar a força que tem o próprio conhecimento em si**, por ela mesma. Isso através de muitos exemplos e, o

papel do professor estaria justamente de interpretar essa teoria e orientar no percurso formativo do aluno na construção desse conhecimento. (BOLSISTA E – SOCIOLOGIA).

Para o bolsista G de Educação Física o papel do professor está ligado com o desenvolvimento dos sujeitos na construção de seus conhecimentos e orientando nos percursos formativos de seus estudantes.

Bom, assim a minha concepção é de orientar esse aluno, por exemplo, eu tiro muito o meu exemplo, eu era um aluno que não queria nada, nada mesmo, no início eu tirava muita nota baixa e, só na sétima série eu me conscientizei que precisava estudar para ser alguém, porque eu só filho de pais analfabetos, nasci em uma área que eu vi muito amigo meu morrendo, vi muito amigo meu até hoje não quis nada com estudo e vive de 'bico', trabalhando de 'bico' numa construção ali, e aí vai pra outra e, isso para mim é correr atrás. **A minha concepção de ser professor é isso, orientar, porque é muito fácil você orientar os jovens que já estão encaminhados, aqueles alunos que são ótimos alunos, mas acho que o grande desafio são aqueles que não querem nada, como eu fui uma vez. Como eu fui um dia. Eu tive professores que fizeram essa, digamos, essa minha busca para estudar, para o caminho certo, né?! Porque a gente quando é jovem pensa que "ah, estudo..." só quer diversão e tudo mais, mas os professores me orientaram para o caminho certo e hoje eu estou por aqui.** (BOLSISTA G – EDUCAÇÃO FÍSICA)

O bolsista G de Educação Física relata que um dos papéis do ser professor está na orientação de que o caminho da aquisição de conhecimento pode mudar e direcionar a vida dos sujeitos para lugares mais promissores.

Quando perguntando o que era ser um professor o bolsista H de Sociologia explica que

Essa é profunda. É meio utópico o que eu vou dizer, mas eu ainda tenho algum tipo de esperança nesse sentido. **Eu acho que é uma das profissões, se não a mais importante, não é nem que é mais importante, mas para mim é a única que faz sentido é ser professor,** eu acho. Isso de um modo geral porque a única coisa que a **gente tem de valioso é o conhecimento e, poder estar passando tudo que você sabe e aprende no dia a dia para os alunos é uma coisa interessante.** Eu acho que se você consegue, é claro que isso vai ser trabalhoso, é claro que isso vai te dar dor de cabeça, é claro que você não vai ser reconhecido, é claro que você vai ganhar pouco e essa série de fatores que todo mundo que tá dentro da educação sabe, mas eu acho que para mim, eu vejo sentido nisso, eu ainda vejo sentido nisso, sabe?! Eu tenho muito medo de mudar essa opinião porque eu vejo muita gente que pensava desse modo e quando começou a dar aula mudou completamente por causa...não é nem culpa da pessoa, a própria estrutura e tal... eu tento sempre me policiar nesse sentido. **Tem dias que eu tô com vontade e tem dias que eu me pergunto o que eu estou fazendo aqui, sabe?! Mas quando eu paro pra pensar e, quando eu encontro alguns alunos que hoje estão na universidade, eu nem sei e, eles já estão (risos), quando eu vejo que de uma certa forma algum aluno, algum grupo, eles conseguiram entender de certa forma e conseguiram colocar na prática, perceberem, por exemplo, um fenômeno social, uma**

teoria dentro do cotidiano dele, eu acho que isso é bem gratificante.
(BOLSISTA H – SOCIOLOGIA)

Para esse bolsista H de Sociologia ser professor é encontrar sentido no ato de ensinar onde os sujeitos a serem atendidos adquirem os conhecimentos disponibilizados pelos professores e colocam em prática no seu cotidiano, interpretando seu mundo e, posteriormente agindo nesse mundo.

A ideia de competência apresentada nas falas dos bolsistas esteve relacionada a forma de atuação profissional, muitas vezes entendida como comprometimento com o ensino e com os estudantes, em outras vezes, entendida como a capacidade de gerenciamento da atividade docente. Competência sendo entendida como a capacidade de articular o conhecimento adquirido durante o processo de formação inicial e a responsabilidade de gerenciar esse conhecimento.

Os conhecimentos necessários à docência referem-se a todo corpo de conhecimentos sobre a ação docente. Todos os bolsistas relataram que ter a oportunidade de vivenciar as atividades que os professores realizam durante seu cotidiano, seja na realização da aula propriamente dita, seja na composição dos planos de aulas, da aplicação de atividades e dos conteúdos programáticos para cada tema por meio dos professores para os estudantes, trouxe uma “sensação” de aquisição de competência, que na realidade se traduz na apreensão por parte dos docentes, que podemos corroborar com o que os autores utilizados nesta pesquisa nos mostram que são os conhecimentos pedagógicos concebidos através da aquisição dos conhecimentos sobre como desenvolver determinado conteúdo ou temática com os estudantes por meio das muitas habilidades didáticas, como a escolha de material de apoio, exposição oral do conteúdo, utilização de recursos audiovisuais nas aulas, quando possível, organizar a turma para as atividades utilizando variadas técnicas pedagógicas, como atividade em duplas, pequenos e grandes grupos, seminários, painéis, banners, folders, cartazes dentre outros.

4.2.3 CATEGORIA TEMÁTICA TEORIA *VERSUS* PRÁTICA

A categoria temática “**Teoria *versus* Prática**” entendemos que primeiramente destacamos a diferença entre os saberes profissionais e os conhecimentos universitários e, que essa distância pode assumir diversas formas, podendo ir da

ruptura à rejeição da forma teórica pelos profissionais, ou até mesmo, assumir formas mais atenuadas como adaptações, transformações, a seleção de certos conhecimentos universitários a fim de integrá-los à sua prática.

Os bolsistas foram questionados sobre a relação entre a teoria vista nas disciplinas na universidade e a prática que estavam realizando no Pibid na escola. E as respostas se encaminharam para demonstrar a dificuldade em realizar essa conexão no momento da sala de aula.

Para o bolsista A de Física, a teoria vista na universidade não tem sido usada na prática devido à falta de interesse demonstrada pelos estudantes e o nível de aprofundamento que os bolsistas gostariam de realizar com os estudantes.

Tenho visto que na parte teórica no curso, na universidade a gente se aprofunda bem mais do que a gente dá aqui. Porque quando a gente vai para a prática para ensinar, a gente tá pegando gente que nem sempre tem o interesse em física. Às vezes uma pessoa que tá na escola, mas ele quer ser um sei lá... um professor de história, letras... ele “num” tem nada com exatas e “tá” aprendendo mesmo assim, para terminar o ensino médio. Ou seja, **a gente também tá lidando com uma galera que não quer nada.** Mesmo que tenha aquela pessoa que quer ser um engenheiro, que quer praticar a própria física, ser um bacharel ou licenciado, mesmo com essa galera, a gente ainda vai ter um povo que não quer... a gente vai ter aquela dispersão. **E, tipo, não é como eu esperava... a gente não passa tudo que a gente sabe... a gente só passa aquele básico e, bem mastigado... não é satisfatório.** (BOLSISTA A – FÍSICA).

Para o bolsista A de Física o aprofundamento da exposição do conteúdo na escola de ensino médio não foi considerado elevado, chegando a ser muito a baixo do que ele esperava que seria colocado. Além de que, segundo o mesmo, o nível de interesse apresentado pelos estudantes das turmas que ele atua não é muito bom, atingindo o nível de desinteresse pela disciplina. Na visão desse bolsista ele explana apenas o considerada muito básico acerca de sua área de conhecimento.

Nas falas seguintes os bolsistas relatam que a realidade entre a teoria vista na universidade e a prática na escola está ligada mais diretamente ao mecanismo da transposição didática dos conteúdos programáticos.

A realidade é bem complicada. **Bem diferente do que a gente vê na universidade da teoria.** Para você tentar **fazer com que os alunos entendam?! É bem complicado, assim, tentar relacionar teoria técnica e a teoria que faça com que eles entendam com a prática que eles vejam e que seja palpável a eles, é bem complicado!** Então, para isso serve o pibid. Para isso o supervisor na sala, para isso tem o coordenador que nos acompanha enquanto nós estamos na universidade. Então essa relação de

escola x universidade, universidade x escola é o que move o Pibid. É o que eu acredito. (BOLSISTA B – GEOGRAFIA).

Podemos perceber na fala do bolsista B de Geografia que a transposição didática, ou seja, a forma e a maneira como será apresentado o conteúdo curricular que é visto nas teorias específicas das áreas do conhecimento de forma mais acessível aos estudantes da educação básica, sem que se torne banal, nem além e nem aquém, das necessidades de apresentação e desenvolvimento do assunto a ser trabalhado com os estudantes.

Apresentar o conteúdo programático de forma clara e acessível aos estudantes se mostra como uma tarefa a ser vivenciada e superada pelos bolsistas.

Rapaz...é um pouco assim...complicado. Pelo fato de a teoria não ser a vivência do aluno no dia a dia. Então, **a gente se desdobra para fazer esse paradoxo entre a teoria que a gente vê e a realidade do aluno, da cidade da gente também, então é um pouco complicado, mas eu creio que o professor tem condições de, ou o futuro professor, tem condições de fazer essa conexão entre a teoria...** Sim, é. Por exemplo, agora mesmo estamos dando aula sobre a questão das hidroelétricas e tal...e o texto do livro vinha falando em pluviosidade e fluviosidade, também, então perguntei na sala e pouquíssimos sabiam o que era. Então, **a gente tem que ir explicar, trazer aquilo ali para o cotidiano do aluno, tornar mais fácil o aprendizado porque querendo ou não, algumas coisas no livro didático ainda deixam muito falho, pelo fato da linguagem utilizada ainda ser muito...** porque na teoria no 2º ano do ensino médio que era onde a aula agora, seria uma turma que era para já saber, mas a gente sabe que na realidade a educação ainda tem essas falhas assim, também, tem não sei, questões pessoais que alguns não curtem muito estudar, não sabem alguns termos que teoricamente deveriam saber. (BOLSISTA C – GEOGRAFIA).

Realizar a transposição didática é tarefa base a ser desempenhada e desenvolvida por aqueles que optam pela profissão de professor e, o programa Pibid promove situações como essa relatada pelos bolsista C de Geografia.

Para a bolsista D de Educação Física a relação entre teoria e prática está mesmo ligada a oportunidade de vivenciar a aplicação dessa teoria adquirida nas disciplinas teóricas do curso na universidade e fazê-la efetiva na ação prática na sala de aula junto aos estudantes.

Assim, claro que **é importante você ter a teoria em sala de aula para você saber como vai se comportar na prática, na verdade e, daí assim, casa, é um casamento, né?! Você casa, porque, na teoria você vê, por exemplo, a abordagem crítico superadora, mas se você só vê o assunto e, você não pratica ele, você não tem nem como saber para onde vai ele.** E daí, no momento, que **você aprende essa concepção, saber o conceito disso, saber o significa isso, você traz para a prática,** ao invés de abordar apenas a parte esportiva, você aborda a parte esportiva e você aborda a teoria que

leva o aluno a ser crítico, um cidadão crítico. Junta o útil ao agradável. Eu acho que é importante sim, a prática. A teoria você vê na sala de aula e trazer isso na prática. (BOLSISTA D – EDUCAÇÃO FÍSICA).

A bolsista D de Educação Física traz em sua fala exatamente a ideia que norteia os saberes disciplinares aplicando-se através dos saberes didáticos quando o sujeito aprende e apreende os conceitos e, os interpreta para que sejam compreendidos e assimilados pelos sujeitos.

Em se tratando da realidade da rede pública de ensino a relação teoria e prática apresentada nas disciplinas teóricas na universidade contrasta com uma visão de ensino idealizado pela academia na visão desses bolsistas. O bolsista E de Sociologia diz que é

Bastante distante pela formação que a gente tem na universidade, no Pibid e na realidade da escola. Eu acho que a universidade e o Pibid eles formam as pessoas para o sistema que fosse ideal, onde tudo funcionasse e, não é o caso quando a gente chega na escola pública. (BOLSISTA E – SOCIOLOGIA).

A realidade da escola é sempre diferente daquilo que é teorizado na universidade. Vivenciar a realidade do ensino auxilia no desenvolvimento do conhecimento e da agregação da teoria vista nas disciplinas acadêmicas com a prática efetiva que é experienciado na escola.

Percebemos com essa fala do bolsista E de Sociologia exatamente o que o mecanismo apresentado por Hughes nos diz que ocorre o momento de reflexão acerca do que é considerado o real e o ideal dentro da profissão por meio da experiência vivida nas atividades do Pibid.

A relação é que a teoria é só teoria mesmo porque na verdade, aqui na vivência da escola, não é muito aplicável não, essa teoria que a gente vê lá nas disciplinas de educação. A educação na escola, a gente vê uma coisa, **é impossível aplicar na escola, porque você acaba tendo que lidar com várias turmas, a teoria diz que você tem que preparar uma aula para todas as turmas e você fica quase impossível porque você tem que preparar as aulas também que se encaixe em todas as turmas porque cada turma tem um nível diferente dos alunos.** Uma turma é diferente da outra, então requer uma preparação diferente para cada turma. E para preparar para cada turma específica, fica quase impossível. **A teoria fala que você tem que olhar cada aluno individualmente, aí você trabalha numa escola dessa com várias turmas, é quase impossível fazer isso.** Aí a relação aqui é pouca, mas na vivência mesmo aqui na escola, a teoria é tida como um “enfeite” e não sai de lá, do papel. (BOLSISTA F – FÍSICA).

A bolsista F de Física relata que aplicar a teoria de acordo com o que é visto nas disciplinas direcionadas ao ensino, torna-se quase impossível devido a própria estrutura de trabalho que os professores possuem na realidade atual das escolas públicas, em específico, com salas superlotadas e pouco tempo efetivo de exposição dos conteúdos programáticos.

O bolsista G de Educação Física apresenta que muitas vezes o conteúdo visto nas disciplinas acadêmicas não condiz com a realidade encontrada nas escolas públicas de educação básica.

Assim, vou dizer que muitas coisas que se prepara na universidade, mas muita coisa, deixa a desejar. Bastante. **Você pensa que tem tal informação e, quando chega com essa informação aqui, digamos na escola que você está trabalhando, você vê que aquela informação já está desatualizada, já não serve. Muitos professores assim, é até uma crítica,** muitos professores ao seu decorrer do mestrado e doutorado, **parece que nunca entraram numa escola.** Fala que a gente... teve professor que *"oh, quando vocês chegarem na escola não faça fila porque isso é errado didaticamente"*, só que a gente sabe que na realidade e, o pibid mostra isso, não tem como você fugir disso. Não tem como *"ah, vai ter bagunça se você colocar em fila"*, mas só que não tem como! Se você não fizer uma fila na realidade que a gente está atual... Então, **tem muita informação que a gente traz da universidade pensando que vai servir, mas não vai servir. Já é ultrapassado ou não condiz com a realidade da escola.** (BOLSISTA G – EDUCAÇÃO FÍSICA).

Como relatado pela bolsista G de Educação Física, por vezes, a realidade da sala de aula e da escola não condiz com o que encontramos na literatura referente a didática e, que na verdade, não podemos estabelecer normas rígidas e gerais se estamos lidando em contextos distintos, pois cada sala de aula é única e específica, possuindo sua própria dinâmica em particular.

A relação teoria e prática, também, pode estar relacionada a forma como se executa uma aula, a forma, o conteúdo a ser abordado, os meios, técnicas e a sua estrutura nas palavras do bolsista H de Sociologia.

Até eu estava falando com um amigo bolsista que toda vez que a gente sai conversando, eu tava falando pra ele que se eu tivesse, vendo o modo como é dado aula aqui, se eu tivesse dando aula aqui, eu faria um pouco diferente e, o Pibid é bom nesse sentido, só não aprende só o que deve, o que pode ser legal e, as vezes, muito mais, o que é maravilhoso, mas aprende o que não fazer! (Risos). Eu acho que é maravilhoso nesse sentido (...). Eu só faria de modo diferente. Em vez de eu pegar e fazer três avaliações, eu faria uma. Ao invés de dar um monte de conteúdo, daria em um bimestre dois ou três conteúdos, mas bem amarrados, eu acho, sabe?! Para que eles (alunos) consigam realmente aprender. Dá para fazer isso. É

claro que dá trabalho, vai quebrar a cabeça, vai fazer algumas coisas que a maioria das pessoas não fazem, mas eu acho que indo por esse caminho é melhor, tem algum sentido (...). **Eu acho que é muito melhor a gente conseguir fazer que o aluno perceba algum conceito que foi dado em sala de aula dentro da realidade dele do que simplesmente encher o quadro. Eu simplesmente não consigo encher o quadro de um monte de coisa e deixar e, ficar lendo meu livro, fingindo que está tudo bem. Eu não vejo sentido nisso. Nenhum.** (BOLSISTA H – SOCIOLOGIA).

Para o bolsista H de Sociologia a oportunidade de vivenciar a aplicação da teoria na prática proporciona uma reflexão sobre os modos e os meios que podem ser empregados para que as atividades de sala de aulas sejam mais produtivas e enriquecedoras para ambas as partes envolvidas.

Os bolsistas encontram durante a participação nas atividades na escola básica uma realidade efetiva que não se tem quando estão apenas cursando as disciplinas teóricas durante a formação inicial.

Percebem que a tentativa de aprofundamento em um determinado assunto, nem sempre é efetivado. O desinteresse por parte de boa parte dos estudantes secundaristas se apresenta como um “empecilho” ou impedimento, até mesmo, uma barreira para o desenvolvimento das atividades planejadas pelos bolsistas e os professores supervisores.

Para outros bolsistas a relação entre a teoria e a prática está relacionada a transposição didática dos conteúdos disciplinares. Muitos apresentam como conflituosa essa relação entre o que se aprende com as teorias e, as práticas que se efetivam por entre os muros escolares. Cada escola é uma realidade em si, específica e autônoma e, a instituição escolar pública, nesse caso específico, se apresenta e, se organiza muitas vezes, de forma bem distinta das instituições escolares privadas de onde muitos bolsistas foram oriundos nas suas formações básicas, com problemas estruturais e financeiros.

A teoria e a prática, na visão de alguns bolsistas, são por vezes apresentada de maneira romantizada por alguns teóricos que versam sobre a escola e a ação de ensinar, colocando por muitas vezes, a responsabilidade do sucesso e do êxito escolar nas mãos apenas dos professores. Quando os estudantes vão para a prática na escola, no caso a instituição escolar pública, se deparam com uma realidade totalmente diferente da vista nas teorias educacionais e didáticas.

Não queremos com isso dizer que não existam teorias que apresentam críticas e vislumbram caminhos alternativos ao modo tradicional de ver a educação, mas

nossos sujeitos participantes da pesquisa, em suas falas, nos levam a entender que o acesso as teorias mais conservadoras, por assim dizer, foram as mais trabalhadas em suas turmas.

Esse conhecimento didático que se refere a forma como os professores “transformam” o conhecimento que possuem da matéria em conhecimento “ensinável” e compreensível para os estudantes, se trata da tão falada transposição didática. Sendo, esse o conhecimento mais mencionado pelos bolsistas, a preocupação nas formas e meios de fazer o conhecimento científico e acadêmico ser transmitido de forma mais próxima ao entendimento dos estudantes, o que não quer dizer que não sejam colocados e exigidos os conteúdos aquém das necessidades que requerem esta etapa do ensino básico.

Em síntese, os saberes didáticos seriam responsáveis pela articulação da teoria da educação e da teoria de ensino, ambos vistos pelos bolsistas nas disciplinas acadêmicas, como a relação professor – estudante, técnicas e processo de ensino-aprendizagem para atuação em contextos distintos. Estamos falando, então, nos saberes elencados como os conhecimentos pedagógicos, didáticos e curriculares necessários à docência relacionados diretamente na composição do saber-ser, saber-fazer e no saber-ensinar dos professores.

4.2.4 CATEGORIA TEMÁTICA QUALIFICAÇÃO

Para a categoria temática “**Qualificação**” consideramos que a categoria temática “Capacitação” esteja inserida na mesma dinâmica que surgiram em alguns momentos, em um mesmo contexto de fala dos entrevistados.

Entendemos como qualificação a relação entre a fase de exploração caracterizada pela aprendizagem intensa da profissão. Seria a edificação de um saber experiencial que se transforma em certezas profissionais, em artifícios da profissão, em rotinas, em modelos de gestão da classe e de transmissão da matéria.

Quando os bolsistas foram questionados acerca da contribuição que o programa Pibid estaria promovendo para sua formação obtivemos respostas relacionadas a promoção de uma qualificação profissional, muitas vezes também sendo chamada de capacitação profissional.

Eu só tenho que dizer assim, que foi uma oportunidade, que **está sendo uma oportunidade muito boa, de estar nesse projeto e de estar continuando no Pibid porque é assim, uma oportunidade de você aprender mais, cada vez se capacitar com as formações, com tudo que a universidade oferece, com o que o projeto oferece de capacitação, de encontro.** Eu acho que eu sou diferente. **Eu sou diferente de outros que não tiveram a oportunidade de estar num projeto desse, que não tiveram oportunidade de estar em uma sala de aula, de você fazer seus planos de aula, de você aplicar o plano de aula na sala de aula.** Eu me sinto uma pessoa diferente dos demais e, **o diferencial é esse, é de você tá vivendo uma coisa, tá participando, você tá sendo supervisionado, questão de você fazer planos, corrigir na sala tudo com a ajuda do supervisor e do coordenador.** Então, assim, eu só tenho a dizer que a cada dia eu aprendo e, o diferenciado se faz isso no Pibid, ele oportuniza a você participar e você aprender cada vez mais. (BOLSISTA D – EDUCAÇÃO FÍSICA).

Para a bolsista D de Educação Física a oportunidade de vivenciar a sala de aula como ela é, trouxe um diferencial em sua formação inicial que a deixa com o sentimento de que está mais preparada para atuar em futuras salas de aulas que serão de sua inteira responsabilidade.

Para o bolsista F de Física o programa Pibid é visto como uma complementação de sua formação acadêmica quando nos diz que

Eu me vejo assim, em relação ao meu curso e ao Pibid, é como se o Pibid fosse uma coisa que completa meu curso. **Já que eu sou docente.** Eu me vejo bem qualificado para exercer a profissão. **Me qualifiquei bem e me sinto assim, qualificado e já pronto para exercer a profissão docente.** (BOLSISTA F – FÍSICA).

O programa Pibid é visto pelo bolsista com um momento a mais em sua formação que proporciona a ampliação de seus conhecimentos e a experimentação da prática docente que pode garantir uma melhor capacitação para sua atuação em sala de aula quando professor formado e responsável por uma ou mais turmas em instituições de ensino na educação básica.

Para o bolsista G de Educação Física a oportunidade de capacitação profissional promovida pelo programa Pibid o faz sentir mais seguro para sua futura inserção na profissão.

Eu digo o seguinte que se eu sáísse hoje sem fazer parte do Pibid, eu estaria perdido. Não porque o estágio não dá conta. Não dá conta. Isso não é só eu, é algo dos que já se formaram falam do impacto mesmo assim, que o estágio é para isso para você não sentir o impacto da realidade. Mas você fazendo seu estágio da melhor maneira possível, você sente a realidade. Eu me sinto muito mais preparado. **Passei por esse estágio no penúltimo período, se tivesse só o Pibid acho que seria bem melhor do que os três estágios. Fosse o Pibid que você passasse pela Educação**

Física infantil, fundamental I e II e o médio, somaria mais na formação. Então, se não fosse o Pibid hoje, eu saindo hoje, teria sérios problemas, viu?! (BOLSISTA G – EDUCAÇÃO FÍSICA).

Para o bolsista G de Educação Física participar do programa Pibid incrementou a sua formação e verifica que apenas cursar as disciplinas de estágio não seriam suficientes, em seu ponto vista, para o que considera como uma formação mais sólida e consistente como futuro professor.

Quando perguntados sobre as suas perspectivas profissionais obtivemos falas em que a carreira docente não é a única meta almejada. Muitos levantaram o desejo em prestar concurso público para áreas fora da licenciatura.

Creio que à primeira vista, ser professor universitário me ligar novamente ao programa, mas dessa vez em outro modo como colaborador, quem sabe até ser coordenador, mas isso se eu for realmente professor universitário porque na minha formação possa ser que eu tenha outras, que eu possa abrir um negócio próprio como um colégio onde eu possa ser professor de outras “veredas”, como professor de colégio militar, também tenho muito interesse nisso. Ou quem sabe até algo que não seja ligado a licenciatura, algo que seja apenas como um concurso que meu curso superior possa atender. Ou seja, eu não vou ficar apenas focalizado em ser professor, se aparecer um concurso como polícia federal, é necessário ter curso superior, mas nem todas as vagas são para direito (o curso) são para cursos específicos. Para meu curso superior posso usá-lo dessa forma. Ou seja, o curso eu pretendo terminar ele... ele vai atender... seja que eu siga na carreira de professor ou não. (BOLSISTA A – FÍSICA).

Para o bolsista A de Física a perspectiva de ser docente é vista como um caminho que pode ser seguido caso possuía oportunidades para que isso aconteça, mas também, apresenta que a qualificação que um curso de graduação proporciona pode “abrir” portas em outras áreas de atuação profissional que não necessariamente a carreira docente.

Mesmo tendo anseio por seguir seus estudos pós-graduais com foco na docência, para o bolsista B de Geografia a qualificação obtida pelo curso de graduação servirá de instrumento para pleitear uma vaga no funcionalismo público.

Então, a médio e longo prazo é justamente isso tentar me graduar, tentar buscar uma pós-graduação e uma estabilidade. Assim, a gente sabe que por exemplo, eu vou fazer um concurso de um instituto federal que é para justamente buscar uma estabilidade mesmo anseando fazer um mestrado e fazer um doutorado, no Brasil é basicamente isso, a pessoa vive buscando essa estabilidade sobretudo financeira. As minhas perspectivas são essas de buscar primeiro uma estabilidade, não

deixando de lado esses anseios profissionais de uma pós-graduação que é o meu sonho e, enfim é isso. (BOLSISTA B – GEOGRAFIA).

O diploma da graduação servirá ao bolsista B de Geografia de certificação para concorrer a uma vaga em alguma instituição pública na tentativa de obter um trabalho que lhe traga certa estabilidade financeira, algo que pela fala do bolsista não seria conquistado na profissão de professor a curto prazo.

A questão financeira que envolve a remuneração da profissão de professor aparece como um fator de preocupação. A estabilidade financeira pesa bastante no pensamento daqueles que ainda não entraram no mercado de trabalho e, com os relatos diários sobre as dificuldades que os professores da educação básica pública estão passando, não deixa de ser pensado pelos bolsistas que estão prestes a terminar seus cursos.

Assim, tenho claro e acho que todo mundo que tá na faculdade tem vontade de almejar um concurso público (em outra área), de passar em um concurso público e poder atuar na área que você gosta. E futuramente estudar para um mestrado relacionada a área de Educação Física, na área escolar que eu atuo justamente hoje em dia. Então, é isso, poder almejar futuramente um concurso público e poder mudar a visão desses estudantes aí que acha que Educação Física é só esporte. **Eu quero poder um dia fazer esse diferencial na escola quando eu vier a dar aula futuramente.** (BOLSISTA D – EDUCAÇÃO FÍSICA).

A expectativa de que sejam disponibilizados concursos públicos com vagas para professores é uma esperança para os futuros professores de garantir uma certa estabilidade financeira para com isso possam, por fim, pleitear uma vaga na pós-graduação de suas específicas de formação.

Surgiu, em algumas falas, perspectivas pessimistas em relação a futura atuação como docente como encontrado na fala do bolsista E de Sociologia.

As minhas perspectivas são pessimistas. Para mim se não houver nenhuma mudança com relação de forças, na luta de classes, **na luta dos professores para mudar o curso que está seguindo a educação, para o caminho que está indo é de mais precarização da profissão** e, pelo menos nesses próximos quatro anos aí, do governo atual, eu não vejo nenhuma perspectiva de abertura de concurso, até porque, a política que está implementando agora é de “arroxo” dos gastos públicos e, pelo histórico de que já está a quatro anos anteriores, **não abriu concurso, então assim hoje, atualmente, senão mudar minha perspectiva é fazer concurso para outras profissões. Outras profissões mesmo que não tem a ver com a Sociologia.** (BOLSISTA E – SOCIOLOGIA).

Uma visão mais pessimista acerca das oportunidades de abertura de editais para concurso com vagas destinadas aos professores é apresentada pelo bolsista E de Sociologia e que traz a sensação de que se faz necessário uma segunda opção de atuação para garantir um salário, seja na escola, seja em uma outra função não ligada ao ensino.

Mas, também, obtivemos respostas em que a vocação ou certeza da escolha pela licenciatura foi evidenciada como perspectivas profissionais.

Minha perspectiva é se tornar professor de ensino médio nas escolas públicas ou privada de acordo com a oportunidade que vier. Sim. Talvez seguir carreira e fazer um mestrado e doutorado para ser também professor no ensino superior. Minha primeira oportunidade de trabalho eu espero que seja na escola de ensino médio. (BOLSISTA F – FÍSICA).

Para o bolsista F de Física existe de forma clara a pretensão de exercer a profissão de professor na educação básica, sem perder de vista a continuação dos estudos e pleitear uma vaga na pós-graduação para uma possível atuação, também como professor no ensino superior.

Seguir a carreira docente é meta para o bolsista G de Educação Física quando diz que

Eu pretendo seguir na licenciatura. Não desistir, não abaixar a guarda de muita coisa que dá vontade mesmo, mas só que para mim era uma coisa que eu queria mesmo. Eu pretendo continuar nessa parte da licenciatura. Assim, eu **almejo uma especialização, um mestrado.** O doutorado eu não sei porque aí é muita coisa. Não, deixa eu **fazer minha especialização**, pelo menos, na área de licenciatura. Eu quero permanecer, concurso, no início um contrato. Eu quero permanecer. **Hoje eu me vejo a caminho de ser professor. Eu já me considero, já. Já me sinto preparado para entrar na sala de aula e dar aula (...).** Mas, em todo o processo que eu já percorri, **com certeza estou preparado para dar aula.** Sei que vou ter outras dificuldades e tudo mais, mas eu acho que o que o PIBID traz é essa questão de você se adaptar mais fácil. Não é que você vai *“ah, vai aparecer uma dificuldade e eu não vou conseguir”*. Não, você consegue se adaptar e surge uma ideia tanto de métodos de ensino quanto de materiais, tudo mais. (BOLSISTA G – EDUCAÇÃO FÍSICA).

Sentir-se qualificado traz para o bolsista G de Educação Física um sentimento de que se encontra preparado para atuar como professor ao final de sua formação inicial na graduação.

Para o bolsista H de Sociologia existe uma certeza, pelo menos nesse momento, de que deseja continuar atuando na profissão docente na rede pública de ensino. Podemos verificar tal afirmação quando diz que

(...) **eu não me vejo dando aula em uma instituição privada nem faculdade, por exemplo e, até mesmo escolas particulares no ensino médio** (...). Acho que a parcela da população inteira da classe trabalhadora paga a minha universidade, paga porque nada é de graça, eu acho que de uma certa forma temos que devolver isso para eles e, não um favor que está se fazendo, eu acho que é algo que tem que ser feito. **Eu me formei em uma universidade pública e, eu gostaria de trabalhar, continuar na rede pública desenvolvendo esse trabalho, eu acho. Não me vejo dentro de uma sala de aula particular**, não porque já tem muita gente fazendo isso e sempre vai ter (...) (BOLSISTA H – SOCIOLOGIA).

Na fala do bolsista H de Sociologia existe claro um posicionamento de que sua atuação como professor deverá ser no ensino básico da rede pública, um meio visto pelo bolsista de contribuir e compartilhar os conhecimentos por ele assimilados e compreendidos com os estudantes da escola pública.

Como as entrevistas são momentos de interação, obtivemos falas que extrapolaram o nosso foco principal, mas que não deixam de fazer parte do processo de socialização profissional e da aquisição de um repertório de conhecimentos necessários à docência, pois constituem o processo de imersão no mundo profissional que perpassa refletir sobre as ações que foram experienciadas pelos sujeitos.

Mesmo não sendo questionados, em específico, sobre os supervisores e coordenadores, duas falas apresentadas chamam a atenção da importância e do diferencial do acompanhamento recebido no programa Pibid através da ação do professor supervisor no processo de qualificação e/ou capacitação para a carreira docente.

Pelo fato de, a princípio, assim **a questão da sala de aula** que a gente tem a vivência que é o principal objetivo do projeto e que funciona realmente, também com **a ajuda do professor supervisor, ele também dá esse suporte a gente, dá o espaço para a gente poder trabalhar e desenvolver da forma que a gente acha interessante**. E o Pibid tem correspondido na questão da experiência enquanto professor. (BOLSISTA C – GEOGRAFIA).

O bolsista C de Geografia destacou a importância da presença de um professor na função de supervisor que proporciona uma experiência mais próxima da realidade vivida pelos professores nas salas de aulas.

Como a socialização profissional ocorre em contextos de interação, os outros sujeitos significativos – o grupo referência - faz parte de forma decisiva para a aquisição dos saberes necessários para o exercício da docência.

(...) **O que faz o diferencial é o supervisor porque não adianta você ter teoria, teoria, mas na prática você não abordar aquilo que você viu na teoria. Eu digo a você, o supervisor faz a diferença.** Quando o supervisor é realmente qualificado faz a diferença. As aulas que eu tive antigamente eram muito militarista, hoje eu vejo coisas na educação física que eu nunca pensei que existia. (BOLSISTA D – EDUCAÇÃO FÍSICA).

Para o bolsista D de Educação Física a presença de um professor como supervisor trouxe um acréscimo aos seus conhecimentos relativos a prática educativa coadunando a teoria vista na universidade com a prática efetiva da atividade docente.

A reflexão sobre as atividades faz parte do processo de socialização profissional e auxilia no desenvolvimento pessoal e social na constituição de conhecimentos mais aprofundados sobre o meio em que se atua, em relação ao seu papel e a forma que irão desenvolver suas atividades futuras.

Tendo, então, vivenciado e experienciado tantas atividades no programa Pibid que contribuíram em suas formações iniciais, aos bolsistas foi questionado se eles modificariam algo no pibid e, dentre as respostas apresentadas três apresentaram o número de coordenadores de área e a questão da pesquisa no Pibid.

Sim. Eu acho que o principal problema do programa é a maneira que foi instalada em massificar, se estender para todos sem que haja uma correspondente orientação dos coordenadores. O pibid de Sociologia são dois coordenadores, mas na verdade era para ser apenas um, o outro coordenador se divide a força para dar conta do serviço, para orientar trinta alunos. **Então, acaba não havendo uma orientação mais individual nesse processo de formação. Então, eu acho que seria aumentar a quantidade de coordenadores, diminuindo o número de bolsistas por professor, por orientadores, formando núcleos, vários núcleos num curso só de orientação, desenvolver e fortalecer o eixo da pesquisa dentro do pibid que eu acho que hoje é negligenciado. Nesse momento é até mal visto como que tomando o espaço da licenciatura que para mim, eu acho que é uma concepção equivocada porque o processo de formação do licenciado também compreende a parte de pesquisa. Ele tem que aprender a fazer ciência para poder compreender os mecanismos de construção da ciência, compreender como a ciência se dá para poder transmitir e traduzir esse conhecimento** (BOLSISTA E – SOCIOLOGIA).

Podemos verificar que a questão da quantidade de coordenadores de área poderia fortalecer ainda mais a licenciatura e, com isso, o desenvolvimento de mais pesquisas direcionadas ao ensino. Como o programa Pibid está inserido dentro das escolas de educação básica, este se torna um lugar rico de possibilidades para o desenvolvimento de pesquisas sobre os mais diversos temas que constitui o processo de ensino-aprendizagem, em suas muitas vertentes teóricas e didáticas.

Quando perguntado sobre modificações que poderiam ser feitas no programa Pibid o bolsista a seguir diz que mudaria

Um monte de coisa. Primeira coisa, **abrir mais caminho para a pesquisa.** Esse é de praxe, eu acho. **Eu não consigo entender essa relação de, é a mesma coisa que tem entre a licenciatura e o bacharel, eu não consigo entender o porquê do professor não poder pesquisar?! E outras coisas que eu modificaria seria facilitar mais a questão dos encontros que eu acho interessante também, os encontros entre Pibids de outra parte do Brasil, entre Pibids, aqui, Recife, Bahia, Ceará e os outros também.** Eu acho que esse espaço é muito importante para ver como está a situação nos outros lugares, né?!(...) (BOLSISTA H – SOCIOLOGIA).

Para a bolsista H de Sociologia poderia ser desenvolvido mais momentos de interação entre outros subprojetos do programa Pibid, seja encontros como projetos de áreas diferentes, seja com projetos de estados diferentes, sendo considerado como um momento rico para a troca de conhecimentos e experiências que foram desenvolvidas durante as vigências dos editais.

Refletir sobre a experiência vivenciada no programa Pibid e, se modificariam algo no projeto, em uma das respostas foi mencionado o valor da bolsa concedida aos estudantes da licenciatura participantes do programa.

Assim, eu acho que eu não vou conseguir mudar isso, mas **a remuneração, eu acho que ainda para o que a gente faz é baixo.** Para o tanto de horas que se disponibiliza, é baixo. Eu acho que **o projeto é excelente, assim para a área da licenciatura é o único projeto que eu já vi, até então, né?! Porque oportuniza que você dar aula de verdade, de você ser o professor, você antes de se formar ser professor de verdade(...)** (BOLSISTA G – EDUCAÇÃO FÍSICA).

Se formos considerar outros programas e projetos, principalmente da área da ciência e tecnologia, as bolsas possuem valores mais elevados aos que são promovidos pelos ligados a licenciatura. Vale a pena salientar que, atualmente existir bolsas para estudantes das licenciaturas já é considerado um avanço, pois até pouco tempo atrás, a existência de projetos para a licenciatura era pouquíssima e, de caráter voluntário para a participação dos estudantes.

Quando estávamos na metade do tempo delimitado para a realização da pesquisa de campo na escola, houve uma notificação originada pela Capes, órgão do governo que rege o programa Pibid, que anunciava alguns cortes e limitações ao projeto. Como parte da prática docente, a reflexão acerca dos caminhos dados aos

projetos na educação por parte dos governos em suas esferas nacionais, regionais, estaduais e municipais se constitui atividade do professor, questionamos aos bolsistas o impacto que tais cortes trariam ao programa Pibid partindo das suas atuais experiências vivenciadas como bolsistas.

Então pedimos aos bolsistas entrevistados seus comentários acerca de como receberam a notificação de que estaria garantida as bolsas apenas até o fim do ano de 2015.

Foi uma decepção porque se tirar um dos poucos programas da licenciatura, é.... digamos para manter o país em ordem... isso é muito errado! Porque se eu tirar um dos únicos programas que incentivam e formam professores de verdade, com experiência, professores que estão querendo ensinar, professores para o ensino médio e ensino superior. (...). É o correto tirar esse programa?! Foi tipo... não dá para entender?! **Aí vão cortar esse programa e aí vão parar de formar possíveis professores que entrassem no programa porque muita gente que entra no curso é para estar dentro da universidade, apenas para ter apenas as cadeiras necessárias para engenharia, para outros cursos, ou seja, eles trocam de curso. Com o pibid eu já elimino essa ideia e continuo no meu curso, eu termino meu curso. Terminar meu curso já com meu objetivo de ser professor.** Ou seja, tirando o pibid muita gente que poderia terminar o curso, não terminará! (...). Muita gente trocaria de curso porque ser professor, ninguém pensa: *“ah eu quero ser rico vou ser professor!”*. Tirando as únicas coisas que “vai” que proporciona mais professores, **simplesmente vai parar com a produção de novos professores, vai se tornar um negócio escasso e pessoas menos preparadas vão pegar essas vagas. Vão preencher esses espaços vazios. Já não é grande, é muito pequeno o número de pessoas que se formam em física, tirando o pibid vai ser menor ainda na licenciatura, é claro.** Eu achei isso... não faz sentido! E tirando 90% das bolsas seria como eles disseram, vão sobrar 2,4 vagas em física. 2,4 vagas, não dá para formar um programa! Ou seja, mesmo que não seja para fechar o pibid, eles vão fechar! É para isso que tão caminhando. Eu acho que isso não é a pátria educadora! (BOLSISTA A – FÍSICA).

Para o bolsista A de Física o programa é exatamente esse momento diferenciado que oportuniza a vivência, experimentação e preparação teórica e prática para o exercício da docência. Com o programa muitos estudantes da licenciatura que participam como bolsistas conseguem se manter na graduação e concluem seus cursos com grandes chances de exercerem a docência.

Para esses bolsistas a remuneração concebida através da bolsa disponibilizada, auxilia em suas permanências no projeto e em seus cursos, na aquisição de livros, materiais, passagens para o deslocamento para a universidade e para ida as escolas, bem como, no custeio para participação em eventos da área para a compra passagens e diárias de hospedagem.

É triste ver essa movimentação da Capes essa movimentação do próprio governo federal porque **é meio que cortar o projeto, cortar algo que tem dado frutos que a gente tem visto, não só na Geografia, mas em outras disciplinas que o pibid é ofertado. A gente tem visto frutos bem legais, pessoas que tem conseguido trabalhar, tem conseguido desenvolver projetos legais na escola.** Mesmo quando esses pibidianos saem da escola outros continuam esse projeto. (...). Eu penso que é triste assim, eu não tenho outra palavra para descrever esse momento que a nossa nação vive. **É triste, é desestimulante para nós que porventura possamos ser professores daqui a três, quatro anos vê isso sendo cortado agora. Talvez tenha gente, é claro para mim também esses 400 reais fazem diferença, você já pensar sua vida sem esses 400 reais, nossa..., mas esses 400 reais podem não ser nada, mas para quem não tem é muita coisa, entendeu?! Pensando nesse contexto geral não só aqui na Paraíba, mas em São Paulo, Rio, lá no interior da Bahia onde o pibid é trabalhado pensar que o pibid não pode acontecer mais, não ter mais essa relação escola-universidade que são dois mundos completamente diferentes que para se relacionar é bem complicada essa relação pois na universidade há muitas barreiras, muitos paradigmas a serem quebrados para que essa relação flua melhor e o Pibid é um desses elos que fazem essa relação fluir melhor, ser cortado?! Essa separação é triste para a gente. Enquanto pesquisador também.** (BOLSISTA B – GEOGRAFIA).

De acordo com o bolsista B de Geografia a remuneração oriunda da bolsa é a principal fonte de recursos para a manutenção de sua permanência no programa e, mesmo na universidade.

Para o bolsista D de Educação Física a informação de uma possível descontinuação do programa Pibid traria dificuldades para a permanência e manutenção de muitos bolsistas e que

Seria muito triste se isso acontecer porque assim, infelizmente, é importante a bolsa?! É. Porque as coisas do jeito que estão caras, **tem de colocar passe (passagem cartão ônibus), tem que pôr gasolina para quem tem carro e, fica inviável de você vir para a escola, você batalhar naquilo ali sem receber uma bolsa. É muito importante a bolsa para você comprar livro, para você participar de congresso.** Você tem que ter uma “grana” e, daí seria muito triste, realmente, for questão de reduzir ou tipo cancelar o projeto, as escolas iam sentir muito (...) a oportunidade é essa da gente *tá* participando. **Sem as bolsas eu acho que vai ficar muito difícil para a locomoção, a questão da alimentação, questão de participação em congresso, de você comprar material, aí fica completamente inviável. Muita gente não vai poder ficar, se isso vier a acontecer.** Infelizmente, eu estou sendo realista. (BOLSISTA D – EDUCAÇÃO FÍSICA).

O incentivo financeiro disponibilizado aos bolsistas do programa Pibid oportuniza a participação de muitos estudantes que de outra forma não poderiam custear seu deslocamento para as escolas, compra de livros e materiais que contribuem para a formação.

Então, a visão que eu tenho é de um ataque frontal que o governo tem dado a Educação. E principalmente pela **relevância que o pibid se apresenta hoje na formação de professores, na licenciatura. Porque mesmo com todos os problemas que tem o programa, é de uma forma ou de outra, ele aproxima mais os estudantes, os licenciados das escolas públicas, com a apropriação dessa realidade e propicia também um auxílio que hoje a assistência estudantil nas universidades é precária** e, acaba que esse auxílio sendo uma assistência a permanência dos estudantes no curso, diminuindo a evasão dos licenciandos nos cursos. **Até por experiência própria, eu vejo que no curso de Ciências Sociais, da minha turma de licenciatura, que o pessoal que participou do pibid desde o início do curso, nenhum deles desistiu do curso, todos permaneceram e estão para se formar ou já se formaram.** (BOLSISTA E – SOCIOLOGIA).

A permanência nos cursos de graduação dos estudantes que participam do programa e recebem a remuneração da bolsa tem sido evidenciada como auxílio para diminuição da evasão desses sujeitos.

Alguns bolsistas relatam da oportunidade que outros licenciandos poderiam ter em experimentar a docência nas escolas com a participação no programa Pibid.

Essa modificação eu recebi através do coordenador de Física e ele reuniu todos os pibidianos e, a gente teve uma reunião lá e ele falou sobre toda essa situação. Eu espero que não aconteça isso que eles estão querendo modificar as vagas que o pibid é essencial para a Educação. **Eu acho que se tira vai prejudicar bastante, se diminuir, se tirar, vai diminuir bastante o rendimento das escolas e o rendimento dos estudantes. E o pessoal da universidade vai deixar de ser beneficiado de ter acesso a experiência. Porque o que a gente ganha com isso é a experiência.** Vai prejudicar tanto os alunos do ensino médio que a gente atua quanto a gente que vai deixar de ter essa oportunidade. (BOLSISTA F – FÍSICA).

Para muitos dos bolsistas o programa Pibid é visto como uma oportunidade de garantir uma qualificação e capacitação profissional para a futura atuação nas instituições de ensino. Um momento para experimentar a docência, um momento para a socialização profissional.

Como se sabe, atualmente, os meios de comunicação propagam com grande ênfase a necessidade dos futuros profissionais, e no nosso caso os professores, a composição de uma constante qualificação e capacitação que possa, no futuro, ser um meio de garantir bons postos de trabalho. E se, os indivíduos possuírem esses “qualificativos” serão considerados “diferenciados” no mercado de trabalho.

Houssaye (2004) pondera sobre as possibilidades de os saberes serem desenvolvidos na formação de docentes e chega a afirmar que a experiência é

fundamental a um aprendiz de docente, mas uma experiência que contenha pelo menos três elementos: 1) um saber do saber fazer; 2) um saber para o saber fazer; 3) um saber a partir do saber fazer.

Isso foi observado nas observações no campo e corroborado com as falas dos bolsistas que nos relataram da importância de aprender a fazer, bem como, saber como se faz e, ter essa experiência antes mesmo da formatura traz aos bolsistas um complemento na sua formação. Pimenta (1999) coloca que o futuro profissional não pode constituir seu saber fazer senão a partir de seu próprio fazer. A base para a formação de docentes deverá ser o próprio fazer profissional.

O desenvolvimento do docente nas licenciaturas se manifesta na forma de conceber e desempenhar as diversas funções da profissão que é ensinar, orientar o estudo, ajudar individualmente, regular as relações em sala de aula, preparar os materiais para as aulas, saber avaliar, organizar os espaços e as atividades no processo ensino aprendizagem.

Pimenta (1997) observa a prática como aquisição de experiência e, o exercício de qualquer profissão é prático nesse sentido, na medida em que se trata de fazer “algo” ou uma “ação”. A profissão de professor é também prática e, se o curso de graduação na modalidade licenciatura tem por função preparar o futuro profissional para ensinar, é adequado que tenha a preocupação com a prática. Como não é possível que os cursos assumam o lugar da prática profissional, o seu alcance será tão-somente possibilitar uma noção da prática, tomando-a como preocupação sistemática no currículo do curso. Sendo assim, o programa Pibid ocupa essa lacuna na formação inicial.

A habilidade que o professor deve desenvolver é a de saber lançar mão adequadamente das técnicas conforme as diversas situações. O objetivo da formação de professores é fazer com que o futuro professor se aproprie da realidade da escola.

Nesse caso, o programa Pibid que se apresenta como um momento de articulação entre teoria e prática que promove a vivência antecipada aos estudantes da docência. A finalidade é de proporcionar aos bolsistas participantes uma aproximação com a realidade na qual irão atuar futuramente. O programa não deve ser visto, porém, como o único momento de prática durante o curso de formação, mas como um momento diferenciado que proporciona uma aproximação com a prática docente, em uma instituição escolar real, possibilitando colocar em prática as várias teorias vistas nas disciplinas durante o curso de graduação.

O programa Pibid, então, pode ser visto como um ponto de contato entre as escolas (com seus professores, estudantes e quadro administrativo) e, os bolsistas com o intuito de servir como um canal de dupla direção, de modo a permitir que a observação e participação nas aulas, seja possível a análise dessas práticas possam reverter-se em aprimoramento e aprofundamento das questões ligadas ao ensino nas escolas de educação básica.

A participação dos estudantes das licenciaturas nesse programa propicia um momento a mais na formação, uma oportunidade diferenciada de conhecimento e aprendizagem do que é ser professor em uma escola real da rede pública de ensino, não apenas como meros expectadores do processo, mas como coparticipantes desse processo. E com isso, poder formar seu próprio conhecimento partindo de suas experiências vivenciadas na instituição escolar.

A vivência antecipada das atribuições do papel de professor em coparticipação com os professores experientes nas instituições de ensino básico, auxilia na aquisição e consolidação dos conhecimentos teóricos e práticos adquiridos nos cursos de formação inicial nas diversas licenciaturas por meio da socialização profissional promovida pelo programa e a aquisição dos saberes docentes que compõem o repertório de conhecimentos que serão necessários para a futura atuação e, uma possível identificação com a profissão docente posteriormente a conclusão do cursos de graduação.

Em todas as aulas das quatro disciplinas foi possível estabelecer um padrão de ação comum. A vivência do papel de professor apresentou-se de forma clara nestas disciplinas. Nas aulas de Geografia, de Física, de Educação Física e de Sociologia houve momentos e aulas que, com a supervisão do professor, os bolsistas se alternavam na experiência de regência das aulas no ensino médio.

Partindo das atividades vivenciadas pelos bolsistas no programa Pibid observamos que estes, por meio da socialização profissional tiveram, uma iniciação em uma cultura profissional docente e, para alguns sujeitos verificamos uma conversão para uma nova concepção de si mesmo e do mundo ao seu redor no que se refere a ver-se como um professor.

Quando os bolsistas foram imersos na cultura profissional docente, por meio da entrada desses sujeitos no campo de atuação profissional, ou seja, a introdução dos bolsistas no ambiente escolar ocupando o papel de professor em que podem atuar, aplicar e intervir por meio da ação própria do docente tendo contato e vivência

direta com outros professores experientes, em salas de aulas reais, fazendo parte de uma organização escolar com suas regras, normas e valores, interagindo com os outros funcionários da instituição escolar. Os bolsistas podem, então, experimentar e atuar em um ambiente real onde em um futuro próximo irão trabalhar.

Por meio dessa imersão na cultura profissional, os bolsistas puderam observar e experimentar na prática os modelos ideais que existem em relação a profissão docente, tendo como base a imagem que possuíam sobre a função oriunda de como é vista pela sociedade, o valor dado ao seu ofício e, os modelos práticos que são efetivamente realizados através das atividades e tarefas do cotidiano do professor, ou seja, a realidade efetiva da profissão.

Durante esse processo os bolsistas puderam realizar uma reflexão sobre o que é real e o que é ideal dentro da prática docente, como visto nas falas apresentadas nas entrevistas e, em consequência, puderam equilibrar esses dois momentos na constituição e na aquisição das habilidades, saberes, conhecimentos e competências que fazem parte do exercício da docência.

Por meio da interação estabelecida dos bolsistas com os professores supervisores e, com os outros bolsistas em meio ao seu grupo de referência, na vivência da prática docente, passam pelas escolhas de seus papéis, servindo de modelo para a aquisição das normas, valores e modelos de comportamento.

Tendo sido, por fim, introduzidos na cultura profissional docente, agido e refletido acerca dos modelos reais e ideais da profissão de professor, vivenciado suas rotinas cotidianas e, podendo definir seu papel dentro da profissão, os bolsistas passam, então, pelo ajuste de suas concepções de si mesmo, com a tomada de consciência de suas capacidades mentais, físicas e sociais para desenvolver uma possível carreira docente, almejando aprimorar-se em estudos pós-graduais o que obtiveram em sua formação inicial. Essa etapa seria a conversão final a profissão e, a identificação com a profissão docente. Mas, pode ocorrer, depois desse processo de vivências e experiências se perceberem não aptos, não vocacionados ou, até mesmo, não identificados com a carreira de professor. Como foi possível verificarmos junto aos bolsistas em suas falas dadas em entrevista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho nos propomos a responder as seguintes questões: quais seriam os saberes que servem de base para a prática da docência? Quais seriam os conhecimentos, saber-fazer, competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos futuros professores em sala de aula? Como tais saberes são adquiridos? Seria apenas durante a formação inicial? Por meio apenas da experiência pessoal? O contato com outros professores auxiliaria? Ou seria a junção de todos esses fatores?

Podemos concluir que os saberes necessários para a docência é um saber que é considerado um saber social porque é compartilhado por todo um grupo que possui uma formação em comum, trabalham em um mesmo lugar, compartilhando, também, uma mesma estrutura e trabalho cotidianos. O saber considerado social é adquirido no contexto da socialização profissional onde é incorporado, modificado e adaptado durante a ação da função docente e, ao longo da vida profissional dos indivíduos.

Respondendo ao nosso questionamento de que estando o Pibid inserido no processo de formação inicial dos bolsistas, futuros professores, como um momento diferenciado, nos perguntamos de que forma, a partir das atividades desenvolvidas pelo programa, se dá o processo de aquisição de um repertório de conhecimentos profissionais e uma possível identificação com a profissão docente? Eis que através da experiência prática com o auxílio do professor supervisor, por meio das atividades desenvolvidas, os saberes necessários à docência são adquiridos e apreendidos pelos sujeitos. E quais seriam esses saberes e conhecimentos?

Esses saberes são os pedagógicos, disciplinares, curriculares, profissionais, didáticos e experienciais. Os saberes pedagógicos que seriam as doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa; Os saberes disciplinares são os que correspondem aos diversos campos do conhecimento, transmitidos nos cursos e departamentos universitários; Os saberes curriculares são os que correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos. Apresentam-se em forma de programas escolares que os professores devem aprender a aplicar; os saberes profissionais seriam um conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores; Os saberes didáticos seriam aqueles responsáveis pela

articulação da teoria da educação e da teoria de ensino, como a relação professor-estudante, técnicas de ensino, processo de aprendizagem etc.; para que o professor possa ensinar em contextos distintos e, por fim, os saberes experienciais ou práticos são adquiridos pelos futuros professores na vivência do exercício das funções e das práticas da profissão. Os bolsistas podem, então, aprender, apreender e desenvolver todos os saberes adquiridos através da experimentação específica do cotidiano do trabalho do professor, incorporando hábitos e habilidades do saber-fazer, saber-ser e do saber-ensinar.

Os saberes docentes, como vimos mais acima, são adquiridos em contextos de interação. Foi possível localizarmos nas falas dos bolsistas e nas observações participantes das aulas que os saberes provenientes da formação escolar, ainda como estudantes na educação básica, contribuem para uma imagem do que é a profissão de professor e suas atribuições, mas de forma bem artificial.

Para tornar-se professor não é somente adquirir as habilidades e sim, as habilidades e a linguagem específica dessa profissão. Essa linguagem não é apenas a fala propriamente dita, mas todos os símbolos, valores, ações, competências, ou seja, os saberes docentes – curriculares, pedagógicos, didáticos, profissionais, científicos, acadêmicos e experienciais – que se coadunam em saber-fazer, saber-ser e saber-ensinar.

Podemos então, segundo os autores referenciados nesta pesquisa e, dos dados obtidos, considerar que o processo de interiorização desses saberes acarreta na identificação subjetiva com a função – ser professor – e suas normas de atuação. Contudo, o treinamento se faz necessário para que os indivíduos possam aprender a função dentro do contexto social específico. Nesse sentido o programa Pibid cumpre essa função e promove esse momento diferenciado no processo de formação inicial dos futuros docentes.

Houssaye (2004) coloca que para entender a experiência formativa é necessário separar a dimensão da experiência no sentido experiencial da dimensão experimental. A dimensão experimental está fundamentada no paradigma positivista que pressupõe que experimentar é saber aplicar e, a dimensão experiencial está fundamentada no pressuposto hermenêutico que passa a considerar a experiência como busca de sentido.

Com isso, podemos elaborar o entendimento de que a experiência proporcionada pelo Pibid, em suas atividades na escola junto aos bolsistas, traz

ambas as dimensões, a experiencial e a experimental, que unidas podem contribuir de forma diferenciada na formação desses estudantes tanto como uma oportunidade de aplicar os conhecimentos adquiridos nas disciplinas teóricas na universidade quanto como oportunidade de dar sentido a essas práticas *in loco* de acordo com as necessidades dos estudantes envolvidos no processo de ensino aprendizagem.

Experiência ligada à parte de vivenciar o ambiente escolar de uma forma diferenciada daquela que se tem como estudante no ensino fundamental e médio. Essa experiência estando direcionada ao “treinamento”, uma antecipação do que será desenvolver as atividades destinadas ao docente, ao professor propriamente dito nas instituições escolares e acadêmicas.

Essa antecipação pode auxiliar na futura atuação docente, como uma espécie de adaptação ao ambiente ao qual se poderá atuar futuramente. Vivenciar as atividades e situações pelas quais passam os docentes, seja em princípio na educação básica e/ou no ensino superior, seja com o desenvolvimento dos estudos pós-graduais.

Sabemos que a temática sobre os saberes docentes não se finda com esta pesquisa, nos serve de inspiração para, em momentos futuros, ampliarmos o conhecimento de como a articulação entre os processos formativos contribuem para a identificação com uma profissão, com uma carreira, seja ela direcionada à docência ou não. O processo de constituição de uma identidade passa por muitos nuances, sejam eles biográficos e relacionais, um processo a longo prazo e que perdura por uma vida inteira, mas essa temática fica para ser desenvolvida em uma futura oportunidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; BIAJONE, Jefferson. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 33, n. 2, 2007, pp. 281-295.

ALVES, Wanderson Ferreira. A formação de Professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. **Educação e Pesquisa**. v. 33, n. 2, 2007, pp. 263-280.

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e Observação Participante**. Tradução: José Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 2009. Coleção Pesquisa Qualitativa Coord. Uwe Flick

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Tradução: Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis, RJ: Vozes, 32ªed, 2010.

BORGES, Cecília. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação e Sociedade**. Ano XXII, nº 74, 2001, pp. 59-76.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução: Luciana de Oliveira da Rocha. Porto Alegre: Artmed, 2ªed, 2007.

DUBAR, Claude. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. Tradução: Fernanda Machado. **Cadernos de Pesquisa**. v.42, n.146, 2012, p.351-367.

_____. **A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Tradução: Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBET, François; MARTUCCELLI, Danilo. A socialização e a formação escolar. Tradução: Carlos Thadeu C de Oliviera. **Lua Nova**. nº 40/41, 1997, pp. 241-328.

FIORENTINI, D.; SOUZA e MELO, G. F. **Saberes docentes**: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. (Org.) **Cartografias do trabalho docente**: professor (a) – pesquisador (a). Campinas: Mercado das Letras, ALB, 1998.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Tradução: Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 3ªed, 2009.

_____. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. São Paulo: Artmed, 2008.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. **Educação e Pesquisa**. v. 34, nº 1, 2008, pp. 109-126.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí, RS: INIJUÍ, 1998.

GARCÍA, C. M. **Como conocen los profesores la materia que enseñan**: algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido. Ponencia presentada al congreso las didácticas específicas em la formación del professorado. Santiago de Compostela. España, 1992, pp. 06-10.

GASKELL, George. **Entrevistas Individuais e Grupais**. In: BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 4ªed, 2008.

GONÇALVES, Danyelle Nilin; LIMA FILHO, Irapuan Peixoto. Aprendendo pela pesquisa e pelo ensino: o pibid no processo formativo das licenciaturas em Ciências Sociais. **Revista Brasileira de Sociologia**. v. 2, n. 3, 2014, pp. 81-100.

HOUSSAYE, J. **Pedagogia**: justiça para uma causa perdida? In: HOUSSAYE, J. et al. Manifesto a favor dos pedagogos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HUGHES, Everett C. **Men and Their Work**. Glencoe: The Free Press, 2ª ed., 1967.

LESSARD, Claude. A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. **Educação e Sociedade**. v. 27, n. 94, 2006, pp. 201-227.

LÜDKE, Menga. Sobre a socialização profissional de professores. **Cadernos de Pesquisa**. n. 99, São Paulo: 1996, pp. 5-15.

MASSABNI, Vânia G. Os conflitos de licenciandos e o desenvolvimento profissional docente. **Educação e Pesquisa**. v. 37, nº 4, 2011, pp. 793-808.

MORGADO, José Carlos. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im) possibilidades. **Ensaio: Avaliação em Políticas Públicas em Educação**. v. 19, n. 73, 2011, pp. 793-812.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**. Ano XXII, nº 74, 2001, pp. 27-42.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 3ª ed., 1997.

_____. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista Faculdade de Educação**. v. 22, n. 2, 1996, pp. 72-89.

_____. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática? **Cadernos de Pesquisa**. n. 94, 1995, pp. 58-73.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, L. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO A PESQUISA CIENTÍFICA. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/pibic> acessado em: 07.Fev.2016

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid> acessado em: 07. Fev.2016

PUENTES, Roberto Valdés; AQUINO, Orlando Fernández; NETO, Armíndo Quillici. Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. **Educar**. Nº 34, Curitiba: 2009, pp. 169-184.

SILVA, M. H. G. F. Sabedoria docente: repensando a prática pedagógica. **Cadernos de Pesquisa**. Nº 89, 1994, pp. 39-47.

SHULMAN, L. S. Those whi undertand: knowledge growth in teaching. **Education Researcher**, v.15, n.2, 1986, pp. 4-14.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 16ªed, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução: João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 8ªed, 2013.

TARDIF, Maurice; BORGES, Cecília. Apresentação Dossiê sobre os saberes docentes e sua formação. **Educação e Sociedade**. Ano XXII, nº 74, 2001, pp. 11-26.

THERRIEN, J. **Uma abordagem para o estudo do saber da experiência das práticas educativas**. In: Anais da 18ª Anped, 1995.

WEBER, Silke. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Educação e Sociedade**. v. 24, n. 85, 2003, pp. 1125-1154.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio desse termo, que concordei em participar de uma pesquisa referente às atividades de pesquisa de campo para dissertação provisoriamente intitulada *“O Programa PIBID no processo de formação inicial: a constituição de uma identidade docente”* pelo Programa de Pós-graduação em Sociologia (PPGS/UFPE). Fui informado (a) ainda que a pesquisa é responsabilidade da mestrandia Emannuella Santana Vieira, a quem poderei contatar a qualquer momento que julgar necessário através do e-mail: emannuellasv@gmail.com ou pelos telefones: 83 98826-0309 / 99847-3407

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus, e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa, fui informado (a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo.

Minha colaboração se fará através de observação e entrevista, a serem registradas a partir da assinatura desta autorização. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pelo professor (orientador) e aluno (a) e será utilizada preservando o anonimato.

João Pessoa / Recife, 16 de Julho de 2015

Assinatura participante _____

Assinatura pesquisador(a) _____

Assinatura testemunha _____

APÊNDICE 2 - ROTEIRO DAS QUESTÕES PARA A ENTREVISTA COM OS BOLSISTAS

1. Qual o curso de licenciatura? E em que período frequenta no momento?
2. Data de ingresso no pibid
3. Qual o motivo da escolha pela licenciatura?
4. Quais foram os motivos que levaram em escolher participar do pibid?
5. O pibid tem correspondido a seus anseios profissionais?
6. O Pibid tem correspondido a seus anseios profissionais?
7. Você considera que o pibid facilita a integração teoria e prática? De que forma?
8. Você se percebe como professor?
9. Indique em que a experiência do pibid tem contribuído para você tornar-se professor?
10. Que modificações você introduziria no programa?
11. Como você se vê, se percebe hoje?
12. Você conversa sobre o Pibid com outros colegas que não fazem parte do programa? Sobre que aspectos?
13. Quais são as suas perspectivas profissionais?
14. Comente sobre a informação sobre a modificação sinalizada a ser implementada no Programa Pibid.