



UFAM

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS
E MATEMÁTICA



**TESSITURAS NA FORMAÇÃO DOCENTE: CAMINHOS DE
UMA (TRANS) FORMAÇÃO NO PROGRAMA DE INICIAÇÃO
À DOCÊNCIA EM FÍSICA**

ELOÍDES DE SOUSA MELO

Manaus - AM
Julho de 2018

ELOÍDES DE SOUSA MELO

**TESSITURAS NA FORMAÇÃO DOCENTE: CAMINHOS DE
UMA (TRANS) FORMAÇÃO NO PROGRAMA DE INICIAÇÃO
À DOCÊNCIA EM FÍSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática PPGECIM/UFAM como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Matemática.

Área de Pesquisa: Formação de Professores de Ciências e Matemática

Orientadora: Prof.^a Dra. Elizandra Rego de Vasconcelos.

Manaus - AM
Julho de 2018

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

M528t Melo, Eloídes de Sousa
Tessituras na formação docente: caminhos de uma (trans)
formação no programa de iniciação à docência em física / Eloídes
de Sousa Melo. 2018
94 f.: il.; 31 cm.

Orientadora: Elizandra Rego de Vasconcelos
Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) -
Universidade Federal do Amazonas.

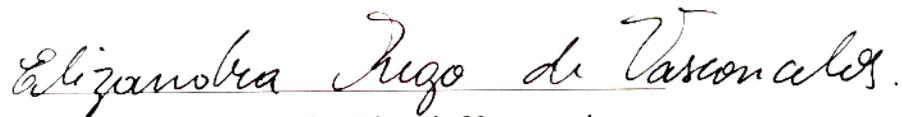
1. Formação de professores. 2. Pibid. 3. Narrativas. 4. Memórias.
5. Identidade docente. I. Vasconcelos, Elizandra Rego de II.
Universidade Federal do Amazonas III. Título

ELOÍDES DE SOUSA MELO

TESSITURAS NA FORMAÇÃO DOCENTE: CAMINHOS DE UMA (TRANS) FORMAÇÃO NO PROGRAMA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA EM FÍSICA.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática/PPG-ECIM da Universidade Federal do Amazonas/UFAM, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Matemática.

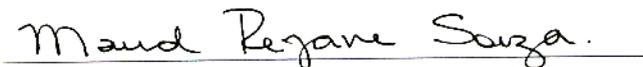
BANCA EXAMINADORA



Profª. Dra. Elizandra Rêgo de Vasconcelos
Presidente da Banca



Profª. Dra. Irlane Maia de Oliveira
Membro Interno



Profª. Dra. Maud Rejane Souza
Membro Externo

DEDICATÓRIA

*In memoriam de Joana Melo, que teve sua história interrompida
abruptamente.*

*A “madonna mia”, Maria Senhora!! Quando saí de casa para fazer a
pós-graduação e trabalhar notei que ela ficou mufina, mas não se opôs
a mudança, permitindo que eu preparasse meu tear e iniciasse a
tessitura da minha própria história...*

AGRADECIMENTOS

Nossa!! Tenho muito que agradecer e a quem agradecer. O espaço aqui é insuficiente para expressão do sentimento de gratidão.

Agradeço a Tupã, “O Espírito do Trovão” o grande criador. A Nanã pela maturidade. A Ganesha pela bravura de superar os obstáculos. A Oxumaré pelas mudanças e transformações.

A minha mãe com seu jeito singular de demonstrar apoio e aceitar minhas escolhas. A minha orientadora por ter tido paciência comigo, principalmente quando eu sumia por conta dos meus empregos. Aos meus amig@s que perceberam o meu sumiço e ainda assim não me excluíram do círculo.

Sei que na história que estou tecendo tem muitos fios soltos e continuo em busca de construir minha identidade. E como diria Antoine de Saint-Exupéry

*É preciso viver muito tempo para se tornar um homem.
Entrelaça-se lentamente a rede das amizades e das ternuras.
Aprende-se lentamente. A obra compõe-se devagar.
É preciso viver muito tempo para que a pessoa se cumpra.*

Eu dei o meu melhor para fazer as escolhas certas. Eu acreditei que o destino havia guardado isso para mim. E finalmente.... Eu achei ter feito a coisa certa. Mas talvez eu estivesse errado novamente. Sim.... Eu acho que ainda estou no meio da minha jornada.
(Jiraya – Naruto Shippuden)

A verdadeira qualidade de um shinobi não está no número de jutsu ou na quantidade de talento que ele possui, o importante é a determinação de nunca desistir.
(Jiraiya - Naruto Shippuden)

RESUMO

De que maneira as experiências vivenciadas em um programa de iniciação à docência – PIBID podem influenciar na (trans) formação de professores de Física, no que se refere ao “tornar-se” professor? Para responder essa questão este trabalho irá investigar de que maneira o PIBID impacta a formação de professores a partir das experiências vivenciadas por pibidianos de um curso de licenciatura em Física da Universidade Federal do Oeste do Pará, através da utilização de narrativas, haja vista que esse programa constitui-se como um espaço de (trans) formação, obtida através da reflexão sobre a prática docente, já que ao final de cada atividade desenvolvida pode-se fazer um *feedback* destacando as principais dificuldades apresentadas, bem como proposição de melhorias das ações. Sob a ótica das narrativas expressadas nas nossas memórias podemos compreender os problemas de formação através de um olhar profundo de quem somos resgatados por meio da memória, (trans) formando-nos. Ressalto ainda, que (trans) formar-se exige não perder de vista aquilo que nos constitui. Os interlocutores dessa pesquisa são ex-bolsistas do PIBID incluindo os professores supervisores. A partir das entrevistas os ex-pibidianos apontaram lacunas na formação docente na graduação, mas indicaram que o PIBID foi um importante espaço para a tessitura da docência dos mesmos. Ou seja, foi um espaço de constantes (trans) formações docentes, haja vista que por meio dele os bolsistas tiveram contato com diversas atividades diferenciadas não mostradas na graduação, mas que foram essenciais para o desenvolvimento do ser professor quando estes iniciaram suas carreiras.

PALAVRAS – CHAVE: Formação de professores, PIBID, Narrativas, Memórias, Identidade docente.

ABSTRACT

In what way do experiences experienced in a program of initiation to teaching - PIBID can influence the (trans) formation of physics teachers, in what refers to "becoming" a teacher? To answer this question, this work will investigate how the PIBID impacts the teacher training from the experiences lived by pibidians of a degree in Physics of the Federal University of the West of Pará, through the use of narratives, since this program is constituted as a space of (trans) formation, obtained through the reflection on the teaching practice, since at the end of each developed activity one can make a feedback highlighting the main difficulties presented, as well as proposition of improvements of the actions. From the perspective of the narratives expressed in our memories we can understand the problems of formation through a deep look of who we are rescued through memory, (trans) forming us. I also emphasize that (trans) formation requires not losing sight of what constitutes us. The interlocutors of this research are former PIBID grantees including supervisors. From the interviews the ex-pibidianos pointed out gaps in the teacher training in the graduation, but indicated that the PIBID was an important space for the teaching structure of the same. That is, it was a space of constant (trans) teacher training, given that through it the scholars had contact with several different activities not shown in the graduation, but that were essential for the development of being a teacher when they started their careers.

KEYWORDS: Teacher training, PIBID, Narratives, Memories, Teaching identity.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES -Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE/CES - Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior

CNE/CP - Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

TCLE - Termo de Compromisso Livre e Esclarecido

UFOPA - Universidade Federal do Oeste do Pará

UFPA - Universidade Federal do Pará

SEDUC – Secretaria de Educação

SUMÁRIO

PREPARANDO O TEAR	11
1. TECENDO MINHA PRÓPRIA HISTÓRIA...EU PROFESSORA.....	17
2. TECIDO METODOLÓGICO	28
2.1. <i>Sujeitos de Pesquisa</i>	<i>33</i>
3. SER PROFESSOR: IDENTIDADE E SUBJETIVIDADE.....	38
3.1. <i>Formação de professores: passagens históricas.....</i>	<i>44</i>
4. CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO: PIBID	47
5. TESSITURAS NA FORMAÇÃO DOCENTE: CAMINHOS DE UMA (TRANS) FORMAÇÃO	
49	
5.1. <i>Entre cristas e vales: memórias de iniciação à docência</i>	<i>54</i>
5.2. <i>De aluno a professor... Imagens do ser professor!.....</i>	<i>58</i>
5.3. <i>Os nós da docência: da graduação à sala de aula.....</i>	<i>68</i>
5.3.1. <i>Um tecido de dupla face: o estágio supervisionado e o PIBID.....</i>	<i>70</i>
5.4. <i>Sobrevivendo à docência</i>	<i>75</i>
6. TECENDO A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES: IMAGENS DO FUTURO PARA O PRESENTE	
79	
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	82
ANEXO I-ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	93
ANEXO II – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	95

PREPARANDO O TEAR

"O que é um adulto? Uma criança inchada pela idade."

Simone de Beauvoir

Simone de Beauvoir, em sua obra "*O segundo sexo*", publicada em 1949 "escandalizou" a sociedade por trazer um conjunto de ideias acerca do que é "ser" mulher, especialmente, em uma sociedade em que ela "[...] não pode encarnar-se em nenhuma parte de si mesma" (BEAUVOIR, 1967, p. 20). No livro a autora defende a formação da mulher a partir de uma subjetividade que a permite enxergar o mundo sob uma ótica diferenciada, compreendendo-o por meio dos sentidos. Nesse contexto, ela propõe o seguinte: "[...] ninguém nasce mulher: torna-se" (BEAUVOIR, 1967, p. 9).

Faço o resgate dessa frase, pois em muitos aspectos ela se assemelha ao processo de formação de professores e ressignifico-a dentro da seguinte perspectiva: "[...] ninguém nasce professor: torna-se". Como nos tornamos professor? A resposta para esta pergunta ainda se encontra em aberto, haja vista que é inviável apontar um único caminho para este tornar-se. E na busca dos caminhos que podem ser trilhados nessa (trans) formação em professores não se pretende suprimir nenhuma "curva".

Na obra "*Alice no país das maravilhas*" de Lewis Carroll (2002, p. 59), há um diálogo que descreve de forma bem simples o que destacamos aqui. Segue o trecho:

- O senhor poderia me dizer, por favor, qual caminho devo tomar para sair daqui?
- Isso depende muito de para onde você quer ir, respondeu o Gato.
- Não me importo muito para onde... retrucou Alice.
- Então não importa o caminho que você escolha, disse o Gato. ...contanto que dê em algum lugar, Alice completou.(CARROLL, 2002, p. 59)

Semelhante à personagem, muitos de nós, professores, buscamos uma formação como quem busca um caminho para seguir, mas nem sempre nos é assegurado a escolha, e por vezes, nem há discernimento para estas. Sendo assim, qualquer "caminho" serve, desde que nos leve, nos "forme", e

ao fazê-lo, (re) forme a pessoa que um dia fomos no professor que nos (trans) formamos todos os dias.

O que se pretende é tecer uma investigação que nos leve a refletir acerca de como nos tornamos o que somos, mais precisamente, como esse processo de formação identitária dos professores (em especial, os de física), nos (trans) forma a partir das experiências vivenciadas durante nossas práticas. Com isso, pretendo analisar a formação atravessadamente, a partir de um olhar para o passado como forma de compreender o presente e ressignificar o porvir. Para tanto, a formação é tomada como experiência, e (trans) formar é um processo que se dá na ordem daquilo que somos, por que somos e como podemos ainda ‘ser’ (OLIVEIRA, 2015).

Como Rocha (2009) afirma são nossas escolhas e adesão a certos estilos de vida que nos criam e pelas quais atribuímos uma história e uma consciência ontológica. Essa constituição de ser, dá-se a partir das experiências cotidianas vivenciadas, pela maneira como nos “adaptamos” a cada situação. E como nos (trans) formamos dentro do contexto no qual estamos inseridos, isto é válido também no que se refere à formação de professores.

No livro “Dicionário em Construção – Interdisciplinaridade” (Fazenda, 2001), são feitas duas considerações para alcançar a ideia de formação de professores. A primeira é descrita por Batista (2001, p. 136) ao defini-la como uma construção coletiva e histórica na qual implica o “[...] reconhecimento das trajetórias próprias dos homens e mulheres, bem como exige a contextualização histórica destas trajetórias, assumindo a provisoriade das propostas de formação de determinada sociedade”.

Sendo que esse aspecto efêmero indica que essa formação pode tomar diferentes formas, “[...] mas não modelar uma fôrma” (Figueiredo, 1996, p.?). Com isso, o tornar-se professor é descrito como um processo inacabado, que possui lacunas, mas com o comprometimento de explicar e intervir no mundo. Representa um vir – a - ser não tributário da neutralidade, que revela uma posição, um lugar de onde se fala durante o percurso (BATISTA, 2001).

Os compromissos da (trans) formação estão conectados aos contextos sociais, culturais e pessoais, nos quais são estabelecidas relações de reciprocidade em que a formação significa a construção de abreviações

complexas e multifacetadas, que articulam o individual e o social, o biológico e o cultural. Tal como aprofunda Vigotsky (1995, p. 27-28):

Lo biológico y lo cultural — tanto em la patologia como en la norma — resultaron ser formas de desarrollo heterogeneas, especiales, no coexistentes o superpuestas entre sí, independientes mecanicamente la una de la otra, pero fusionadas en una síntesis superior, compleja, aunque única. (VIGOTSKY, 1995, p. 27-28)

Corroborando com Vigotsky, Batista (2001) afirma que mesmo conhecendo-se os conceitos de formação é necessário fazer um destaque nos tons de ambiguidade, contradição e movimentos que levam ao seu delineamento. Dessa forma, para romper com a racionalidade técnica que envolve esse processo, são propostos olhares que vão além de modelos curriculares. Gatti (1995), por exemplo, afirma que os homens se interrogam diante da natureza, dos fatos sociais e seus desejos, assim:

Seu agir/pensar oscila entre a adesão a crenças e dogmas que o situam e o armam para a vida e suas 'lutas', e a angústia da insignificância de tudo, que o deixa perplexo na multiplicidade fragmentária das perspectivas do existir. De um lado a reordenação e a reposição de referenciais ancestrais. De outro, a consciência do enfrentamento de um cenário indefinido, um campo aberto repleto de indeterminações (GATTI, 1995: 13-4).

Nessa linha de pensamento Gatti e Donato (2001, p. 138) percebem a formação como um ato/estado de formar, do latim *formare* que significa “colocar-se *en formación, irse desarrollando una persona*”. Ou seja, colocar-se em um processo contínuo de desenvolvimento, (trans) formação.

Donato (2001) faz um levantamento histórico acerca dessa ideia e ao que ela está relacionada. E ao apresentar um enfoque sócio - histórico Jacky Beillerot (s/d) destaca três sentidos para a formação docente, sendo os seguintes: o primeiro associado à formação profissional, num sentido prático; o segundo conhecido pelos jesuítas como formação de espírito e; o terceiro relacionado à vida no sentido experiencial (BEILLEROT *apud* DONATO, 2001).

O autor ainda relaciona a formação docente, aos vínculos teóricos, sejam reprodutivistas ou construtivistas aos quais nos filiamos durante a carreira. Para Donato (2001, p. 140) “[...] el concepto de formación es

complejo y detrás decada definición subyace una perspectiva distinta de la dinámica social y de la personalidad.”

Nesse contexto, enquanto professora de Física, compreendo minha própria história como um processo formativo alinhavado com as características de uma ciência – a Física – de pouca representação feminina, difícil ensino e aprendizagem, e também, a partir das relações construídas com aqueles que comigo partilharam momentos desse caminho.

Partindo dessa complexidade, a formação de professores de Física tem sido considerada, sobretudo, no que se refere à evasão e, como consequência, ao fato de existirem poucos profissionais da área para suprir a grande demanda das escolas.

Devido a esses fatores e muitos outros não citados aqui, os cursos de licenciatura em Física tendem a ter um nível elevado de evasão ou formam poucos licenciados. Aliada a essa situação ainda existe o fato de atuarem em áreas fora da sua formação, principalmente, na área de exatas (GATTI, 2014).

De acordo com um levantamento feito pela Agência Brasil, em 2016, cerca de 40% dos professores no Brasil não têm formação necessária e por isso surgem as lacunas, sendo estas observadas principalmente na área de Física (Agência Brasil, 2016). Tais lacunas tendem a não ser facilmente resolvidas, tendo em vista que cada vez menos há procura por esses cursos, e, além disso, uma grande maioria dos matriculados não consegue concluir o curso (GATTI, 2014).

Percebi esta realidade enquanto estudante de licenciatura em Física, ao observar a quantidade de formandos. Minha turma (2009), por exemplo, composta inicialmente por 40 alunos, após quatro anos e meio de curso, apenas 12 conseguiram concluí-lo, sendo que nem todos atuam em sala de aula. O fato tecnicamente descrito toma contornos de realidade preocupantes no contexto local de onde falo.

As desistências do curso estão relacionadas a fatores pessoais, tais como: não identificação com o curso, a desvalorização da profissão, a ausência de orientações e discussões inerentes a formação de professores, dentre outros. Isso se deve ao fato de que a licenciatura é vista apenas como um complemento do bacharelado.

Esses sentimentos/realidade que envolvem a licenciatura em Física, fizeram parte da minha formação, principalmente a não identificação com a área (licenciatura), ideia que veio a mudar quando passei a participar de programas de extensão e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID (2012) já no terceiro ano do curso.

O PIBID é um programa de valorização à docência que tem como principal objetivo a inserção de estudantes na realidade escolar desde o início da graduação. Neste são desenvolvidas atividades didático-pedagógicas ‘inovadoras’, que proporcionam experiências com metodologias diferenciadas, além de problematizar a formação de professores no contexto escolar a partir de elementos teóricos transformadores da realidade docente.

Um dos pontos mais importantes do PIBID é o *feedback* entre professor formador e os alunos a cada atividade encerrada. Realizado por meio de um momento de reflexão em que se discutiam as principais dificuldades enfrentadas quer no planejamento e desenvolvimento quer na avaliação do processo.

Geralmente essas dificuldades referiam-se a falta de comunicação entre a equipe de trabalho, ou mesmo a escola não dispunha de espaço para o planejamento das atividades, já que os bolsistas deveriam cumprir carga horária no espaço escolar sob orientação do professor supervisor, e ainda a falta de material para a confecção de recursos didáticos, dentre outros.

Apesar disso, as atividades realizadas estabeleceram um importante elo entre teoria e prática, uma aproximação Universidade-escola que muitas vezes só é possível nas disciplinas de estágio supervisionado. Além disso, eu percebia que a partir da inserção de novas metodologias em sala de aula, os alunos se sentiam bastante motivados a participar das atividades, contribuindo dessa forma para um melhor aprendizado.

Por meio das práticas que eram desenvolvidas, era possível fazer uma análise da própria prática docente, principalmente sobre como se dá o processo ensino-aprendizagem. E assim, fazer uso das teorias aprendidas na universidade e usá-las para despertar o interesse/motivação dos alunos pela Física.

É nesse contexto de formação que desenvolveremos esta pesquisa, já que este é um importante espaço de construção da identidade docente,

ambiente no qual criamos uma história e a repetimos no campo profissional.

Assim, considerando os objetivos deste trabalho, a dissertação será organizada em seis capítulos, sendo que:

O capítulo 1 será intitulado de **'TECENDO MINHA PRÓPRIA HISTÓRIA...EU PROFESSORA...'**, no qual apresento meu percurso de formação e atuação docente, além das motivações que levaram a elaboração da proposta.

O capítulo 2, **'TECIDO METODOLÓGICO'** fará referência à metodologia do trabalho desde a pesquisa com os professores, a pesquisa bibliográfica até a construção das fontes de dados até as etapas para o desenvolvimento do trabalho.

O capítulo 3 intitulado de **'SER PROFESSOR: IDENTIDADE E SUBJETIVIDADE'**, trará um panorama acerca da formação de professores de Física dentro do contexto das narrativas.

O capítulo 4, **'CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO: PIBID'** tratará dos aspectos da discussão teórica acerca da importância do programa para a formação docente.

O capítulo 5, **'TESSITURAS NA FORMAÇÃO DOCENTE: CAMINHOS DE UMA (TRANS) FORMAÇÃO'** descreverá os resultados da pesquisa narrada e o capítulo 6 **'TECENDO A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES: IMAGENS DO FUTURO PARA O PRESENTE'** onde farei reflexões e conclusões acerca do trabalho.

1. TECENDO MINHA PRÓPRIA HISTÓRIA...EU PROFESSORA

*Ando devagar
Porque já tive pressa
[...]
Só levo a certeza
De que muito pouco sei
Ou nada sei
[...]
Penso que cumprir a vida
Seja simplesmente
Compreender a marcha
E ir tocando em frente
[...]
Pela longa estrada, eu vou
Estrada eu sou
[...]
Cada um de nós compõe a sua
história
[...]*

*(Tocando em Frente – Almir Sater e Renato
Teixeira)*

Tecer, como verbo de ação, significa juntar uma coisa à outra, compor um tecido por meio do manuseio de fios, cruzando-os com a ajuda de um tear (Ferreira, 2010). A escolha do verbo faz bastante jus a minha história, já que essa tem sido tecida a partir da convivência com outros sujeitos, das minhas referências pessoais, e reflexões no que se refere à minha maneira de pensar e existir.

O caminho trilhado até aqui foi árduo, para o qual tive que reinventar-me várias vezes, perpassar do conhecido para o desconhecido, resistindo às intempéries, e sempre buscando meios de superar os entraves do caminho, em busca de conhecer-me e com isso transformar-me, tecendo a minha própria história.

Quando escrevi meu memorial de formação para o trabalho de conclusão de curso utilizei as palavras do narrador esportivo Fiori Giglioti, “*abrem-se as cortinas! O espetáculo já vai começar!*”, como ponto de partida do meu percurso acadêmico. Não, a minha história não é um espetáculo como uma partida de futebol, mas de igual maneira é cheia de lances importantes, que me levam a um objetivo.

Para este optei uso como ponto de partida a canção “Tocando em frente” de Almir Sater e Renato Teixeira, escolhi tais versos, pelo fato de que ela me faz refletir acerca da minha existência, da maneira como ajo e penso. Além disso, a música é uma ode ao aprendizado que se obtém no decorrer da vida, mostrando que temos o necessário para felicidade e com isso compor a própria história, sabendo dos percalços da vida, experienciando e a partir disso apresentando uma capacidade maior de ver e compreender o mundo.

O meu “tocar em frente” se deu quando saí da minha cidade domicílio para fazer faculdade e dar um novo passo na tessitura da minha história. Para chegar até aqui, passei por uma montanha russa de sentimentos, muitos deles me levando a uma quase depressão. Já *pensaste* você terminar um curso de graduação de 4 anos e meio e de repente se encontrar desempregada e sem nenhuma perspectiva de mudança, sendo obrigada a voltar para a cidade de interior onde as oportunidades são ainda mais limitantes?

E essa não é uma situação que se restringe só a mim, muitos outros jovens passaram ou ainda passam por situações semelhantes, isto é, estudam distantes da cidade domicílio, muitas das vezes sem renda para manter-se na universidade, sendo necessária, na maioria das vezes, a participação em programas de assistência estudantil (FONABRACE, 2016).

Pensando por esse viés a universidade para mim foi uma importante etapa de amadurecimento pessoal, acadêmico e profissional, sendo cada um deles caracterizado por transformações que costuram e continuam a costurar minha identidade pessoal e profissional, compreendendo a marcha e tocando em frente.

O meu alinhar docente se deu no momento em que comecei a participar das atividades de extensão do Clube de Ciências da UFOPA, um ambiente facilitador de aprendizagem que discute, estuda temas de interesse de estudantes da educação básica, relativos ao contexto social, cultural e econômico em que estavam inseridos. Além de ser um espaço que contribui para iniciação à docência dos licenciandos (química, física, biologia, história, geografia, letras e pedagogia) da instituição, bem como contribuía para a formação continuada dos docentes da universidade (MELO et al., 2012).

Nesse espaço aprendi a lidar com as pessoas, a ter autonomia, a trabalhar em grupo, a planejar, a lidar com o inesperado, postura em público, a

ser paciente, a interagir com o outro e, principalmente, SER professora. O clube foi determinante para minha escolha profissional, me firmar como professora e como pesquisadora tanto na área de ensino como em outras áreas.

Atuar no clube trouxe benefícios inimagináveis a minha formação, aprendia em cada aula mostrando-me o tipo de professora que devo me tornar. Logo o Clube para mim foi um importante espaço de reflexão acerca do que eu sou, de modo a olhar a mim mesma e me reconhecer minha subjetividade e identidade.

Posteriormente, em 2012, atuei no PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, o qual possibilitou grandes contribuições para minha formação docente, pois atuei diretamente com os estudantes da educação básica, a realidade que eles viviam, além disso, trabalhávamos com metodologias diferenciadas para o ensino de física, tornando a física mais interessante, uma vez que esta não é bem vista pelos estudantes, na maioria das vezes pela forma como é ministrada, desarticulada da realidade do educando, pelo formalismo matemático, dentre outros.

Mas nem tudo são rosas, Rubem Alves escreve que *“não haverá borboletas se a vida não passar por longas e silenciosas transformações”*, nesse mesmo sentido Morin (2015), em sua obra *“O método 3: o conhecimento do conhecimento”* escreve sobre um redemoinho que o joga em sua vida e na vida.

Assim a realidade chegou para mim, como um redemoinho me jogando na vida, o que trouxe a gênese da minha reflexão. O que é ser professor para mim? Quais as minhas imagens acerca do ser professor? Quem é o bom professor?

Na minha cabeça, o meu *eu* professora seria dinâmica, teria muitos materiais que me ajudariam na composição da melhor aula, iria estimular todos os meus alunos, seria sempre motivada, não deixaria o cansaço me vencer (ele me vence na maioria das vezes (*risos*)), mas nada que um cochilo de algumas horas não resolva.

A partir dessa percepção fui tecendo minha identidade docente, alinhavando a minha história profissional a medida que a pessoal também se constitui. Assim, depois de quase um ano após o término da graduação, adentrei em sala de aula, uma, melhor dizendo, cinco turmas sob minha responsabilidade, para completar, turmas de ensino tecnológico e profissional, eu já tinha uma ideia

do perfil dos alunos do ensino médio, pela experiência que obtive no PIBID, já estava “preparada” para o que estava por vir, mas a mesma “preparação” não tive ao assumir as turmas da graduação. E agora *quem poderá me defender*¹?

Antes de assumir as turmas tive que preparar uma aula para a prova didática da instituição como parte do processo de contratação, porém não dei cinco minutos de aula e já disseram que estava contratada, disseram que estava apta a assumir a sala de aula, mais precisamente pelo domínio de conteúdo e por considerar a participação dos estudantes no decorrer da aula.

Após a contratação, fui designada para assumir duas turmas de física na área tecnológica, Tecnologia de Petróleo e de Gás, onde vivenciei meu primeiro desafio, a transposição didática. De acordo com a Resolução CNE/CP 3, de 18 de dezembro de 2002, das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia no artigo 1º, a educação profissional nesse nível tecnológico tem como objetivo garantir “aos cidadãos o direito a aquisição de competências profissionais que os tornem aptos para a inserção em setores profissionais nos quais haja a utilização de tecnologias” (Brasil, 2002, p. 162), as quais devem estar integradas ao trabalho, à ciência e à tecnologia.

E aí como fazer isso? Na universidade discutimos sobre interdisciplinaridade, transposição didática, tudo como forma de melhorar o processo ensino e aprendizagem, imaginamos que seja fácil interligar todos os conteúdos didaticamente utilizando problemas sociais cotidianos, mas na realidade o que conseguimos em sua maioria é apenas mostrar de maneira vaga como todos eles se conectam, o que é uma falha minha como professora, porém ainda estou me fazendo professora, e esse caminho não é tão simples como se pode imaginar.

Nessa turma de tecnologia tive muitas dificuldades no desenvolvimento das minhas aulas, justamente no relacionar a minha disciplina à área profissional que os mesmos iriam seguir, não queria ministrar uma física pura como vista nos cursos de física, mas uma física que pudesse ser enxergada na atuação deles, como na exploração do petróleo e de gás em todos as suas etapas: prospecção, perfuração e extração, para as quais se utiliza conhecimento de física.

¹ Frase do personagem do seriado Chapolin de Roberto Gomez Bolaños

Para tanto tive que conhecer todas as etapas de exploração para então identificar os fenômenos físicos envolvidos e posteriormente fazer com que os estudantes também o visualizassem, mas não tive a sensação de obtenção de êxito, o que até hoje me martiriza.

Além das aulas de física ministrei ainda as disciplinas afins à área, como cálculo e álgebra linear, para essas segui o modelo padrão de metodologia tradicional da universidade onde estudei, apenas transmissão de conhecimento, repetição mecânica de exercícios.

Complementando meu currículo de disciplinas adiciona-se aí Instalações Elétricas Prediais, Hidrologia, Sistema de Esgotamento Sanitário, Recursos Energéticos e Resistência dos Materiais, todas relacionadas aos cursos graduação profissional como engenharia e arquitetura.

O fato de eu conseguir ministrar essas disciplinas está na matriz curricular do meu curso de graduação, o qual se dividia em três eixos: eixo específico, relativos as físicas básicas, cálculo e outros; eixo pedagógico, e eixo ambiental, cujo objetivo estava em “formar” um profissional interdisciplinar que pudesse caminhar sem dificuldades pelas demais áreas. Mas sabemos que a teoria é sempre diferente da prática.

Todavia, essa peculiaridade da minha graduação me permite ser uma professora bombril², mil e uma utilidades. Em que ao me preparar teoricamente a cada semestre para ministrar as aulas busco nos meus materiais aqueles que possam me ajudar na preparação da aula, como livros, apostilas, dentre outros.

Porém é dentro de sala de aula que aumento a minha capacidade de aprendizagem em conjunto com meus alunos, principalmente com aqueles que já atuam profissionalmente e estão apenas em busca de qualificação profissional, pois eles trazem as situações vivenciadas no seu cotidiano para serem discutidas durante a aula, buscam em suas memórias aquilo que para eles fazem parte da temática estudada.

Uma vez fui abordada por um aluno no corredor da instituição todo feliz porque havia conseguido resolver um problema na empresa em que ele trabalhava após a explicação de um conteúdo em sala de aula, nessas horas me sinto muito orgulhosa de ser professora.

² Empresa que tem como bordão ser de 1001 utilidades.

Esses não são os que me preocupam, mas sim aqueles que tem muitos problemas de aprendizagem que ainda não consegui encontrar um método que os faça compreender o que está sendo explicado. Dentre outras desilusões em sala de aula.

Uma coisa que sempre valorizei na minha profissão é a relação interpessoal com meus alunos, conhecer um pouco da realidade deles seja por meio de redes sociais, dos diálogos antes e pós aula, ou mesmo pelos aplicativos de conversa, que é onde eles se sentem à vontade de falar sobre os problemas que passam, as dificuldades de aprendizagem das minhas disciplinas. É por aí que busco maneiras de achar um método de diminuir os problemas de aprendizagem deles.

Todos eles tem seus sonhos na vida, e minha função na vida não é ser um obstáculo da realização desse sonho, mas mesmo com todas as minhas observações percebo que eles estão “perdendo tempo” ao fazer um curso que não condiz com o perfil deles, por exemplo, os que fazem engenharia, sabemos que existem várias inteligências múltiplas, dentre elas a lógico-matemática, essencial para quem cursa essa área, mas existem pessoas nesses cursos que não possuem essa habilidade e vejo isso como um problema na formação dele, haja vista que eles não compreendem o que estão fazendo.

Certa vez, numa turma de 8º período perguntei o que era engenharia e não obtive uma resposta plausível, apenas a reação de estudantes que talvez nunca foram indagados sobre a escolha de formação deles. Mas será isso diferente na licenciatura?

Durante as minhas entrevistas para esse trabalho o que percebi dos meus colegas de graduação também pela resposta deles é que só se deram conta de que iriam assumir uma sala de aula ao final da graduação. “Éras, eu vou ser professor?”

Diante disso, o que percebo é que todos nós passamos por momentos de dúvidas tanto quanto a escolha profissional quanto a escolha pessoal. Como diz uma amiga, para qualquer área que você almeje adentrar é necessário que você seja bom, pois todos os problemas recairão na formação do indivíduo e em quem os “formou”³.

³ Coloco a formação entre aspas porque aqui não tratamos a formação de modo concluída ou como uma fôrma.

Mas saindo do nível superior e indo para o ensino médio, atualmente ministro aula numa escola militar, regime conteudista, não temos laboratório de ciências, a regra diz que devemos seguir o livro didático e incluso tirar todas as questões das avaliações do material didático cedido. Um sistema que basta fazer o necessário para “funcionar”, não contradizer a direção nem a pedagogia ter as ideias e fazê-los pensar que foi ideia deles.

Apesar dessa amarra dada pela escola, ainda é possível desenvolver atividades que envolvam os estudantes, como leitura de textos científicos, produção de vídeos (fiz numa turma de 3º ano, eles gostaram bastante), observação e análise de experimentos científicos, foi bastante divertido e eles saíram da rotina de soldadinhos que só fazem o que é pedido.

O grande diferencial dessa escola, que particularmente me sinto bem à vontade em trabalhar lá, é que em termos de sistema de ensino não tenho a necessidade de estar obrigando-os a estudar ou mesmo fazer as atividades, nem ir busca-los para fazer uma avaliação tal como fiz em outra escola, sair de sala em sala atrás de menino para fazer a prova final.

Todavia o que me fez pensar sobre minhas experiências no PIBID e a construção da identidade docente se deu quando adentrei uma escola de ensino médio localizada na periferia de Manaus. Para começar os alunos aparentavam não querer nada com a vida, e tudo o que eu fazia não lhes chamava atenção. Foi muito angustiante, além da perseguição que sofria por parte da pedagogia, pressão psicológica dentre outros sentimentos ruins que pairavam ao redor de mim. A primeira vez que senti que não queria seguir na profissão.

Não tinha material didático, a escola não disponibilizou. O material que utilizava para preparar minhas aulas era a internet e dois conjuntos de livros didáticos que ganhei de presente da professora Cláudia¹, além de utilizar os materiais produzidos da minha época de pibidiana no desenvolvimento das aulas.

Minhas turmas ou eram 08 ou 80 no quesito comportamento: de apática a possuída pelo demônio, a primeira realizava as atividades sugeridas, a outra tinha que estar correndo atrás dos alunos para fazê-las. Passei um ano tentando motivá-los, mas o que obtive foi minha desmotivação.

¹ Professora da Universidade Federal do Oeste do Pará. Atuava nas disciplinas ditas pedagógicas, como estágio docência, metodologia.

Na mesma época entrei no mestrado, o que piorou a situação, não conseguia conciliar as atividades da escola com as aulas do mestrado e acabei falhando nos dois: na escola acabei me tornando uma professora que não representava aquilo que eu almejava e no mestrado uma aluna do tipo que eu considero mais problemática, não condizente com o que um dia fui, a desmotivada, sem perspectiva.

Atualmente, todas as moléstias referentes a minha atuação profissional voltaram, ao ter que ministrar aula de Ciências para turmas de ensino fundamental, Projeto Avançar, cujo público-alvo são estudantes que apresentam distorção de idade-série, em Manaus e no interior do Amazonas.

Segundo o coordenador do projeto, a metodologia a ser utilizada leva-se em consideração a aprendizagem significativa, cujo planejamento deve contemplar a realidade do estudante, do conhecimento que ele já possui, e o professor irá trabalhar com o conhecimento que ele ainda não tem, o conteúdo a ser trabalhado é semelhante ao estudado no ensino regular, porém é o professor quem seleciona os conteúdos mais significativos. Até aí tudo bem, a ideia é excelente.

Porém o que se ouve na sala dos professores é que se junta dentro de sala de aula tudo o que não presta numa sala. Uma visão depreciativa dos sujeitos protagonistas do projeto, que por diversos fatores não conseguiram acompanhar idade-série. Além disso, o projeto em si não dispõe de material de apoio para o professor, o único que temos, ainda bem, é o conteúdo programático, uma mescla de conteúdos de 7º, 8º e 9º ano, em que selecionamos o conteúdo mais significativo para a formação do indivíduo.

Na sala de aula os alunos se descrevem como “os burros” da escola que não conseguiram acompanhar os demais. Temos alunos envolvidos em facções criminosas, que usam drogas, sem o mínimo respeito pelo professor. E aí como proceder? Os alunos já se sentem os excluídos do sistema, os demais professores que já tiveram experiência nesse tipo de turma demonstram não estar nem aí para o que está acontecendo.

Tenho três alunos com deficiência, dois autistas e um com dificuldade de aprendizagem, mas não pense que foi a escola quem fez o comunicado, simplesmente ao atualizar meu diário digital me deparei com a indicação do problema. No primeiro dia de aula os alunos disseram que tinha um aluno que

não falava, de fato ele não fala, melhor dizendo, ele não olha para ti, daí você fica pensando “Meu Deus, o que eu faço com esse menino?”

Já consegui identificar o aluno com deficiência de aprendizagem, se a gente fica perto ele consegue fazer as atividades, acho que ele ganha confiança em si mesmo. Tive um aluno assim na graduação, quando eu lia as questões da atividade ele conseguia resolvê-las.

Tirando essas particularidades que ainda não consegui chegar num ponto de convergência, o que posso fazer de diferente para motivar os alunos? Recorri ao meu material de pibidiana novamente, já que novamente a escola não me disponibilizou o material de apoio do projeto, o que a partir de conversa com outros colegas de profissão o projeto em si não tem material para todas as escolas. Como sou eu quem escolhe o conteúdo a ser trabalho, busquei como metodologia a experimentação em sala de aula.

Na primeira semana de atuação nessas turmas perguntei aos alunos quais eram as suas pretensões de profissão, já que mesmo com as suas dificuldades eles almejam chegar em algum lugar, só não encontraram seu caminho ainda, meu papel nesse processo é ser Cheschire² tentar indicar um caminho.

Sei que até o fim do meu contrato com a Secretaria de Educação e na rede privada de ensino terei que enfrentar diversas situações que me farão buscar meios de me transformar seja de maneira pessoal seja profissional. A pessoa professora que fui em 2015 é diferente da que fui em 2016 que foi diferente da que fui em 2017 que já está sendo diferente da que estou sendo em 2018. Estou sempre buscando uma maneira de mudar minha prática docente.

Enfim, foram as dificuldades que vivenciei em sala de aula que me fizeram refletir sobre a minha prática docente. Por mais que o PIBID te promova uma aproximação com a escola, te permite vivenciar a rotina da escola num contexto mais avançado que o estágio supervisionado, você nunca está preparado para o que vai acontecer.

Diante disso, este trabalho surgiu da reflexão acerca da minha vida (*eu*), e da minha prática docente (*profissional*), dos meus questionamentos sobre ser uma boa professora, da relação aluno-professor, processo ensino-

² O Gato de Cheshire, Gato Risonho, Gato Listrado ou Gato Que Ri é um gato fictício, personagem do livro Alice no País das Maravilhas de Lewis Carrol.

aprendizagem, me colocando na posição de aluno e com isso, buscando uma nova forma de olhar a mim (pessoal e profissional), minha disciplina e o contexto no qual estou inserida, tecendo minha formação docente de modo a (trans) formar-me.

A Antoine-Laurent Lavoisier foi atribuída uma frase que nos remete ao sentido de transformar, sem o parêntese, “na natureza nada se cria, nada se perde, tudo se transforma”. A frase em si remete ao princípio de conservação da massa e de certa maneira pode ser utilizada para a conservação de energia.

Mas o que é essa transformação? Se buscarmos no dicionário teremos vários significados para o termo, sejam científicos (como os postulados de Lavoisier), filosóficos, comportamentais, dentre outros, que convergem num único que é a mudança.

Nesse sentido de mudança, o ensino de Ciências, desde os anos de 1950 vem passando por diversas transformações, influenciadas pela sociedade, período, cultura entre outros aspectos, e com relação à Física não foi diferente (Krasilchik, 2000). Ainda assim, com o decorrer da história, o ensino ainda se encontra envolvido por inúmeras problemáticas, tais como: descontextualização dos conceitos, falta de professores habilitados nas escolas de ensino básico, evasão nos cursos de graduação, desinteresse pela carreira científica, dentre outros (SANTOS, 2013).

Isso se deve ao fato de que esta ciência/ disciplina ainda representa, muitas vezes, algo difícil tanto por sua linguagem matemática e simbólica, quanto pela abordagem metodológica, tradicionalmente utilizada, a qual se restringe a memorização de equações e fórmulas (Aliprandini et al,2009). E as inúmeras dificuldades políticas e econômicas que envolvem as escolas brasileiras.

A ciência, em especial a Física, tem sido vista como algo vazio de significado, desvinculado da realidade. O conhecimento físico muitas vezes é apresentado como algo restrito a “mentes geniais” e não acessível a todos. Isso leva à falsa ideia de que para aprender física é necessário um ‘toque’ de genialidade. Seguramente isso tem prejudicado uma compreensão mais ampla dessa ciência (CARNEIRO, 2007).

Vinculada a essas ideias está a natureza moderna da ciência, que apresenta o conhecimento como um produto acabado, estático, absoluto e inquestionável. Isso faz com que muitas pessoas acreditem que tudo já foi

descoberto e que não há mais nada a ser pesquisado. Isso pode ser facilmente observado em um livro didático de Física, quando ele apresenta a descrição mecânica de fenômenos sem problematizá-los com a realidade atual (CHIQUELTO; KRAPAS, 2012).

Enquanto professora de Física é comum perceber nos estudantes as dificuldades para enxergar a Física presente em suas vidas. Consequentemente, esses sujeitos se veem diante de lacunas/dificuldades para aprender conhecimentos que estão sendo ensinados, mas que “não fazem parte” de seu cotidiano. Em outras palavras, muitas das dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem, em muito, decorrem da falta de contextualização.

Além disso, é possível estender essas dificuldades também aos professores. Principalmente quando se pensa na escolha dos conteúdos e nas ações da escola, os quais, em muitos aspectos, suprimem a liberdade do professor. E há ainda as dificuldades relacionadas à dimensão pessoal, intrinsecamente ligadas ao profissional. E essa relação leva a reflexões sobre a prática: será que os alunos entendem o que eu falo? Se eu estivesse no lugar deles iria gostar da minha aula? Eu gostaria de ter uma professora como eu? Como melhorar a dinâmica entre mim e meus alunos em sala de aula?

Essas questões levam-me as lembranças das coisas que me deixavam fascinada com a Física na época de graduação. Busco em minhas memórias a Física que “abriu” minha visão sobre o mundo. E de que maneira essa fascinação se apartou do trabalho que realizo em sala de aula. Não seria natural essa admiração estar presente no contato com os alunos?

Como sabemos a formação universitária em muitos aspectos é falha, principalmente, na área de Física, cuja licenciatura mais parece um curso de bacharelado. E mesmo com os estágios supervisionados, o conhecimento da realidade escolar, bem como de autores que nos levam a refletir sobre o que fazemos para melhorar o processo é insuficiente.

Uma das formas para amenizar essa problemática pode ser a participação em projetos de atualização profissional seja de formação inicial ou continuada, tais como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. Nesse programa existe uma diversidade de atividades que tem como finalidade melhorias no processo ensino e aprendizagem, utilizando

como ponto de partida a realidade dos estudantes, do professor e o próprio currículo.

O PIBID pode ser compreendido como um espaço de (trans) formação, obtida através da reflexão sobre a prática docente, já que ao final de cada atividade desenvolvida pode-se fazer um *feedback* destacando as principais dificuldades apresentadas, bem como proposição de melhorias das ações.

Esses programas quando bem conduzidos são de suma importância para a constituição da identidade docente. E assim utilizar toda experiência obtida como método de melhoria para o processo ensino e aprendizagem, e principalmente para construir a si próprio ao relembrar todas as vivências no programa. Ou seja, nos transformarmos a partir das lembranças. E devemos aplicar esse conhecimento na realidade como forma de modificá-la.

Assim, compreender os problemas de formação através de um olhar profundo de quem somos, resgatados por meio da memória, é um dos pontos altos de se utilizar as narrativas, e por meio delas, criar um novo ser transposto da história, dessa forma nos (trans) formamos.

Ressalto ainda, que (trans) formar-se exige não perder de vista aquilo que nos constitui, por essa razão a pesquisa que se pretende realizar, acontecer por meio da análise da narrativa de sujeitos em formação. Especialmente, aqueles que tiveram experiências diferenciadas por meio do PIBID, as quais, certamente, influenciaram suas histórias e tem influenciado seu fazer docente.

Diante disso, este trabalho se propõe a responder o seguinte problema de pesquisa: De que maneira as experiências vivenciadas no programa de iniciação à docência – PIBID podem influenciar na (trans) formação de professores de Física, no que se refere ao “tornar-se” professor?

Dessa forma, iremos investigar como o PIBID impacta a formação de professores a partir das experiências vivenciadas por pibidianos de um curso de licenciatura em Física, através da utilização de narrativas.

2. TECIDO METODOLÓGICO

“Nós – os seres humanos – somos organismos contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente, vivemos vidas relatadas”

Connely e Clandinin (1995, p. 11).

Estamos sempre contando histórias, sejam as velhas “estórias de pescador” ou aquelas sobre os fatos que acontecem todos os dias. E é por meio das histórias que é possível encontrar a si mesmo e, vivenciar o mundo compartilhando-o com o outro, haja vista que as mesmas circulam de memória a memória, de livro em livro, por meio das quais aprendemos sobre as “primeiras noções de afetividade, ética, justiça, solidariedade, partilha, amizade e tantos outros valores fundamentais a existência humana” (FARIAS, 2006, p. 15).

Partindo desse pressuposto, este trabalho investigou de que forma o Programa de Iniciação à Docência (PIBID) em Física da Universidade Federal do Oeste do Pará, em Santarém-PA, contribuiu para a (trans) formação de estudantes do curso de Física, no que se refere ao “tornar-se” professor.

A pesquisa que se propõe tem natureza qualitativa, a qual segundo Minayo (2011) é aquela que se preocupa com os motivos, as emoções, e dimensões da realidade que não podem ser percebidas somente pela ótica quantitativa. Ao considerar o “ser professor” a partir de sua história adotamos a pesquisa narrativa. E sobretudo, porque trabalha com dados de natureza qualitativa.

Segundo Souza (2011) as narrativas expressam uma experiência particular repleta de sentidos e significados construídos. Nesse esquadramento, Connely e Clandinin (1995) apontam três linhas de investigação, de caráter narrativo, sendo estas a história oral, os contos das crianças e os usos nas experiências linguísticas, em que cada uma destas se relacionam entre si.

Para isto, farei uso das histórias orais, as quais são compreendidas pelos “processos decorrentes de entrevistas gravadas, transcritas e colocadas a público segundo critérios predeterminados pela existência de um projeto estabelecido” (Meihy, 2000, p. 85), tais histórias são classificadas de acordo

com Bom Meihy (1996) em “*histórias orais de vida*”, experiências pessoais. Nestas, o autor narra sua história, suas experiências pessoais através do tempo, e as *histórias orais temáticas*, em que se considera apenas o recorte de um momento vivenciado pelo indivíduo, no caso aqui o período de 2011 a 2014. Durante este período os bolsistas participaram e desenvolveram diversas atividades ligadas à docência.

Além disso, o autor considera as histórias orais como uma importante rota para quem está em busca de novos rumos, para ele “antes da busca dos tais “novos rumos”, faz-se necessário o entendimento das “antigas rotas” que conduziram a reflexão do atual momento que se clama “redefinidor de rumos”. Antes, vale qualificar o lugar de onde se fala”. (MEIHY, 2006, p. 192)

A narrativa pode ser vista ainda, segundo Queiroz (1981), como um relato sobre a nossa existência através do tempo, na tentativa de reconstruirmos acontecimentos vivenciados.

No campo educacional o uso dessa modalidade de pesquisa proporciona uma aproximação entre os sujeitos, como por exemplo, estudante e professor em situações de ensino e aprendizagem. Nessa compreensão, uma vez que há o entendimento entre os sujeitos, o professor compreende a si mesmo e aos alunos a partir das narrativas de suas experiências de vida (ARAGÃO, 2011).

Mesmo que a disciplina ministrada não tenha um caráter histórico presente nas atividades didáticas em desenvolvimento, a aula em si possui muitos segmentos narrativos (JACKSON, 1987). Isso se reflete no fato de, muitas vezes, professores e estudantes usarem exemplos pessoais para incrementar/exemplificar/discutir o conteúdo estudado. E pelo cruzamento de histórias em determinados pontos é possível estabelecer um diálogo em sala de aula.

Segundo Aragão (2011, p. 15) isso se dá pelo fato de “[...] narrar ser inerente ao ser humano”, o que possibilita a expressão da “[...] história a partir do nosso ponto de vista, do lugar de onde podemos olhar e ver.... não só com olhos, mas principalmente com a mente”. Ou seja, narrativa dialoga com o passado, explicando e atribuindo sentidos a experiências individuais e coletivas.

Desde a infância até a vida adulta, todos os acontecimentos e todas as experiências que vivenciamos podem ser interpretados e narrados de acordo com nossas crenças e valores. As histórias contadas tentam capturar e retratar aquilo que vivemos (QUADROS, Et. Al. 2012,391).

A narrativa apresenta característica holística que leva em consideração o todo e suas interrelações. A linguagem possibilita a expressão de elementos da história que, por vezes, são cerceados por não se traduzirem em fatos objetivos. Dentre esses elementos, estão os seguintes: emoções, pensamentos, ideias, sentimentos etc. Tudo isso compõe a história das pessoas e, por isso, do mundo.

Connely e Clandinin (2000, p. 20), por exemplo, explicitam a pesquisa narrativa como “[...] uma forma de entender a experiência” em um processo com participação entre pesquisador e pesquisado. Essa relação já era discutida dentro do campo das ciências sociais, mais explicitamente na psicologia (GONZALEZ REY, 2011).

Dessa forma, podemos descrevê-la como uma modalidade de pesquisa que integra a coleta de informações por meio de histórias, em que o investigador encontra informações para a compreensão de um dado tema. Essa coleta pode ser obtida por meio de entrevistas, diários de bordo, relatos, memorial, (auto) biografias, gravação de narrativas orais e escritas, além de notas de campo (CONNELY; CLANDININ, 2000).

Nesse sentido, Meihy e Holanda (2010) afirmam que narrativas orais podem ser compreendidas como um meio planejado e organizado que permitem (re) ver analiticamente experiências vividas. A pesquisa narrativa possibilita o estabelecimento de múltiplas relações que estudos dessa natureza (qualitativa) exigem, uma vez que permite dar voz aos atores que participam da análise (GONÇALVES, 2011).

Nesse tipo de pesquisa é possível analisar múltiplos sujeitos bem como ter um único sujeito, configurando a narrativa como uma “[...] produção de múltiplas vozes, múltiplos autores, que reconstroem, com o pesquisador, uma trajetória percorrida e que emprestam os seus significados ao texto” (GONÇALVES, 2011, p. 58). É um processo que compreende uma mútua explicação e (re) explicação de histórias, conforme a investigação avança.

Assim como em outras abordagens metodológicas de cunho

qualitativo, na pesquisa narrativa também é frequente os movimentos de idas e vindas, de material empírico, uma vez que podem surgir discussões suplementares, principalmente no que se refere a entrevistas e materiais documentais.

Nesta, os dados são analisados subjetivamente e a fonte de dados é o próprio ambiente natural do indivíduo. Nesta, somos ao mesmo tempo sujeitos e objeto de pesquisa. Além disso, os critérios de confiabilidade se assemelham, tanto aos referentes à fidedignidade/validade, bem como aos de generalização (GONÇALVES, 2011).

Outro critério considerado é o de linguagem, descritos por Connelly e Clandinin (1995), no qual é o pesquisador quem deve construir e defender os critérios que melhor se aplicam ao trabalho. Isto é, o pesquisador quem dá consistência a história de modo a 'tecer' a trama da pesquisa narrativa, e a partir das histórias relatadas, memórias orais ou escritas, convocar o leitor a refletir sobre suas próprias experiências sejam de cunho pessoal ou profissional.

Outra característica importante da pesquisa narrativa é a plausibilidade, na qual o leitor consegue visualizar o cenário em que ocorre o fenômeno ou história. Para os autores “[...] o tempo e o espaço, a trama e o cenário trabalham juntos para criar a qualidade experiencial da narrativa” (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p.35).

Devido a essa plausibilidade ou interpretação da narrativa, o pesquisador pode vir a negociar os significados de interpretação com os participantes. Contudo, ele não é personagem neutro, haja vista que a forma como interpreta as vozes, as anotações e os documentos sofrem influência de suas concepções, crenças pessoais, ideologias e utopias (GONÇALVES, 2011).

De modo geral, assim como na pesquisa qualitativa, na narrativa a preocupação está nos aspectos da realidade, os quais são centrados na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais por meio de um universo de significados que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha levando-se em consideração “motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos” (MINAYO, 2011, p. 21-22).

Sabendo disso, podemos classificar a pesquisa qualitativa em três

grupos segundo Gil (2007), sendo a exploratória, utilizada para o levantamento bibliográfico acerca de um determinado tema, através do qual será possível a familiaridade com o problema tornando-o explícito.

A descritiva e a explicativa acontecem de modo que a segunda pode complementar a primeira, uma vez que na descritiva os resultados podem ser equivocados devido à subjetividade dos dados, pois, muitas vezes, os instrumentos de coleta de dados são questionários e entrevistas que podem gerar dados 'imprecisos'. Neste sentido, a pesquisa explicativa vem como forma de identificar os fatores que contribuem para a ocorrência dos fenômenos.

2.1. Sujeitos de Pesquisa

Os interlocutores das narrativas analisadas são 04 (quatro) ex-bolsistas do PIBID – Física (2011-2014) realizado pela Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, além de 03 (três) professores supervisores das escolas contempladas pelo programa, haja vista que o PIBID é um programa que abarca não só a formação inicial como também a continuada dos professores.

O fato de o número de sujeitos mostrar-se pequeno reflete um dado muito importante acerca da formação de professores, isto é, apesar de estarem num curso de licenciatura que tem como destino a sala de aula, muitos optaram por outras carreiras, que nos leva a seguinte reflexão: até que ponto as dimensões socioeconômicas podem influenciar no seguir carreira docente?

Assim, o total de participantes inscritos no programa no período descrito, 21 bolsistas, foi obtido para essa investigação uma amostra de 19%, a qual encontra-se dentro da margem de erro da do universo total. Somado a isto tem-se ainda 100% dos sujeitos referentes aos professores supervisores.

A pesquisa narrativa será movida por meio de fontes de evidência ressaltadas por Aragão (2011). Neste caso, as principais fontes correspondem a informações oriundas de entrevistas livres, memoriais de formação dos sujeitos, relatórios finais e parciais do PIBID – Física.

[...] Entrevistas livres são feitas através de um relato oral que coleta informações em que o interlocutor desenvolve suas ideias quase sem interferência do entrevistador. Tem-se nesse caso, uma narrativa que segue uma sequência em função do que e como o sujeito recorda, da seleção que ele faz dos acontecimentos e pessoas que ele relaciona e do que pretende relatar (ROSA; ARNOUDI, 2006, P.31).

Para May (2004, p. 145) “as entrevistas geram compreensões ricas das biografias, experiências, opiniões, valores, aspirações, atitudes e sentimentos das pessoas”. E no caso das entrevistas livres, elas podem contribuir para identificação de valores atribuídos a objetividade e subjetividade de acordo com o tema tratado.

Outro ponto relevante é que nessa modalidade o entrevistado pode se sentir mais à vontade durante a entrevista, sem a ‘obrigação’ de responder a questionamentos complexos. As entrevistas serão áudio-gravadas para garantir a fidedignidade das informações. Desse modo, tenho interesse de assegurar o registro integral das narrativas, sem o risco de ‘perdas’ de elementos importantes.

A pesquisa narrativa permite ainda, que sejam utilizados registros, tais como: diários de campo, notas pessoais, observações, escritos bibliográficos, cartas e narrativa de casos. Além desses pode-se utilizar planos de ensino ou de aula, boletins e atas como materiais que tornarão os dados mais precisos.

Em razão de eu ser uma ex-pibidiana, e por isso pertencer a mesma ‘categoria’ dos sujeitos que essa pesquisa pretende alcançar, tenho conhecimento que cada bolsista PIBID-Física possuía um diário/caderno de campo com anotações pessoais e registros de fatos importantes. Por isso, esses apontamentos são destacados como uma das fontes de evidência das contribuições do programa para a formação, além de se configurarem como instrumentos de construção subjetiva da identidade docente. Sobre isso,

Dentro da idéia de registro dos dados, destacamos o uso do diário de campo. Como o próprio nome já diz, esse diário é um instrumento ao qual recorreremos em qualquer momento da rotina do trabalho que estamos realizando. Ele, [...] não pode ser subestimado quanto à sua importância. Nele diariamente podemos colocar nossas percepções, angústias, questionamentos e informações que não são obtidas através da utilização de outras técnicas (MINAYO, 2011, p. 63).

Os cadernos de campo dos ex-pibidianos eram utilizados inclusive como meio de coleta de dados para pesquisas realizadas durante as

atividades. Nesse sentido, entendo-os como parte das narrativas desses sujeitos.

E dentre os escritos bibliográficos, destaco documentos como relatórios e memoriais que podem contribuir com a pesquisa. Nas palavras de Axt (2012, 66) memoriais são “um lugar de memórias”. “[...] é uma proposta de lidar com a memória sem necessariamente vinculá-la a um acervo, seja objetual, artístico, documental, imagético”. Este é um meio para impedir que a memória seja suprimida pelo esquecimento. Esse tipo de registro também era confeccionado pelos pibidianos de física entre os anos de 2011 e 2014.

Essa memória, segundo Le Goff (1990, p. 366) “remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas ou que ele representa como passadas”, isto é, tem como função a conservação de informações (Le GOFF, 1990).

Além disso, essas memórias podem ser evocadas de maneira individual ou coletiva, ultrapassando inclusive o plano individual segundo Halbwachs (2006), o autor considera que as memórias são construções dos grupos sociais, por meio da combinação das memórias de diferentes grupos dos quais o indivíduo participa e sofre influência como a família, amigos, trabalho, dentre outros.

Assim, “o funcionamento da memória individual não é possível sem esses instrumentos que são as palavras e as ideias, que o indivíduo não inventou, mas que toma emprestado de seu ambiente” (HALBWACHS, 2006, p. 72).

Aragão (2011, p. 26) afirma que para a compreensão da importância da qualidade dos dados devemos levar em consideração a construção do documento histórico e a narrativa em termos de totalidade, a qual “[...] se constrói graças a uma fonte de dados rica, cuidadosa e criteriosamente elaborada, de tal forma que possa enfatizar as particularidades e características da vida”. Ao considerar isto é que se têm escolhido diferentes fontes.

Descritas estas escolhas metodológicas é relevante destacar que o processo prezou pela ética em todos os procedimentos previstos. Desse modo, antes de aceitarem participar das entrevistas os sujeitos escolhidos

tiveram conhecimento dos objetivos, riscos e tema da pesquisa por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) o qual será apresentado aos sujeitos antes que aconteça quaisquer procedimentos de pesquisa (ROSA; ARNOLDI, 2006).

3. SER PROFESSOR: IDENTIDADE E SUBJETIVIDADE

*“De onde vem essa pele que
visto e expande?
Superfície metamórfica em que me
retorço Entre asperezas e suavidade
toca o outro
Sob atritos e faíscas provoca
espanto/encanto [...]
A quem pertence essa pele que tecida
em ecdises
Cicatrizada e regenera [...]
Que me faz sempre
outra. ”*

Silvia Chaves

Neste capítulo será feito um delineamento acerca da formação de professores, bem como sobre os caminhos que levam à docência. Abordarei os caminhos em que a identidade profissional surge, contextualizando-a com as políticas públicas que as ‘direcionam’. Isto se dará em meio a discussões sobre a subjetividade do sujeito, ou seja, a maneira como suas crenças, valores, experiências influenciam na formação do ser professor.

Para iniciar este capítulo, trago a lembrança a frase “[...] o professor é uma pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor” (NÓVOA, 1992, p. 25). Seria irreal pensar em um professor distante da historicidade em que se dá sua existência, convicções, angústias e sonhos. As dimensões pessoais e profissionais são um importante espaço de (re) encontro que permitem aos professores dar um sentido a elas nas entrelinhas de suas histórias.

O processo identitário depende do quanto somos capazes de atuar com autonomia em nossa atividade, já que a maneira como ensinamos está diretamente influenciada pelo que somos como pessoas, voltando “[...] à *pessoa* e o *profissional*, ao *ser* e ao *ensinar*” (destaque do autor). Logo, [...] é impossível separar o **eu** profissional do **eu** pessoal” (NÓVOA, 1995, p. 17).

Em sua obra: “*Formação de professores e profissão docente*”, Nóvoa (1992) faz um debate acerca da formação de professores. Nele, leva em conta

o domínio profissional no âmbito acadêmico, através das áreas de atuação, dos currículos e disciplinas ministradas.

O autor faz um levantamento histórico acerca da formação desses profissionais, dividindo a obra em duas partes: a primeira relativa ao contexto histórico da formação de professores e a segunda ao desenvolvimento pessoal atrelado ao profissional e ao organizacional.

É impossível separar o domínio pessoal do profissional, porém antes de se estabelecer qual era a função do professor, o trabalho docente estava relacionado ao currículo, as técnicas pedagógicas em que cada vez mais se tornava um especialista. Após a regulamentação da profissão, a imagem do professor era de alguém cujas referências se apoiavam no apostolado e no sacerdócio, o qual devia obediência ao Estado tal como um funcionário público (NÓVOA, 1995).

A identidade docente era estigmatizada, os professores não deveriam saber nem mais e nem menos, não poderiam se misturar com o povo ou com a burguesia, além de não poder acumular riquezas. Eram seres marginalizados, haja vista que não eram considerados funcionários públicos e nem profissionais liberais (NÓVOA, 1992).

Com o decorrer do tempo, foi percebido que para que houvesse mudanças relativas à construção da identidade docente era necessário que se entendesse que a formação não se dá por acumulação de técnicas, mas sim, por meio de um trabalho reflexivo sobre críticas que permitam a constituição de uma identidade pessoal. Por isso Nóvoa (1995) afirma que é importante investir na pessoa e dar um roteiro para as experiências.

Nessa perspectiva Hall (2006) descreve três contextos para identidades docentes a partir do sujeito construído ao longo da história: 1) Iluminista, marcada pelo contínuo, isto é, individualista; isto é, indivíduo “centrado, unificado, dotado de capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo “centro” consistia num núcleo interior” (Hall, 2006 p. 11), sendo este a própria pessoa, o eu era a sua identidade (Hall, 2006).

2) sociológica, interação entre o sujeito e a sociedade, em que a identidade “*costura*” (destaque do autor) o sujeito à estrutura. O mesmo ainda possui um núcleo, mas “é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades que esses mundos oferecem.”

(HALL, 2006 p. 11).

Assim, a identidade formada nessa concepção preenche as necessidades entre o mundo pessoal e o mundo público. Segundo o autor isso se dá pelo fato de que nos projetamos nessas identidades culturais, internalizando seus significados e valores, tornando-os “parte de nós” (destaque do autor), contribuindo no alinhamento dos nossos sentimentos subjetivos com lugares objetivos que ocupamos (HALL, 2006).

E, 3) o pós-moderno, no qual essa estrutura é rompida, ou seja, a identidade vai surgindo à medida que é “[...] formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpolados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2006, p. 13).

Para este autor, dentro de nós existem identidades contraditórias, uma vez que estão suscetíveis a mudanças, passíveis de serem contadas a partir da narrativa do eu, ou seja:

À medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (HALL, 2006, p. 13).

É nesse contexto que se pretende desenvolver esta pesquisa. As experiências são cruciais para a construção da identidade profissional, e uma das formas de expressar essas é por meio das memórias. Segundo Candau (2014, p. 23) as memórias são a “[...] evocação deliberada ou invocação involuntária de lembranças autobiográficas” relacionadas às crenças, saberes, sensações, sentimentos e outros.

De acordo com o mesmo, cada um de nós é capaz de pronunciar-se sobre ela de modo a destacar particularidades, isto é, somos responsáveis em escolher o que nos apraz. Assim, quando evocamos a memória a situamos dentro do campo das experiências, já que são inerentes a história e a cultura do indivíduo (SOUZA, 2011). Dessa forma:

A arte de lembrar remete o sujeito a observar-se numa dimensão genealógica, como um processo de recuperação do eu, e a memória narrativa marca um olhar sobre si em diferentes tempos e espaços, os quais se articulam com as lembranças e as possibilidades de narrar as experiências (SOUZA, 2011, p. 38).

Para Pollak (1992) a memória pode ser considerada a *priori* um fenômeno próprio da pessoa. Contudo, também pode ser entendida como um fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações, mudanças constantes. Possui como elementos os acontecimentos vivenciados pessoalmente e em grupo, além de ser constituída de pessoas e personagens.

A memória é um elemento integrante do sentimento de identidade, seja de forma individual ou grupal, pois à medida que existe um sentimento de continuidade entre os envolvidos é possível fazer uma reconstrução de si (POLLAK, 1992).

Candau (2014) por sua vez, procura analisar como a memória se manifesta levando-se em consideração os indivíduos, os grupos e as sociedades. Assim numa perspectiva antropológica, ela pode se manifestar no âmbito do indivíduo através dos saberes e experiências compartilhadas pelos membros da sociedade, memória-hábito, que ocorre sem a tomada de consciência. A memória propriamente dita pode ser percebida como uma representação que cada indivíduo faz da sua história.

Trabalhar com as memórias requer um olhar retrospectivo e prospectivo no/e sobre o tempo. De acordo com Souza (2011, p. 38-39) a memória instala-se nas vivências, as quais são restritas em momentos... *Flash*, e logo configura-se como “[...] o situar-se no passado e no presente”. É “[...] um olhar para si e revelar-se [...]”.

Assim, a memória trabalha a partir da ordenação e releitura do passado, consolidando numa construção narrativa do passado e da identidade, dessa forma,

As “visões do passado” (segundo fórmula de Benveniste) são construções. Justamente porque o tempo do passado não pode ser eliminado, e é um perseguidor que escraviza ou liberta, sua irrupção no presente é compreensível na medida em que seja organizada por procedimentos da narrativa, e, através deles, por uma ideologia que evidencie um continuum significativo e interpretável do tempo. Fala-se do passado sem suspender o presente e, muitas vezes, implicando também o futuro. Lembra-se, narra-se ou se remete ao passado por um tipo de relato, [...] (SARLO, 2007, p. 12).

Logo, a memória é uma importante fonte de estudo no processo de formação, pois implica na exposição de nossas escolhas epistemológicas, metodológicas e ideológicas. É dissolvendo a herança epistemológica que

busca o calar da subjetividade como uma forma de construir um conhecimento objetivo que a memória tem sido rejeitada em algumas pesquisas acadêmicas. Muitas vezes, trata-se o conhecimento sem as relações que enlaçam as dimensões sociais e profissionais, silenciando as subjetividades. Entretanto, a subjetividade é importante para a formação, pois conforme discutido, as dimensões pessoais e profissionais são entrelaçadas. O social é imprescindível para o nosso desenvolvimento psíquico quando estamos em sociedade, momento no qual adquirimos experiências e a transformamos em histórias (GONZÁLEZ REY, 2011).

Nossas experiências são desenvolvidas a partir das atividades e processos de comunicação que ocorrem simultaneamente, os quais são compartilhados por meio de estruturas subjetivas emergidas no vivenciar dessas experiências. Dessa maneira, é possível dizer que é comunicando (contando histórias) que os sujeitos podem expressar suas representações do mundo que os cerca (QUADROS Et. Al. 2015).

Estas estruturas constituem uma multiplicidade de cenários sociais que perpassam os sentidos subjetivos estando além das representações conscientes. Assim, para Gonzalez Rey (2011, p. 35)

Toda experiência humana tem infinitas questões a ser percebidas, refletidas e memorizadas, porém só percebemos, refletimos e memorizamos aqueles aspectos que ganham sentido subjetivo dentro de uma configuração subjetiva que emerge no curso da experiência vivida que representa o momento vivo da personalidade da ação do sujeito. GONZALEZ REY (2011, p. 35)

A nossa capacidade de contadores de histórias só reflete aquilo que outrora fez sentido e que vale a pena ser compartilhado. Em sala de aula, temos a tendência de citar situações ocorrentes em nossas vidas como exemplo de um conteúdo que está sendo trabalhado. Expressando-os com uma forte responsabilidade de significado.

Assim, podemos fazer uso das experiências vivenciadas outrora e em sala de aula para analisar o processo de (trans) formação docente, ao utilizar, para isso, de histórias elucidadas por meio de narrativas sobre experiências que contribuíram/em para a construção da identidade docente.

Faço uso do termo “trans” por ele ser um interlocutor com a “formação”, por entender, que esta não se inicia, nem termina no contexto da universidade. A formação de professores é transversal, e naturalmente

atravessada pelas histórias que envolvem a vida dos sujeitos. Estamos sempre nos (trans) formando em professores por meio das histórias coletivas e individuais (FURLANETTO, 2010).

Além disso, o prefixo (trans) carrega consigo ideia de ver além e, através da visão, combinando verticalidade e horizontalidade.

Um mundo 'trans' aparece como a mão o espírito e o coração que se abrem para o visível e para o invisível – na forma e na vibração da forma, na essência e na substância. O conhecimento surge, deixa a esfera asséptica do saber, da objetividade glacial e desumana (RANDOM, 2000, p. 26).

Dessa forma, com a ideia da (Trans) formação, o professor é percebido como pessoa. Ao fazer essa consideração, rompo com a antiga ideia que ele é um transmissor de conhecimentos, modelador de comportamentos, um “ser científico” treinado para resolver problemas.

Assim, através da produção de narrativas, “ao contarmos a nós e a outrem nossa história de formação, estamos nos formando, reformando e transformando em contato com o outro” (CHAVES, 2011, p. 217), conferindo-nos identidade.

Assim sendo, uma das formas de se analisar esse (trans) formar é através do uso de narrativas que segundo Quadros (2012) pode ser utilizada como uma ancoragem para a pesquisa, uma vez que desde crianças até a vida adulta todos os acontecimentos e experiências podem ser narrados e interpretados de acordo com nossas crenças e valores, retratando a nossa vivência.

De acordo com Connelly e Clandinin (1990) a narrativa, tem sido cada vez mais utilizada nas investigações educacionais, e isso se deve ao fato de ela enfatizar as experiências humanas, podendo ser utilizada em diversos campos, conforme os autores:

Narrative is a way of characterizing the phenomena of human experience and its study which is appropriate to many social science fields. The entire field of study is commonly referred to as narratology, a term which cuts across such areas as literary theory, history, anthropology, drama, art, film, theology, philosophy, psychology, linguistics, education, and even aspects of evolutionary biological science. (CONNELLY; CLANDININ, 1990, p. 2)

Dessa forma, a narrativa pode se apresentar em categorias, as quais serão sobrepostas a cada um desses campos, sendo que o personagem

principal é o indivíduo com todo seu arcabouço de experiências.

De acordo com Bolívar (2002) no seu trabalho “¿De nobis ipsis silemus?": *Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación*”, se alguém deseja compreender o ser humano, seja individual ou coletivamente, é importante contar uma história. Haja vista que é por meio das experiências narradas é que o personagem se transforma (QUADROS, 2012, p.391).

Pode-se, então, pensar na narrativa como uma expressão, por meio de uma história, de intenções, ações, vivências e crenças, que transformam/transformaram os personagens envolvidos e que são também transformadas. (QUADROS, 2012, p. 391).

Os seres humanos são contadores de história, “[...] that people by nature lead storied lives and tell stories of those lives, where as narrative researchers describe such lives, collect and tell Stories of them, and write narratives of experience [...]” (CONNELLY; CLANDININ,1990, p. 2).

Um ponto a ser considerado aqui é a diferença entre história e narrativa. Connelly e Clandinin (1990) consideram a história como parte do fenômeno, o que está sendo estudado e a parte da investigação correspondem a narrativa.

Ou seja, mesmo que sejamos contadores de histórias, só faz sentido contar uma se elas falam de outros, sendo incluído nesses nós mesmos, represente outros tempos, pessoas e assim, aprender, assimilar e por vezes rejeitarmos identidades, nossa forma de ser, bem como o pertencer a este mundo (Chaves, 2011).

Diante disso, de acordo com Gonçalves (2011), a pesquisa narrativa é uma abordagem que proporciona a reconstituição das histórias de vida dos personagens, de modo a explicá-las e reexplicá-las à medida que o processo de investigação avança, utilizando-se para isso “fenômenos já transcorridos, valendo-se de memórias de sujeitos, de documentos escritos, depoimentos, vídeos, fotos e lembranças para reconstituir as histórias, ressignificando-as” (GONÇALVES, 2011, p. 61).

3.1. Formação de professores: passagens históricas

Ao considerar as memórias parte fundamental do processo formativo

dos professores, considero que parte importante dessas memórias estão presentes em documentos legais. Nesse sentido, pretendo fazer um resgate que contribuía com o (re) conhecimento dos sentidos históricos que habitam o tema da formação.

Quem é responsável pela formação de professores no Brasil? Na esfera Legal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/2012) apresenta os fundamentos que levam a formação desses profissionais, os quais devem estar em consonância com os objetivos das etapas e modalidades da educação básica, a saber:

- A presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- A associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
- O aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

Logo, a formação será em instituições de nível superior, em cursos de licenciatura ou de graduação plena (Art. 62). Além disso, estabelece ainda o papel do professor no processo educativo. (CNE/CP009/2001).

Assim, a configuração dessas normas estabelece exigências a serem cumpridas na formação da prática docente, o que segundo Nóvoa (1995) caracteriza um momento decisivo no processo de profissionalização, uma vez que facilita a definição de um perfil de competências técnicas que embasará o recrutamento dos professores ao iniciar uma carreira docente.

Vale ressaltar que a LDB apenas traça um perfil para os professores, o qual independe do tipo de docência, seja disciplinar ou multidisciplinar, por área do conhecimento ou faixa etária (CNE/CP009/2001). Nesse sentido é estabelecida as diretrizes para os cursos de disciplinares, como os de Física, cujo perfil profissional deve ser apoiado em conhecimentos sólidos, capaz de resolver problemas e estar sempre preocupado em se atualizar, isto é, em busca de novas áreas do saber e do fazer científico ou tecnológico (CNE/CES 1.304/2001).

Dentro desse perfil, podemos classificar o Físico em categorias (pesquisador, educador, tecnólogo e interdisciplinar), levando-se em consideração o núcleo básico comum, conjunto de todas as disciplinas comuns a modalidades de Física e os módulos sequenciais, onde é dada a orientação final do curso, em que os estudantes escolhem as disciplinas

complementares ao bacharelado ou a licenciatura (idem).

Para Schön (1992) os cursos de formação ainda estão arraigados numa tradição lógica dominante derivada de um enfoque positivista, na qual a formação profissional se fundamenta na apropriação de saberes e técnicas. É este um dos modelos de formação criticados por Terrazzan et al (2008) da racionalidade técnica.

Baseado nesse modelo os cursos de licenciatura passaram por reestruturações curriculares ao adicionar “as disciplinas pedagógicas” como complemento às disciplinas específicas. Esta inserção até hoje representa um problema para os cursos de formação de professores de Física, haja vista, que as discussões pedagógicas sobre realidade escolar ou didática ficam para segundo plano, entrando em dissonância com o que preconiza as diretrizes para os cursos de licenciatura.

Com isso, para auxiliar o atendimento a um dos objetivos da formação de professores deve-se fazer com que o futuro professor vivencie a realidade escolar. A prática deve, segundo Pimenta (1995), partir de uma totalidade representada pela própria escola, visando conhecê-la em seu contexto, para em seguida, haver uma separação e um isolamento dos conhecimentos nos diferentes componentes curriculares que compreendem a inclusão de todas as disciplinas.

Dubar (1997) e Terrazzan (2008) mostram que por meio da estrutura e dos componentes curriculares presentes na proposta dos cursos de licenciatura, é possível fazer uma relação com a formação da identidade profissional dos seus licenciandos, sendo esta resultante de experiências de ensino vivenciadas em diferentes espaços com diferentes sujeitos, das escolhas realizadas por esse profissional, da relação mantida com sua formação, e do sentido conferido ao seu trabalho.

Neste sentido, o principal objetivo das diretrizes é a formação de professores educadores, cujo perfil desejado prevê um profissional portador de formação ampla, englobando competências variadas para a realização de atividades docentes, tais como: “atuar no ensino médio, além de ter uma sólida formação em cultura geral e humanidades”, “improvisar e criar novos experimentos didáticos” e “abordar com atividades investigativas diferentes

problemas referentes ao ensino”. Mas será isso suficiente?

As diretrizes apontam ainda como fator importante para a formação dos professores o estágio, no qual os futuros professores têm contato inicial com as ações da escola, sendo que este é caracterizado de forma supervalorizada como a aplicação dos conhecimentos teóricos em sala de aula, isto é, a prática profissional.

Com isso, pode-se dizer que o primeiro contato entre os futuros professores e a realidade escolar dá-se mediante o estágio supervisionado. Todavia, existem casos em que esse contato ocorre mediante programas de iniciação à docência, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Ao considerar esses ‘recortes’ os quais constituem a história que, enquanto professores compartilhamos, percebo como essa trajetória de formação, vinculada à legislação e orientações para o “ser” professor influenciaram/influenciam as lacunas encontradas na licenciatura. Não obstante a isto, procuro também nessa história política, iniciativas que cultivaram as sementes da docência na professora que sou hoje.

4. CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO: PIBID

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é regido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), e a Lei nº 11.273/2006 para concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Neste sentido, o PIBID é um programa que tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, além de (Portaria nº 46/2016, Art. 4º - Art. 3º – Decreto nº 7.219/2010).

- incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- I - contribuir para a valorização do magistério;
- II - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- III - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino- aprendizagem;
- IV- incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando

seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Através do PIBID diligenciam-se ações que induzem a agregação de saberes por meio da busca de práticas didático-pedagógicas inovadoras as quais objetivam problematizar a formação de professores dentro do contexto escolar, e assim, construir elementos teóricos transformadores da realidade educacional brasileira (CAPES, 2013).

Neste sentido o Art. 6º descreve as características e as dimensões que abrangem a iniciação à docência, tais como o conhecimento do contexto escolar referente à infraestrutura, o desenvolvimento de ações que promovam o trabalho coletivo e interdisciplinar com intencionalidade pedagógica para a melhoria do processo ensino – aprendizagem, o planejamento e execução de atividades nos espaços formativos, as quais devem estimular a autonomia do estudante oportunizando a construção do conhecimento.

O artigo destaca a importância da participação em atividades de planejamento, tais como as reuniões pedagógicas, a análise do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos em consonância com as diretrizes e currículos da educação básica. A leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos para planejamento de atividades didático- pedagógicas, análise da prática docente referente aos saberes adquiridos na escola e a mediação dos conteúdos, bem como no desenvolvimento, testagem e análise de estratégias didático-pedagógicas que incluam o uso de tecnologias e diferentes recursos didáticos (BRASIL, 2016).

Neste sentido, o PIBID permite uma análise da prática docente desde o início da formação até a profissionalização, já que professores atuantes também fazem parte do programa. Através da experiência obtida por meio da participação nas programações, mesmo de maneira mais imediata, o futuro professor tem contato com as principais atividades a serem desenvolvidas na escola e realiza o planejamento levando-se em conta o cronograma da escola e o contexto do próprio estudante.

No caso do professor supervisor, o PIBID permite uma atualização de estratégias didático-pedagógicas para o ensino, promovendo conforme objetiva o programa a “[...]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” (BRASIL, 2016, 3).

Assim, desde sua implementação em 2007, o PIBID tem proporcionado um novo olhar para a docência conforme o trabalho publicado por Ferraz et al. (2015) no Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC). Para se chegar a essa conclusão, os autores fizeram um levantamento bibliográfico do tema de 2009 a 2013, e ao analisarem os artigos, os autores utilizaram os próprios objetivos do programa (acima) como categorias.

Desenvolvidas a partir das temáticas identificadas em cada um dos trabalhos encontrados, sendo que estas se referiam “[...] as concepções dos pibidianos, desenvolvimento de atividades experimentais, educação inclusiva, formação de professores, avaliação, história e filosofia da ciência, saberes docentes, entre outros” (FERRAZ et al, 2015, p. 4).

É possível perceber que o PIBID tem contribuído com a formação docente. E tem tornado viável o desenvolvimento de ações que contemplam a incursão de teorias a partir da reflexão proporcionada pelas práticas desenvolvidas no ambiente escolar. Configurando-se num importante espaço de (trans) formação docente, no qual o discente vai construindo sua identidade a partir das experiências vivenciadas no programa.

5. TESSITURAS NA FORMAÇÃO DOCENTE: CAMINHOS DE UMA (TRANS) FORMAÇÃO

“Não haverá borboletas se a vida não passar por longas e silenciosas transformações” (Rubem Alves)

O curso de Física Ambiental foi criado em 2005 na então UFPA campus Santarém, e posteriormente pertenceu a Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA até sua extinção, em virtude da implantação do novo modelo institucional decorrente da criação desta. O curso de Física Ambiental teve seu último ingresso em 2010, sendo substituído por uma licenciatura integrada em Matemática – Física e, posteriormente foi convertido em uma especialização (BATISTA et al, 2012).

Sua concepção se deu com o objetivo de formar um educador em Física com conhecimentos científicos articulados às questões ambientais, em especial da Região Amazônica. O reconhecimento do curso junto ao Ministério da Educação se deu em 2011. Foi uma proposta inovadora no âmbito das licenciaturas em Física do país, devido as distinções presentes em seu Projeto Político Pedagógico, corpo docente e, além disso, um número significativo de mulheres (SANTANA, et al, 2011) e índice de evasão relativamente abaixo da média nacional (FERREIRA et al, 2011).

No que se refere a formação pedagógica havia uma grande preocupação dos docentes em manter uma articulação entre a base teórica e a pedagógica, a partir das experiências dos licenciandos com a educação básica; como a participação em projetos de extensão que possibilitaram a reflexão acerca de melhorias nessa modalidade de ensino, bem como da necessidade dos professores, elaboração de materiais didáticos, projetos que propiciem a formação inicial à docência tais como o Clube de Ciências, estágios supervisionados e seminários de integração (PIBID/UFOPA, 2011).

Foi nesse contexto que o PIBID passou a existir na instituição, como um espaço capaz de ampliar as atividades desenvolvidas e criar condições para que o professor da educação básica e o licenciando de Física Ambiental se dedicassem as atividades, principalmente no que consta ao auxílio financeiro. Os estudantes eram em sua maioria de baixa renda e em situações mais peculiares advindos de outros municípios do Oeste do Pará, como Belterra, Monte Alegre, Itaituba, Alenquer e outros (CORRÊA, et al, 2012).

Logo o PIBID trouxe “[...] uma relação entre a aprendizagem da docência e o magistério numa perspectiva que excede a mera transmissão de conteúdo, possibilitando ver que somente ensinar não basta” (ROCHA, 2015, p. 34).

A expectativa do programa ao incentivar a aproximação de licenciandos com seu futuro campo de atuação é fortalecer os processos de identificação profissional, por conseguinte, promover aprendizagens que fortaleçam a opção e o exercício da docência [...] iniciativas como o PIBID condizem com o entendimento de que ensinar é mais que dar aula, ensinar exige “transformar” (ROCHA, 2015, p. 34).

O grupo constituído no PIBID era formado pelos estudantes da licenciatura; o professor universitário, que poderia adotar a função de coordenador institucional ou de área; o professor da educação básica, concebido como (co) formador assumia a função de supervisão das ações dos bolsistas nas

escolas (ROCHA, 2015).

Neste sentido, o subprojeto de Física que tinha como título de plano de trabalho “Práticas diferenciadas no ensino de Física: articulações universidade-escola-sociedade”, era composto de 21 licenciandos do curso, 03 professores da educação básica, coordenador de área, além dos professores da graduação que atuavam como colaboradores e orientavam as atividades a serem desenvolvidas, conforme se observa nos quadros 01, 02 e 03.

QUADRO 01: DISTRIBUIÇÃO DE BOLSISTAS POR ESCOLA E SUPERVISOR

Número de bolsistas de iniciação à docência participantes do subprojeto	Número de supervisores participantes do projeto	Número de escolas
21	03	03

Duas das escolas se localizam na zona urbana e outra na zona rural, todas no município de Santarém.

As atividades desenvolvidas de acordo com o subprojeto estavam em encontros na universidade, os quais eram utilizados para a discussão de temáticas científicas; elaboração e avaliação de atividades na escola como: planejamento, orientação, reuniões pedagógicas, conselhos de classe, avaliações, eventos, atividades extraclasse dentre outros, de um modo mais abrangente, conhecer a rotina escolar. Além da elaboração em conjunto de materiais didáticos e atividades didático-pedagógicas diferenciadas (PIBID/UFOPA, 2011).

QUADRO 02: ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

I. Estratégias metodológicas diferenciadas	II. Auxílio a estudantes e professores de Física	III. Elaboração conjunta de materiais didáticos
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ensino de Física Através de Temas (EFAT); ✓ Utilização de vídeos em aulas de Física; ✓ Experimentação com materiais alternativos e/ou de baixo custo; ✓ Utilização de História da Ciência em aulas de Física; ✓ Resolução de Problemas no ensino de Física; ✓ Trabalho com projetos; ✓ Teatro em sala de aula; ✓ Debates e Júri simulado em aulas de Física; ✓ Utilização de textos de divulgação científica nas aulas 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Os licenciandos atuarão na escola para atender os estudantes do ensino médio, os professores de Física ou outros interessados, a fim de tirar dúvidas ✓ Orientar trabalhos e discutir temas curiosos de Física, ✓ Produzir materiais de apoio didático-pedagógicos para as aulas, tais como experimentos, apresentações em slides, painéis didáticos. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Textos científicos, ✓ Módulos experimentos, ✓ Painéis didáticos ✓ Módulos didáticos temáticos ✓ EFAT, ✓ Utilização de vídeos em aulas de Física, ✓ Experimentação com materiais alternativos

de Física; ✓ A temática ambiental no ensino de física.		
---	--	--

Para este trabalho os interlocutores foram identificados a partir da função exercida no PIBID. Os bolsistas como BP e os supervisores como OS conforme o quadro 3 a seguir.

QUADRO 03: PERFIL DOS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO

FORMAÇÃO ACADÊMICA							
	Professor01 Bolsista (BP1)	Professor02 Bolsista (BP2)	Professor03 Bolsista (BP3)	Professor04 Bolsista (BP4)	Professor Supervisor01 (PS1)	Professor Supervisor02 (PS2)	Professor Supervisor03 (PS3)
Formação Inicial (graduação)	Licenciatura Plena em Física	Licenciatura Plena em Física	Licenciatura Plena em Física	Licenciatura Plena em Física	Licenciatura Plena em Física	Licenciatura Plena em Matemática	Licenciatura Plena em Matemática
Formação em nível de pós- graduação	Especialização em Metodologia de Ensino da Matemática e Física	Especialização em Metodologia de Ensino da Matemática e Física	Especialização em Metodologia de Ensino da Matemática e Física	Mestrando PROFIS	Metodologia do Ensino da Matemática	Especialização em Matemática e Física	Especialização em Estatísticas Educaçãoais
ATUAÇÃO PROFISSIONAL REDE ESTADUAL DE ENSINO							
Tempo de atuação	2 anos	2 anos	2 anos	2 anos	18 anos	20 anos	13 anos
Disciplina ministra	Física	Física e Matemática	Física e Matemática	Física	Física	Física e Matemática	Física e Matemática

Os professores supervisores se mantiveram até 2013, quando houve uma substituição, haja vista que um deles foi selecionado para o Mestrado ProfMat e, em seguida assumiu a vice direção da escola, e foi substituído por outra professora. Quanto aos bolsistas, no decorrer de vigência do projeto houveram alguns rodízios, uma vez que o grupo era formado por estudantes desde os anos iniciais até os anos finais da graduação, assim ao se graduarem eram substituídos, mas sempre mantendo os 21 bolsistas.

5.1. Entre cristas e vales: memórias de iniciação à docência

Memória. Universo de lembranças, obscuro por vezes. Quando evocado, ativa um mecanismo quase assombroso de trazer à tona milhares de recortes de um passado, seja recente, seja remoto. (MATTA, 2015)

Para o subtítulo deste capítulo fiz um atrelamento dos títulos dos memoriais dos sujeitos analisados como forma de compreender o contexto social e familiar do qual faziam parte, o que levou a escolha do curso de graduação dentre outros aspectos. O bolsista BP4, por exemplo, atribuiu seu desejo em optar pela área de exatas por conta da experiência com a família no ramo comercial.

“Meus pais são do ramo comercial há bastante tempo, isso fez com que durante minha infância e parte da adolescência eu tivesse o contato direto com o comércio. Ainda na adolescência eu trabalhei como serralheiro, ocasião em que tive o contato com a trena (ferramenta de medida), com o esquadro, bem como modelos de grades de ferro que são frequentemente representadas por figuras geométricas. Nestas práticas de trabalho, o convívio com o “passar troco”; “pesar farinha”, medir grades, trabalhar com ângulos nas grades de ferro, foi possível desenvolver conhecimentos e habilidades que contribuíram para a compreensão da matemática e física, tais como: noções de cálculo, medidas de comprimento, peso, volume, geometria espacial” [...] (Bolsista PIBID – BP4, Memorial de Formação PIBID, 2013)

Evoquei a memória desses sujeitos mediante os memoriais de formação bem como através das entrevistas narrativas. No processo de recordar/rememorar, a ação da memória coletiva e individual torna-se essencial, haja vista que a “[...] memória coletiva tira sua força e sua duração por ter como base um conjunto de pessoas, são os indivíduos que se lembram, enquanto integrantes do grupo” (HALBWACHS, 2006, p. 69).

Posso me encaixar no processo de constituição da memória pelo simples fato de que participei do mesmo contexto social desses indivíduos representado

pelo mesmo curso de graduação, universidade e programa de pesquisa, e afirmo que esse processo formativo se deu por meio de “cristas e vales”, até constituirmos o tipo de professor que almejamos ser.

Quando penso no caminho que tive que seguir deixando família, amigos, emprego em outro município para conseguir chegar a universidade...Esta memória não me faz diferente de muitos outros jovens que saem do seu lar em busca do tão sonhado nível superior, em sua maioria, como forma de mudança de vida.

No curso de Licenciatura em Física dos discentes aqui analisados, em uma pesquisa realizada em 2012, lembrando que a última turma a ingressar no curso se deu em 2010, somando-se todos os alunos matriculados, 95% eram oriundos de municípios vizinhos a Santarém, município em que funcionava o campus da UFPA⁵, os quais enfrentavam muitas dificuldades em relação aos familiares no que diz respeito à distância, recursos financeiros e comunicação com os mesmos (CORREA, et al. 2012).

Logo caracterizo os sujeitos da pesquisa, no qual também me enquadro, a partir da canção de Jana Figarella “Nada se compara”, em que a mesma descreve seu amor pelo nosso Estado, da felicidade de ser cabocla do Pará em todas as suas gírias e delícias.

Eu digo égua, mas olha já!
Mas quando que eu nego?
Eu sou cabocla do Pará.
(Jana Figarella)

Todos os sujeitos – Pibidianos, são caboclos do Oeste do Estado do Pará. Ao trazer essa ode que representa muito bem quem somos. É uma forma de mostrar quem são os sujeitos a partir de suas/nossas memórias.

Segundo Leal (2012, p.6)

quanto mais inseridos se fazem em um grupo, mais condições terão os indivíduos de recuperarem as suas memórias como também de contribuir para a recuperação e perpetuação da memória do grupo, sempre numa relação de complementaridade. (LEAL, 2012, p. 6)

Os interlocutores da pesquisa são caboclos do Pará, naturalizados de Santarém, município localizado à margem direita do Rio Amazonas, na Região

⁵Dado que o curso de Física Ambiental seguia o regimento interno da UFPA e não fazíamos parte do sistema da UFOPA.

Oeste do Pará, vindos de origem humilde, alguns residentes de bairros periféricos, ou comunidades distantes do município, filhos de comerciantes, de serralheiro, filhos de professores ou que a maior parte da família constituída por professores, os quais de certa maneira foram inspiradores no que se refere à escolha do curso de graduação dadas às opções ofertadas na cidade e a impossibilidade de deixar o município para o ingresso em cursos com maior “prestígio” ou demanda.

“Eu passei todo o ensino médio e quando chegou no final eu, como minhas irmãs já eram universitárias, eu também quis seguir esse caminho, e mais, aqui em Santarém na época tinham poucos cursos e pouco atrativos também, eu queria entrar numa área relacionada ao cálculo e as únicas possíveis eram matemática ou física. Minhas duas irmãs já faziam matemática, então eu queria sair desse meio, então marquei lá física, mas foi por falta de opção na época”. (Bolsista PIBID – BP1, Entrevista, 2017)

“Enfermagem era o que eu queria, então eu passei 4 anos tentando o curso de enfermagem, enfermagem na UEPA. Só que passava na primeira, segunda, mas na terceira fase não conseguia passar. O primeiro ano que tentei UFPA, na época entrei para a UFPA, eu tentei pro curso de Física, Física Ambiental, me chamou atenção Física Ambiental. Fiquei na dúvida ‘eu quero física ou quero matemática?’ Vou tentar física”. (Bolsista PIBID – BP2, Entrevista, 2017)

“[...] tinha o sonho de ser militar, mais especificamente um oficial da aeronáutica. Tive muitas oportunidades de seguir a carreira militar, mas devido minha relação familiar ser muito forte, não quis me deslocar para outras cidades e seguir esta carreira”. (Bolsista PIBID – BP4, Memorial de Formação PIBID, 2013)

“Fiz vestibular inclusive para engenharia elétrica em Belém, na época não fui aprovado [...]. Mas foi uma época em que teve vestibular aqui [...], foi à primeira vez que foi ofertado física, química aqui em Santarém [...] e foi uma época que não deu certo pra Belém, eu vou fazer esse de física, porque eu já tinha, na verdade, certo envolvimento com a disciplina física [...]” (Professor Supervisor PIBID – PS1, Entrevista, 2017)

“Gostava muito de exatas: matemática e física. Mas assim, eu não imaginava que fosse partir pra área da educação. Como a gente mora numa cidade muito pequena né, a ideia era que eu saísse e fosse fazer fora [...] aí não deu pra eu sair [...]” (Professor Supervisor PIBID – PS2, Entrevista, 2017).

Analisando as palavras dos participantes da pesquisa e observando o relatório do censo da Educação Superior de 2016, verifico que a realidade dos mesmos é semelhante à de outros que também não podem sair do domicílio (INEP, 2016), tendo muitas vezes que optar por cursos que não eram escolhas iniciais.

“Minha opção por Física se deu por três razões: a primeira diz respeito a falta de condições financeiras para me manter em outra cidade para estudar um curso de minha preferência; a segunda foi por ser em uma universidade pública; e a terceira era porque seria a área mais próxima da Matemática” (Bolsista PIBID – BP1, Entrevista, 2017).

Em se tratando da oferta e da procura nos cursos de graduação da UFPA campus Santarém até o último ano de ingresso⁶, 2010, oferecia-se as Licenciaturas Plenas em Biologia, Física Ambiental, Geografia, Letras, Pedagogia e Matemática e bacharelados em Direito e Sistemas de Informação.

Sendo assim, a opção dos sujeitos se deu pela área de maior afinidade, bem como a questão do mercado de trabalho, isto é, o déficit de professores no Brasil, cujo número de vagas oferecidas não tem sido suficiente para suprir a demanda, especialmente nas disciplinas das ciências exatas e da natureza, mais precisamente em Química, Física, Biologia e Matemática. (BRASIL, 2007; CAMARGO; NARDI; RUBO, 2014; REZENDE PINTO, 2014; PUGLIESE, 2017).

Recentemente a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) divulgou uma pesquisa em que apenas 2,4% dos jovens buscam a carreira docente (AGÊNCIA BRASIL, 2018), e esse fato deve-se, principalmente, a desvalorização da profissão tanto na esfera econômica como na social; aos altos índices de evasão nos cursos de licenciatura, relativos a não ambientação, sucessivas repetências nas disciplinas ofertadas, bem como a falta de recursos que os mantenham na universidade, sobretudo daqueles que precisam deslocar-se do município domicílio (BRASIL, 2007).

No que se refere a Licenciatura em Física, a evasão se dá pela não identificação com o curso, com a grade curricular complexa, repetência em disciplinas e falta de motivação e dificuldades relacionadas ao estudo, falta de orientação educacional e o desprestígio da profissão (SOARES, 2014). Conforme colocam os bolsistas BP1 e BP3 a grande dificuldade em se manter no curso se deu pela complexidade das disciplinas específicas.

⁶ Após essa data houve a integração entre a UFPA e UFRA, vindo a tornar-se UFOPA.

“Negativamente (o que a marcou negativamente no curso) foi mais a parte de ter que estudar a parte mais pesada da Física, que não era uma coisa que me atraía, eu fui obrigada a estudar. (Bolsista PIBID BP1, Entrevista, 2017)

[...] a parte de mecânica e nessa parte começou os cálculos de integrais, diferencial, coisa que a gente não tinha domínio nenhum, porque eu só fui estudar paralelamente a Física básica [...] muita gente reprovou, teve reprovação em massa, eu fui um dos que reprovou, porque a gente não conseguia compreender i que o professor falava nessa época [...]” (Bolsista PIBID BP3, Entrevista, 2017).

Apesar disso, segundo Ferreira, et al (2011) o curso de Licenciatura em Física da UFOPA, se destaca no cenário nacional com um índice de evasão abaixo da média nacional, o que pode ser justificado pela própria estruturação do curso, haja vista que a formação pretendida possuía características que contemplavam a perspectiva interdisciplinar na formação de professores de física. (BATISTA et al, 2012)

“[...] as aulas de ensino, de didática foram as melhores, porque o que fez a gente se apaixonar, se apaixonar não, se conformar com a nossa carreira foram as aulas de metodologia com a Maria Mayer⁷. A Maria Mayer mostrou pra gente uma visão de ensino muito diferenciada, muito interessante que chamou minha atenção [...] para os aspectos de ensino [...] foi ela uma das responsáveis por eu me conformar de que eu vou ser professora [...]” (Bolsista PIBID BP1, Entrevista, 2017).

A bolsista BP1 toca num ponto muito importante acerca da formação de professores, que são os fundamentos da prática dos professores formadores, na forma como os mesmos relacionam os conhecimentos das disciplinas em consonância com os objetivos educacionais da universidade, relativos ao que se espera com os licenciandos e o da educação básica, o que se espera na relação com seus futuros alunos.

No entanto, segundo Nardi e Castiblanco (2014) não se espera que o professor formador ensine receitas de ensino para o licenciando, mas que lhe dê suporte para tecer sua própria estratégia de ensino

A função do professor interdisciplinar é desenvolver um trabalho interdisciplinar que lhe permita formar o licenciando para se reconhecer como profissional do ensino de física, (re) conhecendo suas formas de interação entre diversos campos de conhecimento. (NARDI; CASTIBLANCO, 2014 p.27)

5.2. De aluno a professor... Imagens do ser professor!

⁷ Usarei nomes de grandes cientistas nos lugares dos nomes reais como forma de preservar a identidade dos professores citados.

Gente não nasce pronta e vai se gastando; gente nasce não pronta e vai se fazendo. (Mario Sergio Cortella)

“Não nascemos prontos!” e “Por que fazemos o que fazemos?” são livros de autoria do professor Mario Sérgio Cortella. No primeiro título o autor chama a atenção para a satisfação com o trabalho, com a vida... A qual não deixa espaço para uma continuidade, “[...] a satisfação acalma, limita, amortece” (CORTELLA, 2016, p. 11), esclarece que é a insatisfação que nos move, haja vista que é por meio dela que criamos, refazemos, modificamos e vamos nos construindo, pode ser que esse entendimento demore um pouco, mas citando Guimarães Rosa “não convém fazer escândalo de começo; só aos poucos que o escuro é claro...” (CORTELLA, 2016, p. 14)

No segundo, ele faz uma reflexão acerca das escolhas, da maneira como vivemos, da nossa existência, e que se aplica diretamente ao profissional, nesse caso a profissão professor. Durante a leitura desses livros recordei das inquietações que me trouxeram até aqui e culminaram para a realização desse trabalho: Como nos tornamos professores? Mas o que é ser professor?

“Ser professor pra mim é estar em constante formação continuada, fico muito triste quando alguns professores dizem que a formação pedagógica não vai servir pra nada, não vou fazer Especialização, não vou fazer o que a URE sugere, já sei dominar, já faço esse trabalho há 30 anos e eu já sei de tudo [...]” (Professor Supervisor PS1, Entrevista, 2017)

“Pra mim, professor não é apenas passar conhecimento, [...], a relação professor-aluno vai muito além de repassar conhecimento, alguém que só repassa o conhecimento acaba não tendo a visão do que é ser um professor, um educador. Um educador busca sempre o melhor da pessoa do aluno, tanto em conhecimento quanto em atitude e comportamento, então a gente tenta fazer com que nossos alunos se sintam bem na nossa aula, principalmente por ser Matemática”. (Professor Supervisor PS3, Entrevista, 2017).

De acordo com as palavras dos superiores vimos que a profissão professor é uma construção, que se constitui desde o nosso desempenho em sala de aula, correspondente aos nossos hábitos e vai além da qualificação profissional que visa melhorar esse desempenho. Como coloca o professor Mario Cortella, não nascemos prontos, vamos nos construindo.

Mas existe uma receita para ser professor? Arroyo (2013, p. 17) afirma que

"Não há como olhar-nos sem entender que o que procuramos afirmar no presente são traços de um passado que mudou menos do que imaginávamos. O reencontro com "nossa memória" nos leva ao reencontro com uma história que pensávamos (ou desejávamos) não mas existir. "Continuamos tão iguais" que poderíamos estar nas fotos no lugar dos mestres de outras décadas. Paramos no tempo? Apenas "um pouco mais moderninhos?"

Somos 'borrões' de algum professor que nos marcou durante nossa trajetória acadêmica, haja vista que "[...] repetimos traços do mesmo ofício, como todo artífice e todo mestre repetem hábitos e traços, saberes, fazeres de sua maestria. Nosso ofício carrega uma longa memória" (ARROYO, 2013, p. 17). Dessa forma, trazemos para nossa prática resquícios daquilo que um dia nossos mestres foram transformando-nos de maneira positiva ou impresumível.

"Me recordo, com certa angústia, de um episódio que vivi em uma aula de geografia, de uma professora nada amigável, que me humilhou perante meus colegas. Ao questioná-la sobre uma tarefa, ela toda agressiva me mandou sentar, e no caminho acabei reclamando dela para um colega, ela ouviu, ficou zangada e me apontando o dedo proferiu coisas que me ofenderam e quase me fizeram chorar. Depois desse episódio, eu que já era uma menina tímida, me reservei ainda mais e adquiri receio quanto a me dirigir a ela ou a qualquer outro professor" (Bolsista PIBID – BP1, Memorial de formação, 2012)

Olhando pelo comportamento da bolsista BP1, vemos que o ocorrido a marcou profundamente no que se refere a relação professor-aluno, ficando na defensiva no que concerne a proximidade com os estudantes, estabelecendo uma relação estritamente profissional com os mesmos.

"Com relação a interação professor-aluno, eu sou uma pessoa que não busca ter relações muito íntimas com as pessoas, eu sou, eu costumo dividir muito essa parte de trabalho [...] não consigo estabelecer uma relação mais próxima com os alunos, sempre aquela relação aluno, relação professor-aluno caminhando de maneira profissional [...]

Apesar de eu ser pequena, eu sou muito chata, demais, e sarcástica pra caramba, então eu já entrei em sala de aula falando: 'não vão pelo meu físico [...] pela minha aparência, porque não é assim, eu tenho dois jeitos, eu posso ser muito boa com vocês, mas posso ser exigente, rude, quando precisar [...]" (Bolsista PIBID – BP1, Entrevista, 2012)

Porém, como escreveu Sylvia Ashton-Warner, "não é apenas uma parte de nós que se torna professor", compromete a totalidade do eu;

[...] da mulher ou do homem, da esposa ou do marido, do pai ou da mãe, do apaixonado, do intelectual, do artista que há em cada um, bem como do professor que ganha a sua vida... coincidiam, misturavam-se e afectavam-se uns aos outros, contaminando-se muitas vezes, sendo o próprio ensino a sua caixa de ressonância. (Ashton-Warner, 1967, p. 10)

Antoine de De Saint-Exupéry, em *o Pequeno Príncipe* (2017) no diálogo com a raposa trás o seguinte “Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas” (De SAINT-EXPÈRY, 2017, p. 53), de acordo com o autor;

Cada um que passa em nossa vida passa sozinho, pois cada pessoa é única, e nenhuma substitui outra. Cada um que passa em nossa vida passa sozinho, mas não vai só, nem nos deixa só. Leva um pouco de nós mesmos, deixa um pouco de si mesmo. Há os que levam muito; mas não há os que não levam nada. Há os que deixam muito; mas não há os que não deixam nada. (Antoine de Saint-Exupéry)

Ou seja, “[...] guardamos em nós o mestre que tantos foram. Podemos modernizá-lo, mas nunca deixamos de sê-lo. Para reencontrá-lo, lembrar é preciso” (ARROYO, 2013, p. 17). Mas o que é essa imagem que formamos dos mestres que já tivemos?

Ao fazer uma analogia com imagem, enquanto fenômeno Físico, esta é formada a partir da relação entre raios luminosos e os objetos a partir dos processos de reflexão e refração da luz, isto é, é uma reprodução ou imitação da forma de um objeto ao ser incidida uma luz sobre ele.

Espelhos, por exemplo, são instrumentos ópticos capazes de formar diversos tipos de imagens, maiores ou menores, reais ou virtuais, direita ou invertida de um dado objeto, quando fazemos a associação de dois ou mais espelhos podemos ter um número maior de imagens, mas no que se refere à história do indivíduo o reflexo no espelho pode revelar bem mais do que se possa imaginar, Guimarães Rosa alerta que

O espelho, são muitos, captando-lhe as feições; todos refletem-lhe o rosto, e o senhor crê-se com aspecto próprio e praticamente imudado, do qual lhe dão imagem fiel. Mas — que espelho? Há-os “bons” e “maus”, os que favorecem e os que detraem; e os que são apenas honestos, pois não. E onde situar o nível e ponto dessa honestidade ou fidedignidade? Como é que o senhor, eu, os restantes próximos, somos, no visível? (ROSA, 1981, p. 61)

Dessa maneira, em virtude das experiências compartilhadas com professores de Física autoritários, tradicionais, inflexíveis ainda na educação básica, por vezes, nos percebemos como espelhos que projetam uma imagem, que não são propriamente a nossa. Em outras palavras, somos capazes de acessar informações do mundo que nos rodeia, fazendo uso de nossos sentidos e interpretando o mundo a nossa maneira. (FREDERICO; GIANOTTO, 2016).

Nesse contexto de imagem, Costa (2005) destaca que a visão dentre todos os demais sentidos é aquela que permite, por meio de um sistema de funções cerebrais, a organização dos sentidos “transformando-os em conhecimento, experiência e memória” (COSTA, 2005, p. 31).

Essa experiência segundo Larrosa (2011), é “isso que *me* passa” (destaque do autor), isto é, supõe um acontecimento, passar de algo que não sou eu, que não depende de mim, que não é uma projeção de mim mesmo, que não resulta das minhas palavras, sentimentos, não depende do meu saber e nem do meu poder ou vontade. “A experiência não reduz o acontecimento, mas o sustenta como irreduzível. As minhas palavras, as minhas ideias, aos meus sentimentos, ao meu saber, ao meu poder, a minha vontade” (LARROSA, 2011, p. 5).

O autor descreve essa experiência de três formas: princípio da alteridade, o que me passa tem que ser outra coisa que eu; princípio da exterioridade, não há experiência sem a aparição de alguém, ou de algo, de um acontecimento que é exterior a mim; ou princípio de alienação, o que me passa tem que ser alheio a mim, não pode ser meu, não pode ser capturado ou apropriado por minhas palavras, ideias, sentimentos, saber, poder, nem por minha vontade (LARROSA, 2011).

Partindo dessas experiências vivenciadas pelos sujeitos podem ser analisadas pelo viés da alteridade, exterioridade ou alienação, como também pelos princípios da subjetividade, em que o lugar da experiência é o sujeito aberto, sensível, vulnerável ex/posto; da flexibilidade, um movimento de ida e volta, sujeito da experiência se exterioriza em relação ao acontecimento; e princípio da transformação, o sujeito é aberto a sua própria transformação, seja das suas palavras, ideias, sentimentos seja de representações (idem).

“[...] a ideia que eu tinha inicialmente é que eu seria responsável por ensiná-los, mero transmissor, porém com o PIBID eu consegui perceber que eu não sou isso, que tenho falhas, tenho erros, tenho dificuldades e a visão que eu tinha é que a gente não podia deixar o aluno saber disso, pode não, se o aluno souber que tu não sabe um conceito alguma coisa, vai ser problema pra ti, mas com o PIBID consegui perceber que a gente tem que ser humilde, olha isso aí eu não sei gente, vamos pesquisar? [...] então é um aprendizado mútuo né, não é somente o aluno que vai aprender ali naquela prática, somos nós também, quem é que sabe tudo? só Deus mesmo.

[...]

ser professor em sala de aula é uma prática complicada, quando nós chegamos pensamos, vamos somente dar aula, quando não, entregam os diários a serem entregues no final do semestre, como preencher um diário? nunca vi isso na minha vida, vou pegar auxílio lá com o setor pedagógico, nem eles sabem o que fazer direto, [...] fora o tanto de provas pra corrigir, logo no primeiro período que eu dei aula, passei umas quatro atividades individuais com um monte de turma, que gerou um monte de provas assim...que eu quase fico doído

[...]

*Então, ser professor pra mim foi inicialmente complicadíssimo, [...]tudo meu agora, não é mais substituto, **não era mais PIBID**". (Bolsista PIBID BP4, Entrevista, 2017).*

[...] eu já tinha que me apresentar na escola, sem conhecer a escola, sem nada pra iniciar na sala [...] Bom no início foi difícil ter que planejar aula, eu tinha muito medo quando eu comecei, justamente por pensar que os alunos iam dizer [...] Aí eu entrei numa escola da periferia [...] trabalhava no noturno também, que era uma coisa mais difícil [...] eu tinha muito medo de enfrentar o pessoal da noite, mas foi tranquilo.

Quando a gente chegou lá no estágio, a gente não foi bem recebido pela diretora e quando voltei ela também não pareceu se mostrar muito disposta [...] aí foi que eu entrei na escola mais temerosa do que poderia vir.[...]

*Então eu comecei com o cronograma bem corrido, sem experiência em sala de aula, assim de dar aquela aula prática, eu lá na frente, já tinha tido o contato com uma das experiências do PIBID, porque eu desenvolvi meu estágio supervisionado direto no PIBID, então mesmo que eu fosse dar aula, **eu não estava sozinha, estava com meus amigos do PIBID** e o professor também orientador (Bolsista PIBID BP1, Entrevista, 2017)*

*[...] algumas vezes me faltou experiência, apesar de eu ter trabalhado com o PIBID várias vezes a experiência em sala de aula me faltou muito. O PIBID te ensina a desenvolver atividades diferenciadas, mas infelizmente esse contato mesmo professor-aluno não tive, atividade extraclasse muito bem planejada, um apoiando o outro, **no PIBID eu nunca trabalhava sozinho**, na atuação é só tu e tu. (Bolsista PIBID BP3, Entrevista, 2017).*

No contexto das (trans) formações o PIBID foi um importante espaço de tessitura da formação docente dos licenciandos, ao se depararem com as mais diversas experiências consolidadas em atividades institucionais, sociais dadas as interações entre os indivíduos que têm o mesmo propósito que constituirão sua identidade profissional (OLIVEIRA, 2017).

Por essa razão, ao desenvolverem suas práticas e realidades acerca da docência, da licenciatura e do trabalho profissional, os participantes do PIBID automaticamente se definem como indivíduos sociais e constroem suas identidades, na medida em que interagem com professores e colegas e com as próprias experiências educacionais. (OLIVEIRA, 2017, p. 916).

Quando enfrentamos a realidade escolar, toda a rotina se modifica, não

trabalhamos mais em grupo, não temos mais os professores supervisores auxiliando ou mesmo os coordenadores, o tempo de planejamento das atividades reduz-se, assumimos a carreira solo. Logo, “a experiência me forma e me (*trans*) forma” (LARROSA, 2011, p. 7).

“Desde o início também, eu não contei, mas eu já trabalhava no anexo Dom Tiago Ryan, que era em Alter - do – Chão, então eu ia só uma vez por semana e tinha que dar 6 aulas, assim e o tempo era reduzido e a viagem era muito longa, em torno de uma hora e meia, então a gente chegava lá pra entrar na sala e explicar, dar um intervalo e voltar pra casa, chegava em casa muito tarde, isso era muito cansativo pra mim na época” (Bolsista PIBID – BP1, Entrevista, 2017)

“Na época da graduação eu já tinha esse meu jeito introspectivo e isso refletiu na profissão, tem horas, principalmente no início, eu tremia muito ao entrar em sala de aula, eu ficava apavorado, eu sabia que eu não tinha muito domínio de conteúdo, eu trabalhava com alunos que eram maiores do que eu e alunos que tinham personalidade de pessoas violentas” (Bolsista PIBID – BP3, Entrevista, 2017)

como professor em sala de aula sempre nós temos um conteúdo programático que nós temos afinidade nós vamos trabalhar melhor, mas aqueles que a gente tem dificuldade muitas vezes a gente não consegue “passar” esse conteúdo, auxilia-los na aprendizagem, porque nós já temos um receio, tanto que não gosto de dar aula no primeiro ano, porque o que eu aprendi de 1º ano foi ter raiva, porque era cálculo, cálculo, cálculo desvinculado do dia a dia (ensino médio), tenho um certo receio, gosto de 2º e 3º ano só, 1º ano dou aula empurrando com a barriga: lá vem o senhor com esse negócio de repouso e movimento, tem esse receio, umas das problemáticas de sala de aula. (Bolsista PIBID – BP4, Entrevista, 2017).

Apesar das inúmeras experiências vivenciadas no PIBID no decorrer da educação básica, vale ressaltar que existem outras formas de relacionar a Universidade e a Escola, como e agir na formação inicial (OLIVEIRA, 2017)

Durante estágios e outras experiências formativas, que influenciam no modo de pensar toda nossa vida tivemos várias imagens de professores, representados nas palavras de Guimarães Rosa (1981, p. 61) como sendo “há-os “bons” e “maus”, os que favorecem e os que detraem”. Quando iniciamos a vida escolar, espera-se que aprendamos saberes disciplinares e como socializar, no caso da criança o desenvolvimento a partir da interação com outras da mesma idade, já iniciamos o processo de construção da nossa identidade.

“Como docente, a intenção de ser professor eu só vim entender que eu ia ser professor quando eu já tava na faculdade, quando eu vi que o curso era licenciatura, eu disse: eras eu vou ser professor? Não planejei isso pra mim, mas já estou por aqui, com incentivo de uma professora de física do 3º ano, a saber, professora Gertrude Elion. Com o incentivo dela no ensino médio comecei a ter

contato com atividades experimentais de baixo custo, experimentos de baixo custo com ela, ia pra UFOPA, a gente pegava, usava os experimentos [...] os desenvolvia, eu aprendia bastante, isso no ensino médio ainda. Então quando fui prestar vestibular, já culminou na física, física ambiental, aí eu entrei na física ambiental já para ser professor”. (Bolsista PIBID BP4, Entrevista, 2017)

Na linha de pensamento de Guimarães Rosa da mesma forma que encontramos professores que nos incentivam durante toda a vida e há aqueles que preferem estabelecer uma distância com os estudantes, de diversos artifícios, até mesmo um de autoritarismo em sala de aula.

A autoridade do professor em sala de aula é um dos grandes responsáveis pelo sucesso das atividades escolares, porém essa autoridade, muitas vezes, é vista pejorativamente, pois remete a arrogância, inflexibilidade sadismo dentre outros adjetivos atribuídos a alguns grupos de professores (GALLEND, 2010).

Coloco aqui essa reflexão acerca disso, pelo fato de quando estamos na academia tendemos a gritar pelos corredores que teremos um comportamento semelhante ao dos nossos “formadores”. Todavia há aqueles que nos mostram como não ser;

“Houve professores assim que eu me inspirei de forma contrária. Eu olhava pro cara dando aula, aí eu dizia assim: ‘esse sujeito poderia dar uma aula melhor se fizesse isso e isso [...], a gente ia entender melhor’, porque tinha coisa, como eu era fome mesmo, as vezes eu ficava incomodada [...], se ele ensinasse melhor os outros também poderiam entender [...] se eu fosse professora eu faria assim...” (Professor Supervisor PIBID – PS2, Entrevista, 2017).

Ao observar a história dos pibidianos e dos professores supervisores vemos que elas se entrelaçam em diversos momentos, mesmos professores, escolha profissional, aos momentos no PIBID e às sobrevivências à docência.

Quando entrei na universidade ao ler a lista de aprovados no vestibular fixada no mural tinha um rabisco ao lado dos nomes aprovados em Física Ambiental, que dizia: “Cuidado com o Maxwell!” Um professor conhecido pela metodologia tradicional, dentro dos paradigmas da ciência positivista, no qual o conhecimento deve ser baseado em fatos observados e discutidos, no entanto a educação baseada nesses ideais necessita de incentivo ao desenvolvimento do pensamento crítico (ISKANDAR; LEAL, 2002).

Para Pavianni (1991, p. 53)

A concepção profissionalista dos cursos universitários é o principal entrave à existência de uma verdadeira formação

universitária que tem a função de desenvolver a versatilidade intelectual da pessoa, de criar homens de mentalidade e sensíveis às necessidades dos outros homens de seu tempo.

Durante nossa vida escolar nos deparamos com diversos professores com as mesmas características dos professores universitários, seja no ensino fundamental seja no ensino médio, períodos em que os alunos se deparam com mais disciplinas, mais professores e todos eles com personalidades diferentes, métodos de ensino diferentes.

No ensino de física a grande problemática está na relação entre professores e dos alunos (DE AZEVEDO MELO; CAMPOS; ALMEIDA, 2015), isto é, a forma em que foram “formados”, diretamente refletida no método, no aprendizado e conseqüentemente nos resultados “[...] é fácil observar que essa atitude por parte dos professores é proveniente do próprio método educacional que tais profissionais também foram submetidos” (DE AZEVEDO MELO; CAMPOS; ALMEIDA, 2015, p. 245-246).

*“Meu primeiro contato com a Física foi traumatizante, **meu professor faltava demais** e sua aula era completamente entediante, somente com a utilização de lousa e diz centrada na exposição oral de questões que ninguém conseguia compreender. **Nunca gostei dessa disciplina**” (Bolsista PIBID – BP1, Memorial de formação do PIBID, 2012)*

*“[...] Enfim me deparei com a disciplina de Física, confesso que a **não gostava da professora** que ministrava a disciplina, devido que a mesma não possuía clareza em suas ideias, mais enrolava do que explicava, confesso que aprendi física do 1º ano sozinha [...]” (Bolsista PIBID – BP2, Memorial de formação do PIBID, 2013)*

*“No primeiro ano do ensino médio estudei no período vespertino, em que tive o primeiro contato direto com a disciplina física. No entanto, não tive um bom aproveitamento da disciplina física no primeiro semestre letivo, devido ao fato do **professor não saber lidar com o ensinar** [...]” (Bolsista PIBID – BP4, Memorial de formação do PIBID, 2013)*

As memórias dos bolsistas apontam um dado alarmante acerca da relação entre a profissão docente e o processo ensino e aprendizagem. Muitas são as dificuldades apresentadas tanto por alunos quanto professores na educação básica quanto a disciplina de física, dentre elas está a natureza dessa ciência, apresentada como um produto acabado, frutos de mentes geniais a descontextualização dos conteúdos que leva a uma má interpretação dos fenômenos (CARNEIRO, 2007; MEIRELES, 2012; GOMES et al, 2014).

Para os professores as principais dificuldades referem-se à escolha dos

conteúdos a serem estudados, uma vez que são extensos e demandam muito tempo, e não chamam a atenção dos estudantes, dificuldade em articular conhecimentos científicos e sociais no desenvolvimento curricular, com situações problemas do contexto social, cultural e tecnológico dos estudantes, adequar e contextualizar os conteúdos. Além da insatisfação com os métodos tradicionais de ensino, insuficiência do livro-texto, dentre outros (REZENDE; OSTERMANN, 2005; SANTOS, 2012).

Voltando ao professor Maxwell tem-se várias versões acerca de sua conduta docente, inspirando alguns discentes, no meu caso, por exemplo, o interesse pelo curso se deu quando o professor fez uma aplicação da física forense no caso Isabella Nardoni⁸. O professor em questão também inspirou um dos professores supervisores quando ensinou ótica a partir de uma passagem bíblica e quando o ensinou a fazer o café perfeito.

“Teve o professor Fulano, por incrível que pareça que hoje em dia o pessoal fala mal, fecha cara, o professor Fulano me conquistou pra física [...] um dia ele chegou na sala todo animado e falou assim [...] aquela da bíblia, o gênesis, ele citou uma parte da bíblia: ‘no princípio tudo eram trevas e Deus disse: e a luz se fez!’ Aí ele começou a dar uma aula de ótica, aí pronto! Me ganhou de vez pra Física”

[...]

“Outra coisa, que eu acho que ele ensinou vocês, é a fazer o café perfeito, a gente tava dando terminologia e aí ele ensinou a gente através de derivadas e integrais a fazer o café perfeito, a temperatura ideal, e tu acreditas que eu fiz? O café perfeito, eu fiz, então assim, ele foi minha inspiração pra física, pra ir mesmo pra área de educação” (Professor Supervisor PIBID – PS2, Entrevista, 2017)

“Tem muito professor que chama atenção, um deles, professor Bené, muito didático, professor que trabalhava bem a questão da física, que na verdade começou a me inspirar mais na parte da física [...]” (Professor Supervisor PIBID – PS1, Entrevista, 2017).

“[...] quando saí do curso fui pra sala de aula eu tive que me adaptar, assim pegando exemplos de professores que foram bons, que eu considerava bons, professores legais, bacanas, dava uma aula boa e criando minhas próprias maneiras de lecionar, de trabalhar tudo aquilo que eu tinha aprendido” (Professor Supervisor PIBID – PS3, Entrevista, 2017).

A imagem dos professores que tivemos e consideramos como exemplos são as que utilizamos para o desenvolvimento de nossas práticas, mesmo que implicitamente, corroborando as falas do de Arroyo (2013, p. 18) “[...] o saber-fazer, as artes dos mestres da educação do passado deixaram suas marcas na

⁸ Um caso de homicídio que chocou o país em 2008.

prática dos educadores e educadoras de nossos dias.

“Eu sempre fui uma professora que, como eu te falei, ficava incomodada com a forma que alguns professores davam aula, eu queria que meus alunos entendessem. Então às vezes eu tinha que explicar uma, duas vezes, não dava certo, parece que não entrava na cabeça dele, justamente eu pensava, como é que eu posso enfiar física na cabeça [...] então eu sempre ando com uma balança e um carrinho na bolsa [...] (Professor Supervisor PS2, Entrevista, 2017)

“Quando a gente faz as formações, eu voltei pra sala de aula, a gente sempre procura inspirar nossas aulas em algo, alguma pessoa que na verdade nos marcou no período que a gente é estudante [...] só que na época que eu fui estudante a forma de se trabalhar, de se ensinar ainda era uma forma muito mecânica [...] mas devido as formações a gente começou a enxergar a formação com outros olhos, de outra maneira, procurar associar o ensino de física não só de forma mecânica e a gente colocava alguma coisa a partir dos PCN’s [...]” (Professor Supervisor PS1, Entrevista, 2017).

Esse saber-fazer e suas dimensões ou traços mais permanentes sobrevivem em todos nós, ou seja, incorporamos em nossa prática aquelas que consideramos importantes.

5.3. Os nós da docência: da graduação à sala de aula

As memórias aqui descritas referem-se ao período de graduação e de que maneira contribuiu para a escolha final da licenciatura, como já explicitado não foi primeira opção. E nessas memórias as experiências vivenciadas no período de PIBID e de que maneira esta contribuiu para a construção da identidade docente.

Passávamos o ensino médio sonhando com o dia em que ouviríamos nossos nomes no rádio (tradição em Santarém) informando que passamos no vestibular e a música de fundo a “Marcha do Vestibular” do artista paraense Pinduca:

Alô, alô, alô papai
Alô mamãe
Põe a vitrola prá tocar
Podem soltar foguetes
Que eu passei no vestibular
Eu agora não me iludo
Estou com a cuca controlada
Já não sou mais cabeludo
Estou de cabeça raspada
Tudo agora é alegria
[...]

Apesar de terem ingressado numa licenciatura, ser professor não foi a primeira escolha dos nossos sujeitos, o BP1, por exemplo, não tinha intensão de seguir à docência, ao contrário, tinha objetivo concluir a graduação e

posteriormente especializar-se em Física aplicada ou prestar concurso público em área fora da docência, destino escolhido pela maioria dos ex-bolsistas.

Outro aspecto a ser levado em consideração no início da graduação são as dúvidas que pairam a nossa mente: É mesmo isso que quero para minha vida? Para Teixeira et al (2008, p. 186) “o ingresso no ensino superior é uma transição que traz potenciais repercussões para o desenvolvimento psicológico dos jovens estudantes.” E um fator muito importante para a permanência na universidade são experiências vivenciadas no primeiro ano de curso:

O modo como os alunos se integram ao contexto do ensino superior faz com que eles possam aproveitar melhor (ou não) as oportunidades oferecidas pela universidade, tanto para sua formação profissional quanto para seu desenvolvimento psicossocial. Estudantes que se integram acadêmica e socialmente desde o início de seus cursos têm possivelmente mais chances de crescerem intelectual e pessoalmente do que aqueles que enfrentam mais dificuldades na transição à universidade. (TEIXEIRA et al 2008, p. 186).

“Acreditava estar preparada para entrar na universidade, pois minha média escolar estava entre bom e excelente, porém tomei um susto quando percebi o qual fraco era o ensino que me foi proporcionado. Senti muitas dificuldades no primeiro semestre [...] Já o segundo foi desesperador, nas primeiras disciplinas de Física fui muito mal, a ponto de pensar em desistir do curso [...]”. (Bolsista PIBID – BP1, Memorial de formação do PIBID, 2013).

“No ano de 2010 veio a recompensa pelas horas a mais de estudo, consegui meu objetivo de entrar em uma faculdade. Logo percebi que isso teria seu lado bom, mas também outro ruim. Considero bom pelo fato de ter entrado na última turma de Física Ambiental da então UFPA, Campus de Santarém [...] O lado ruim de ter entrado logo na faculdade, foi minha grande imaturidade, o fato de ter passado de primeira no vestibular, aumentou em muito a minha autoconfiança, e comecei a pensar que dentro da graduação minha vida seria tão fácil como no ensino básico”. (Bolsista PIBID – BP3, Memorial de formação do PIBID, 2013).

“E aí dentro da graduação a gente tem aquele baque, você entra achando que você sabe, você no primeiro semestre leva aquela ‘porrada’ na cara, não era aquilo que você pensava, muito pelo contrário, você não sabe de nada”. (Bolsista PIBID – BP3, Entrevista, 2017)

“Até então eu tava na graduação, a gente tem aquela dificuldade, aquelas coisas todas, mas no entanto não era algo que tava me chamando atenção. Algumas vezes até cheguei a pensar: ‘não, vou desistir do curso de física’. Mas eu disse ‘não’, eu vou terminar. Eu comecei vou terminar a graduação”. (Bolsista PIBID – BP2, Entrevista, 2017)

A evasão nos cursos de licenciatura como outrora colocado é um assunto recorrente nas universidades. Os motivos principais apontados na literatura são

a falta de orientação no início do curso, a realidade do imaginário pré-universitário, dado pelo impacto de uma educação disciplinadora no ensino médio e libertadora no ensino superior, o distanciamento na relação professor-aluno, a não identificação com o curso, a discriminação e pouca integração social, falta de perspectiva profissional, problemas familiares, problemas financeiros, baixo coeficiente acadêmico, resultado de um ensino médio defasado, dentre outros. (ANDRIOLA; ANDRIOLA; MOURA, 2006; SILVA FILHO et al., 2007; BARDAGI; HUTZ, 2009; BAGGI; LOPES, 2011; TONTINI; WALTER, 2014; ANTUNES SANTANA, 2016)

É importante a universidade desenvolver atividades que venham reduzir essa taxa de evasão. No contexto dos nossos sujeitos, no ano de implementação da universidade (UFOPA) houve um aumento significativo no número de bolsas os quais são direcionados a projetos de pesquisa, ensino e extensão como o PIBID, PIBEX, PET, Monitoria e outros (CORREA et al, 2012).

5.3.1. Um tecido de dupla face: o estágio supervisionado e o PIBID

Tratando-se da formação docente a universidade é um espaço social que reflete a instituição como um lugar da “verdade” e “apostas de lutas” (MONFREDINI, 2016) com o intuito de acompanhar as mudanças relativas as reformas educativas que estavam acontecendo dado o fim da ditadura militar, que não tiveram resultados frente aos múltiplos desafios na área de formação de professores (ABDALLA, 2016).

Partes desses desafios são observados ainda na escola, enquanto estudante da educação básica, como aluno universitário durante o estágio supervisionado e posteriormente quando professor. Já que o assunto é a formação de professores uma das formas de acompanhar esse processo é o estágio, que permite a este um novo olhar acerca da educação, de modo que este venha compreender melhor a realidade da escolar, o comportamento dos alunos, bem como dos profissionais que a compõem (JANUÁRIO, 2008).

De acordo com Pimenta (2006, p. 6) o estágio se constitui como um campo de conhecimento, “[...] que se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas”, além da atribuição de um “estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à

atividade prática instrumental”. Porém o que se houve dos alunos que concluem a licenciatura é que o estágio não contribui para a formação haja vista que a teoria é uma coisa e a prática é outra (PIMENTA, 2006).

“Eu passei todos os 4 anos iniciais só aprendendo física de uma forma totalmente descontextualizada, sem aprender como ser professor [...] somente conteúdo, mas agora prática docente, praticamente nada [...] vou ter que estagiar olhando pra professor de novo, por que não praticar né? Então eu acho que é algo ainda tem que ser pensado lá, não sei se já funciona assim, mas da pessoa ser colocada já para treinar lá na frente né, a gente já vai fazer isso já no último semestre, que é o estágio 4 [...], estágio que a gente vai ministrar aula já. Aí essa foi a única possibilidade que teve prática que a graduação em si me ofereceu” (Bolsista PIBID – BP4, Entrevista, 2017)

“E assim, foi tudo assim de supetão, meu estágio foi praticamente sala de aula, pra dar aula, fui dar aula assim, muitas vezes o professor não estava presente, às vezes o professor: ‘ah fica aí que eu tenho outra atividade pra fazer na escola” (Professor Supervisor PIBID – PS3, Entrevista, 2017).

“Durante os estágios pude presenciar o ‘passar bastão’ do ensino tradicional” (Bolsista PIBID – BP4, Memorial de Formação do PIBID, 2013).

Pelo viés de professores supervisores e dos ex-pibidianos percebemos que apesar do estágio ter por objetivo primordial colocar o futuro profissional em contato com a realidade educacional, fornecendo subsídios para a formação do futuro professor, tanto no aspecto teórico quanto prático, de modo a ser desenvolvido um trabalho docente competente, propiciando ao licenciando o primeiro passo para a construção da identidade profissional ele nem sempre cumprido o seu papel fielmente (ANDRADE, 2006).

Seja pelas diferentes percepções que podem orientar os estágios supervisionados ou pelas inúmeras dificuldades que ele enfrenta, por vezes, esse período transmutou-se em uma época de desilusões na narrativa de alguns Pibidianos e professores supervisores. Dentre as dificuldades apontadas estão: o despreparo do supervisores que não acompanhavam os estagiários como se esperava (PS3). A supremacia do ensino tradicional, já superado teoricamente, porém ainda marcante na educação básica (BP4). E o contato tardio com a realidade escolar, que ainda se faz presente em muitos cursos de licenciatura.

“Era uma diferença muito grande entre os alunos que faziam o PIBID e os alunos que não faziam, tinha uma visão muito clara, inclusive os meus bolsistas que eram daqui e se tornaram professores, a gente consegue perceber assim um grande avanço que foi o PIBID, a formação tanto na questão de aspecto metodológico quanto na questão vivencial da escola, do que é a escola, porque às vezes quando tu vai fazer o estágio tu faz naquela caixinha, vê aquelas

situações que na maioria das vezes é maquiada pela presença do estagiário e não tem aquela visão do que é mesmo a escola” (Professor Supervisor PIBID – PS1, Entrevista, 2017).

O PIBID, longe de torná-lo um “salvador da pátria” se apresenta como um importante espaço de formação docente, já que sua força “[...] potencial se reserva na relevância em propor, de modo ativo, novos modos de articular a práxis educacional” (FRANK OLIVEIRA, 2017, p. 915), em que o sujeitos testam e legitimam suas possibilidades de mudança.

Para El Kadri et al. (2013) o PIBID consiste numa prática de cunho social implementada por meio de políticas educacionais no campo da formação docente reconceitualizando e recontextualizando as práticas produzidas através da relação universidade-escola, teoria-prática, formação inicial e continuada, possibilitando a produção de práticas pedagógicas voltadas para a construção de conhecimento localmente significativa aos alunos (FRANK OLIVEIRA, 2017).

Diferentemente do que ocorre no estágio, os alunos passam mais tempo no ambiente escolar e conforme o professor PS1 colocou, as máscaras deixam de existir quando começamos a nos familiarizar com o espaço de formação. Quando o professor falou sobre essas máscaras me remeteu a uma canção da cantora Pitty (2007), “Máscara”, em que a cantora nos manda tirar as máscaras que cobrem nosso rosto.

Diga quem você é, me diga
Me fale sobre a sua estrada
Me conte sobre a sua vida
Tira a máscara que cobre o seu rosto
Se mostre e eu descubro se eu gosto
Do seu verdadeiro jeito de ser
Ninguém merece ser só mais um bonitinho
Nem transparecer consciente inconsequente
Sem se preocupar em ser adulto ou criança
O importante é ser você
Mesmo que seja estranho, seja você
Mesmo que seja bizarro, bizarro, bizarro

Ao tratar de ‘máscaras’ que cobrem uma realidade que precisa ou se deseja esconder relaciono a letra da canção supracitada com a realidade da profissão docente. Uma vez que, se fosse de fato exposta talvez não apresentássemos, em muitos aspectos crises de identidade, identidade essa construída a partir de todas as relações que vivenciamos durante a vida, e ao invés de sobrevivermos na docência a viveríamos de maneira plena e satisfatória.

Hall (2011), assim justifica a questão da crise de identidade:

“A questão da identidade está sendo extensamente discutida na teoria social. Em essência, o argumento é o seguinte: as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. A assim chamada “Crise de identidade” é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável do mundo social.” (Hall, 2011, p. 7)

Mas voltando ao PIBID, este foi um espaço de constantes (trans) formações docentes para os pibidianos, haja vista que por meio dele os bolsistas tiveram contato com diversas atividades diferenciadas não mostradas na graduação, mas que foram essenciais para o desenvolvimento do ser professor quando estes iniciaram suas carreiras.

Além disso, de acordo com as entrevistas os mesmos apontaram que o programa permitiu que o reconhecimento do ambiente escolar, conforme o objetivo número quatro do 4º parágrafo do regimento do PIBID, que está em inserir os estudantes no cotidiano escolar, proporcionar oportunidade de criação e participação em experiências metodológicas diferenciadas “de caráter inovador, interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2016, p. 3).

“[...] a experiência no PIBID quando eu entrei na faculdade eu não queria ser professora de jeito nenhum! [...] Mas aí eu conheci o PIBID, comecei a conviver no ambiente escolar, aprendi muito com o professor Rubem, ele foi um orientador que ajudou muito a gente nesse processo de entender o que é a docência, assim como a Gertrude Elion também, mas a experiência com o Isaac Newton foi muito diferenciada. [...] No PIBID, a atividade de vídeos, dos quadrinhos foi muito interessante, porque os alunos se mostravam muito interessados, a produção foi muito bonita, a gente percebeu o esforço deles, em tentar fazer isso, e isso me chamou bastante atenção nesse aspecto”. (Bolsista PIBID – BP1, Entrevista, 2017)

“Em agosto de 2013, fui selecionada para participar do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, tendo assim oportunidade de vivenciar o cotidiano do ambiente escolar, conhecer o processo de ensino-aprendizagem, bem como os desafios existentes na Profissão do Professor. O subprojeto de física com suas variadas metodologias, irão servir como suporte e auxiliar para a minha atuação como professora num futuro bem próximo. Sem contar que conhecer um pouco do ambiente escolar, e interagir com os sujeitos que fazem parte desse contexto de ensino e aprendizagens é de extrema importância para a construção de conhecimentos necessários para o início de uma carreira docente” (Bolsista PIBID – BP2, Memorial de Formação do PIBID, 2013)

[...] aí no finalzinho do percurso entrei no PIBID, bolsista do PIBID pra aprender, só então que eu fui saber o que era um júri simulado, o que são metodologias diferenciadas, o que é CTS, o que é temas, o que é o teatro na...que eu jamais imaginaria que eu poderia utilizar o teatro na física [...] Aí nesse contato com essas disciplinas diferenciadas né, até os vídeos em sala de aula, edição de vídeos, somente com o PIBID que eu comecei a aprender. Infelizmente o PIBID hoje em dia não tá como antes né, mas alguns ainda tentam, tão ali né quase morrendo na beira da praia, mas tão continuando né, mas é uma prática assim, uma...um projeto que teve um grande valor na minha vida, pra docência, muito grande mesmo, porque somente com ele que eu vim conhecer o que é ser professor mesmo, o que é ser docente, somente com o PIBID, a graduação mesmo, pouco, minimamente me ofereceu essa oportunidade. (Bolsista PIBID–BP4, Entrevista, 2017).

Então assim, quando a gente faz uma relação de quando o PIBID veio pra cá pra escola [...] essa ação eu vi como uma forma do aluno que tá na graduação encontrar uma personalidade enquanto professor, a sua forma de dar aula. [...] Quando o PIBID veio eu aprendi muita coisa, muitas coisas que eles trouxeram pra mim da universidade na época [...] (Professor Supervisor – PS3, Entrevista, 2017).

Ao mesmo tempo que os ex-bolsistas afirmam que passaram a conhecer e vivenciar o ambiente escolar a partir das experiências no PIBID, o Estágio Supervisionado do curso era composto por quatro disciplinas de estágios conforme o quadro 4.

Quadro 4: FORMATO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

ESTÁGIO	CH
ESTÁGIO I	60
ESTÁGIO II	60
ESTÁGIO III	100
ESTÁGIO IV	180
	400

Com uma carga horária de 400h, que deve ser diluída ao longo dos quatro semestres finais, a atividade de estágio, de acordo com o curso, tem como objetivo permitir situações reais de treinamento e trabalho integrando ações de ensino, pesquisa e extensão. Cujas funções do professor supervisor estão em orientar e esclarecer os licenciandos quanto à atuação docente, proporcionando momentos de reflexão sobre a prática pedagógica e a troca de experiências. Enquanto que o licenciando deve elaborar atividades de estágio, bem como planos de aula, organizar e corrigir exercícios, provas e materiais didáticos, e participar do projeto educativo e curricular (PPC/LPFA, 2007).

Apesar de uma carga horária expressiva e do esforço dos supervisores, o

período de estágio supervisionado enfrenta ‘gargalos’ que aparecem nas narrativas. A não escolha da licenciatura pelos sujeitos que a cursam, mas a ‘imposição da profissão’ diante de um contexto social e econômico adverso é um ponto importante. Em geral, é durante os estágios supervisionados que os acadêmicos se deparam com ideia que estão sendo formados para serem, professores de Física e não Físicos/pesquisadores/cientistas.

A troca de escolas durante este percurso (muito comum no curso) é outro ponto que contribui para o impedimento dos estagiários vivenciarem plenamente o ambiente escolar. Considerando as dificuldades, a diversidade de pensamento entre os profissionais que atuam no educandário e as transformações pelas quais eles podem passar. Esta dificuldade, por vezes, deixa o gosto amargo da impossibilidade de mudança e a “passagem do bastão” para quem não o deseja. Entretanto, a (trans) formação da qual se trata é a da própria escola e seus sujeitos como um campo a ser (des) coberto, pois por baixo dos inúmeros problemas, das desilusões, da tradição e das inúmeras dificuldades encontram-se sujeitos que sonham! E desejam (trans) formarem-se, a si próprios e a realidade que vivem.

O que é bastante semelhante a proposta do PIBID, no entanto, o programa permite, segundo Frank Oliveira (2017, p. 921) a resignificação de crenças da profissão e/ou do trabalho docente, isto é, “[...] atribuição de novos sentidos à escola pública, bem como a descoberta de outros caminhos possíveis da ação do magistério diante da constatação de problemas existentes em sala de aula”. promoção da autonomia profissional no que se refere a resignificação da profissão. Lima et al (2015, p.56) reflete que “[...] a vivência de professores como autores de suas próprias atividades para a sala de aula, por vezes, não é contemplada nas grades curriculares de cursos de licenciatura”.

Podemos inferir que o PIBID aposta em atividades de observação e diagnósticos que culminam numa intervenção que possibilita o desenvolvimento de capacidades docentes, como transposição didática, reflexão e ação sobre a prática (FRANK OLIVEIRA, 2017).

5.4. Sobrevivendo à docência...

Huberman (1995) descreve a construção da identidade em fases, sendo uma relativa à primeira fase do ciclo *entrada na carreira*, correspondente aos

dois a três primeiros anos de atividade de ensino caracterizado pela *sobrevivência e descoberta (destaques do autor)*.

Durante essa fase inicial é que se dá o choque com a realidade, que é chamada pelo autor de sobrevivência

o 'choque do real', a constatação da complexidade da situação profissional: o tatear constante, a preocupação consigo próprio ('Estou a me aguentar?'), a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas com material didático inadequado etc. (HUBERMAN, 1995, p. 39).

A partir desse choque de realidade trarei aqui as histórias de início da docência dos pibidianos. O primeiro impacto que temos quando saímos da Universidade é: E agora? Eu não tenho um emprego. O que fazer daqui para frente?

Uma das grandes vantagens, por assim dizer, da licenciatura é a possibilidade de conseguir emprego relativamente rápido, pois o problema da falta de professores é um tema que está em constantes discussões haja vista que constantemente estão presentes nas pautas das mídias e dos gestores públicos responsáveis por planejar e executar políticas educacionais (REZENDE PINTO, 2014).

E aí vem o primeiro choque de realidade, terminei a graduação e não tenho emprego.

“Quando eu entrei na escola foi uma coisa, a gente não tinha muita esperança de conseguir um emprego, e eu consegui assim, ainda não sei por quê, consegui numa quarta-feira e na sexta-feira eu já tinha que me apresentar na escola, sem conhecer a escola, sem nada pra iniciar na sala. Eu tenho 25 anos, mas não parece [...] sou muito pequena, então foi difícil num primeiro momento, no primeiro contato com os alunos, que eu queria me impor [...]” (Bolsista PIBID – BP1, Entrevista, 2017).

Nesse primeiro contato, o que prevalece é o aspecto relativo a descoberta, minha sala de aula, meus alunos, meu ambiente de trabalho. Huberman (1995) traduz esse momento como entusiasmo inicial, a exaltação por estar numa situação de responsabilidade. Ainda de acordo com o autor, a experiência do começo de carreira pode ser vivida de maneira fácil ou difícil dependendo de como o professor iniciante mantém as relações com os estudantes

Os que a consideram fácil associam-na com a manutenção de relações positivas com os estudantes, com um domínio do ensino e manifestam entusiasmo. Os que a vivem como difícil,

negativa, referem a uma carga de trabalho excessiva, ansiedade, dificuldades com os alunos, vivência de um sentimento de isolamento, etc. (LIMA, 2006, p. 11)

bem...quando a gente se torna amigo dos alunos até certo nível, que não pode deixar interferir, que se não eles pensam que é uma bagunça, que tudo posso, tem seu limite né, agora ter uma certa afinidade com os alunos e ele com a gente facilita a aprendizagem, a afinidade, porque eles vão nos ouvir, se eles não gostam da gente eles vão ouvir a gente com uma barreira, um impedimento entre professor e aluno, então quando eu sou professor, sou docente eu tento ao máximo ser amigo deles (Bolsista PIBID – BP4, Entrevista, 2017)

Em se tratando da afinidade na relação professor-aluno, podemos descrever cada indivíduo como único, cuja personalidade se desenvolve a partir de influências ambientais:

“[...] o *background* cultural, as experiências vivenciadas durante a vida e suas crenças cujos valores e princípios os particularizam como indivíduo. No desenvolvimento humano, os aspectos da maturação são o social, a interação do indivíduo dentro do seu meio; o cognitivo, estrutura intelectual herdada; o físico, estrutura corpórea, herança fisiológica e o pessoal, a construção do eu, da nossa personalidade, o emocional.” (SOARES, 2010, p. 9)

Dentro desse contexto de indivíduo, se desenvolve numa perspectiva sócio-interacionista de Vygotsky (1996) em que a aprendizagem está atrelada ao fato de o ser humano viver em sociedade, e essa interação está melhor compreendida quando se remete ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), determinada pela capacidade solucionar problemas com a ajuda de um parceiro.

Nesse caso, podemos atribuir o laço de afetividade entre professor-aluno a ZDP, haja vista que toda aprendizagem perpassa na afetividade, já que ocorre nas interações sociais, num processo vincular.

A aprendizagem escolar, a trama que se tece entre alunos, professores, conteúdo escolar, livros, escrita, etc. não acontece puramente no campo cognitivo. Existe uma base afetiva permeando essas relações. As experiências vividas em sala de aula ocorrem, inicialmente, entre os indivíduos envolvidos no plano externo (interpessoal). Através da mediação, elas vão se internalizando (intrapessoal), ganham autonomia e passam a fazer parte da história individual. (TASSONI, S/D, p.4)

Após passar essa fase de crise na identidade profissional, enfrentamos a realidade nua e crua da profissão, momento em que iniciamos a etapa de reflexão, percebemos as dificuldades colocadas diariamente e conseqüentemente passamos a etapa de descoberta (MARIANO, 2016).

“Então eu entrei enfrentando bastante dificuldade também nessa época de início, mas depois eu fui me adaptando ao contexto da escola, eu acho. Ainda nesse ano (2017) continuei também com essas dificuldades, cada ano a gente tinha um desafio” (Bolsista PIBID – BP1, Entrevista, 2017).

[...] eu tava com a professora, foi no Rio Tapajós à noite, que a gente tava num período que a gente tinha que acompanhar um professor à noite [...] aconteceu uma coisa tipo um desacato a professora em sala de aula em que ela perdeu tipo o controle e começou tipo uma discussão entre professor e aluno [...] eu jamais imaginava que poderia passar por essa situação, nem mesmo a professora [...] é bem complicado, acho que o PIBID já me abriu essa porta, eu já sabia que poderia encontrar aquilo na minha sala de aula, e não foi diferente, eu encontrei, encontrei alunos com grandes dificuldades, múltiplas dificuldades, aluno cego, eu trabalhei aluna totalmente cega, trabalhei com aluno totalmente [...] (Bolsista PIBID – BP2, Entrevista, 2017).

Todas as situações pelos quais os professores em início de carreira ou aqueles que já estão há mais de 10 anos atuando como docente. Mais alarmante ainda é o caso daqueles que passaram pela graduação sem ao menos compreender que se tornariam professores ou no pior caso aqueles que sabiam que seriam futuros professores, mas não gostariam de ser e optar por qualquer coisa além da docência.

Ser professor é um constante teste diário de sobrevivência, é um costurar e descosturar, que pode nos levar a desistência se a linha utilizada para a costura não for resistente. Nesse processo, descobrimos o prazer de utilizar o tear da (trans) formação, conhecer seus fios, seu ritmo, suas cores. Como coloca Lima e colaboradores (2006, p. 21) sobre a formação docente e manutenção na carreira “[...] sejam quais forem os motivos, muitos ficam. Talvez essa porta não seja tão estreita quanto parecia. Muitos por ela passam”.

Cada um dos momentos vivenciados na fase antes, durante e depois do PIBID foram essenciais para a constituição dos fios que formam os tecidos da docência, a identidade que vai se tecendo leva em conta as construções que permeiam a vida pessoal, profissional, perpassando a formação inicial seguindo na formação continuada nos diferentes espaços e dimensões (espaço-tempo).

[a] identidade profissional se constrói, pois, a partir de significações sociais; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também na reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. [...] constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida de professor. (PIMENTA, 2012,

p. 19).

Da mesma forma, o PIBID se apresenta nesses espaços, que segundo Nóvoa (1992) permeados pelas dimensões pessoais, estruturados nos processos individuais na constituição do ser professor; dimensão profissional e dimensão institucional que englobam objetivos educacionais investimentos nos planos social e político.

6. TECENDO A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES: IMAGENS DO FUTURO PARA O PRESENTE

"A estrada da vida é uma reta marcada de encruzilhadas. Caminhos certos e errados, encontros e desencontros do começo ao fim. Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina." (Cora Coralina, 1997)

Pensar a formação docente, nos faz refletir sobre o tipo de professores que teremos em sala de aula e como a identidade desses tende a se tecer durante o processo. Dessa forma, a partir da análise aqui proposta acerca de como o PIBID impacta a formação, vimos que este é um programa de suma importância haja vista que por meio dele o estudante em formação tenha uma melhor experiência no ambiente escolar, conhecendo-o além das paredes das salas de aula, a escola como ela é, com todas as suas nuances, graças ao tempo de permanência na escola.

No primeiro dia de aula em todas as minhas turmas sigo um ritual, pergunto o nome de cada um dos meus alunos, leva bastante tempo, mas chamá-los pelo nome faz com que o ego deles aumente, pergunto o que vão ser quando crescerem e as respostas quase sempre são as mesmas: médicos, advogados, engenheiros e áreas afins a essas. Quando chega o período de inscrições no vestibular alguns deles acabam optando pelos cursos base, dentre eles o de Física, mas não necessariamente a licenciatura.

Corroborando esse relato, recentemente a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) divulgou uma pesquisa mostrando que houve uma redução nos jovens que buscam a carreira docente, 2,4%, o índice menor que a média dos países que fazem parte da mesma organização. Ainda de acordo com a pesquisa, os que optam pela licenciatura são jovens de baixa renda, falta de opção, impossibilidade de sair do domicílio ou porque a nota de corte só dá as possibilidades para esses cursos. Além dessa

pesquisa a mesma organização divulgou que 49% dos professores não recomendam a profissão, e a principal razão é econômica e a falta de reconhecimento, desestimulando-os a seguir a carreira. (AGÊNCIA BRASIL, 2018).

Diante dos fatos percebemos que a profissão professor continua tendo um futuro análogo com o presente, haja vista que a demanda de vagas é insuficiente para suprir as carências nas escolas, além de fatores relativos à própria manutenção no curso discutidas anteriormente.

Apesar disso, políticas públicas educacionais como o PIBID podem vir a mudar essa realidade, no que se refere a tessitura docente, redução da evasão nos cursos, mostrando realidade da sala de aula, a dinâmica da escola. Ressalto ainda que não coloco o programa como “salvador da pátria”, mas que o mesmo tem grande impacto na formação dos licenciandos, bem como na formação dos professores supervisores.

Mesmo sendo um programa com potencial significativo no que se refere a formação docente, ele não é o primeiro, de acordo com Rocha (2015) é possível encontrar uma diversidade de programas de incentivo à formação docente no portal do Ministério de Educação (MEC), seja na capacitação por meio da formação continuada ou mesmo programas com foco na formação inicial.

Mas o que podemos esperar das novas políticas de formação de professores? Colocar em foco à docência mostra a preocupação que se está tendo com a classe, quer de maneira pessoal ou profissional, e perceber que essa formação se dá ao longo da vida e não apenas num curso universitário faz a caminhada, ou melhor, a tessitura docente

Parece que estamos todos de acordo quanto aos grandes princípios e até quanto às medidas que é necessário tomar para assegurar a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional dos professores: articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas; valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação; importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipa, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores; etc. (NÓVOA, 2007, p.)

Recentemente, foi aprovada a nova Base Nacional Curricular Comum

(BNCC), a qual é um documento que define as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas ao longo das modalidades da educação básica, em conformidade com o Plano Nacional de Educação (PNE), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), além de estar orientada nas Diretrizes Curriculares Nacionais em consonância com a ética, formação para cidadania, formação humana pelos princípios éticos, políticos e estéticos (BRASIL, 2018).

A BNCC faz parte da política nacional de educação básica que visa contribuir para o alinhamento entre as demais políticas públicas seja em âmbito nacional, estadual ou municipal, no que se refere a formação de professores, avaliação, elaboração de conteúdos educacionais dentre outros cujo enfoque está no desenvolvimento da educação como um todo (idem).

Neste sentido, o PIBID foi renovado, além da criação do Programa Residência Pedagógica pelo Governo Federal. Esse programa é uma atividade de formação realizada por licenciandos a ser desenvolvida numa escola pública da educação básica, intitulada escola-campo, induzindo o aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado desde a segunda metade do curso (BRASIL, 2018).

Devendo contemplar a regência em sala de aula e a intervenção pedagógica, as quais serão acompanhadas pelo professor da escola com experiência na área de ensino e por um docente da instituição formadora. Se articulada com as demais políticas públicas de formação de professores deve possibilitar aos egressos habilidades e competências que permitam realizar um trabalho de qualidade nas escolas da educação básica (idem).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agência Brasil. Quase 40% dos professores no Brasil não têm formação adequada (2016). Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-03/quase-40-dos-professores-no-brasil-nao-tem-formacao-adequada>> Acesso em: mai. 2017.

O Estadão. Só 2,4% dos jovens brasileiros querem ser professor. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/noticias/so-2-4-dos-jovens-brasileiros-querem-ser-professor>> Acessado em: jul. 2018.

O Globo. Pesquisa mostra que 49% dos professores não recomendam a profissão. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/noticias/pesquisa-mostra-que-49-dos-professores-nao-recomendam-a-profissao>> Acessado em: jul. 2018.

ANDRADE, Arnon Mascarenhas de Andrade. O Estágio Supervisionado e a Práxis Docente. In: SILVA, Maria Lucia Santos Ferreira da. (Org.). **Estágio Curricular: Contribuições para o Redimensionamento de sua Prática**. Natal: EdUFRN, 2005. Disponível em: www.educ.ufrn.br/arnon/estagio.pdf; acesso em: 15 jul. 2008.

ANDRADE, M. S. Ensinante e aprendiz: a construção da autoria de pensamento. *Constr. psicopedag.*, v. 14, n. 11, 2006.

ANDRIOLA, Wagner B.; ANDRIOLA, Cristiany G.; MOURA, Cristiane P. Opiniões de docentes e de coordenadores acerca do fenômeno da evasão discente dos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC). In: *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v.14, n.52, p. 365- 382, jul./set. 2006.

ANTUNES SANTANA, O. (2016). Evasão nas Licenciaturas das Universidades Federais: entre a apetência e a competência. *Educação. Revista do Centro de Educação*, 41(2).

ARAGÃO, R. M. R. Memórias de formação e docência: bases para pesquisa narrativa e biográfica. In: CHAVES, S. N., Brito, M. R. **Formação e docência: perspectivas da pesquisa narrativa e autobiográfica**. Belém: CEJUP, 2011.

ARROYO, M. G. (2013). *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis, RJ: Vozes.

ASHTON-WARNER, S. (1967). *Myself*. New York: Simon e Schuster.

AXT, Gunter. A função social de um memorial: a experiência com memória e história no Ministério Público. **Métis: história & cultura**, vol. 12, n. 24, p. 64- 89, ju./dez. 2012.

BAGGI, Cristiane A. S.; LOPES, Doraci A. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. In: **Avaliação (RAIES – Revista da Avaliação da Educação Superior)**, Campinas/Sorocaba, v. 16, n. 2, p. 355- 374, jul. 2011.

BARDAGI, M. P., & HUTZ, C. S. (2009). " Não havia outra saída": percepções de alunos evadidos sobre o abandono do curso superior. *Psico-USF*, 14(1), 95-105.

BATISTA, R. G. S. et al. O ensino de física na perspectiva de alunos da modalidade regular e EJA de uma escola pública de Santarém-PA. In: 64ª Reunião Anual da SBPC. São Luís, 2012.

BATISTA, S. H. S. S. Formação. In: FAZENDA, Ivani (org). **Dicionário em Construção – Interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2001.

BEAUVOIR, S de. **O Segundo Sexo**, v.I, II. Tradução Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1967.

BEILLEROT, J. **La formación de formadores**. Fac. Filosofia y Letras, Ediciones novedades educativas, Formación de formadores, servir Los documentos, n. 1.Sd.

BOLÍVAR, A. Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

BOM MEIHY, J. C. S. **(Re) introduzindo história oral no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1996.

BORGES, R.M.R. **Em Debate: Cientificidade e Educação em Ciências**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução 03. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. Relator: José Carlos Almeida da Silva. 18 dez. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_resol3.pdf>. Acesso em: mar. 2017.

_____. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências, Brasília: DEB/CAPES, 2010.

_____. Escassez de Professores para o Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais – Relatório produzido pela comissão especial instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no Ensino Médio. Brasília: CNE/CEB, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf>>. Acesso em: jul. 2018.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9394, de 20 de

dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996.

_____. Lei n. 11788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 set. 2008. Seção 1, p. 3-4.

_____. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, Curso de Licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002. Disponível em: jun. 2011.

_____. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/2016.

_____. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP nº 9/2001: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001.

_____. Ministério da Educação. Parecer nº CNE/CES nº 1304/2001 de 03 de abril de 2001 – Diretrizes Curriculares para os Cursos de Bacharelado e Licenciatura em Física.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2/2015: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015.

_____. Portaria gab nº 38, de 28 de fevereiro de 2018. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/28022018-Portaria_n_38-Institui_RP.pdf> Acesso em: jul. 2018.

BRASIL. Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010, que institui o PIBID, Brasília: DEB/CAPE, 2010.

_____. Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016. Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/15042016-Portaria-46-Regulamento-PIBID-completa.pdf>> Acesso em: mar. 2018.

BRINCKMANN, C; DELIZOICOV, D. **Formação de professores de Física e História da Ciência**. PUCPR, outubro. 2009.

CAMARGO, S., NARDI, R., & RUBO, E. A. A. (2014). Demandas de professores de Física em exercício no Ensino Médio: subsídios para um processo de reestruturação de um curso de licenciatura. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, 14(3), 013-040.

CAMARGO, S.; NARDI, R.; RUBO, R. A. A. Demandas de Professores de Física em Exercício no Ensino Médio: Subsídios para um Processo de Reestruturação de um Curso de Licenciatura. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências* Vol. 14, N o 3, 2014.

CANDAU, Joel. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2014.

CAPES. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB. Relatório de gestão PIBID. Brasília, 2013.

CARNEIRO, N. L. A prática docente nas escolas públicas, considerando o uso do laboratório didático de Física. 2007. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Física Licenciatura) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2007.

CARROL, LEWIS. **As aventuras de Alice no País das Maravilhas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

CASTRO, C. S. A relação entre a universidade e a escola a partir das experiências vivenciadas no PIBID/FÍSICA da UFOPA. **Relatório de estágio docência**. Belém, 2016.

CHAVES, S. N., Brito, M. R. **Formação e docência**: perspectivas da pesquisa narrativa e autobiográfica. Belém: CEJUP, 2011.

CHIQUETTO, M. J.; KRAPAS, S. Livros didáticos baseados em apostilas: como surgiram e por que foram amplamente adotados. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, vol. 12, nº3, p. 173-191, 2012.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. 'Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa'. In : LARROSA, J. et alii. **DÉJAME QUE TE CUENTE – Ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona : Laertes, S. A. de Ediciones, 1995.

_____. **Narrative inquiry**: experience and story in qualitative research. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

CORRÊA, R. C. Perspectivas e desafios encontrados por estudantes do curso de licenciatura em física da UFOPA oriundos de municípios vizinhos. In: 64ª Reunião Anual da SBPC. São Luís, 2012.

CORTELLA, M. S. (2016). Não nascemos prontos!: Provocações filosóficas. Editora Vozes Limitada.

COSTA, Cristina. Educação, Imagem e Mídias. São Paulo: Cortez, 2005.

CRESWELL, J. W. (2007). Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto (2a ed., L. de O. Rocha, Trad.). Porto Alegre: Artmed.

DE AZEVEDO MELO, M. G., CAMPOS, J. S., & DOS SANTOS ALMEIDA, W. (2015). Dificuldades enfrentadas por professores de Ciências para ensinar Física no Ensino Fundamental. *Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia*, 8(4).

- DE SAINT-EXUPÉRY, A. (2017). O pequeno príncipe. Editora Melhoramentos.
- DONATO, M. E. Formação. In: FAZENDA, Ivani (org). **Dicionário em Construção – Interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2001.
- DUBAR, Claude. **Formação, trabalho e identidade profissional**. In: CANÁRIO, Rui. Formação e situações de trabalho. Porto: Porto, 1997. p. 43- 52.
- EL KADRI, M. S. (2013). Retratos do movimento universidade-escola no interior do PIBID como prática social. In: Mateus, E.; El Kadri, M. S.; Silva, K. A. Experiências de formação de professores de línguas e o PIBID: contornos, cores e matizes. São Paulo: Pontes, pp. 105-129.
- FARIAS, C. A. Alfabetos da alma: histórias da tradição na escola. Porto Alegre: Sulina, 2006.
- FAZENDA, Ivani (org). **Dicionário em Construção – Interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2001.
- FERRAZ, D. F. et al. **O tema PIBID nos ENPECs**. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. (X ENPEC). 2015, São Paulo... **Anais**. Águas de Lindóia: 2015.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Dicionário da língua portuguesa. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010. 2222 p. ISBN 978-85-385-4198-1
- FERREIRA, L. S. et al. Análise da evasão no Curso de Licenciatura em Física da UFOPA. In: Encontro de Física 2011, 2011, Foz do Iguaçu. XIII ENCONTRO DE PESQUISA EM ENSINO DE FÍSICA, 2011.
- FIGUEIREDO, L. C. *Revisitando as psicologias*. Petrópolis, Vozes, 1996.
- FLICK, U. (2009). Introdução à pesquisa qualitativa (3a ed., J. E. Costa, Trad.). São Paulo: Artmed. (Obra original publicada em 1995)
- FONABRACE. IV Pesquisa do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das instituições federais de ensino superior brasileiras. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2017/11/Pesquisa-de-Perfil-dos-Graduando-das-IFES_2014.pdf> Acessado em: jun. 2018
- FRANK OLIVEIRA, H. (2017). A bagagem do pibid para a formação inicial docente e para a construção da identidade profissional. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 56(3).
- FREDERICO, F. T., & GIANOTTO, D. E. P. (2016). Imagens e o ensino de física: implicações da teoria da dupla codificação. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)*, 18(3), 117-140.
- FURLANETTO, Ecleide. **Processos de (trans)formação do professor: diálogos transdisciplinares**. EccoS – Revista Científica. São Paulo, v.12, n.1, jan/jun, 2010a.
- GALLAND, F. A. B. (2010). A autoridade do professor e o prestígio da sua profissão.

GATTI, B. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014.

_____. Nossos saberes, sua unidade/identidade na multiplicidade que os informa. In: Martinelli, M. L., Rodrigues, M. L., & Muchail, S. T. (1995). O uno e o múltiplo nas relações entre as áreas do saber. EDUC-Editora da PUC-SP.

GIDDENS, A. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GIL, A. C. **Como Elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, A. S. (1995). Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. Revista de Administração de Empresas, 35(2), 57-63.

GONÇALVES, T. V. O. A pesquisa narrativa e a formação de professores: reflexões sobre uma prática formadora. In: CHAVES, S. N., Brito, M. R. **Formação e docência**: perspectivas da pesquisa narrativa e autobiográfica. Belém: CEJUP, 2011.

GONZÁLEZ REY, F. **Subjetividade e Saúde**: superando a clínica da patologia. São Paulo: Cortez, 2011.

HALBWACHS, M. A memória coletiva. Trad. de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NOVOA, A. (Org.). Vida de professores. Porto: Porto Editora, 1995.

ISKANDAR, J. I., & LEAL, M. R. (2002). Sobre positivismo e educação. Revista Diálogo Educacional, 3(7), 89-94.

JANUARIO, Gilberto. O Estágio Supervisionado e suas contribuições para a prática pedagógica do professor. In: **SEMINÁRIO DE HISTÓRIA E INVESTIGAÇÕES DE/EM AULAS DE MATEMÁTICA**, 2, 2008, Campinas. Anais: II SHIAM. Campinas: GdS/FE-Unicamp, 2008. v. único. p. 1-8.

KRASILCHIK, Myriam. "Reformas e realidade: o caso do ensino das ciências." São Paulo em perspectiva 14.1 (2000): 85-93.

LARROSA, J. (2011). Experiência e alteridade em educação. Reflexão e Ação, 19(2), 04-27.

LEAL, L. A. M. (2012). Memória, rememoração e lembrança em Maurice Halbwachs. Revista linguasagem, edição, 18.

LIMA, Emília Freitas de, and Adriana F. CORSI. "Sobrevivências no início da docência." Brasília: Líber Livro (2006).

- M. R. **Formação e docência**: perspectivas da pesquisa narrativa e autobiográfica. Belém: CEJUP, 2011.
- MARIA DE FÁTIMA, B. ABDALLA. "A universidade como espaço social de formação de professores." a universidade como espaço de formação de sujeitos (2016): 99.
- MARIANO, A. L. S. (2016). O início da docência e o espetáculo da vida na escola: abrem-se as cortinas. Sobrevivências no início da docência. Brasília: Líber Livro Editora, 17-26.
- MATEMÁTICA (V SIPEM), 2012, Rio de Janeiro. *Anais...*Petrópolis: 2012.
- MATTA, ERD. Pequenas memórias: a (re)construção de um passado individual. In: WEINHARDT, M., org. Ficções contemporâneas: histórias e memórias [online]. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2015, pp. 43-62. ISBN 978-85-7798-214-Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.
- MAY, T. **Pesquisa social**: questões, métodos e processos. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- MEIHY, J. C. B. A.; HOLANDA, F. **História Oral: como fazer, como pensar**. (2ª. ed) São Paulo: Contexto: 2010.
- MEIRELES, G. C. APRENDENDO SOBRE CHUVAS: Uma proposta temática regional para o ensino de Física Santarém-PA. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) - , Programa de Física Ambiental, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2012.
- MELO, E. S.et al. Clube de Ciências da UFOPA: espaço de formação docente. In: Reunião Regional da SBPC, 2012, Oriximiná. RESUMOS DE COMUNICAÇÕES LIVRES, 2012.
- MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social**: Teoria, Método e Criatividade. Petrópolis: Vozes, 2011.
- MONFREDINI, I. A universidade como espaço de formação de sujeitos. Santos (SP): Editora Universitária Leopoldianum, 2016. p.:120
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: Processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v12n1/08.pdf>>. Acesso em: nov. 2014.
- MORIN, Edgar O método 3: conhecimento do conhecimento. / Edgar Morin; tradução Juremir Machado da Silva. 5a ed. — Porto Alegre: Sulina, 2015.
- Mozzato, A. R., & Grzybovski, D. (2011). Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da administração: potencial e desafios. *Revista de Administração Contemporânea*, 15(4), 731-747.
- NARDI, R.; CASTIBLANCO, O. L.A. (2014). Didática da física. Coleção PROPG Digital (UNESP).
- NÓVOA, A. (2007). O regresso dos professores.

_____. (Coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 53-76.

_____, A. Formação de professores e profissão docente. In Nóvoa, Antonio (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, S. Tornar-se professor/a: matriz da experiência e processos de subjetivação na docência. São Leopoldo: Unisinos/PPG em Educação, 2015. [Tese de Doutorado].

PAVIANI, Jayme. Filosofia, Ética e Educação: de Platão a Merleau-Ponty. Caxias do Sul: EDUCS, 2010. 128 p.

PIBID/FÍSICA/UFOPA. Práticas diferenciadas no ensino de Física: Articulações universidade-escola-sociedade. **Projeto Educação para integração da Amazônia**. Instituto de Ciências da Educação. Santarém-PA, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

PINTO, J. M. R. O que explica a falta de professores nas escolas brasileiras? JORNAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS. Nº 15 | Janeiro-Junho de 2014 | PP. 03–12

POLLAK, Michael. **Memória e identidade social**. Revista Estudos Históricos, Rio de Janeiro: Ed UFRJ, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

PUGLIESE, R. M. O trabalho do professor de Física no ensino médio: um retrato da realidade, da vontade e da necessidade nos âmbitos socioeconômico e metodológico. Ciênc. Educ., Bauru, v. 23, n. 4, p. 963-978, 2017

QUADROS, A. L. et al. A apropriação do discurso dialógico e os pontos de transição: uma análise a partir da experiência de professores de Química em formação. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 15, p. 321-337, 2015.

_____. **Professor de ensino superior: o entendimento a partir de narrativas de pós-graduandos em química**. Educação e Pesquisa (USP. Impresso), v. 38, p. 389-402, 2012.

QUEIROZ, M. I. P. Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva. **Cadernos do CERU**, São Paulo, n. 16, p. 107-115, nov. 1981.

RANDOM, M. **O pensamento transdisciplinar e o real**. São Paulo: Triom, 2000.

REZENDE PINTO, José Marcelino. "O que explica a falta de professores nas escolas brasileiras?." *Jornal de Políticas Educacionais* 8.15 (2014).

REZENDE, F.; OSTERMANN, F. A prática do professor e a pesquisa em ensino de física: novos elementos para repensar essa relação. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 22, n. 3: p. 316-337, dez. 2005.

RIBEIRO, Adelino Antônio da Silva. A prática do ensino de Física e a construção do

conhecimento Científico: a função epistemológica da transposição didática. **Dissertação de Mestrado**, UFAM, 2007.

ROCHA, C. C. T. Saberes da docência aprendidos no PIBID: um estudo com futuros professores de sociologia. Jundiaí, Paco Editorial, 2015.

ROCHA, S. P. V. Em que ainda somos niilistas. **Revista Tecnologias de Comunicação e Subjetividade**. Ano 16, 1º sem. 2009.

ROSA, J. G. (1988). O espelho. Primeiras estórias, 3, 70-78.

ROSA, M. V. de F. P. C.; ARNOLDI, M. A. G. C. A **Entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismo para validação dos resultados**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SANTANA, N. S. et al. A Presença de Mulheres na Ciência: O Caso do Curso de Licenciatura em Física da UFOPA. In: Encontro de Física 2011, 2011, Foz do Iguaçu. XIII ENCONTRO DE PESQUISA EM ENSINO DE FÍSICA, 2011.

SANTOS, B. S. Um discurso sobre as ciências. Porto: Afrontamento, 2002.

SANTOS, J. R.V.; DALTO, J. O. Sobre análise de conteúdo, análise textual discursiva e análise narrativa: investigando produções escritas em Matemática. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO

SANTOS, N. S. et al. O que motiva os alunos em uma aula de Física. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA (XX SNEF), 2013, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP, 2013.

SARLO, Beatriz. **Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SCHÖN, Donald A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, António (Coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p.77-91.

SILVA, C. F. J.; QUEIROZ, J. R. O. A física do cotidiano: um enfoque prático e dialógico. ENCONTRO DE PESQUISA EM ENSINO DE FÍSICA (XII EPEF),

SOARES, M. M. (2014). A evasão nos cursos de Licenciatura em Física: uma breve revisão bibliográfica.

SOUZA, E. C. Memória, (auto) biográfica e formação. In: CHAVES, S. N., Brito,

SOUZA, R. F. V.; DIAS, F. E. Proposta de melhoria da formação de professores da educação básica através da iniciação a docência em um clube de ciências e cultura. In: **Revista Iuminart**. n. 7 p. 86-94. Sertãozinho, 2011.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. "Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno." Psicologia, análise e crítica da prática educacional. Campinas: ANPED (2000): 1-17.

TEIXEIRA et al. Adaptação à universidade em jovens calouros. Revista Semestral

da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), Volume 12 Número 1 Janeiro/Junho 2008, p.185-202

Teixeira, M. A. P., Dias, A. C. G., Wottrich, S. H., & Oliveira, A. M. (2008). Adaptação à universidade em jovens calouros. *Psicologia escolar e educacional*, 12(1), 185-202.

TERRAZZAN, E.A.; DUTRA, E. F.; WINCH, P.G.; SILVA, A. A. Configurações

TONTINI, Gérson; WALTER, Silvana A. Pode-se identificar a propensão e reduzir a evasão de alunos? Ações estratégicas e resultados táticos para instituições de ensino superior. In: **Avaliação (RAIES – Revista da Avaliação da Educação Superior)**, Campinas e Sorocaba/SP, v. 19, n. 1, p. 89-110, mar. 2014.

UFOPA. **Projeto Institucional**. Instituto de Ciências da Educação. Santarém- PA, 2013.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

_____. *Obras escogidas*. Madri, Visor/Ministerio de **Educación y Ciencia**, vol. III, 1995.

ANEXOS

ANEXO I-ROTEIRO DE ENTREVISTA



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS EXATAS – ICE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE
CIÊNCIAS E MATEMÁTICA – PPGEICIM**



Esta entrevista faz parte da coleta de dados referente à dissertação, com o título do projeto: **Tessituras na formação docente: caminhos de uma (trans) formação no programa de iniciação à docência em física**. Sua contribuição é de fundamental importância para a construção da pesquisa. Obrigada pela participação!

I. Dados Pessoais

Nome completo: _____

Data de nascimento: ___/___/____.

Sexo: () Masculino () Feminino

Telefone para Contato: _____ E-mail: _____

II. Formação Acadêmica

Graduação: _____

Ano de conclusão da Licenciatura: _____

Pós-graduação: () Especialização () Mestrado () Doutorado

Área: _____

_____ Instituição: _____

Ano de ingresso: _____ Ano de conclusão: _____

Cidade/Estado: _____

III. Experiência Profissional

a) Há quanto tempo exerce a profissão docente? _____

b) Ministra alguma disciplina fora da sua área de formação? _____ Qual?

c) Situação Funcional: () Professor Efetivo () Professor Contratado

d) Escola (s) onde atua?

e) Exerce outra profissão além da docência? () Sim () Não.

Qual? _____

IV. Sobre a sua participação no PIBID

- a) Me conte um pouco da sua história;
- b) Como você era em sua época de estudante;
- c) Que fatores te levaram a optar pela licenciatura;
- d) Fale sobre seu curso de licenciatura estacando momentos que marcaram sua história;
- e) O senhor (a) pode destacar momentos de dificuldade e momentos de intenso aprendizado e alegria;
- f) Narre sua experiência no Programa de Iniciação à docência – PIBID
 - Em relação a sua formação.
 - Em relação a sua prática como professor da Educação Básica.
- g) O que motivou a participar do programa
- h) A relação entre bolsista e supervisor e coordenador
- i) Fale sobre a importância do PIBID e no que contribui para sua formação profissional.
- j) Gostaria que você descrevesse o que mudou em sua prática profissional depois da participação no PIBID.
- k) Descreva sobre as imagens ou ideias sobre “ser” professor e docência a partir da sua experiência no PIBID?

ANEXO II – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
INSTITUTO DE CIÊNCIAS EXATAS – ICE
MESTRADO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA –
PPGECIM



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar da pesquisa intitulada **“Tessituras na formação docente: caminhos de uma (trans) formação no programa de iniciação à docência em física”**, sob a responsabilidade da pesquisadora Eloídes de Sousa Melo, a qual pretende Investigar o processo de “tornar-se” professor a partir das experiências vivenciadas por pibidianos de um curso de licenciatura em Física, através da utilização de narrativas.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevista narrativa realizadas pela pesquisadora, sem a necessidade de identificação pessoal.

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são:

➤ Possíveis constrangimentos decorrentes dos questionamentos feitos no processo de entrevista, dados não só pela incompreensão dos mesmos quanto por sentir-se incomodado com as mesmas. Todavia, para evitar qualquer desconforto, qualquer questão não compreendida será novamente descrita pelo entrevistador, ou qualquer demonstração de incômodo do sujeito pelo questionamento deverá ser percebido pelo olhar atento do pesquisador.

Esta pesquisa estará contribuindo não só para nossa própria reflexão, mas, sobretudo, para as discussões sobre questões que perpassam a (trans) formação docente no PIBID, tanto do ponto de vista de ex bolsista quanto de professor profissional. Sendo estas questões relativas a própria formação inicial, dos saberes produzidos e mobilizados e da prática pedagógica do profissional licenciado em Física, de modo a oferecer subsídios para que as estratégias utilizadas no programa possam ser repensadas e reorganizadas para oferecer uma formação com melhor qualidade.

Além de oportunizar a reflexão sobre a formação inicial de professores, as

necessidades formativas para o Ensino de Física, e pensar novos caminhos para que essa política pública de formação docente, implantada pelo Ministério da Educação, possa ressignificar a formação inicial de professores nas instituições participantes, e ainda, orientar o trabalho docente no que concerne a produção e mobilização dos saberes necessários ao ensino para que haja uma boa atuação profissional e uma melhor qualidade no ensino.

Se depois de consentir em sua participação o Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa.

O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço Rua Q, 01. Parque 10 de novembro – CEP: 69050-310, pelo telefone (92) 98454-8339 e (93) 991740973, e-mail: eloidessmelo@gmail.com ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFAM, na Rua Teresina, 495, Adrianópolis, Manaus-AM, telefone (92) 3305-1181/Ramal 2004.

Consentimento Pós–Informação

Eu, _____, RG nº _____.

Fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Assinatura do participante

Assinatura do Pesquisador