

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE  
DO NORTE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL (PPGEP)

EDUARDO FRANCISCO SOUZA DAS CHAGAS

**SENTIDOS ATRIBUÍDOS POR INTEGRANTES DO PIBID SOBRE A  
EXPERIÊNCIA COM O CURRÍCULO INTEGRADO NO IFRN**

NATAL  
2022

EDUARDO FRANCISCO SOUZA DAS CHAGAS

**SENTIDOS ATRIBUÍDOS POR INTEGRANTES DO PIBID SOBRE A  
EXPERIÊNCIA COM O CURRÍCULO INTEGRADO NO IFRN**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Orientadora:** Dra. Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares.

**Coorientador:** Dr. Fábio Alexandre Araújo dos Santos.

NATAL  
2022

Chagas, Eduardo Francisco Souza das.

C433s Sentidos atribuídos por integrantes do PIBID sobre a experiência com o currículo integrado no IFRN / Eduardo Francisco Souza das Chagas. – 2022. 160 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

Orientadora: Dra. Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares.

Coorientador: Dr. Fábio Alexandre Araújo dos Santos.

1. Educação profissional. 2. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). 3. Currículo integrado – IFRN. 4. Formação de professores. I. Título.

CDU: 377

EDUARDO FRANCISCO SOUZA DAS CHAGAS

**SENTIDOS ATRIBUÍDOS POR INTEGRANTES DO PIBID SOBRE A  
EXPERIÊNCIA COM O CURRÍCULO INTEGRADO NO IFRN**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional do Instituto Federal em Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação.

Dissertação aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ pela seguinte Banca Examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares - Orientadora  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

---

Prof. Dr. Fábio Alexandre Araújo dos Santos - Coorientador  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

---

Prof. Dr. Adir Luiz Ferreira  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
(Membro Titular Externo)

---

Prof. Dr. José Moisés Nunes Da Silva  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte  
(Membro Titular Interno)

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Elda Silva do Nascimento Melo  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
(Membro Suplente Externo)

---

Prof. Dr. José Mateus do Nascimento  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte  
(Membro Suplente Interno)

É com carinho que dedico este trabalho às pessoas que sempre me apoiaram nos momentos mais importantes da minha vida, incentivando-me com palavras e ações. Em especial, aos meus pais, Dilma Santos e Eduardo Chagas; à minha esposa, Mariana das Chagas; às minhas irmãs, Rafaela Santos e Andreza Santos; como também minha sobrinha Ana Vitória.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, em primeiro lugar, não só pela pós-graduação em nível de mestrado, mas por tudo que Ele me proporcionou até hoje, dando-me forças para concluir a graduação. “Meu Deus forte em quem confio, minha fortaleza em ti me refugio” (Salmo, 18:02).

Agradeço em especial aos meus pais. À minha mãe, Dilma Souza dos Santos, e ao meu pai, Eduardo Francisco das chagas, pela força que sempre me deram. Vocês são os grandes responsáveis por essa conquista e por tudo que já conquistei em toda a minha vida. Apesar das imensas dificuldades, vocês procuraram nos educar e sempre se preocuparam com nossos mantimentos necessários.

À minha esposa, Mariana Chagas, pelo incentivo e por estar comigo em todos os momentos, independentemente das circunstâncias. Sem você, tenho certeza de que essa trajetória teria sido muito mais difícil.

Às minhas queridas irmãs, Andreza Santos e Rafaela Santos, que me deram toda força nos momentos mais difíceis da pós-graduação e que, através de dedicação e esforço, mostraram-me que era possível chegar até aqui.

À minha querida e amada sobrinha, Ana Vitória, por me motivar a ser cada vez melhor e ser seu espelho quando se fala em Educação.

À minha família, por todo o apoio, em especial à minha avó, Maria da Conceição, por acreditar e sempre estar investindo em seu neto. Agradeço, portanto, a todos os meus familiares que cooperaram com palavras.

Aos meus sogros, Sandra Xavier e Rildo Costa, que sempre buscam me apoiar nas diversas situações, sejam elas pessoais e até mesmo profissionais.

Ao amigo Eder Rodrigues de Queiroz, por me permitir, mesmo em horário de trabalho, assistir minhas aulas, realizar meus trabalhos e assim poder chegar até esse momento.

À minha querida professora Andrezza Tavares, pela contribuição e por sempre ter acreditado em mim. Deixo aqui os meus agradecimentos e o meu reconhecimento da pessoa e profissional que és. Uma mãe que a academia me presenteou. Foi uma honra tê-la como orientadora, seus conhecimentos são admiráveis, terei a senhora sempre como um exemplo. Obrigado por tudo.

Ao meu coorientador, Fábio Alexandre, pela disponibilidade, e por provocar avanços e despertar contribuições tão valiosas nesse tempo de aprendizagem, no mestrado e na licenciatura em Pedagogia.

Aos professores que tive durante a minha trajetória de formação acadêmica, de 2020 até 2022, a minha sincera gratidão, admiração e estima.

Obrigada a todos que, de alguma forma, se fizeram presentes nessa minha caminhada.

*O único homem que está isento de erros, é aquele que não arrisca acertar.*

*Albert Einstein*

## RESUMO

A investigação de mestrado toma como objeto de estudo a experiência de licenciandos no campo da Educação Profissional por meio do PIBID no IFRN. A questão de partida é “Como se desenvolve o PIBID nas licenciaturas do IFRN a partir da experiência de licenciandos no ensino médio integrado?”. O objetivo geral é compreender uma experiência com licenciandos do IFRN no campo da Educação Profissional a partir da imersão no ensino médio integrado por meio do PIBID. Metodologicamente, desenvolve abordagem qualitativa, de natureza exploratória, tipo de pesquisa sociobiográfica, e adota como ferramentas de garimpo de dados: revisão bibliográfica, análise documental, narrativa sociobiográfica e entrevista semiestruturada. Para a análise de conteúdo das falas dos colaboradores entrevistados, procedemos com a técnica de núcleos de significações, de inspiração sócio-histórica, que consiste em um exercício complexo de interpretação dos planos evolutivos das ideias. O marco teórico que apoia a investigação realça o pensamento de Machado (2008); Kuenzer (2011); Moura (2008); Tavares (2005); Nóvoa (1997); Perrenoud (1992); Pimenta (2002); Shõn (1988); Kue Aguiar e Ozella (2016); Gil (1999); Ferreira (2006); Golafshani (2003) e Selltiz (1965). O marco documental consultado foi o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) das Licenciaturas de Física e de Espanhol e o Projeto Político Pedagógico (PPP) do IFRN. Os resultados da pesquisa apontam que o projeto PIBID, desenvolvido dentro do próprio IFRN, permite que os licenciandos, bolsistas de iniciação à docência, tenham uma melhor compreensão de como são desenvolvidas as múltiplas atividades dentro do IFRN, escola pluricurricular que oferece educação profissional com currículo integrado. Os bolsistas de iniciação à docência do PIBID do IFRN, Campus Natal Central, têm maior contato com a ideia do trabalho como princípio educativo e com a tríade pesquisa, ensino e extensão que está presente no contexto e nas bases estruturais do ensino médio integrado, assim como desenvolvem uma experiência próxima com a cultura institucional da formação humana integral, princípio fundante da educação profissional emancipadora. Os sentidos apontados nas falas dos entrevistados apontam que a experiência do PIBID no IFRN permitiu um conhecimento maior acerca do currículo integrado e sobre a formação integral do ser humano.

**Palavras-chave:** educação profissional; formação de professores; licenciatura; IFRN; PIBID.

## ABSTRACT

The master's investigation takes as its object of study the experience of undergraduates in the field of Professional Education through the PIBID at the IFRN. The starting question is “How is the PIBID developed in the IFRN undergraduate courses based on the experience of graduates in integrated secondary education?”. The general objective is to understand an experience with IFRN graduates in the field of Vocational Education from the immersion in integrated high school through PIBID. Methodologically, it develops a qualitative approach, of an exploratory nature, a type of sociobiographical research and adopts as data mining tools: bibliographic review, document analysis, sociobiographical narrative and semi-structured interview. For the content analysis of the speeches of the interviewed collaborators, we proceeded with the technique of nuclei of meanings, of socio-historical inspiration, which consists of a complex exercise of interpretation of the evolutionary plans of ideas. The theoretical framework that supports the investigation highlights the thinking of Machado (2008); Kuenzer (2011); Moura (2008); Tavares (2005); Novoa (1997); Perrenoud (1992); Pepper (2002); Shon (1988); Kue Aguiar & Ozella (2016); Gil (1999); Ferreira (2006); Golafshani (2003) and Selltiz (1965). The documental framework consulted was the Pedagogical Project of the Course (PPC) of the Physics and Spanish Degrees and the Political Pedagogical Project (PPP) of the IFRN. The research results indicate that the PIBID project developed within the IFRN itself allows undergraduates, scholarship holders for teaching initiation, to have a better understanding of how the multiple activities are developed within the IFRN, a multicurricular school that offers professional education with a curriculum integrated. The PIBID scholarship holders of the IFRN Campus Natal Central have greater contact with the idea of work as an educational principle and with the research, teaching and extension triad that is present in the context and structural bases of integrated secondary education, as well as, they develop a close experience with the institutional culture of integral human formation, the founding principle of emancipatory professional education. Os sentidos apontados nas falas dos entrevistados apontam que a experiência do PIBID no IFRN permitiu um conhecimento maior acerca do currículo integrado e sobre a formação integral do ser humano.

**Keywords:** professional education; teacher training; licentiate; IFRN; PIBID.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>1. REFERENCIAL TEÓRICO DE APOIO À FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E A SUA RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL</b> .....	21
1.1 Formação de professores num contexto geral .....	21
1.2 A formação de professores e o campo da educação profissional.....	29
<b>2. POLÍTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E O CAMPO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL</b> .....	47
2.1 Políticas de formação inicial de professores e o campo da Educação Profissional: as ofertas de licenciaturas na rede federal e os cursos para a formação de professores para a EP .....	47
2.2 Os Programas destinados às licenciaturas no Brasil a partir de 2009 e a sua relação com a EP na oferta da rede federal .....	53
2.3 Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR .....	60
2.4 Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) .....	66
2.5 ProF Licenciatura - Programa de Fomento à Formação de Professores da Educação Básica .....	73
2.6 Programas de Cooperação Internacional de Formação de Professores da Educação Básica .....	74
2.7 Programa de Residência Pedagógica (PRP) .....	77
<b>3. SOCIOBIOGRÁFIA - TEORIZAÇÃO E VIVÊNCIA</b> .....	84
3.1 O caminho metodológico da Pesquisa .....	87
3.2 Apontamentos sobre a estrutura do guião de entrevista a partir de memórias sociobiográficas .....	95
<b>4. DA NARRATIVA SOCIOBIOGRÁFICA PARA AS SIGNIFICAÇÕES DAS EVOCAÇÕES DOS ENTREVISTADOS</b> .....	107
4.1 Sentidos expressos pelos licenciandos do IFRN sobre a experiência do PIBID em escola de Educação Profissional .....	110
4.2 Sentidos expressos pelos Coordenadores de Área e a Coordenação Institucional sobre a experiência do PIBID em escola de Educação Profissional no IFRN .....	134
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	147
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	151

## LISTA DE SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CFE – Conselho Federal de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CEB – Câmara de Educação Básica

CEFET – Centros Federais de Educação Tecnológica

CST – Cursos Superiores de Tecnologia

CONSUP – Conselho Superior

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CONSEPEX – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

DRI – Diretoria de Relações Internacionais

DEB – Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

ECOS – Escola Contemporânea e Olhar Sociológico

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

EP – Educação Profissional

EaD – Educação a Distância

Forpibid – Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

FLOCA – Escola Estadual Desembargador Floriano Cavalcanti

IFRN – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

IF – Institutos Federais

IES – Instituição de Ensino Superior

ID – Iniciação à Docência

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PDPI – Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa

PRP – Programa de Residência Pedagógica

PPP – Projeto Político Pedagógico

PPC – Projeto Pedagógico do Curso

PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SIAFI - Sistema Integrado de Administração Financeira

FNFi – Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

UaB – Universidade Aberto do Brasil

UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

UFERSA – Universidade Federal Rural do Semiárido

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNCME – União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação

**LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Programas destinados à formação inicial de professores .....	53
Tabela 2 – Valores das bolsas PIBID .....	68
Tabela 3 – Valores das bolsas PRP .....	78

## LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Fluxograma 1 – Saberes para educação na percepção de Moura, Kuenzer, Tardif e Pimenta .....	45
Fluxograma 2 – Relação entre saberes para educação profissional e proposta pedagógica para PARFOR .....	65
Figura 1      Detalhamento da metodologia “Núcleos de Significação” .....	88
Infográfico 1 – Tipos de bolsistas entrevistados na pesquisa .....	94
Infográfico 2 – Tipos de bolsistas entrevistados na pesquisa .....	96
Quadro 1 –    Codinomes de entrevistados e formato do retorno da entrevista .....	95
Quadro 2 –    Guião de Entrevista Semiestruturada para o grupo “Bolsista De Iniciação À Docência” do PIBID IFRN CNAT 97.....	96
Quadro 3 –    Guião de entrevista semiestruturada para o grupo de “bolsista coordenadores” do PIBID IFRN CNAT.....	105
Quadro 4 –    Principais evocações das respostas do guião de entrevistas dos bolsistas de iniciação à docência .....	113
Quadro 5 –    Resposta da pergunta 01 para bolsista de iniciação à docência .....	114
Quadro 6 –    Resposta da pergunta 02 para bolsista de iniciação à docência .....	116
Quadro 7 –    Resposta da pergunta 03 para bolsista de iniciação à docência .....	119
Quadro 8 –    Resposta da pergunta 04 para bolsista de iniciação à docência .....	122
Quadro 9 –    Resposta da pergunta 05 para bolsista de iniciação à docência .....	124
Quadro 10 –    Resposta da pergunta 06 para bolsista de iniciação à docência .....	126
Quadro 11 –    Resposta da pergunta 07 para bolsista de iniciação à docência .....	128
Quadro 12 –    Resposta da pergunta 08 para bolsista de iniciação à docência .....	129
Quadro 13 –    Resposta da pergunta 09 para bolsista de iniciação à docência .....	131
Quadro 14 –    Resposta da pergunta 10 para bolsista de iniciação à docência.....	133
Quadro 15 –    Resposta da pergunta 11 para bolsista de iniciação à docência.....	134
Quadro 16 –    Principais evocações das respostas do guião de entrevistas dos coordenadores do PIBID .....	136
Quadro 17 –    Resposta da pergunta 02 para coordenador de área e coordenação institucional .....	138
Quadro 18 –    Resposta da pergunta 03 para coordenador de área e coordenação institucional .....	140
Quadro 19 –    Resposta da pergunta 04 para coordenador de área e coordenação institucional .....	143
Quadro 20 –    Resposta da pergunta 05 para coordenador de área e coordenação institucional .....	144
Nuvem de palavra 1 – Designações presentes nas ementas do núcleo estruturante das ciências da educação das licenciaturas do IFRN Campus Natal Central .....	101
Nuvem de palavras 2 – Respostas das entrevistas dos bolsistas de iniciação à docência para as questões do guião .....	111
Nuvem de palavras 3 – Respostas do guião de entrevistas dos coordenadores do PIBID IFRN .....	135

## 1 INTRODUÇÃO

Em 23 de setembro de 1909, através do Decreto nº 7.566, o Brasil criou as Escolas de Aprendizes de Artífices. No Rio Grande do Norte, a primeira unidade foi inaugurada em 1910, trabalhando com os cursos de marcenaria, sapataria, alfaiataria, serralheria e funilaria.

A Constituição Federal de 10 de novembro de 1937 foi a primeira a tratar especificamente de ensino técnico, profissional e industrial, estabelecendo no Artigo 129:

O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público (BRASIL, 1937).

Ainda em 13 de janeiro de 1937, no Rio Grande do Norte, ocorreu a primeira mudança no nome da escola, que passou a ser conhecida como Liceu Industrial do Rio Grande do Norte. As modificações também ocorreram em seus cursos, havendo a exclusão do curso de serralheria e a inclusão do curso de desenho. Com a incorporação do Ginásio Industrial aos cursos já existentes, em 1942, a instituição novamente veio a modificar sua denominação, passando a ser conhecida como Escola Industrial de Natal. No ano de 1959, a escola industrial se tornou autarquia e, através da Lei nº 3.552/59, passou a estar autorizada para ministrar cursos técnicos, assim como também ganhou autonomia didática e de gestão.

No ano de 1959, a Instituição é reestruturada e passa a se chamar Escola Industrial Federal do Rio Grande do Norte. Em 1968, a escola passou a ser conhecida como Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFERN). Em 1999, a escola se torna Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica (CEFET). Recordamos que, até o ano de 2002, tínhamos no país 140 unidades na rede federal de educação profissional e tecnológica.

Através da Lei nº 11.892/2008 foram criados 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com a finalidade de ofertar educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades e promover a integração e a verticalização da educação profissional, desde a educação básica até a educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão. Ainda no ano de 2008, após o Decreto 5.154, de julho de 2004, os Institutos Federais passaram a ofertar cursos em todos os níveis de ensino.

Com esse novo Decreto, dentre os objetivos dos Institutos Federais de Educação,

Ciência e Tecnologia, tivemos a oferta em educação superior no âmbito dessas instituições, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia, assim como cursos de licenciatura e, ainda, programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de Ciências e de Matemática, e para a educação profissional.

A ampliação dos Institutos Federais tem garantido maior visibilidade para a instituição, principalmente no que se refere à formação inicial de professores, que antes era apenas fornecida pelas universidades. Destacamos que, na modalidade de formação de professores, os Institutos Federais têm como meta atender às licenciaturas de maior escassez.

As licenciaturas passaram a ser ofertadas nas escolas técnicas no momento em que elas se tornaram Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. No Rio Grande do Norte, os primeiros cursos ofertados pelo IFRN foram as licenciaturas em Física e Geografia, com sede no Campus Natal Central.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) do IFRN:

A oferta dos cursos superiores do IFRN é regida por regulamentações oriundas da política nacional para o ensino superior e por diretrizes internas da Instituição. Nesse sentido, a oferta dos cursos superiores de tecnologia organiza-se segundo as orientações normativas do conselho nacional de educação e os referenciais curriculares do Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia (CNST), aprovado pela Portaria 10/2006. A oferta dos cursos de licenciatura organiza-se segundo tanto as diretrizes e os referenciais curriculares nacionais para a formação de professores quanto às regulamentações específicas para cada área da educação básica (PPP/IFRN, 2012).

O referido documento ainda traz que:

A política de educação superior do IFRN respalda-se nos compromissos assumidos com as demais ações institucionais. Ancora-se na perspectiva inclusiva e no compromisso com a democratização do acesso ao ensino superior, com a permanência e com a qualidade social. Nesse sentido, os esforços devem ser envidados visando à consolidação dessas ofertas, o atendimento às necessidades presentes na sociedade brasileira e, em particular, o desenvolvimento socioeconômico norte-rio-grandense (PPP/IFRN, 2012).

É notório que os cursos chegam ao IFRN com uma grande tarefa, que é conseguir manter a permanência dos estudantes em licenciaturas de áreas de escassez. Discutir meios para a permanência dos estudantes em cursos dessas áreas é uma tarefa de grande importância. Faz-se necessária a criação de políticas públicas que incentivem essa permanência, tendo em vista que se encontram no mercado de trabalho professores pouco interessados em seguir a carreira docente.

Destacamos que essa falta de motivação para a carreira de professor, em muitos casos, está atrelada à formação inicial dessas pessoas. Nesse sentido, foi instituído, a partir de um Decreto Presidencial, no ano de 2009, a criação da Política Nacional de Formação Docente. No Decreto nº 6.755, lê-se:

Fica instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas de educação básica (BRASIL, 2009).

O referido Decreto abriu um leque para a criação de programas que trabalhem e busquem aprimorar a qualidade da formação inicial de professores, proporcionando, dessa forma, organização e adequação nos rumos da educação básica brasileira.

Em 2009, chega aos cursos de Formação Inicial de Professores, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID): um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que tem como base legal a Lei nº 9.394/1996 e a Lei nº 12.796/2013, assim como o Decreto nº 7.219/2010. O PIBID tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação docente em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica da educação pública brasileira.

A escolha da temática “formação de professores” para protagonizar as discussões que serão apresentadas nesta investigação de mestrado foi motivada pelas vivências enquanto bolsista do PIBID. Intencionamos trazer à comunidade acadêmica o conhecimento dos impactos desse programa na experiência em que se desenvolve o PIBID dentro do próprio IFRN e, em particular, no Campus Natal Central. O PIBID enquanto vivência dentro do IFRN é um novo desafio posto para os cursos de licenciaturas do IFRN, podendo contribuir para que os licenciandos conheçam um pouco mais sobre o campo epistêmico da educação profissional.

Assim, destacamos como objetivo geral desta pesquisa compreender experiências de iniciação à docência e identificar sentidos expressos por integrantes do PIBID do IFRN, no campus Natal Central, a partir da imersão de licenciandos no contexto do ensino médio integrado à educação profissional.

De modo específico, a pesquisa busca apresentar, através de uma abordagem diacrônica, a formação de professores no Brasil, realçando a educação profissional; discutir os saberes necessários para a formação docente voltados para a educação profissional; problematizar as ofertas de licenciaturas do Instituto Federal e os Programas ofertados pela CAPES destinados para a formação inicial de professores; e apontar significações de licenciandos e de gestores do

PIBID do IFRN sobre a relação entre a formação inicial docente e o campo da educação profissional.

A investigação de mestrado compreende abordagem qualitativa, de objetivo exploratório, tipo de pesquisa sociobiográfica, e adota como ferramentas de garimpo de dados: revisão bibliográfica, análise documental, narrativa sociobiográfica e entrevista semiestruturada. Para análise do conteúdo das falas dos entrevistados, procedemos com a técnica dos núcleos de significações, de inspiração sócio-histórica, que consiste em um exercício de compreensão de significações.

O referencial teórico adotado inspira-se nos autores: Aguiar e Ozella (2016); Tavares (2005); Gil (1999); Ferreira (2006); Golafshani (2003) e Selltiz (1965). As prescrições normativas consultadas foram o Projeto Pedagógico do Curso das Licenciaturas de Física e de Espanhol e, também, o Projeto Político Pedagógico do IFRN.

A primeira seção, intitulada **Referencial teórico de apoio à formação de professores no Brasil e a sua relação com a formação para a educação profissional**, é a parte da pesquisa que discute os saberes necessários para a formação de professores, partindo da reflexividade das ciências da educação e, em seguida, reflete sobre a formação de professores para o campo da educação profissional.

**Políticas de formação inicial de professores e o campo da educação profissional** é a seção da pesquisa que problematiza a oferta das licenciaturas nos Institutos Federais, assim como a chegada dos Programas de fomento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) destinados à formação inicial de professores. Porém, é no terceiro capítulo que fechamos esse ciclo, mostrando como foi possível o desenvolvimento de licenciaturas em uma escola de educação profissional, destacando ainda os programas da CAPES que são destinados à formação inicial de professores.

Na quarta seção, intitulada **Caminho metodológico da investigação sociobiográfica**, iniciamos falando um pouco sobre a trajetória do pesquisador até chegar no curso de licenciatura, porém, buscamos dialogar com os estudos apresentados na pesquisa. Nesse momento do estudo, destacamos como a pesquisa se desenvolveu, em termos metodológicos.

Na quinta seção, **Da narrativa sociobiográfica para as significações das evocações dos entrevistados**, trazemos os apontamentos dos sentidos expressos pelos estudantes sobre o PIBID e como ele vem sendo desenvolvido no próprio IFRN. A partir dessas colocações, analisamos se conseguimos atingir o objetivo principal do nosso estudo. Nesse capítulo, trazemos também as colocações de mais dois grupos, que são os coordenadores de área e

institucional do PIBID do IFRN, a fim de entender como o projeto vem sendo desenvolvido e se ele vai de encontro ao que defendemos nesta pesquisa.

Por fim, trazemos as considerações finais da pesquisa, apresentando as conclusões acerca do que foi estudado, seja por meio do estudo bibliográfico, seja por meio das entrevistas realizadas.

# **1 REFERENCIAL TEÓRICO DE APOIO À FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E A SUA RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

A formação inicial de professores é amplo objeto de discussão, inclusive, as avaliações acerca da atuação dos professores que estão na escola ressaltam a ênfase nesse objeto. Diante disso, a segunda seção da dissertação discute saberes necessários para a formação de professores, partindo da reflexividade das ciências da educação e, em seguida, refletindo sobre a formação de professores para o campo da educação profissional.

## **1.1 Formação de professores no contexto geral das ciências da educação**

Por muito tempo, estudam-se os professores, assim como também a formação inicial e continuada de professores, e é por meio desses estudos que estamos compreendendo os caminhos para uma melhor formação e desenvolvimento dos nossos docentes. Morin (2011) afirma que, nos próximos 20 ou 30 anos, assistiremos a uma complexa metamorfose da escola, isto é, a uma alteração da sua forma. É uma mudança de via, uma nova origem. Metamorfose é sinônimo de grande mudança, porém, já se passaram 11 anos da colocação do autor, estamos vivenciando uma grande pandemia e ainda pouco avanço tivemos na formação inicial de professores.

Fazendo uma retrospectiva ao nosso primeiro capítulo, observaremos que a formação de professores foi e continua sendo muito arcaica. Uma formação muito tradicional, onde não temos muitas mudanças nos cursos de formação inicial, tanto é que nossos professores têm características semelhantes em todos os estados brasileiros. Fica evidente, sobretudo nesse momento que estamos vivenciando de pandemia<sup>1</sup>, onde nossos professores tiveram e alguns ainda continuam tendo dificuldades com o desenvolvimento de suas aulas por meio de aparelhos e aplicativos tecnológicos.

As mudanças nas escolas já estão acontecendo há bastante tempo e os professores também precisam acompanhá-las, principalmente, no que se refere às novas tecnologias. 2020

---

<sup>1</sup> Em 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi alertada sobre vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China. Tratava-se de uma nova cepa (tipo) de coronavírus que não havia sido identificada antes em seres humanos. Uma semana depois, em 7 de janeiro de 2020, as autoridades chinesas confirmaram que haviam identificado um novo tipo de coronavírus. Os coronavírus estão por toda parte. Eles são a segunda principal causa de resfriado comum (após rinovírus) e, até as últimas décadas, raramente causavam doenças mais graves em humanos do que o resfriado comum. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acessado em: 25 de jul. de 2022.

foi um ano atípico, todavia, foi necessário para repensarmos que categoria de formação é necessária para os nossos professores, tendo em vista que, durante a pandemia, muitos sofreram bastante para desenvolver suas aulas.

Segundo Arroyo (1999), para introduzir uma nova prática, uma nova metodologia, um novo currículo ou uma nova organização escolar é necessário planejar cursos de formação para capacitar os professores para as novas tarefas. Entendemos as colocações do autor e concordamos com ele, quando se refere a capacitar os professores para as novas demandas escolares; porém, defendemos a ideia de que os professores podem ser preparados já na sua formação inicial, ou seja, as universidades precisam repensar o currículo das licenciaturas, visando proporcionar aos graduandos uma formação que abrace as novas necessidades formativas do mundo de trabalho.

Nóvoa (1997, p. 29) defende que a “mudança educacional depende dos professores e de sua formação”. Essa colocação complementa o que foi dito acima, quando defendemos ser na graduação que as mudanças devem acontecer, dado que é nesse espaço que está se formando os novos docentes e é nele que devemos formar docentes com uma nova visão educacional. Para Gatti (2006), estamos passando por uma crise na formação de professores, principalmente dos alfabetizadores. Essa crise muito tem a ver com a formação inicial, dado que os alfabetizadores são formados em cursos de Pedagogia e que pouco sofrem alterações temporalmente.

Para Michelet e Galian (2017), fica clara a crise na formação inicial dos alfabetizadores quando não se consegue delinear a identidade profissional do pedagogo. A falta de consenso acadêmico na elaboração dos cursos de Pedagogia dificulta a evolução das propostas curriculares. Afinal, quais os desafios impostos ao profissional pedagogo?

O pedagogo deve ser uma liderança no ensino e na pesquisa educacional (CARVALHO, 1996a); que o objeto central da atuação do pedagogo é o ensino, como ação intencional e planejada, o que atribui o seu caráter profissional, diferenciando-o de outros agentes que lidam com a educação na sociedade (CARVALHO, 1996b); que a Pedagogia deve ser tomada como Ciência da Educação e o pedagogo, como um agente da “ação educativa”, que desenvolve a ciência prática da e para a Educação (PINTO, 2006); que a Pedagogia, como licenciatura, é necessária para formar os pedagogos escolares, que atuam dentro e fora da sala de aula, em ambiente escolar (PINTO, 2006); que a formação estritamente voltada para o magistério da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental não contempla as necessidades formativas dos educadores que vão atuar em espaços não escolares (PINTO, 2006; BIZARRO, 2009; 2012); que as adequações indicadas nos textos legais apontam para um novo conceito de docência, que visa abarcar todos os campos de atuação pedagógica (CAMPOS, 2009); que a identidade profissional do pedagogo é predominantemente uma identidade docente, que começa a ser construída no processo de formação e se consolida durante o exercício profissional (LUZ, 2010); que os estágios supervisionados devem incidir sobre os diversos campos de atuação do

pedagogo (BIZARRO, 2012); que o curso deve responder às necessidades da formação para a gestão educacional, o que implica alterar o currículo, por meio da integração do curso e da redefinição de uma licenciatura que contemple, ao mesmo tempo, aspectos de bacharelado, ou seja, uma formação que vá além da docência (FRANCO, 2014). (MICHELET; GALIAN, 2017, p. 1691-1962)

Acima temos um levantamento de opiniões coletadas em produções acadêmicas realizadas no período de 1996 a 2014, por Michelet e Galian (2017) que enfatiza a crise na formação inicial de professores alfabetizadores, quando não tem definido que profissional esperamos após uma formação docente na pedagogia.

Diante disso, é preciso repensar que docentes queremos em nossa educação básica, assim como também como devemos formá-los para suprir as novas necessidades educacionais. Concordamos com Nóvoa (1997), quando afirma que:

O trabalho centrado na pessoa do professor e na sua experiência é particularmente relevante nos períodos de crise e de mudança, pois uma das fontes mais importantes de stress o sentimento de que não se dominam as situações e os contextos de intervenção profissional. É preciso um tempo para acomodar as inovações e as mudanças, para refazer as identidades (NÓVOA, 1997, p. 27).

A colocação acima trata diretamente dos professores que se encontram em plena atuação, mas sentem a necessidade de se reinventar enquanto docentes. É um momento estressante, porém necessário, pois são situações que fazem com que o professor repense sua forma de atuação. E nesse momento a experiência conta muito, tendo em vista que suas vivências lhe permitirão encontrar os melhores caminhos para seu desenvolvimento na sala de aula, claro, é necessária uma análise crítica das suas experiências. Se reinventar é uma tarefa diária para os professores. Sacristán (1992) aponta que:

A formação contínua de professores deve por em causa as bases da profissionalidade docente, não limitando-se a uma reciclagem a nível dos conteúdos ou das destrezas. [...] a mudança pedagógica e o aperfeiçoamento dos professores devem ser entendidos no quadro de desenvolvimento pessoal e profissional (SACRISTÁN, 1992, p. 76).

Sacristán (1992), corroborando os apontamentos de Popkewitz (1986), afirma que o conhecimento da prática pedagógica e a possibilidade de mudanças/modificações deve ser entendida em três níveis ou contextos diferentes: o contexto propriamente pedagógico (a prática); o contexto profissional dos docentes (a produção de um modelo de comportamento profissional); e o contexto sociocultural (valores e conteúdos importantes).

Compreendemos que os professores não devem considerar apenas os conteúdos específicos das disciplinas, mas para ele se reinventar é preciso repensar também os caminhos

pedagógicos que ele vem tomando enquanto docente, uma vez que suas decisões pedagógicas afetarão diretamente no processo de ensino e de aprendizagem dos discentes.

Por meio da sua experiência, o docente necessita primeiramente analisar o seu comportamento profissional, ou seja, será que eu enquanto docente estou fazendo o meu papel? É preciso repensar suas práticas diárias, pois o que serve para um contexto educacional não serve para o outro. É preciso entender que nas escolas encontraremos uma diversidade sociocultural gigantesca e as práticas docentes devem ser desenvolvidas em cima dessas diversidades, o que hoje é um desafio para muitos professores. Uma mesma compreensão da prática educativa e uma mesma metodologia de trabalho não operam necessariamente de forma idêntica em contextos diferentes. A intervenção é histórica, é cultural, é política. As experiências não podem ser transplantadas, mas reinventadas (FREIRE, 1988).

Há aqui um efeito rigidez que, num certo sentido, torna os professores indisponíveis para a mudança. E é verdade que os profissionais do ensino são por vezes muito rígidos, manifestando uma grande dificuldade em abandonar certas práticas, nomeadamente as que foram empregues com sucesso em momentos difíceis de sua vida profissional (NÓVOA, 1997, p. 17).

Existe por parte dos professores certa resistência às mudanças, até porque é muito cômodo seguir fazendo as mesmas atividades diariamente, por anos, mas sabemos que estamos em uma constante mudança no ambiente escolar e essas mudanças começam com os nossos estudantes que estão vivenciando um novo mundo, onde as Tecnologias da Informação e Comunicação estão presentes diariamente na sua vida, e isso já é um argumento para mostrar que precisamos mudar nossas posturas enquanto professores.

Para os docentes que estão atuando há muito tempo, acreditamos ser mais difícil aceitar as mudanças, mas isso é preciso e eles terão que se renovar. A rigidez em querer mudar muito tem a ver com a formação inicial que esses docentes tiveram, e é por isso que defendemos que as mudanças no ambiente acadêmico devem começar a partir da formação inicial desses professores.

A formação de professores deve ser concebida como uma das componentes da mudança, em conexão estreita com outros setores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola (NÓVOA, 1997, p. 28).

Em colaboração com o pensamento de Nóvoa (1997), Perrenoud (1992) coloca que:

A criação de escolas numa atmosfera aberta, de um trabalho em equipes pedagógicas, de uma maior abertura entre as turmas, de um modo de gestão dos estabelecimentos, de estratégias de participação dos pais, de uma transformação do sistema de avaliação, conduziria, seguramente, mais a transformações das práticas de ensino do que qualquer tentativa de influenciar planos e esquemas de ação dos professores (PERRENOUD, 1992, p. 43).

O tempo passou, porém, percebemos que, após 25 anos, ainda estamos discutindo assuntos que já deveriam ter sido superados. Devemos considerar que o desempenho do professor não depende apenas dele, mas de todos que compõem a instituição escolar. O docente pode até querer mudar, todavia, se ele não tem o devido suporte na instituição escolar, essas mudanças tornam-se difíceis. A mudança deve ser um desejo conjunto da comunidade escolar, inclusive dos alunos e dos pais que fazem parte desse grupo que compõe a escola. Diante do desejo de mudança, surge, então, um novo momento, em que novas formações estarão voltadas para um melhor desempenho escolar.

Perrenoud (1993, p. 101-102) defende ser necessário que a formação de professores, com objetivo de favorecer mudanças, na prática, mantenha uma posição de equilíbrio entre o realismo conservador e o otimismo ingênuo, visando uma distância ideal entre a formação e as condições efetivas da prática. Apoiados na ideia do autor, entendemos que o desejo de mudança não pode se distanciar da realidade que os docentes vivenciam, tendo em vista que o distanciamento pode levar o professor a criar expectativas que não serão alcançadas e assim gerar um sentimento de fracasso, logo, em vez de motivado a se reinventar, o docente poderá se frustrar e desistir da docência.

[...] a transformação exige condições concretas de trabalho e salário e modos objetivos que operacionalizem a ampla participação na produção da proposta, de compreensão e de estudo, muitas vezes necessário, de confronto de ideias e de tempo para a tomada de decisões organizadas. Isso tudo configuraria uma situação de legitimidade imprescindível para que a educação fosse colocada em questão e que novos parâmetros fossem definidos; que se pudesse discutir, propor formas positivas de concretizá-la com qualidade e repensar as experiências existentes; e isso feito com emancipação cultural, aprendizado e com exercício de cidadania (KRAMER, 1997, p. 16).

A valorização docente perpassa não apenas por condições de trabalho, mas também por valorização financeira. Muitos docentes se sentem desmotivados, pois, além de estarem buscando melhorar seu desempenho profissional, eles também almejam o reconhecimento financeiro, tendo em vista que para se capacitar os professores gastam financeiramente e tempo, mas não veem retorno, e assim acabam se desmotivando.

As mudanças na prática docente se relacionam, entre outras situações, com mudanças nas definições dos conteúdos de ensino – mudanças de natureza didática; ou se relacionam à

organização do trabalho pedagógico (material pedagógico, avaliação etc.) – mudanças pedagógicas (CHARTIER, 2000). Para Hubermam (1973, p. 18), “a mudança [...] é a ruptura do hábito e da rotina, a obrigação de pensar de forma nova em coisas familiares e de tornar a pôr em causa antigos postulados”.

Em diálogo com os autores, trazemos a fala de Freire (1996, p. 43), quando diz que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a própria prática”. Com as falas dos autores, podemos dizer que as mudanças na prática docente se iniciam no momento em que ele analisa criticamente sua própria experiência, refletindo-a e buscando melhorá-la. Nesse sentido, defendemos os programas destinados à formação inicial de professores, tais como o PIBID e o PRP, que permitem aos licenciandos vivenciar o chão da escola antes mesmo de egressarem das universidades, podendo, assim, refletir sobre sua postura docente antes mesmo de ingressarem no mundo do trabalho.

Para Nóvoa (2009, p. 27), a educação vive um tempo de grandes incertezas e de muitas perplexidades. “Sentimos a necessidade da mudança, mas nem sempre conseguimos definir o seu rumo. Há um excesso de discursos, redundantes e repetitivos, que se traduz numa pobreza de práticas”. De nada adianta ter um discurso de mudança se, na prática, ele não se efetivar. É preciso pensar e executar, não podemos ficar apenas na teoria, uma vez que é urgente a necessidade de mudanças na escola, tendo em vista que elas são essenciais para o desenvolvimento dos estudantes.

Sabemos que não é fácil ser professor, que enfrentamos diversos obstáculos diariamente que afetam, sim, o nosso desempenho profissional. “As práticas docentes são extremamente difíceis e complexas, mas, por vezes, alimenta-se publicamente a ideia de que ensinar é muito simples, contribuindo assim para um desprestígio da profissão” (NÓVOA, 2009, p. 33). É desmotivante quando se coloca a culpa no professor pelo fracasso escolar, porém, podemos fazer diferente e mostrar que, de fato, não é tão simples mudar a nossa prática, mas estamos buscando, e que em algum momento os resultados surgirão.

Para Pimenta (2002), há uma valorização dos saberes docentes e um entendimento de que o professor pode produzir conhecimento a partir da prática docente. Ser um professor pesquisador. Saber articular a relação entre teoria e prática. Ter consciência de que a experiência docente é espaço gerador de produtor de conhecimento, mas isso não é possível sem uma sistematização que passa por uma postura crítica do educador sobre as próprias experiências (PIMENTA, 2002, p. 135).

Mais uma vez, a partir de Pimenta (2002), voltamos a discutir a necessidade de o docente refletir sobre a sua prática e, por meio dela, buscar se reinventar enquanto professor. Conforme Schön (1998, p. 17):

Uma situação problemática é incerta, a solução técnica de problemas depende da construção anterior de um problema bem-delineado, o que não é, em si, uma tarefa técnica. Quando um profissional reconhece uma situação como única não pode lidar com ela apenas aplicando técnicas derivadas de sua bagagem de conhecimento profissional. E, em situações de conflito de valores, não há fins claros que sejam consistentes em si e que possam guiar a seleção técnica dos meios.

Durante a sua trajetória profissional, o professor não deve sair aplicando as mesmas soluções para contextos diferentes. É preciso reconhecer que vivemos em um ambiente onde a pluralidade de pensamentos tomam conta e as situações vivenciadas pelos docentes, por mais que sejam semelhantes, jamais terão a mesma solução. Não estamos dizendo que os professores não podem usar a sua experiência no seu dia a dia, mas queremos dizer que as suas vivências serão o alicerce para solucionar os problemas futuros que estão inseridos em contextos semelhantes e não iguais.

Os saberes profissionais resultam de relações complexas, subjetivas e intersubjetivas entre os professores e destes com outros grupos, mediados por saberes – referências da atividade profissional. São saberes que emergem de necessidades práticas e teóricas vinculadas a novas situações-problema da atividade profissional. Na perspectiva do professor que pesquisa sua práxis como profissional crítico e reflexivo, a construção de novos saberes passa a fazer parte dos processos de construção/consolidação de sua identidade profissional. Assim, os saberes profissionais estão em estreita relação com as identidades profissionais (NUÑEZ; RAMALHO, 2005, p. 101).

Os saberes docentes não são construção imediatista, mas surgem e dependem das diversas relações que os professores vivenciam diariamente. São saberes que vão se construindo e se firmando com as suas necessidades, que muito se assemelham com o desenvolvimento científico que se desenvolve a partir das necessidades humanas. Entendemos que os saberes docentes, adquiridos a partir das experiências profissionais, fazem parte da construção da sua identidade profissional, que em nossa concepção muito se traduz no docente que somos ou queremos ser.

É unânime entre os pesquisadores do campo da Educação que o docente precisa fazer uma análise crítica das suas práticas, buscando se reconhecer enquanto docente, a fim de redesenhar e melhorar suas práticas. De acordo com Dubar (1997), para cada configuração de identidade, existe uma categoria de saber privilegiado que estrutura a identidade profissional:

- O saber prático, resultado da experiência, é saber estruturante da identidade, associada à lógica de um trabalho que é remunerado;
- O saber profissional, no qual se articulam saber, prática e saber técnico, é *focus* da identidade estruturada pela atividade profissional, associada à lógica da formação. É um saber que se reestrutura em função de novas demandas da profissão;
- O saber da organização articula saberes práticos e teóricos estruturantes da identidade institucional, que depende das estratégias de organização específica.
- O saber teórico estrutura uma identidade que fornece autonomia e saberes culturais associados à lógica da reestruturação permanente;
- O saber das associações profissionais está ligado às problemáticas da formação, à reestruturação da atividade profissional, à tomada de consciência dos conflitos que levam a novas funções docentes, à natureza e sentido dessas novas funções, à 'acreditação', à revisão das normas da atividade profissional, às questões salariais associadas às condições da atividade profissional e plano de carreira (DUBAR, 1997, p. 75).

São diversos os saberes que se entrelaçam na construção da identidade profissional do professor, mas compreendemos que por mais redundantes que sejam, os saberes teóricos e práticos se sobressaem diante dos demais. Não existe uma prática com excelência sem o alicerce teórico, assim como também não existe uma teoria consistente se não ela não parte de problemas do chão da escola.

A formação de professores não é só um problema de apropriação ou de construção de conhecimentos teóricos pensados para a prática, é também um processo de pensar em intervir na prática tomando como base diversas referências, entre elas os conhecimentos produzidos pelas áreas científicas disciplinares e os saberes que os professores constroem e socializam nas suas práticas (NUÑEZ; RAMALHO, 2005, p. 103).

Discussões sobre a formação inicial de professores são recorrentes nas universidades, congressos, seminários, e nos diversos espaços formativos da sociedade, porém, não se vê grandes mudanças nesse trajeto em busca da formação docente.

A formação que contribui para a profissionalização é aquela que tem impacto no desenvolvimento profissional dos professores e em suas identidades pessoais e profissionais. A formação não se constitui num processo de transmissão de conhecimentos ou de treinamento, e sim num processo de construção de identidades pessoais e profissionais dos docentes, com o objetivo de desenvolver a cultura das instituições formativas como instituições que aprendem (NUÑEZ; RAMALHO, 2005, p. 103).

As necessidades formativas da carreira docente são diversas e é preciso construir espaços formativos condizentes com essas novas demandas formativas. A busca por aprimorar e, até mesmo, formar novos professores é urgente. Os Institutos Federais surgem, então, como alternativa para suprir as novas necessidades formativas, tais como a formação humana integral e o ensino progressista, que as universidades sozinhas não conseguem democratizar. Todavia,

enfatizamos que a realidade da evasão também se expressa nos IF. Segundo Ferreira (2011), a diminuição dos egressos das licenciaturas nas universidades se deve a fatores sociais que devem ser investigados.

As licenciaturas ofertadas pelo IF se desenvolvem em um espaço de educação profissional que busca a formação integral do estudante, logo, essa visão se estende também aos cursos de ensino superior, permitindo, assim, que nesse campo também tenhamos um ensino progressista. A formação de professores precisa ser fortalecida e valorizada, assim como também precisamos superar a evasão no contexto do ensino superior, inclusive nos cursos de licenciaturas, que precisam ser evidenciados.

Ainda sobre o contexto das dificuldades enfrentadas pelos professores na atualidade, é imperativo destacar as novas aprendizagens docentes necessárias para as mediações a partir da pandemia da Covid-19, iniciada no final de 2019. As históricas lacunas formativas (dificuldade com as tecnologias, mudanças metodológicas, adequação de conteúdos etc.) e a ênfase nos processos formativos ancorados nas pedagogias liberais (tradicional, renovada progressivista e tecnicista) continuam influenciando o pensar e o fazer didático dos professores atuais. Como exemplo, podemos citar os contextos de educação *online*, mediados por computador, notebook, celulares e demais eletrônicos, a partir do tempo pandêmico no Brasil, que evidenciaram contundentes déficits na potência de trabalho dos professores. Este aspecto pode ser associado a distância dos programas curriculares da formação inicial e continuada dos professores em relação à presença de tópicos mais atuais que impactam no trabalho docente.

Os professores de notório saber ou professores sem habilitação pedagógica, desde o período colonial, existem até hoje, destacadamente no campo da Educação Profissional. O primeiro capítulo da dissertação, construído de forma diacrônica, em sintonia com o segundo capítulo, demonstra que o trajeto da formação de professores no Brasil clama por transformações conceituais, procedimentais e atitudinais qualitativas. Diante da denúncia apontada, na próxima seção, a dissertação contemplará importantes necessidades formativas para a formação de professores, em especial para o campo da Educação Profissional.

## **1.2 A formação de professores e o campo da educação profissional**

As discussões sobre a formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica vêm crescendo nos espaços de formação docente (eventos científicos, universidades, pós-graduações etc.), e dentre os principais questionamentos dos estudiosos

desse campo está o espaço formativo para os professores que atuam/atuarão no campo da Educação Profissional, ou seja, como e onde se dará a formação desses professores.

Pacheco (2006) nos diz que existem três caminhos para a formação dos professores que atuam/atuarão na Educação Profissional, sendo eles: licenciatura tecnológica, programas de pós-graduação *lato sensu* e programas especiais de formação. Porém, ainda existem alguns questionamentos acerca destas três propostas de formação. De acordo como Moura (2008), dentre as três vertentes, a licenciatura tecnológica é a proposta defendida pela maioria dos pesquisadores da área. De acordo com Ramos (2008, p. 15),

As licenciaturas tecnológica têm sido apontadas como absolutamente essenciais por serem o espaço privilegiado da formação docente inicial e pelo importante papel que podem ter na profissionalização docente, para o desenvolvimento de pedagogias apropriadas às especificidades da educação profissional, o intercâmbio de experiências no campo da educação profissional, o desenvolvimento da reflexão pedagógica sobre a prática docente nesta área, o fortalecimento do elo entre ensino-pesquisa-extensão, pensar a profissão, as relações de trabalho e de poder nas instituições escolares, a responsabilidade dos professores etc.

Sobre as licenciaturas tecnológicas, é questionável se teríamos público para esse tipo de graduação, visto que, de acordo com Moura (2008, p. 33),

[...] não parece haver uma materialidade na sociedade brasileira que leve um jovem que concluiu (ou está concluindo) o ensino médio de caráter propedêutico e que está preparando-se para ingressar no ensino superior a vislumbrar como itinerário de formação ao nível superior à docência voltada para a Educação Profissional.

Segundo Moura (2008), existem dúvidas sobre o interesse dos estudantes do Ensino Médio normal em cursar uma licenciatura tecnológica e isso está ligado ao fato de que a maioria dos estudantes das redes municipais e estaduais tem pouca ou nenhuma oferta de Educação Profissional e Tecnológica, fazendo com que tenham acesso apenas a professores da educação básica e que não têm informação sobre a profissão de docente da Educação Profissional.

O interesse pelas licenciaturas se apresenta pequeno entre os ingressantes no ensino superior. Assim, concordamos com o autor que o interesse pode ser ainda menor quando se trata de uma licenciatura tecnológica, pois é uma área obscura para muitos estudantes. Se as áreas do conhecimento que eles estudam a vida toda não são atrativas, avalie aquelas que eles desconhecem.

Os estudantes que naturalmente desejam seguir a carreira docente, normalmente, tomam essa decisão por se inspirarem em algum professor ou, até mesmo, por ter um histórico na família, porém, quando falamos em Educação Profissional, os professores da educação básica

não têm contato com esse campo, seus estudantes também não. Logo, como esse estudante teria interesse pelo campo da Educação Profissional se ele desconhece sobre essa área acadêmica? Diante disso, existe o receio de não haver interesse por parte dos estudantes do ensino médio regular em cursar uma licenciatura tecnológica, tendo em vista que é um campo desconhecido por eles.

Pensar num melhor caminho para a formação de professores para a Educação Profissional é desafiante, uma vez que, segundo Machado (2008, p. 08),

Superar o histórico de fragmentação, improvisado e insuficiência de formação pedagógica que caracteriza a prática de muitos docentes da educação profissional de hoje implica reconhecer que a docência é muito mais que mera transmissão de conhecimentos empíricos ou processo de ensino de conteúdos fragmentados e esvaziados teoricamente.

Com as colocações da autora é perceptível que os questionamentos não são direcionados apenas à formação do docente para a Educação Profissional, questiona-se também como será feita essa formação, pois, de acordo com Machado (2008), para formar a força de trabalho requerida pela dinâmica tecnológica que se dissemina mundialmente, é preciso outro perfil de docente capaz de desenvolver pedagogias do trabalho independente e criativo, construir a autonomia progressiva dos alunos e participar de projetos interdisciplinares.

A formação e a capacitação devem, portanto, ir além da aquisição de técnicas didáticas de transmissão de conteúdos para os professores e de técnicas de gestão para os dirigentes. Evidentemente, esses aspectos continuarão sendo importantes, mas o objetivo macro é mais ambicioso e deve privilegiar a formação no âmbito das políticas públicas do país, principalmente as educacionais, numa perspectiva de superação do modelo de desenvolvimento socioeconômico vigente, de modo que se deve priorizar mais o ser humano do que, simplesmente, as relações de mercado e o fortalecimento da economia (MOURA, 2008, p. 30).

Os apontamentos de Moura (2008) vão ao encontro do pensamento de Paulo Freire, para quem as práticas profissionais precisam superar a educação bancária. Segundo Freire (1996, p. 14), a educação bancária

Deforma a necessária criatividade do educando e do educador, o educando a ele sujeitoado pode, não por causa do conteúdo cujo 'conhecimento' lhe foi transferido, mas por causa do processo mesmo de aprender, dar, como se diz na linguagem popular, a volta por cima e superar o autoritarismo e o erro epistemológico do 'bancarismo'.

O que será trabalhado na formação dos professores que atuam/atuarão na Educação Profissional é, sem dúvida, mais preocupante que os meios que serão ofertadas essas formações,

mas um ponto em consenso é que esses professores precisam passar por uma formação que trabalhe no mínimo três pontos: formação didático-político-pedagógica; uma área de conhecimentos específicos; e diálogo constante de ambas com a sociedade em geral e com o mundo do trabalho (MOURA, 2008).

Os três pontos citados pelo autor são de extrema relevância no contexto da educação profissional e enfatizamos que essa formação esperada para a EP deve ser trabalhada com todos aqueles que caminharão nesse espaço, sejam eles bacharéis, tecnólogos e, até mesmo, licenciados.

Outro caminho sugerido para a formação de professores para Educação Profissional são os programas de pós-graduação *lato sensu* que vêm sendo desenvolvidos em alguns Institutos Federais, como é caso do Mestrado Profissional em Educação Profissional e o Mestrado e Doutorado Acadêmico em Educação Profissional, que são ofertados no IFRN, inclusive, é o único no Brasil a ofertar um mestrado e um doutorado acadêmico nessa área.

De acordo com Moura (2008, p. 221):

A pós-graduação precisa ter características diferenciadas dos cursos de especialização correntes no País, a fim de que possam cumprir a função a que se destinam. É necessário que a carga horária ultrapasse bastante o limite mínimo de 360 horas. É igualmente importante que se incluam estágios de prática docente e de observação e/ou prática no mundo do trabalho na área profissional em que o docente atua ou atuará após concluir a respectiva formação.

Analisando a proposta de a licenciatura ser comparada às pós-graduações, até mesmo com relação à carga horária, podemos dizer que esse caminho de formação seria a melhor opção para os professores que já atuam na educação profissional, tendo em vista que para eles a graduação é um percurso mais longo, e como eles já estão em atuação, uma formação mais compactada seria mais apropriada.

Com relação aos professores que atuam na educação profissional que não são graduados, apenas possuem curso técnico ou tecnológico, com base em Moura (2008), a melhor proposta de formação seria as pós-graduações. Sendo assim,

É fundamental que se busque uma melhor formação profissional desses docentes, tanto na perspectiva dos conhecimentos específicos da área profissional em que atuam (cursos de graduação) como no que se refere à formação didático-político-pedagógica (licenciaturas específicas para a EPT) e, sempre que possível, conjugar o atendimento às duas necessidades em um único processo formativo (MOURA, 2008, p. 208).

Hoje, no Estado do Rio Grande do Norte, ainda não há uma licenciatura específica para a Educação Profissional, porém, no IFRN, existe a licenciatura em Formação Pedagógica, que

é destina aos profissionais que atuam no campo da Educação Profissional e não são licenciados. Podemos dizer que não é ainda o que se espera para a formação de professores que atuam/atuarão na Educação Profissional, porém, o IFRN já deu um passo gigante em busca da formação dos professores da Educação Profissional.

Segundo Machado (2008), o professor da educação profissional deve:

Ter capacidade para elaborar estratégias; estabelecer formas criativas de ensino-aprendizagem; prever as condições necessárias ao desenvolvimento da educação profissional, considerando suas peculiaridades, as circunstâncias particulares e as situações contextuais em que se desenvolve; realizar um trabalho mais integrado e interdisciplinar; promover transposições didáticas contextualizadas e vinculadas às atividades práticas e de pesquisa (MACHADO, 2008, p. 18).

Ainda conforme a autora,

É desejável que, além da experiência profissional articulada à área de formação específica, saiba trabalhar com as diversidades regionais, políticas e culturais existentes, educar de forma inclusiva, contextualizar o conhecimento tecnológico, explorar situações-problema, dialogar com diferentes campos de conhecimentos e inserir sua prática educativa no contexto social, em todos os seus níveis de abrangência (MACHADO, 2008, p. 18).

É uma tarefa árdua, porém existem diversas possibilidades para conseguir êxito com relação à formação de professores para Educação Profissional. Buscar suprir as necessidades formativas para o campo da Educação Profissional é um desafio para as instituições que trabalham com a formação inicial de professores, todavia, destacamos que algumas instituições, como o IFRN, vêm buscando alternativas que proporcionem aos estudantes das licenciaturas conhecerem mais sobre a Educação Profissional.

O IFRN se destaca com relação a pesquisas no campo da Educação Profissional e dentro das suas licenciaturas. No IFRN, devido ao período pandêmico, o PIBID passou a ser desenvolvido na própria instituição, sendo de Educação Profissional e, com isso, tem buscado aproximar cada vez mais seus estudantes do campo da Educação Profissional já na formação inicial.

Consideramos também que a prática está diretamente ligada com a teoria, logo, o PRP é um caminho para o desenvolvimento da prática na Educação Profissional e, com relação à teoria, não poderíamos deixar de trazer as contribuições de Paulo Freire, um autor que consideramos indispensável na formação inicial de professores, principalmente daqueles que atuam/atuarão na Educação Profissional.

A formação de professores para a Educação Profissional Tecnológica (EPT) é decisiva para que a atual política de expansão, interiorização e democratização dessa modalidade educacional se efetive com qualidade social, profissional e produção de conhecimentos, valorização docente e desenvolvimento local, integrado e sustentável (MACHADO, 2011, p. 690).

A Educação Profissional é um dos caminhos que a classe trabalhadora tende a seguir, pois, historicamente, sempre existiu a dualidade do ensino brasileiro, onde os filhos da classe dominante eram preparados para o ingresso no ensino superior e os filhos da classe dominada seguiam o exemplo dos pais e tendiam a buscar cursos profissionalizantes e, assim, ingressar no mundo de trabalho. Os filhos do proletariado, de fato, tendem a buscar cursos profissionalizantes, porém, é preciso entender que essa formação não deve ser minimalista, assim como foi na educação tecnicista, pois entendemos que estaríamos comungando com os interesses de um grupo que busca manter sua hegemonia. De acordo com Tavares (2005),

A política de formação de professores no Brasil tem-se constituído em uma estratégia de atendimento ao capital, se enquadrando entre as táticas dos grupos hegemônicos que, historicamente, vêm definindo os padrões mínimos de capacidades, habilidades e competências dos trabalhadores que conseguem exercer alguma função no mundo do trabalho (TAVARES, 2005, p. 107).

É na formação inicial de professores que precisamos apresentar e trabalhar com concepções contra hegemônicas, evitando propagar as percepções de ensino hegemônico e, com isso, ter cada vez mais propostas educacionais com perspectivas de transformação social.

Moura (2008) coloca que o mundo do trabalho demanda por indivíduos autônomos que possam atuar em um ambiente de geração do conhecimento e, também, de transferência a outros contextos em constante transformação. Entretanto, esses profissionais devem ultrapassar esses limites e alcançar uma verdadeira autonomia, para que possam atuar na perspectiva da transformação social orientada ao atendimento dos interesses e necessidades das classes trabalhadoras.

Sobre o ensino médio integrado, Kuenzer (2011) afirma que a formação de professores para atuar nessa oferta merece atenção especial, uma vez que tem sido considerada a modalidade que melhor atende aos jovens oriundos da classe trabalhadora, porém, destacamos que a proposta da Escola Única de Gramsci era voltada tanto para os filhos das classes populares quanto para os filhos dos burgueses.

Hoje, podemos dizer que o maior problema da Educação Profissional é a formação de professores para a área. Segundo dados do INEP (BRASIL, 2008, p. 244 e 246),

Os professores novos estão mais preparados em termos de tecnologia, porque estão mais atualizados, e, por outro lado, uma parte deles não conhece nada do mundo do trabalho. Os ‘professores antigos’ conheciam menos de tecnologia, mas sabiam muito do mundo do trabalho.

De fato, os professores que estão trabalhando nas escolas de Educação Profissional são docentes que conhecem muito as questões tecnológicas, assim como os conhecimentos científicos, pois muitos deles são bacharéis, porém desconhecem as concepções pedagógicas e a realidade escolar.

A formação permanente do professor deve ajudar a desenvolver um conhecimento profissional que permita avaliar a necessidade potencial de uma inovação educativa nas instituições; deve desenvolver habilidades básicas no âmbito das estratégias de ensino em um contexto determinado, do planejamento, do diagnóstico e da avaliação; deve proporcionar as habilidades para ser capazes de modificar as tarefas educativas continuamente, em uma tentativa de adaptação à diversidade do contexto e a heterogeneidade dos alunos; e deve comprometer-se com o meio social (TAVARES, 2005, p. 111-112).

O professor deve buscar se aperfeiçoar constantemente, tendo em vista que ele passará por diversos desafios no ambiente escolar. Se para o professor que teve uma formação pedagógica, a sala de aula é um desafio, imagine para os professores da Educação Profissional cuja maioria não passou por essa formação, pois são bacharéis.

A heterogeneidade institucional, situacional e de trajetória profissional do professorado da EDUCAÇÃO PROFISSIONAL é um dado importante a ser considerado pelas políticas de formação inicial e continuada destinadas aos docentes, sobretudo quando se pensa que, em vista das atuais questões relativas ao mundo do trabalho, à dinâmica tecnológica e de produção de conhecimentos, à diversidade cultural, à sustentabilidade ambiental, à vida em sociedade, o exercício dessa docência se tornou mais complexo, exigindo-se das práticas pedagógicas maior coerência, consistência, diálogo, participação (MACHADO, 2011, p. 692).

Ainda segundo a mesma autora:

O desafio da formação de professores para a EDUCAÇÃO PROFISSIONAL manifesta-se de vários modos, principalmente quando se pensa nas novas necessidades e demandas político-pedagógicas dirigidas a eles: mais diálogos com o mundo do trabalho e a educação geral; práticas pedagógicas interdisciplinares e interculturais; enlaces fortes e fecundos entre tecnologia, ciência e cultura; processos de contextualização abrangentes; compreensão radical do que representa tomar o trabalho como princípio educativo; perspectiva de emancipação do educando, porquanto sujeito de direitos e da palavra (MACHADO, 2011, p. 694).

De acordo com Tavares (2005), a formação profissional docente para ser legítima deve estar alicerçada no eixo do exercício da prática profissional, entendido como o espaço que torna possível a articulação dos eixos da formação inicial, da formação continuada, da pesquisa

pedagógica e da pesquisa colaborativa. Somente por meio do interstício desses eixos, a formação profissional se constitui em uma realização emancipadora e crítica. As colocações da autora mostram o quanto apenas o saber acadêmico de uma área não basta para ser professor de um curso de Educação Profissional.

É preciso ir além, os docentes bacharéis ou não licenciados da Educação Profissional precisam ter acesso, antes de se tornarem professores, a conhecimentos pedagógicos, assim como também às rotinas escolares, saberes básicos para ter um bom desenvolvimento nos espaços escolares. De acordo com Moura (2008), a formação e a capacitação devem, portanto, ir além da aquisição de técnicas didáticas de transmissão de conteúdos para os professores e de técnicas de gestão para os dirigentes.

O sentido da formação dos professores, conforme se propõe nos mencionados referenciais legislativo, segue a lógica dos documentos dos organismos multilaterais, atestando a convergência de interesses entre o Estado brasileiro e as políticas internacionais, em que se exige do professor o desenvolvimento da competência do fazer técnico, intensificando o descompasso entre sua prática de ensino e a sua condição profissional de crítico, reflexivo e pesquisador (TAVARES, 2006, p. 111).

É por isso que existe mais um grande desafio, talvez o mais importante, no que diz respeito à responsabilidade social do campo da Educação Profissional. Estamos nos referindo ao poder da Educação Profissional de contribuir com o aumento da capacidade de (re)inserção social, laboral e política dos seus formandos, com a extensão de ofertas que contribuam para a formação integral dos coletivos que procuram a escola pública de Educação Profissional para que esses sujeitos possam atuar, de forma competente e ética, como agentes de mudanças orientadas à satisfação das necessidades coletivas, notadamente as das classes trabalhadoras (MOURA, 2000; FREIRE, 1986; 2000a; 2000b; 2001).

De acordo com Moura (2003), as funções sociais definidas para e por cada instituição de Educação Profissional são:

- a) formação humana integral e, portanto, que incorpore ciência, trabalho, tecnologia e cultura como eixos indissociáveis;
- b) busca de soluções para os problemas comunitários, ou seja, realização de ações orientadas à melhoria da qualidade de vida do entorno, especialmente das classes trabalhadoras populares;
- c) desenvolvimento de produtos e resolução de problemas do setor produtivo, desde que haja coerência com a função social de cada instituição;
- d) transferência do conhecimento a outras organizações educativas ou não, por meio dos processos de formação humana; e
- e) melhoria da própria ação institucional por meio dos processos de pesquisa, de relação com o entorno, de gestão, de formação e de avaliação, ou seja, investigar a própria ação na perspectiva de melhorar a atuação ante a sociedade.

As funções sociais da Educação Profissional são, de fato, complexas e necessitam de docentes que estejam preparados para alcançá-las. É uma tarefa árdua, pois não temos nenhum curso que forme professores diretamente para a Educação Profissional, mas é preciso buscar caminhos para que o professor consiga compreender qual é a missão da nova escola de Educação Profissional.

Na formação para a aquisição do conhecimento profissional pedagógico básico, deve haver lugar para a mudança. A formação do professor de qualquer nível educativo não pode permitir que as tradições e costumes cristalizados, impeçam que se ponha em prática uma consciência crítica nem que dificultem a geração de novas alternativas que tornem possível uma melhoria da profissão (TAVARES, 2005, p. 106).

Primeiramente, para ter mudança nas escolas de Educação Profissional, em termos pedagógicos, é preciso que os profissionais que atuam nessas escolas estejam abertos a mudanças, ou seja, que queiram adquirir conhecimentos que irão enriquecer a sua formação. Para se ter uma ideia, grande parte dos professores que estão trabalhando com o ensino médio integrado ainda trabalham considerando a Lei nº 5.692/71, a qual traz a ideia do ensino propedêutico para o ensino médio e que não tem muita ligação com o nosso ensino médio integrado, que trabalha com base no currículo integrado. O currículo integrado vai além de integrar ensino médio com Educação Profissional e exige do professor uma capacitação que lhe assegure

[...] a compreensão de como desenvolver os princípios educativos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura; o diálogo entre teoria e prática; o pensar e o agir na lógica da interdisciplinaridade; a sintonia com o desenvolvimento tecnológico e o contexto socioeconômico e ambiental” (MACHADO, 2011, p. 694).

Para Tavares (2005), é por meio da formação inicial que se possibilita o acesso aos saberes em âmbitos científico, cultural, político, filosófico, psicopedagógico e pessoal, de modo a capacitar o futuro professor ou professora a assumir a tarefa educativa em toda a sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários. Na Educação Profissional não é diferente da educação básica e exige do professor o conhecimento desses saberes colocados pela autora, uma vez que na Educação Profissional o que se busca, além do conhecimento específico das áreas, é uma transformação social.

Para uma formação inicial proporcionadora da profissionalização docente, é necessária uma formação flexível, o desenvolvimento de atitude crítica que englobe formas de cooperação e trabalho em equipe e constante receptividade a tudo o que ocorre, pois a formação inicial deve preparar para uma profissão que exige que se continue a estudar durante toda a vida profissional. Não se trata, pois, de aprender um

ofício no qual predominam estereótipos técnicos, assim como prescrevem a formação ancorada no neoliberalismo, e sim de apreender os fundamentos de uma profissão, o que significa saber por que se realizam determinadas ações ou se adotam algumas atitudes concretas, e quando e por que será necessário fazê-lo de outro modo (TAVARES, 2005; IMBERNÓN, 2004, p. 106).

Segundo Machado (2011), o professorado da Educação Profissional apresenta, portanto, grande diversidade em matéria de formação pedagógica. A essa heterogeneidade se acrescentam outras diferenças: de campo científico, tecnológico e cultural de origem, espaços institucionais de atuação, alunado, formas de recrutamento (concursos públicos de provas e títulos, processos seletivos simples ou escolha pessoal do diretor ou coordenador), regime de contratação (por jornada parcial ou integral, por hora-aula), tipos de vínculo empregatício (maior ou menor estabilidade), condições de trabalho e de remuneração, e o sentido que a docência tem para o professor (atividade de trabalho principal ou complementar).

As diferenças existem, seja pelo tipo de vínculo, seja pela remuneração e, até mesmo, pelas condições de trabalho, o que dificulta ter um padrão na formação de professores para Educação Profissional, pois cada espaço tem propostas educacionais diferenciadas. Porém, é preciso capacitar pedagogicamente os professores que atuam na Educação Profissional.

A formação e a capacitação devem, portanto, ir além da aquisição de técnicas didáticas de transmissão de conteúdos para os professores e de técnicas de gestão para os dirigentes. Evidentemente, esses aspectos continuarão sendo importantes, mas o objetivo macro é mais ambicioso e deve privilegiar a formação no âmbito das políticas públicas do país, principalmente as educacionais, numa perspectiva de superação do modelo de desenvolvimento socioeconômico vigente, de modo que se deve priorizar mais o ser humano do que, simplesmente, as relações de mercado e o fortalecimento da economia (MOURA, 2008, p. 30).

As colocações de Moura (2008) são pertinentes, porém, surgem vários questionamentos de como pode ser feita essa formação para a Educação Profissional, uma vez que temos três grupos que atuam ou podem atuar com a Educação Profissional, que são os profissionais que já estão em exercício, os que estão em processo de formação e os que se formarão no futuro.

Essa questão ultrapassa os limites da educação profissional e tecnológica e avança na formação de professores para as carreiras universitárias como engenharia, arquitetura, medicina, direito e demais cursos superiores fora do âmbito das licenciaturas. Acontece que tanto a educação chamada profissional como os cursos superiores formam profissionais que são formados por profissionais que atuam como professores, embora, na maioria das vezes, não tenham formação específica para esse fim (MOURA, 2008, p. 31).

Se considerarmos os professores que estão atuando na Educação Profissional, a maioria é oriunda de cursos de bacharelados e eles são formados por docentes que, assim como eles,

são bacharéis. Diante disso, é importante colocar que a questão sobre a formação de professores não se resume apenas à Educação Profissional, estendendo-se também às universidades, pois ambas trabalham com um quadro docente que não passou por uma formação didática e pedagógica. Quando esses profissionais em formação egressam das universidades e procuram seguir a carreira docente é de se esperar que eles levem para o chão das escolas um comportamento semelhante ao que eles encontraram nas universidades, ou seja, serão espelhos de professores que não têm formação pedagógica.

Sabemos que as funções das escolas de Educação Profissional são a formação humana integral, a busca de soluções para os problemas comunitários, o desenvolvimento de produtos e resolução de problemas do setor produtivo, assim como também a melhoria da própria ação institucional por meio dos processos de pesquisa. Todavia, surgem os professores que estão na Educação Profissional, assim como os que estão em formação e os que ainda irão ingressar nas universidades, que desconhecem essas funções, mais que isso, não foram preparados para assumir esse grande desafio educacional. Moura (2008) destaca que é fundamental que se busque uma melhor formação profissional desses docentes, tanto na perspectiva dos conhecimentos específicos da área profissional em que atuam, como no que se refere à formação didático-político-pedagógica, e, sempre que possível, conjugar o atendimento às duas necessidades em um único processo formativo.

Além dos bacharéis, existem também docentes licenciados em áreas específicas e que atuam diretamente com a Educação Profissional. Apesar de serem formados em uma licenciatura, esses docentes desconhecem a realidade da Educação Profissional, uma vez que as licenciaturas não trabalham com tanta ênfase essa modalidade de ensino na formação inicial.

Nesse caso, é fundamental que o docente tenha uma formação específica que lhe aproxime da problemática das relações entre educação e trabalho e do vasto campo da educação profissional e, em particular, da área do curso no qual ele está lecionando ou vai lecionar no sentido de estabelecer as conexões entre essas disciplinas e a formação profissional específica, contribuindo para a diminuição da fragmentação do currículo (MOURA, 2008, p. 32).

De fato, essas dificuldades existem por parte dos licenciados, visto que eles foram formados para lecionar na educação básica e no ensino médio. Podemos trazer como exemplo um professor de Física que leciona nos cursos de Radiologia. Esse professor não foi formado para lecionar num curso da área da saúde, mas sim para o exercício profissional do ensino médio. Diante disso, surge o questionamento de como capacitar esse professor licenciado para

atuar em um curso de educação profissional que não é nem da sua área. O problema não envolve apenas os bacharéis, também se estende aos licenciados, e é a partir dessas situações que surge a possibilidade de formação para Educação Profissional por dois caminhos, cursos de licenciatura voltados para a educação profissional e pós-graduação *lato e stricto sensu*.

Como colocado acima, existem três grupos que atuam ou atuarão com a Educação Profissional, porém, os que já atuam na área são os que mais oferecem resistência para capacitar-se. Moura (2008) discorre que a remuneração desses sujeitos não é elevada, ao contrário, é muito baixa em vários estados (para não dizer na maioria). Ressalte-se ainda que são escassas as possibilidades de alguma motivação adicional para que esses sujeitos assumam tais funções, principalmente no caso dos que já estão nos sistemas e serão deslocados para essa nova atividade. As motivações são mínimas, porém, sugere-se que esses professores comecem a se capacitar através de cursos de pós-graduação *lato sensu*, os quais poderão ser a base de futuros cursos *stricto sensu*.

De acordo com Moura (2008), a primeira possibilidade que nos vem à mente é, novamente, a oferta de licenciatura específica para a Educação Profissional, entretanto, igualmente ao caso anterior, é necessário aprofundar a análise sobre a viabilidade dessa alternativa no momento atual. Essa possibilidade é interessante, mas se torna difícil de colocar em prática, principalmente porque os alunos que hoje cursam uma licenciatura já tiveram contato com a área em formação já na educação básica, todavia, no ensino médio, por exemplo, os discentes não têm contato com Educação Profissional. Diante disso, torna-se difícil os estudantes quererem cursar uma licenciatura numa área que ele nunca teve contato e quando teve contato foi para conhecer os saberes das profissões técnicas, especialmente aquelas que gozam de maior reconhecimento perante a sociedade.

Outra possibilidade é a oferta de licenciaturas para a Educação Profissional destinada aos concluintes de cursos técnicos de nível médio. Nesse caso, estão superadas grande parte das dificuldades anteriormente mencionadas. Esse público traz em seu repertório os conhecimentos e a própria vivência no campo da educação profissional, o que, seguramente, lhes concede um diferencial em relação aos demais, tornando perfeitamente viável, já nos dias atuais, uma licenciatura voltada para a Educação Profissional que os tenha como sujeitos (MOURA, 2008, p. 34).

Essa seria a melhor opção, tendo em vista que os estudantes já tiveram contato com a Educação Profissional e poderiam se interessar pela docência nessa área. Moura (2008) coloca que, nessa mesma linha de raciocínio, uma proposta que ganha força é a possibilidade de integrar essas licenciaturas aos Cursos Superiores de Tecnologia (CST). Assim, o profissional formado estaria habilitado, em simultâneo, como tecnólogo e como professor da Educação

Profissional. Tanto os cursos técnicos como os cursos superiores de tecnologia são boas opções, mas o questionamento maior é qual seria a habilitação deles ao finalizar o curso de licenciatura. Nos cursos de licenciaturas comuns, os estudantes saem com habilitação para ensinar Matemática, Física, Biologia, História, Geografia, ou seja, uma disciplina específica. Se tivéssemos o ingresso de estudantes de cursos técnicos e superior em tecnologia, quais seriam essas especificidades? Eles poderiam lecionar apenas as disciplinas específicas de sua área de formação ou poderiam lecionar em outros cursos?

Parece-nos que uma solução viável é adotar essa lógica da licença por área profissional, mas que sua efetiva habilitação para os diversos cursos e disciplinas da área ocorra, mediante o estágio, para uma ou mais subáreas e que futuras habilitações em outras subáreas possam ocorrer mediante formação continuada, portanto, ao longo do próprio exercício da profissão (MOURA, 2008, p. 35).

A solução colocada por Moura (2008) é uma possibilidade que faz muito sentido e que permitirá que alunos das licenciaturas sejam melhor formados para o campo da educação profissional. Essa proposta também pode ser expandida para a formação de professores na área tecnológica.

Como foi colocado, cada instituição de Educação Profissional tem uma proposta de ensino diferenciada, o que dificulta termos uma homogeneidade na formação de professores para a Educação Profissional. Todavia, Moura (2008) diz ser de grande relevância que na formação desses profissionais seja incluída, no mínimo, além das questões didático-político-pedagógicas, a discussão relativa à função social da Educação Profissional, em geral e de cada instituição em particular.

Além disso, Moura (2004a) também sinaliza que, no contexto atual, a função do docente deve contemplar de forma indissociável a unidade ensino-pesquisa no marco de uma profunda interação com o entorno institucional.

Essa unidade deve ser materializada em quatro espaços inseparáveis: atividades escolares propriamente ditas, nas quais os professores devem interagir com outros profissionais, internos e externos, na perspectiva de desenvolver uma atitude docente interdisciplinar; interação com o entorno institucional; busca de espaços de (re)inserção sociolaboral dos estudantes e dos diplomados; orientação pedagógica, profissional e para a vida dos estudantes (MOURA, 2008, p. 35).

A interação com os diversos profissionais é indispensável, principalmente para desenvolver, se possível, atividades interdisciplinares entre as áreas do conhecimento. As atividades em grupos são de extrema importância também para quebrar o paradigma da educação bancária e, a partir da socialização do conhecimento em grupo, introduzir concepções

contra hegemônicas no processo de ensino e que essas propostas possam ser propagadas nas escolas quando esses estudantes da licenciatura egressarem das universidades. Em suas colocações, Moura (2008) afirma que é necessário trabalhar com as tendências pedagógicas progressistas, quando pensamos em educação de boa qualidade, educação voltada para a formação de cidadãos emancipados e comprometidos com uma categoria de desenvolvimento socioeconômico local, regional ou global que contribua para mudanças orientadas à construção de uma sociedade justa.

Assim sendo, essa capacidade investigativa e criadora deve estar orientada ao estudo e à busca de soluções para as questões da vida concreta no meio em que vive o estudante, ou seja, sua família, sua rua, seu bairro, sua cidade, sua escola, as associações comunitárias ou outras organizações da sociedade que constituem esse entorno (MOURA, 2008, p. 35).

O professor precisa ser formado na perspectiva de que a pesquisa e o desenvolvimento tecnológico devem estar voltados para a produção de bens e serviços que consigam melhorar as condições de vida dos coletivos sociais e não apenas para produzir bens de consumo para fortalecer o mercado e, em consequência, concentrar a riqueza e aumentar o fosso entre os incluídos e os excluídos (MOURA, 2004b).

Grande parte dos professores que atuam na Educação Profissional e Tecnológica são bacharéis e não escolheram a docência como profissão. Não podemos ser extremistas, existem aqueles que queriam seguir carreira docente em algum momento da vida, mas também temos aqueles que ingressaram na carreira por acaso. Quando se escolhe o bacharelado, o estudante tem ciência de que não terá nenhuma formação pedagógica para atuar como professor, caso deseje seguir essa carreira deverá procurar uma licenciatura.

Todavia, existem profissionais bacharéis ou, até mesmos, técnicos que atuam na formação de diversos profissionais e sua atuação nesses cursos é necessária, tendo em vista que os conhecimentos específicos das áreas só eles dominam. Cientes de que na formação profissional técnica eles também precisam atuar como professores, cabe a esses profissionais passar por uma formação que enalteça seu desenvolvimento docente em sala de aula.

De acordo com Kuenzer (2011, p. 684-685):

A formação de professores para a EPT deve articular conhecimentos sobre o mundo do trabalho, conhecimentos científico-tecnológicos sobre a área ser ensinada, conhecimentos pedagógicos, formação em pesquisa e experiência no trabalho docente. [...] torna-se necessário não só o trato com conteúdos, mas principalmente com formas metodológicas que permitam a utilização do conhecimento sócio-histórico e científico-tecnológico para intervir na realidade, criando novos conhecimentos

As palavras da autora mostram que a formação de professores para a Educação Profissional deve ser desenvolvida de tal forma que eles sejam raízes para a transformação social dos estudantes. De acordo com Kuenzer (2011), os professores da Educação Profissional precisam ter competência para suprir, em uma escola precarizada, com condições de trabalho cada vez piores, as deficiências culturais e cognitivas decorrentes da origem de classe da maioria dos alunos. De fato, as colocações acima são de grande relevância tendo em vista que os alunos que ingressam nas escolas de Educação Profissional, em sua maioria, são filhos da classe trabalhadora.

Para Kuenzer (2011), é inegável o seu compromisso e, portanto, de seus professores, com o enfrentamento das desigualdades, pela via da democratização dos conhecimentos que minimamente permitirão aos alunos participar, da melhor forma possível, da vida social e produtiva.

Conforme Machado (2011, p. 06), para atuar na Educação Profissional, demanda-se do profissional:

Formação docente continuada, de modo a assegurar o necessário trabalho coletivo e colaborativo dos professores de conteúdos da educação geral e profissional; a compreensão de como desenvolver os princípios educativos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura; o diálogo entre teoria e prática; o pensar e o agir na lógica da interdisciplinaridade; a sintonia com o desenvolvimento tecnológico e o contexto socioeconômico e ambiental.

Em diálogo com tais colocações, Kuenzer (2011, p. 685) discorre:

O professor precisará adquirir a necessária competência para, com base nas leituras da realidade e no conhecimento dos saberes tácitos e experiências dos alunos, selecionar conteúdos, organizar situações de aprendizagem em que as interações entre aluno e conhecimento se estabeleçam de modo a desenvolver as capacidades de leitura e interpretação do texto e da realidade, comunicação, análise, síntese, crítica, criação, trabalho coletivo, e assim por diante. Ele deverá promover situações para que seus alunos transitem do senso comum para o comportamento científico.

A partir do que foi colocado acima pelas autoras, entendemos o quanto é necessário que os professores da Educação Profissional passem por um ciclo de formação pedagógica, posto que os conhecimentos específicos da área eles já dominam, mas precisam desenvolver-se pedagogicamente. Segundo Moura (2008), delineiam-se duas possibilidades concretas para essa formação de professores: cursos de licenciatura voltados para a Educação Profissional e pós-graduação *lato e stricto sensu*. Para o professor, esses seriam os caminhos para se formar professores para a Educação Profissional.

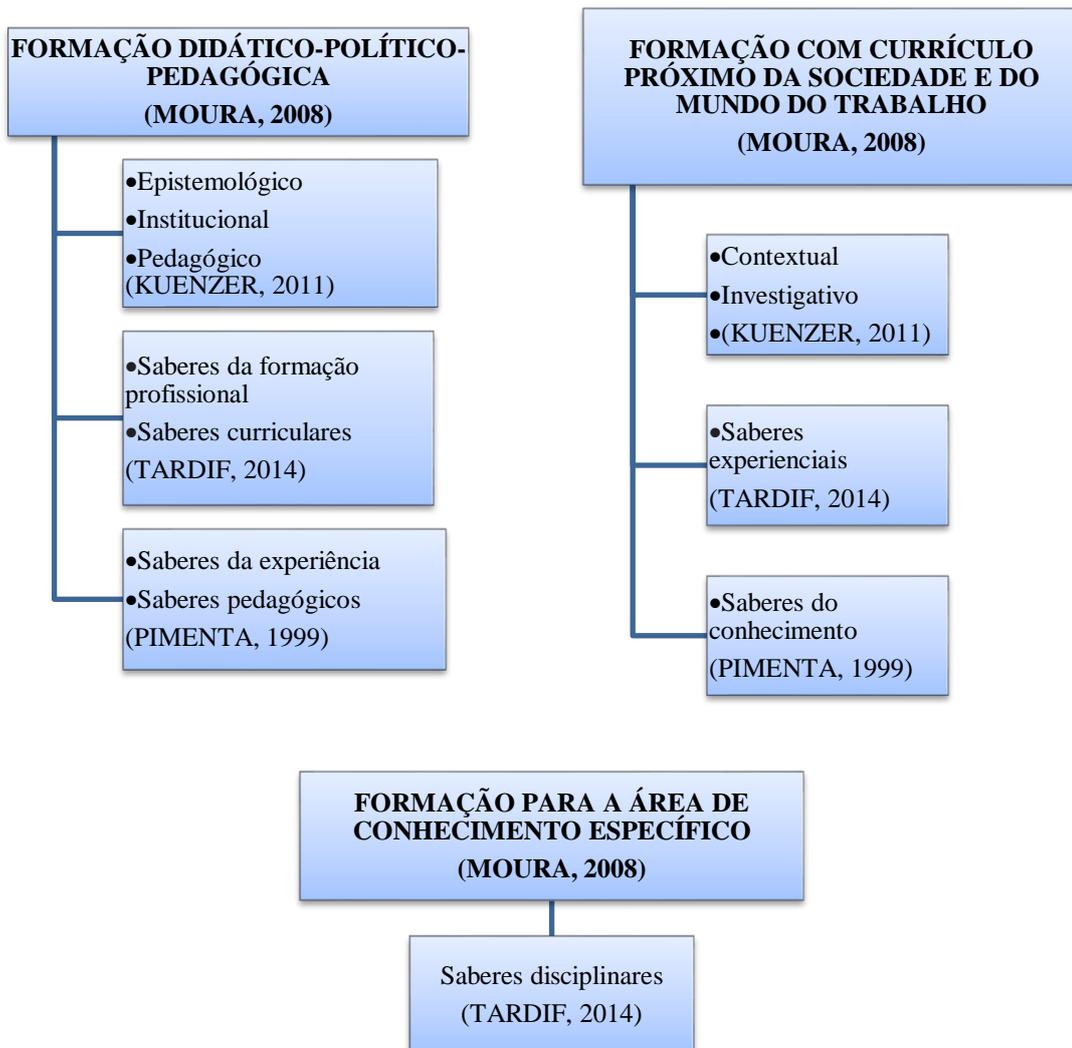
Na ótica de Kuenzer (2011), para que esse tipo de formação seja possível, ela precisa ocorrer, no mínimo, em cursos de graduação em instituições que articulem diversos campos do conhecimento e atividade investigativa, de modo a assegurar formação interdisciplinar complementada por formação em pesquisa.

A licenciatura para a Educação Profissional é uma proposta muito discutida nesse campo epistêmico, tendo em vista que se já existe certa rejeição pelas licenciaturas comuns, imagine pela licenciatura em Educação Profissional, que é uma área que poucos estudantes do ensino médio conhecem e, logo, não teriam interesse. Diante disso, é pensado que essa licenciatura poderia ser voltada para os estudantes que cursaram o ensino técnico, pois já conhecem a área e poderiam ter interesse pelo campo.

Tratando de formação docente para a Educação Profissional, devemos pensar o que dever conter nessa formação. Para Tardif (2012), a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos, logo, sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Levando em consideração que a Educação Profissional é uma modalidade de ensino que tem uma proposta de educação diferente do ensino médio regular, faz-se necessário identificar quais saberes são relevantes para o trabalho nesse campo de ensino.

Associando o que é considerado importante na formação de professores para a Educação Profissional, mais uma vez, partindo das colaborações de Moura (2008), e fazendo ligação com as definições de Kuenzer (2011), Tardif (2014) e Pimenta (1999), chegamos à seguinte síntese:

**Fluxograma 1** – Saberes para a formação de professores do campo da educação profissional a partir de estudos teóricos



Fonte: Elaborado pelo autor da dissertação (2021).

Diante dos esquemas montados no Fluxograma 1, e a partir das definições dos autores citados ao longo desta seção, podemos compreender melhor quais saberes são considerados importantes no processo formativo dos professores que irão atuar na Educação Profissional e Tecnológica. Então, percebemos que dois chamaram bastante atenção, a formação didático-político-pedagógica e o diálogo constante com a sociedade em geral e com o mundo do trabalho. São conhecimentos que nos cursos técnicos e de bacharelado não são oferecidos, logo, são os maiores déficits dos docentes que atuam na Educação Profissional.

Entendemos que os saberes do conhecimento específico não são tão abordados pelos autores, pois é um conhecimento que os professores já possuem da sua formação inicial, seja o bacharelado ou os cursos técnicos. Então, os pesquisadores evidenciam os saberes que irão valorizar cada vez mais a atuação docente. De todos os saberes, aqueles que consideramos ser

os que mais se destacam, não desmerecendo os demais, são os saberes didático-político-pedagógicos, tendo em vista que é através deles que conheceremos, de fato, o funcionamento de uma escola.

Oliveira (2006) discorre que é imprescindível entender as responsabilidades definidas pelo campo da Educação Profissional, especificamente, da instituição, para que se possam encontrar possibilidades de atuação no processo educativo. De fato, o professor só terá ciência do quanto ele é importante no processo formativo do estudante quando ele conhecer as devidas finalidades do espaço formativo que ele está atuando.

Segundo Pimenta (1999), existem três saberes da docência: os saberes da experiência, que levam em consideração todo o processo de formação do professor e também tudo o que resulta dos processos reflexivos e experienciados com outros profissionais na prática; os saberes do conhecimento, que envolvem a ciência de avaliar as funções e o contexto no qual a escola/educação está inserida; e os saberes pedagógicos, que compreendem não só o conhecimento dos conteúdos específicos, como também o saber da experiência.

Para finalizar esta seção, trazemos de forma compactada alguns eixos da formação docente que devem estar presentes em quaisquer das possibilidades apresentadas ao longo do texto e que são necessários para a formação de professores para a Educação Profissional. Segundo Moura (2008), esses eixos correspondem à formação didático-político-pedagógica; a uma área de conhecimentos específicos; e ao diálogo constante de ambas com a sociedade em geral e com o mundo do trabalho. As colocações do autor reafirmam o que colocamos ao longo do texto, que os profissionais da Educação Profissional precisam primeiramente se capacitar pedagogicamente, para, assim, desenvolver um ensino que busque a transformação social dos seus alunos.

Salientamos não só os professores bacharéis, como também os licenciados precisam de uma formação voltada para a Educação Profissional. Nos cursos de formação inicial de professores temos uma formação que é voltada para a Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e o Ensino Médio, muitas vezes, deixando de aprofundar os conhecimentos sobre o campo da Educação Profissional.

## 2 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E O CAMPO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Para maior embasamento sobre a formação de professores no Brasil, bem como para aprofundar os estudos desse campo relacionado com a Educação Profissional, neste capítulo, apresentaremos a chegada das licenciaturas nos IF, que são espaços onde se desenvolvem Educação Profissional, mas que, a partir de 1978, ainda quando se designava CEFET, tiveram a oportunidade de ampliar a oferta de cursos e passaram a ofertar também as licenciaturas. Sabendo que as licenciaturas chegam nos IF com novos desafios, discutiremos também os programas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)<sup>2</sup>, destinados à formação inicial de professores, que fortalecem as propostas de licenciaturas desenvolvidas nos Institutos Federais. Em síntese, este capítulo problematiza a oferta das licenciaturas nos Institutos Federais, assim como a chegada dos Programas de fomento da CAPES.

### 2.1 Políticas de formação inicial de professores e o campo da Educação Profissional: as ofertas de licenciaturas na rede federal e os cursos para a formação de professores para a EP

No Decreto nº 5.154, de julho de 2004, está exposto no Art.1º que a Educação Profissional, prevista no Art. 39 da LDB/96, será desenvolvida por meio de cursos e programas de: I - formação inicial e continuada de trabalhadores; II - educação profissional técnica de nível médio; e III - educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.

Por meio do Decreto nº 5.154/2004, inicia-se a construção de uma proposta de instituição onde a verticalização de ensino começa a ser possível, uma vez que o Decreto traz autonomia e permite a essas instituições ofertarem desde os cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) até cursos de pós-graduação, como mestrado e doutorado. Diante das novas

---

<sup>2</sup> CAPES surgiu a partir de uma campanha nacional cujo objetivo era o aperfeiçoamento do pessoal de nível superior. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fundação do Ministério da Educação (MEC), desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação. Em 2007, passou também a atuar na formação de professores da educação básica, ampliando o alcance de suas ações na formação de pessoal qualificado, no Brasil e no exterior. As atividades da CAPES são agrupadas nas seguintes linhas de ação, cada qual desenvolvida por um conjunto estruturado de programas: avaliação da pós-graduação *stricto sensu*; acesso e divulgação da produção científica; investimentos na formação de recursos humanos de alto nível, no país e exterior; promoção da cooperação científica internacional; indução e fomento da formação inicial e continuada de professores para a educação básica nos formatos presencial e a distância. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/historia-e-missao>. Acesso em: 15 dez. 2021.

possibilidades de cursos ofertados, começou-se a se desenvolver audiências públicas por todo o país, visando discutir quais cursos iriam ser ofertados.

Grandes mudanças ainda estavam por vir e foi por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que foi instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, assim como também foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, nome que veio substituir os antigos Centros Federais de Educação e Tecnologia.

O foco dos institutos federais é a promoção da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável com vistas a inclusão social, bem como a busca de soluções técnicas e geração de novas tecnologias. Estas instituições devem responder, de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e de suporte aos arranjos produtivos locais (BRASIL, 2009, p. 08).

Hoje, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica é composta pelas seguintes instituições: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR; Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG; Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e Colégio Pedro II.

A Lei nº 11.892/2008, no seu Art. 2º, determina que:

§ 1º Para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, os Institutos Federais são equiparados às universidades federais.

§ 2º No âmbito de sua atuação, os Institutos Federais exercerão o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais.

§ 3º Os Institutos Federais terão autonomia para criar e extinguir cursos, nos limites de sua área de atuação territorial, bem como para registrar diplomas dos cursos por eles oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior, aplicando-se, no caso da oferta de cursos a distância, a legislação específica (BRASIL, 2008, p. 01).

As colocações trazidas nos incisos acima, da Lei nº 11.892/2008, mostram o quanto os Institutos Federais passam a ter, reconhecimento, sendo, por vezes, equiparados às universidades federais. Instituições que antes aparentavam ser tão distantes, hoje desempenham papéis semelhantes quando se trata de educação superior, principalmente com relação à formação inicial de professores.

Com uma nova característica institucional, passam a ser objetivos dos Institutos Federais:

I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;

- II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;
- III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;
- IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;
- V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional;
- VI - ministrar em nível de educação superior (BRASIL, 2008, p. 04).

Dentre os objetivos dos Institutos Federais, destacamos o item VI, que trata diretamente sobre os cursos de educação superior. É através deles que fica legalmente reconhecido que os Institutos Federais podem ofertar cursos de licenciaturas. Abaixo, trazemos todos os cursos de nível superior que podem ser ofertados pelos Institutos Federais:

- a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;
- b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;
- c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;
- d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e
- e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica (BRASIL, 2008, p. 01).

Com novas ofertas educacionais, tais como as licenciaturas e os programas de pós-graduação, foi preciso fazer uma divisão percentual acerca da oferta de cada modalidade de ensino. Nessa divisão, ficou estipulado que 20% da oferta de cursos nos IF devem ser destinadas a cursos de licenciaturas, programas especiais de formação pedagógica com vistas à formação de professores para a educação básica, com ênfase nas áreas de Ciências, Matemática e Educação Profissional.

A importância das licenciaturas nos Institutos Federais é ressaltada nos documentos governamentais, inclusive, como elemento-chave para o processo de consolidação dos IF, pela possibilidade de fomentar discussões nas diversas áreas de formação que ocorrem em seu interior, contribuindo, assim, com as propostas formativas dos diversos cursos ofertados (BRASIL, 2008).

De acordo com o documento *Contribuições para o processo de construção dos cursos de licenciatura dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia*, as licenciaturas

voltadas para a formação de professores para a educação básica, oferecidas no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, devem contemplar, como uma de suas dimensões centrais, conhecimentos da esfera trabalho e educação de uma forma geral e, especificamente, da Educação Profissional (MACHADO, 2008).

Com base no documento citado acima, o desenho curricular para as licenciaturas do Institutos Federais teria a seguinte estrutura:

A base curricular comum - Núcleo Comum - é composta pelo Núcleo Básico (de saberes comuns à área de conhecimento e “instrumentais” inerentes à formação de profissionais da educação) e pelo Núcleo Pedagógico, desenvolvidos numa perspectiva integradora, trabalhados, preferencialmente, ao longo de toda a formação. Os conhecimentos relacionados à formação específica docente, seja na perspectiva do aprofundamento dos conhecimentos científico-tecnológicos relativos à habilitação escolhida, seja na perspectiva da transposição didática dos conteúdos, são ministrados no Núcleo Específico (BRASIL, 2009, p. 05).

A proposta curricular das licenciaturas dos Institutos Federais visa trazer para os licenciandos uma sólida base comum científico-tecnológico-humanística, assim como também que supere o sistema 3+1 que, por muito tempo, foi usado na formação de professores. De acordo com Brasil (2009), os cursos de licenciatura dos Institutos Federais têm como objetivo central a formação de professores para atuar na Educação Básica, exercendo a docência do sexto ao nono ano do ensino fundamental, no ensino médio ou no médio integrado.

Ainda de acordo com Brasil (2009), o processo de formação do professor no decorrer dos cursos de licenciatura dos Institutos Federais, em seus diferentes momentos, deve propiciar aos alunos oportunidades de vivenciarem situações de aprendizagem de maneira a construir um perfil profissional adequado à formação de professores para a educação básica, e também compatível com a possibilidade de atuação na Educação Profissional, principalmente no caso do ensino médio integrado.

No Rio Grande do Norte, os primeiros cursos ofertados pelo IFRN, lócus da nossa pesquisa, foram as licenciaturas em Física e Geografia, ano de 2008, com sede no Campus Natal Central. Hoje, contamos também com os cursos de Espanhol e Matemática.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) do IFRN:

A oferta dos cursos superiores do IFRN é regida por regulamentações oriundas da política nacional para o ensino superior e por diretrizes internas da Instituição. Nesse sentido, a oferta dos cursos superiores de tecnologia organiza-se segundo as orientações normativas do conselho nacional de educação e os referenciais curriculares do Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia (CNST), aprovado pela Portaria 10/2006. A oferta dos cursos de licenciatura organiza-se segundo tanto as diretrizes e os referenciais curriculares nacionais para a formação de

professores quanto às regulamentações específicas para cada área da educação básica (PPP/IFRN, 2012).

O referido documento ainda traz que:

A política de educação superior do IFRN respalda-se nos compromissos assumidos com as demais ações institucionais. Ancora-se na perspectiva inclusiva e no compromisso com a democratização do acesso ao ensino superior, com a permanência e com a qualidade social. Nesse sentido, os esforços devem ser envidados visando à consolidação dessas ofertas, o atendimento às necessidades presentes na sociedade brasileira e, em particular, o desenvolvimento socioeconômico norte-rio-grandense (PPP/IFRN, 2012).

É notório que os cursos chegam ao IFRN com uma grande tarefa, conseguir manter a permanência dos estudantes em licenciaturas de áreas de escassez. Discutir meios para a permanência dos estudantes em cursos que são das áreas de escassez é uma tarefa de grande importância. Pensando nisso, faz-se necessária a criação de políticas públicas que incentivem essa permanência. Observamos que se encontram no mercado de trabalho professores pouco interessados em seguir a carreira docente.

Destacamos que essa falta de motivação para a carreira de professor, em muitos casos, está atrelada à formação inicial de professores. Nesse sentido, foi instituído, a partir de um Decreto Presidencial, no ano de 2009, a criação da Política Nacional de Formação Docente. No Decreto nº 6.755, lê-se:

Fica instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas de educação básica.

Esse Decreto abriu um leque para a criação de programas que trabalhem e busquem aprimorar a qualidade da formação inicial de professores, proporcionando, dessa forma, organização e adequação nos rumos da educação básica brasileira. Nesse contexto é que foi criado o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), tendo em vista que o programa se torna um incentivo à permanência dos estudantes nas licenciaturas, como também é uma oportunidade de os graduandos estarem vivenciando a prática.

Acerca da oferta de licenciatura voltada para a formação de professores para a Educação Profissional, o IFRN criou, por meio da Resolução nº 01/2015-CONSUP/IFRN, de 13/02/2015, com adequação pela Deliberação nº 18/2016-CONSEPEX, de 27/06/2016, a licenciatura em Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Profissional.

De acordo com o PPC do curso (PPC/IFRN, 2016, p. 08):

O presente Curso tem como objetivo geral possibilitar a formação pedagógica do profissional docente não licenciado, em exercício na educação profissional e tecnológica que atua na área ou nas disciplinas de sua formação inicial em nível de graduação tecnológica, bacharelado, engenharia ou equivalente, na forma da lei, considerando-se como um saber plural, constituído pela internalização de saberes da formação científica e pedagógica, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais.

A licenciatura em Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Profissional, diferentemente das demais licenciaturas, tem como objetivo formar professores para atuar diretamente na Educação Profissional. É uma licenciatura destinada a professores não licenciados, portadores de diploma de graduação tecnológica, de bacharelado, de engenharia ou equivalente, em exercício comprovado na rede federal de Educação Profissional, Científica e tecnológica e/ou rede pública de educação básica. Como estamos tratando de uma licenciatura para professores que não têm licenciatura, mas que têm uma formação inicial, a estrutura curricular difere das demais, como é exposto abaixo:

O núcleo **didático-pedagógico** compreende conhecimentos que fundamentam a atuação do licenciado como profissional da educação. O **núcleo de práticas integradoras** compreende estudos e atividades que possibilitam a integração de práticas inerentes aos saberes específicos, saberes pedagógicos e vivências em diferentes áreas do campo educacional, de modo articulado entre os distintos sistemas e instituições de ensino (PPC/IFRN, 2016).

Observamos que a licenciatura em Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Profissional tem como foco desenvolver nos seus estudantes uma consciência pedagógica que eles, até então, não tinham, por ter uma formação inicial que não é voltada para o ofício da docência. A esses dois núcleos incluem-se, também, as Práticas Profissionais da licenciatura que, conforme o PPC/IFRN (2016), constitui uma atividade articuladora entre o ensino, a pesquisa e a extensão, balizadores de uma formação global e integral de sujeitos para atuar no mundo em constantes mudanças e desafios. Constitui-se, portanto, condição para o graduando obter o diploma de Licenciatura Plena.

Diante de tais colocações, podemos dizer que o IFRN busca, cada vez mais, se desenvolver na oferta de cursos de formação de professores, tanto para a educação básica como para a educação profissional e tecnológica.

## 2.2 Os Programas destinados às licenciaturas no Brasil a partir de 2009 e a sua relação com a EP na oferta da rede federal

A formação de professores no Brasil passou por diversas mudanças e a chegada dos programas que incentivam a formação inicial de professores foi significativa para enaltecer as licenciaturas. De acordo com Tavares (2005 *apud* IMBERNÓN, 2004), a formação inicial é o começo da socialização profissional, a assunção da internalização de princípios e regras práticas. Essa formação deve garantir a reflexão educativa, vinculando constantemente teoria e prática.

Enquanto pesquisador, egresso de uma licenciatura, participar de um programa destinado à formação inicial de professores (no período de 2014 a 2016) foi de grande importância para a minha formação. Vivenciar o chão da escola antes de finalizar a graduação me trouxe aprendizados que hoje me permitem exercer melhor a atividade de docência, assim como também me ajudou a compreender as teorias que eram apresentadas na sala de aula. Essa experiência permitiu-me um melhor desempenho na universidade e fez com que eu fosse o único aluno da turma a finalizar o curso no prazo estipulado.

Na Tabela 1, apresentaremos os principais programas destinados à formação inicial e continuada de professores, discutindo, em seguida, o ponto de partida para o desenvolvimento de cada um deles.

**Tabela 1** – Programas destinados à formação inicial de professores

Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída através do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, permitiu criar os seguintes programas				
Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, instituído através da portaria nº 82, de 17 de abril de 2017	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) que tem como base legal as Lei nº 9.394/1996 e Lei nº 12.796/2013, assim como o decreto nº 7.219/2010.	ProF Licenciatura - Programa de Fomento à Formação de Professores da Educação Básica, instituído por meio da portaria GAB Nº 219, de 27 de setembro de 2018	Programas de Cooperação Internacional de Formação de Professores da Educação Básica	Programa de Residência Pedagógica (PRP) foi instituído a partir da portaria GAB Nº 38, de 28 de fevereiro de 2018

Fonte: Elaborado pelo autor da dissertação (2022).

Foi através do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, com revogação em 2016, que ficou instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, que disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento a programas de formação inicial e continuada e tem como finalidade organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica.

Conforme o Art. 3º do Decreto nº 6.775, são objetivos dessa política:

- I - promover a melhoria da qualidade da educação básica pública;
- II - apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior;
- III - promover a equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério em instituições públicas de educação superior;
- IV - identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério;
- V - promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira;
- VI - ampliar o número de docentes atuantes na educação básica pública que tenham sido licenciados em instituições públicas de ensino superior, preferencialmente na modalidade presencial;
- VII - ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas de educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social;
- VIII - promover a formação de professores na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico-raciais, com vistas à construção de ambiente escolar inclusivo e cooperativo;
- IX - promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais do magistério, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos; e
- X - promover a integração da educação básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais.

A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica foi pensada no governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2010), que tinha como Ministro da Educação Fernando Haddad. Podemos dizer que é um marco para a área educacional, tendo em vista que, até então, não se tinha nenhum Decreto que visasse diretamente à formação de professores. Foi através desse Decreto que surgiram os programas que potencializariam a formação inicial de professores, assim como também a formação daqueles que já estavam em sala de aula, porém com uma formação aquém do que se espera para um professor.

Lembro-me que na escrita do meu Trabalho de Conclusão de Curso, entrevistei o primeiro coordenador do PIBID do IFRN, que, em sua fala, afirmou:

*Na história de nosso país, pela primeira vez, criou-se um programa de bolsas direcionado à formação inicial de professores, e, exclusivamente, para os licenciandos. Como era uma oportunidade ímpar, houve uma mobilização dentro do IFRN, por parte daqueles que fazem as licenciaturas.*

Diante disso, é nítido o quanto esses programas são vistos como um diferencial na formação dos novos professores e daqueles que já estão atuando. A escassez de professores nas escolas, sejam elas públicas ou privadas, é uma realidade. Dentre os objetivos dessa política, temos como carro chefe a melhoria da qualidade da educação básica pública, e com os programas criados a partir da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica já começa a ser possível alcançar esse objetivo. Porém, devemos considerar que a melhoria da qualidade de ensino não depende apenas dos docentes que nela trabalham, é preciso ter condições de trabalho e que esses profissionais sejam melhor remunerados.

A expansão do ensino superior é uma realidade, principalmente através dos cursos na modalidade Educação a Distância (EaD). A oferta de cursos EaD foi importante no sentido de expandir e ofertar o ensino superior em localidades que dificilmente os habitantes teriam acesso a uma universidade próxima. As licenciaturas são os cursos com mais ofertas nessa modalidade de ensino, dado que cursos da área da saúde não são recomendados, pois são graduações que necessitam de espaços laboratoriais e nos interiores dos estados não se tem.

Algumas graduações possuem restrições, para as licenciaturas elas não existem, o que permitiu expandi-las e, conseqüentemente, ter a possibilidade de crescimento no número de professores nas diversas regiões brasileiras. A equidade na oferta de ensino superior não ocorre de fato, pois entre o ensino presencial e a Educação a Distância ainda existem diferenças, todavia, podemos dizer que através da EaD, por exemplo, conseguimos, de certa forma, ter uma igualdade em relação às condições de acesso ao ensino superior, pois agora, mesmo estando em regiões distantes, o estudante tem a oportunidade de ingressar no ensino superior.

Com o desenvolvimento do ensino superior, mais precisamente, das licenciaturas, através de outras modalidades de ensino (EaD, semipresencial), é possível alavancar o número de docentes nas diversas áreas do conhecimento, visto que permitirão ao estudante adequar seu tempo e concluir seus cursos com êxito.

Enquanto discente do curso de Matemática na Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA), na modalidade EaD, assim como nos cursos presenciais, constatei que a evasão era enorme, porém, observei que a maioria dos alunos era do interior do RN, muitos com algum curso superior em outra área, mas que nos seus municípios eram docentes na área de

Matemática. Desse modo, o curso de Matemática na modalidade EaD foi a forma que eles encontraram para terem o diploma na área que, de fato, atuam, uma que vez não desenvolviam suas atividades profissionais na sua área de formação inicial.

A licenciatura em Matemática presencialmente já é bem difícil e na modalidade EaD as dificuldades só aumentam, de modo que precisam ser superadas diariamente. Logo, é inevitável que a evasão ocorra naturalmente, mas a EaD para aqueles que desejam ingressar no ensino superior torna-se muito importante, tendo em vista que é mais flexível, principalmente no quesito horário.

A educação a distância se revela, cada vez mais, como uma alternativa de ensino-aprendizagem, que não deve ser considerada como educação supletiva ou sem qualidade em relação à educação convencional, e sim como uma opção moderna, viável e que facilita a re(aproximação) das pessoas com o ensino (AQUINO, 2007, p. 07).

Através da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, foi possível criar programas que incentivam a formação e a permanência de estudantes nos cursos de formação inicial e continuada de professores. Esses programas, de fato, vêm contribuir diretamente para alcançar os objetivos propostos na política, tendo em vista que programas como o PIBID e o PRP, por exemplo, potencializam as questões teórico-metodológicas na formação inicial de professores, assim como também incentivam a permanência dos discentes nesses cursos. O PIBID, como foi colocado pelo coordenador do programa no IFRN, foi o primeiro programa que, de fato, surgiu para incentivar a formação de professores, profissão que é vista com total desvalorização e que muitos jovens não querem seguir.

Além da desvalorização profissional, muitos alunos que fazem uma licenciatura são oriundos da classe trabalhadora e encontram muitas barreiras para finalizar os cursos superiores. Muitos discentes, por exemplo, deixam seus cursos para poder trabalhar. Isso não significa que esses alunos não queiram finalizar seus cursos, mas o fato é que muitos deles não têm alternativas, a não ser estudar ou trabalhar. Com os programas e as bolsas de auxílio estudantil, tudo começa a mudar, pois o aluno agora tem outra opção: estudar e receber um auxílio para se manter durante o curso.

Essas ajudas financeiras foram importantes para os alunos permanecerem nos cursos e, acima de tudo, estarem participando de programas que enaltecerão a sua formação inicial. Quem ganha com tudo isso é a escola pública, que ganhará mais professores licenciados e, mais

do que isso, com uma formação cada vez melhor, elevando, assim, a qualidade do ensino público.

Promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais do magistério, inclusive no que se refere ao uso das Tecnologias de Comunicação e Informação nos processos educativos, é um dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Entretanto, temos uma meta que poderá ser alcançada em parte. As questões teórico-metodológicas, de fato, serão alcançadas, porém o uso das Tecnologias de Comunicação e Informação só será possível nas universidades, pois não são todas as escolas públicas que permitirão aos docentes ter acesso a aparatos tecnológicos.

As escolas públicas são carentes de equipamentos tecnológicos. Existem escolas que até tem um laboratório de informática, mas na maioria delas esses espaços encontram-se com seus equipamentos quebrados. Diante dessas situações, os licenciandos buscam aperfeiçoamento tecnológico nas próprias universidades.

Ainda sobre a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e sobre como seus objetivos serão alcançados, ficou instituído no Decreto que se cumprirá seus objetivos por meio da criação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e através de ações e programas específicos do Ministério da Educação.

Foi posto em Decreto que os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente serão compostos por: I - o Secretário de Educação do Estado ou do Distrito Federal e mais um membro indicado pelo Governo do Estado ou do Distrito Federal; II - um representante do Ministério da Educação; III - dois representantes dos Secretários Municipais de Educação indicados pela respectiva seção regional da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME; IV - o dirigente máximo de cada instituição pública de educação superior com sede no Estado ou no Distrito Federal, ou seu representante; V - um representante dos profissionais do magistério indicado pela seccional da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE; VI - um representante do Conselho Estadual de Educação; VII - um representante da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação - UNCME; e VIII - um representante do Fórum das Licenciaturas das Instituições de Educação Superior Públicas, quando houver.

Todos os estados brasileiros possuem os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente. Por meio da Portaria nº 883, de 16 de setembro de 2009, foram elencadas suas metas:

- I - elaborar os planos estratégicos de que trata o § 1o do art. 4o e o art. 5o do Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009;
- II - articular as ações voltadas ao desenvolvimento de programas e ações de formação inicial e continuada desenvolvidas pelos membros do Fórum;
- III - coordenar a elaboração e aprovar as prioridades e metas dos programas de formação inicial e continuada para profissionais do magistério, e demais questões pertinentes ao bom funcionamento dos programas;
- IV - propor mecanismos de apoio complementar ao bom andamento dos programas de formação bem como a aplicação de recursos oriundos de receitas dos Estados e Municípios, segundo as possibilidades de seus orçamentos;
- V - subsidiar os sistemas de ensino na definição de diretrizes pedagógicas e critérios para o estabelecimento de prioridades para a participação dos professores em cursos de formação inicial e continuada;
- VI - dar amplo conhecimento aos sistemas estaduais e municipais de educação das diretrizes e prioridades da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica;
- VII - propor ações específicas para garantia de permanência e rendimento satisfatório dos profissionais da educação básica nos programas de formação e estimular a possibilidade de instituição de grupos de professores em atividades de formação por unidade escolar;
- VIII - zelar pela observância dos princípios e objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica na elaboração e execução dos programas e ações de formação inicial e continuada para profissionais do magistério no seu âmbito de atuação;
- IX - acompanhar a execução do plano estratégico e promover sua revisão periódica.

Os fóruns são importantes para elevar a qualidade de ensino das escolas públicas brasileiras, tendo em vista que são eles que irão elaborar e acompanhar planos estratégicos para melhorar a formação dos nossos futuros docentes. É através dos fóruns que será possível identificar quais são as necessidades de cada localidade, ou seja, elaborando metas específicas para cada região.

A coordenação de muitos programas é de responsabilidade das universidades, porém é preciso destacar que cabe aos fóruns coordenar também as ações de que visam à formação de professores, assim como também é de responsabilidade deles propor ações específicas para garantia de permanência e rendimento satisfatório dos professores de educação básica. Deve ser desenvolvido um trabalho conjunto entre Estados e Instituições Formadoras, visto que ambos buscam um objetivo em comum, melhorar a formação dos professores e, conseqüentemente, elevar a qualidade de ensino das escolas públicas brasileiras.

Dentre os fóruns que buscam os interesses das licenciaturas, temos o Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Forpibid). O Forpibid foi aprovado em 2013 durante reunião dos coordenadores institucionais dos Projetos do PIBID em Uberaba-MG. A ideia é criar uma entidade de caráter permanente para atuar como interlocutor entre os Projetos PIBID e CAPES e demais órgãos e instituições.

Destacamos, aqui, a atuação fortíssima do Forpibid no ano de 2016, quando o presidente interventor, Michel Temer, tentou acabar com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação

à Docência (PIBID) e a ação conjunta de estudantes e coordenadores, que, por meio de um abaixo-assinado, coletaram diversas assinaturas e foram para a casa povo (Câmara dos deputados) defender os interesses da comunidade acadêmica. De acordo com o relato de Alessandra Assis, professora/coordenadora institucional do PIBID da UFBA e representante do Nordeste no fórum:

O FORPIBID é uma organização de natureza política, composto pelos coordenadores institucionais do Pibid, com a finalidade criar condições para a reflexão coletiva entre atores envolvidos com a iniciação à docência no país. Através do fórum pretendemos consolidar esta experiência formativa nas escolas e na universidade, bem como contribuir para o aprimoramento das políticas e práticas de formação docente para a educação básica. Assim, o fórum poderá incluir a dimensão de redes de estudos sobre temas relacionados à formação de professores no contexto do Pibid e seu impacto na educação básica, bem como servirá como espaço de luta política no sentido de discutir o processo de profissionalização docente. Mesmo guardado o seu compromisso com a formação inicial, o ForPibid irá considerar a necessidade de articulação com os problemas de ingresso na carreira e formação continuada.

Com as colocações da professora é possível mostrar o quanto os fóruns contribuem para a formação de professores, pois é através deles que surgem diversas discussões e propostas de melhorias. A diferença do Forpibid para Fórum das Licenciaturas das Instituições de Educação Superior Públicas é que ele foi criado para defender inicialmente os interesses de um projeto, mas hoje defende tudo o que se refere ao fortalecimento das licenciaturas na totalidade, inclusive o Programa de Residência Pedagógica, que passou a desenvolver suas atividades a partir de 2018.

Ainda no Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, em seu Art. 10, afirma-se que é responsabilidade da CAPES incentivar a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica, mediante fomento a programas de iniciação à docência e concessão de bolsas a estudantes matriculados em cursos de licenciatura de graduação plena nas instituições de educação superior. Para serem aprovados, os projetos do Programa de Iniciação à Docência, que serão produzidos pelas universidades, deverão prever a articulação entre as instituições de educação superior, os sistemas e as redes de educação básica, bem como a colaboração dos estudantes nas atividades de ensino-aprendizagem da escola pública, visando cumprir com seu objetivo IX, que é promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais do magistério, inclusive no que se refere ao uso das Tecnologias de Comunicação e Informação nos processos educativos.

Em seu Art. 11, o referido Decreto prevê que a CAPES fomentará apenas projetos pedagógicos que visem a promover novos desenhos curriculares ou percursos formativos destinados aos profissionais do magistério, projetos pedagógicos que visem promover desenhos

curriculares próprios à formação de profissionais do magistério para atendimento da educação do campo, dos povos indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos, projetos de revisão da estrutura acadêmica e curricular dos cursos de licenciatura; pesquisas destinadas ao mapeamento, aprofundamento e consolidação dos estudos sobre perfil, demanda e processos de formação de profissionais do magistério; programas de apoio a projetos educacionais e de pesquisa propostos por instituições e por profissionais do magistério das escolas públicas que contribuam para sua formação continuada e para a melhoria da escola, assim como também programas que promovam a articulação das ações de formação continuada com espaços de educação não-formal e com outras iniciativas educacionais e culturais.

Para finalizar, o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, traz as primeiras informações acerca do Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e a Distância, de Professores para a Educação Básica (PARFOR). Diante disso, foi estabelecido que só poderiam participar do programa: graduados não licenciados, licenciados em área diversa da atuação docente e de nível médio, na modalidade Normal.

### **2.3 Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e a Distância, de Professores para a Educação Básica (PARFOR)**

Alguns professores que atuam nas escolas brasileiras não possuem formação específica na sua área de atuação. Diante dessas situações, e pensando em formar esses docentes de acordo com sua área de trabalho, a CAPES criou o PARFOR, programa que tem como objetivo incentivar e fomentar a educação superior para os profissionais da rede pública de ensino que têm o magistério ou a graduação em área diferente daquela em que leciona.

É uma realidade que encontrei quando estava cursando a graduação em Matemática, ano 2012, na modalidade EaD, como já colocado anteriormente, alguns colegas já atuavam como docentes, porém alguns deles não tinham a formação em Matemática, por exemplo, tinham alguns engenheiros, administradores, pedagogos, entres outras formações. Como em seus municípios não tinham professores com a formação em Matemática, então, por terem ensino superior, eles eram convidados para lecionar, alguns deles já desenvolviam a docência por muito tempo, mas só com o ensino EaD é que conseguiram buscar formação na sua área de atuação profissional.

Através da Resolução nº 1, de 11 de fevereiro de 2009, se estabelece as diretrizes operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública, a ser coordenado pelo MEC em regime

de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior, tendo como finalidade atender as necessidades da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

Somente por meio da Portaria nº 82, de 17 de abril de 2017, em seu Art. 1º, é que fica aprovado o Regulamento do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR. O programa era destinado aos docentes da rede básica de ensino que estavam, no mínimo, três anos lecionando em uma área distinta da sua formação inicial. De acordo com o Art. 3º da Resolução, o programa deve ensejar a formação de profissionais capazes de:

- I - exercer atividades de ensino nas etapas e modalidades da Educação Básica;
- II - dominar os conteúdos da área ou disciplinas de sua escolha e as respectivas metodologias de ensino a fim de construir e administrar situações de aprendizagem e de ensino;
- III - atuar no planejamento, organização e gestão de instituições e sistemas de ensino nas esferas administrativa e pedagógica;
- IV - contribuir com o desenvolvimento do projeto político-pedagógico da instituição em que atua, realizando trabalho coletivo e solidário, interdisciplinar e investigativo;
- V - exercer liderança pedagógica e intelectual, articulando-se aos movimentos socioculturais da comunidade e da sua categoria profissional;
- VI - desenvolver estudos e pesquisas de natureza teórico-investigativa da educação e da docência.

O programa foi pensado principalmente para os professores que tinham como formação inicial o magistério. Recapitulando nosso primeiro capítulo, os docentes com magistério são aqueles que estudaram nas escolas normais, onde, através de um professor com experiência, aprenderam o ofício da regência e assumiram as salas de aulas. É preciso lembrar que eles aprendiam os conteúdos do dia a dia escolar e tinham algumas aulas sobre como ensinar, que hoje podem ser comparadas com nossas aulas de didática.

No histórico da educação brasileira, depois da retirada dos jesuítas da colônia, sempre tivemos uma dificuldade para ter professores. Não tínhamos, de fato, uma formação específica para professores e as escolas normais por certo tempo fizeram esse papel, todavia, outro ponto a se destacar na realidade brasileira são os bacharéis que assumiram em algumas escolas a responsabilidade docente. Por exemplo, um engenheiro civil era professor de Matemática ou de Física; um enfermeiro poderia ser professor de Biologia, ou seja, não tinham uma formação específica como a licenciatura. Pensando nesses profissionais, e buscando melhorar o ensino brasileiro, é que se pensou no PARFOR. Não significa dizer que esses profissionais não tenham domínio do conhecimento, mas o que está em jogo são os conhecimentos pedagógicos que faltam para muitos deles.

Ressaltamos que esse programa é voltado para os docentes que já têm uma licenciatura, como é o caso dos pedagogos que encontrei no curso de Matemática. Porém, grande parte dos professores que atuam em algumas disciplinas, principalmente na Educação Profissional, não tem a licenciatura como formação inicial, a maioria deles é composta por bacharéis.

Por meio da Resolução nº 3, de 7 de dezembro de 2012, ficou instituído que o Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores fica restrito às instituições que participem do PARFOR com o Programa da primeira licenciatura. O Art. 4º da Resolução Nº 1, de 11 de fevereiro de 2009, diz que a organização curricular do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública deve articular duas dimensões: a formação pedagógica e a formação específica nos conteúdos da área ou disciplina para a qual será licenciado. Na prática, a elaboração dos programas de ensino para o PARFOR ficou dividida em três nichos: Núcleo Contextual, Núcleo Estrutural e Núcleo Integrador.

- a) Núcleo Contextual, visando à compreensão dos processos de ensino e aprendizagem referidos à prática de escola, considerando tanto as relações que se passam no seu interior, com seus participantes, quanto as suas relações, como instituição, com o contexto imediato e o contexto geral onde está inserida.
- b) Núcleo Estrutural, abordando um corpo de conhecimentos curriculares, sua organização sequencial, avaliação e integração com outras disciplinas, os métodos adequados ao desenvolvimento do conhecimento em pauta, bem como sua adequação ao processo de ensino e aprendizagem.
- c) Núcleo Integrador, centrado nos problemas concretos enfrentados pelos alunos na prática de ensino, com vistas ao planejamento e organização do trabalho escolar, discutidos a partir de diferentes perspectivas teóricas, com a participação articulada dos professores das várias disciplinas do curso (BRASIL, 2009, p. 02).

Esses três nichos foram pensados para o PARFOR, porém essa estrutura é encontrada no currículo de muitas licenciaturas. O Núcleo Contextual nas licenciaturas pode ser comparado com as componentes curriculares pedagógicas, onde o licenciando irá se deparar com disciplinas como Psicologia Aplicada à Educação, Didática, Metodologia do Trabalho Científico, Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, ou seja, todas as disciplinas que compõem a ala das disciplinas do mundo pedagógico.

Núcleo Estrutural são as disciplinas que chamamos por específicas, ou seja, é quando o estudante, de fato, vai conhecer os conteúdos da área. No caso dos professores que irão participar do PARFOR, eles já apresentam domínio desse conteúdo específico, sendo os conceitos pedagógicos os mais relevantes para eles. O Núcleo Integrador pode ser considerado o mais importante, pois integra todos os conhecimentos, sejam eles pedagógicos ou específicos.

Para o professor que ingressar no PARFOR, a carga horária dos cursos irá variar de acordo com sua formação inicial. Se a disciplina que o professor ministra for da mesma área da sua formação inicial, a carga horária do curso PARFOR será de, no mínimo, 800h, já para aqueles que ministram disciplinas diferentes da sua área de formação, a carga horária mínima do curso será de 1200h. Ressaltamos que a carga horária do curso não poderá ultrapassar 1400h.

Diferentemente das licenciaturas, que tem um estágio supervisionado com uma carga horária de 400h, no PARFOR, os estudantes devem ter uma carga horária de 200h e seu estágio deve ser desenvolvido na escola cujo estudante atua, pois ele irá desenvolver um projeto de melhoria e atualização do ensino, realizado com supervisão concomitante da instituição formadora e da escola. O estágio pode ser considerado como o momento mais importante do PARFOR, tendo em vista que é nesse momento que o professor da rede pública irá desenvolver um projeto que vise melhorar a qualidade de ensino da sua escola.

Essa já é uma forma de mostrar para a sociedade que o PARFOR busca potencializar os docentes da rede pública. É através dos estágios supervisionados que se observará se realmente os objetivos do Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e a Distância, de Professores para a Educação Básica estão sendo alcançados. Para que os objetivos do PARFOR sejam alcançados, as estratégias do programa serão:

- I. Licenciatura – para profissional que exerça função de docência na rede pública da educação básica e que não tenha formação superior ou que, mesmo tendo essa formação, se disponha a realizar curso de licenciatura na etapa/disciplina em que atua em sala de aula;
- II. Segunda licenciatura – para profissional com grau em licenciatura que exerça função de docência na rede pública de educação básica e com interesse em realizar uma segunda licenciatura na área de atuação em sala de aula e para a qual não possui formação;
- III. Formação pedagógica – para profissional com curso superior, mas que não tenha o grau em licenciatura e esteja exercendo alguma função de docência na rede pública da educação básica (BRASIL, 2017, p. 02).

O programa é executado nas universidades, nos cursos regulares de licenciatura, mas também pode ser desenvolvido nas segundas licenciaturas, que têm um tempo menor de duração e que se torna mais atrativa por conta do tempo. Os programas de formação pedagógica também são uma possibilidade e com tempo menor que a segunda licenciatura. São três possibilidades, mas podemos apontar que a segunda licenciatura seria o ideal, uma vez que os professores já possuem o conhecimento específico da área, sendo a segunda licenciatura necessária para o melhor desenvolvimento das questões pedagógicas. Os programas de formação pedagógica não ficam atrás da segunda licenciatura, porém sua carga horária é menor, não permitindo ter uma imersão maior em questões pedagógicas.

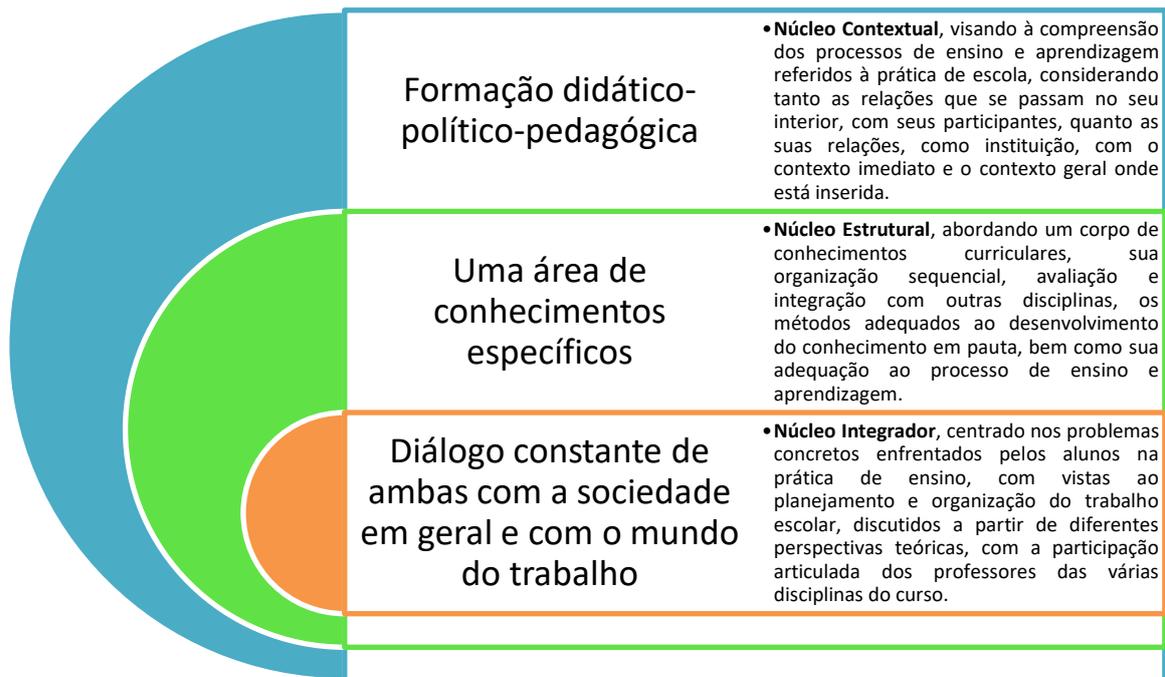
Para que, de fato, todos os objetivos do PARFOR sejam alcançados, as Instituições de Ensino Superior também têm metas a cumprir, dentre elas:

- articulação entre teoria e prática em todo o percurso formativo;
- garantia do domínio de conhecimentos científicos e didáticos;
- indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; e
- reconhecimento da escola como espaço necessário à formação inicial dos profissionais do magistério (BRASIL, 2019, s/p).

Todas as metas colocadas como indispensáveis para serem desenvolvidas pelas Instituições de Ensino Superior (IES) estão previstas na LDB, porém, os currículos das licenciaturas não as contemplam em toda sua totalidade. Visando atender todas essas necessidades formativas, as IES sempre estão fazendo alterações nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das licenciaturas e têm chegado bem próximo do desejado, principalmente com a chegada dos programas que incentivam a formação e a permanência dos estudantes nos cursos de licenciaturas.

Levando em consideração o que foi colocado sobre o PARFOR, e pensando na formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica, podemos dizer que é um programa que traz as características necessárias para formar pedagogicamente os professores que atuam na Educação Profissional que não tem a licenciatura como formação inicial. Relembrando as colocações de Moura (2008, p. 37), destacamos alguns eixos que devem estar presentes em qualquer formação docente para a Educação Profissional, sendo eles: formação didático-político-pedagógica; uma área de conhecimentos específicos; e diálogo constante de ambas com a sociedade em geral e com o mundo do trabalho. São eixos que vão ao encontro das propostas do PARFOR, como mostra o esquema abaixo:

**Fluxograma 2** – Relação entre saberes para educação profissional e proposta pedagógica para PARFOR



Fonte: Elaborado pelo autor da dissertação (2022).

Fazendo essa ligação, é perceptível que o PARFOR é um programa destinado aos professores da educação básica, porém com uma proposta que poderia ser aproveitada na formação dos docentes que atuam na Educação Profissional. Como colocado no nosso primeiro capítulo, um dos caminhos propostos para formar os professores para a Educação Profissional é a licenciatura, vista como a mais difícil de acontecer, pois não se sabe se os estudantes que sairão do ensino médio terão interesse em cursar uma licenciatura em Educação Profissional, até mesmo porque muitos deles desconhecem a modalidade, pois estudam no ensino médio regular.

A outra proposta seria a segunda licenciatura, que é o que tem acontecido no IFRN com a licenciatura em formação pedagógica, e a terceira opção é a pós-graduação em Educação Profissional. Todavia, temos aqui na proposta do PARFOR mais uma coincidência: para que os objetivos do PARFOR sejam alcançados, propõe-se como estratégias do programa as licenciaturas, as segundas licenciaturas e as formações pedagógicas, ou seja, indo de encontro às propostas de formação para docentes da Educação Profissional.

As metas a serem alcançadas pelas instituições que conduzirão o PARFOR são articulação entre teoria e prática em todo o percurso formativo; garantia do domínio de conhecimentos científicos e didáticos; indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; e reconhecimento da escola como espaço necessário à formação inicial dos profissionais do

magistério, metas essas que comungam com o que se espera para os professores que atuarão na Educação Profissional. Para isso, relembramos a colocação de Machado (2011), que já foi colocada no texto e que diz que para o docente atuar na Educação Profissional demanda-se do profissional:

Formação docente continuada, de modo a assegurar o necessário trabalho coletivo e colaborativo dos professores de conteúdos da educação geral e profissional; a compreensão de como desenvolver os princípios educativos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura; o diálogo entre teoria e prática; o pensar e o agir na lógica da interdisciplinaridade; a sintonia com o desenvolvimento tecnológico e o contexto socioeconômico e ambiental (MACHADO, 2011, p. 06).

Pensando na formação de professores para Educação Profissional, e considerando a proposta do PARFOR, podemos dizer que o programa pode ser um caminho para formar os docentes que atuam na Educação Profissional e Tecnológica.

#### **2.4 Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)**

Apresentar o PIBID me traz a sensação de liberdade, uma vez que foi o programa que me fez enxergar a docência de uma maneira diferente, assim como também me permitiu ter a certeza que era a carreira docente que queria exercer durante toda minha vida. Não só para mim, mas tenho plena certeza que o PIBID marcou a trajetória acadêmica de muitos professores, sejam estudantes da licenciatura, professores da educação básica e professores das universidades.

O PIBID é um programa que tem como base legal a Lei nº 9.394/1996 e a Lei nº 12.796/2013, assim como o Decreto nº 7.219/2010. O projeto tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação docente em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica da educação pública brasileira. O projeto PIBID é desenvolvido junto às Instituições de Ensino Superior (IES) com base nas recomendações da CAPES, e por alunos das licenciaturas, com supervisão de professores da educação básica e sob orientação de professores das IES. Os principais objetivos do projeto são:

- I - Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II – Contribuir para a valorização do magistério;
- III – Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV – Inserir os licenciando no cotidiano de escolas da rede pública de educação;

- V – Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
- VI – Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura;
- VII – Contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente (BRASIL, 2018, p. 01).

Cada IES pode possuir somente um projeto, todavia, dentro do seu projeto, poderá haver subprojetos, diferenciando-se de acordo com a área de atuação. O PIBID traz a proposta da interdisciplinaridade e busca incentivar o desenvolvimento de atividades em diferentes ambientes escolares das IES, assim como das escolas da educação básica, para, dessa forma, incentivar o licenciando a participar de atividades didático-pedagógicas, assim como na avaliação do processo de ensino-aprendizagem, na criação de atividades com a comunidade escolar, como também na realização de avaliações de experiências de professores da rede básica de ensino. Sobre a importância do PIBID na formação e na construção da formação docente, Costa *et al.* (2003, p. 09) vêm afirmar que:

O conjunto de atribuições provenientes do PIBID em seu caráter mais particular permite ainda que os licenciando a partir do cotidiano, das experiências e das mais variadas atividades que aqui já foram citadas deem início a construção da sua identidade profissional docente, bem como permite obter os saberes necessários ao exercício da sua prática profissional, contribuindo assim para a formação de um professor crítico e reflexivo dotado de saberes e técnicas que lhes são concernentes ao ato da sua profissão.

É recomendável que as instituições desenvolvam as atividades do projeto em escolas que tenham obtido Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) abaixo da média nacional e naquelas que tenham experiências bem sucedidas de ensino e aprendizagem, a fim de apreender as diferentes realidades e necessidades da educação básica e de contribuir para a elevação do Ideb<sup>3</sup>, compreendendo-o nos seus aspectos descritivos, limites e possibilidades, assim como as que aderiram aos programas e ações das Secretarias de Educação e do Ministério da Educação, como as Escolas de Tempo Integral, Ensino Médio Inovador, Programa Mais Educação, entre outros.

O PIBID conta hoje com quatro diferentes tipos de bolsas, distribuídas da seguinte forma: bolsista de iniciação à docência (alunos das licenciaturas), supervisores de áreas (professores da rede básica de ensino), coordenadores de áreas (professores das IES) e

---

<sup>3</sup> Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado pelo Inep em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir em um só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações.

Coordenação Institucional (Professor das IES). Cada tipo de bolsista possui responsabilidades diferenciadas, conseqüentemente, com remuneração diferenciada, como mostra a Tabela 2, abaixo:

**Tabela 2** – Valores das bolsas do PIBID

MODALIDADE DE BOLSA	TIPO DE BOLSISTAS	VALOR DA BOLSA
Iniciação à docência	Estudantes de licenciatura áreas abrangidas pelo subprojeto.	400,00
Supervisão	Professores de escolas públicas de educação básica que, supervisionam no mínimo, cinco e, no máximo, dez bolsistas da licenciatura.	765,00
Coordenação de área	Professores da licenciatura que coordenam subprojetos.	1.400,00
Coordenação institucional	Professor da licenciatura que coordena o projeto PIBID na IES.	1.500,00

Fonte: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (2020).

Quem fica à frente do PIBID nas universidades são os coordenadores institucionais, e a eles competem algumas atribuições principais, como: acompanhar as atividades previstas no projeto; dialogar com a rede pública de ensino; selecionar coordenadores de área; designar a função do coordenador de área de gestão de processos educacionais; cadastrar e atualizar a relação de participantes para o pagamento da bolsa; usar os recursos solicitados para o projeto e, acima de tudo, prestar contas regularmente.

Os licenciandos que participam do PIBID, programa que busca potencializar a sua formação, terá que se dedicar ao menos 8 (oito) horas semanais às atividades do projeto, devendo elaborar um portfólio com o registro das ações desenvolvidas e apresentar os resultados de seu trabalho no Seminário de Iniciação à Docência promovido pela IES. Todas essas missões do estudante servem para manter o programa ativamente e com resultados positivos. Ressaltamos que o estudante da licenciatura não pode assumir as funções do professor, bem como atividades administrativas das escolas.

Aos supervisores de área cabem atribuições, tais como: informar à comunidade escolar sobre as atividades do projeto; elaborar, desenvolver e acompanhar as atividades dos bolsistas ID; controlar a frequência dos bolsistas ID nas atividades; participar dos seminários de iniciação à docência promovidos pelo projeto; criar e manter atualizados seus currículos na Plataforma Freire.

Para os coordenadores de área, que são os professores das próprias universidades, convêm acompanhar as atividades previstas no subprojeto; dialogar com a rede pública de ensino; integrar comissões de seleção de supervisores e bolsistas de iniciação à docência; informar ao CI alterações na relação de participantes para o pagamento da bolsa; apresentar ao CI relatórios periódicos sobre o subprojeto.

Alguns profissionais que estão há muito tempo na profissão e que estão em atuação nas redes públicas de ensino, necessitam de capacitação e formação, a fim de proporcionar uma nova dinâmica do cotidiano escolar, de tal forma que docente e discente, no processo de ensino-aprendizagem, trabalhem o conhecimento de forma objetiva e prazerosa e que esse processo esteja aliado aos avanços tecnológicos.

Freire (1996, p. 39) analisa que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Assim sendo, ressalta-se que é relevante vivenciar, refletir e reconstruir as práticas por intermédio do projeto, compartilhando as ideias e discussões desenvolvidas no período de atuação do projeto, atendendo a demanda existente em prol da educação emancipadora, significativa e democrática, ou seja, um desafio posto para o professor do século XXI.

Com isso, as universidades passam a ser um ponto importante na construção de métodos que facilitem a dinamização do processo de ensino-aprendizagem, sendo o PIBID um desses agentes que possibilitam ao licenciando sair do espaço acadêmico da graduação superior e inserir-se no espaço escolar, o que lhe permite, como futuro educador, perceber a escola como seu espaço profissional. Dessa forma, o graduando consegue observar o que ocorre nesse espaço, assim como tenta criar e levar para dentro das escolas alternativas que facilitem o ensino. Para Morales *et al.* (2011, p. 01),

É de grande importância a inclusão do licenciado no contexto escolar desde o início da sua formação, para que a iniciação à docência ocorra antes mesmo de chegar o estágio. O Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), financiado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), traz essa essência nos seus objetivos, oferecendo aos discentes a oportunidade de intensificar e qualificar o processo de formação e iniciação à docência através de participação em pesquisas, planejamento e execução de metodologias inovadoras, além de ao vivenciar o ambiente escolar, suas rotinas e dinâmicas em Relato de Experiência atividades de monitoria ou ligadas a espaços como biblioteca e laboratórios, o graduando estará mais capacitado para desempenhar suas funções de educador. Sem esquecer que o projeto ressalta também a importância deste para formação continuada dos professores das escolas envolvidas.

Morales *et al.* (2010, p. 01) destacam ainda que

O professor supervisor ligado ao PIBID tem a oportunidade de compartilhar experiências com o aluno bolsista, aprendendo metodologias inovadoras que, na maioria das vezes, não tem tempo de pesquisar e em troca compartilha com o bolsista suas experiências em sala de aula. A partir dessas experiências adquiridas, procura motivar os outros professores da escola para que busquem também essa atualização.

Entendemos que as vivências entre professores supervisores e os alunos pibidianos contribuem diretamente no processo formativo de ambos, uma vez que a experiência dos professores supervisores permitirá aos pibidianos conhecerem mais sobre a realidade das escolas. Em contrapartida, os estudantes levam até as escolas as novas propostas educacionais, que somadas com as desenvolvidas pelos professores supervisores, potencializarão o processo de ensino e aprendizagem.

A Portaria nº 72, de 9 de abril de 2010, em seu inciso 2º, frisa que o PIBID atenderá prioritariamente as licenciaturas de acordo com o nível de ensino. Para os cursos que têm como campo de atuação o ensino médio, a prioridade do programa são os cursos: I. licenciatura em Física; II. licenciatura em Química; III. licenciatura em Filosofia; IV. licenciatura em Sociologia; V. licenciatura em Matemática; VI. licenciatura em Biologia; VII. licenciatura em Letras-Português e VIII. licenciatura em Pedagogia. Observando os cursos, percebemos que os cursos da área de exatas são colocados sempre em primeiro plano, uma vez que são cursos onde temos uma grande evasão.

Para as licenciaturas que têm como foco o nível fundamental, as prioridades para a execução do PIBID são: I. licenciatura em Pedagogia, com destaque para prática em classes de alfabetização, inclusive EJA; II. licenciatura em Ciências; III. licenciatura em Matemática; IV. licenciatura em Educação Artística e Musical; e V. licenciaturas com denominação especial que atendam a projetos interdisciplinares ou novas formas de organização do ensino fundamental, devidamente aprovadas pelo Conselho de Educação competente.

Chamamos atenção para as licenciaturas cujo campo de trabalho é o ensino médio e que, há tempos, sofrem com a escassez de professores. De acordo com Kuenzer (2011, p. 671):

Estudo realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP, 2009), a disciplina mais crítica é Física, em que apenas 25,7% têm Formação específica; Química, Artes e Língua e Literatura Estrangeira têm aproximadamente 40% de professores com formação específica; nas demais disciplinas, à exceção de Educação Física, onde este percentual é o mais alto (77,2%), o percentual de professores que têm formação específica fica entre 50% e pouco mais de 60%.

São dados como esses que mostram o quanto é importante o desenvolvimento de programas com o PIBID dentro das licenciaturas, tendo em vista que potencializam a formação

inicial, assim como também evitam a evasão dos estudantes. A evasão nos cursos superiores já foi citada nesta pesquisa, mas reforçamos o quanto o PIBID, que foi o primeiro programa destinado para incentivar a formação de professores, favoreceu no crescimento do número de professores formados. Claro, não só o PIBID, mas outras ações do Ministério da Educação (MEC), como a oferta de licenciaturas nos Institutos Federais, permitiram alavancar a formação de professores.

Por meio da Portaria CAPES nº 175, de 7 de agosto de 2018, altera-se o Anexo I da Portaria nº 45, de 12 de março de 2018 (Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID), que regulamenta a concessão de bolsas e o regime de colaboração no Programa de Residência Pedagógica e no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Essas alterações permitiram que os programas, de certa forma, conduzissem os trabalhos caminhando juntos. Normalmente, o estudante que participa do PIBID, com o passar dos 24 meses da sua bolsa, tende a ingressar no Programa de Residência Pedagógica.

A chegada do PIBID na formação inicial de professores foi um salto muito grande para elevar a qualidade das licenciaturas, tendo em vista que o programa permite que os estudantes vivenciem a realidade escolar antes de mesmo de começar a desenvolver suas atividades educacionais como docentes.

No exercício da função de professor, surgem ‘condicionantes relacionados a situações concretas que não são possíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis’ (TARDIF, 2014, p. 49).

Em colaboração com as colocações acima, Nóvoa (2009) ressalta:

[...] grande parte da nossa vida profissional joga-se nestes anos iniciais e na forma como nos integramos na escola e no professorado. Neste sentido, este momento deve ser organizado como parte integrante do programa de formação em articulação com a licenciatura e o mestrado. Nestes anos em que tramitamos de aluno para professor é fundamental consolidar as bases de uma formação que tenha como referências lógicas de acompanhamento, de formação-em-situação, de análise da prática e de integração na cultura profissional docente (NÓVOA, 2009, p. 28).

As colocações de Tardif (2014) e Nóvoa (2009) mostram o quanto a vivência do chão da escola antes de finalizar o curso potencializa a formação do licenciando, independente da área de conhecimento. O PIBID foi o primeiro programa destinado, de fato, para a formação inicial de professores e, a partir dessa nova experiência, os licenciandos que saíram das universidades chegaram ao mundo do trabalho com um olhar diferente.

Antes, eles saíam das universidades e era nas escolas que iriam se deparar com situações jamais vistas antes, uma vez que não tinham um projeto como o PIBID que lhe permitisse conhecer essas situações-problema antes de sair das graduações. Com o PIBID, essa realidade muda, pois os discentes passam a vivenciar essas situações com antecedência. Salientamos que o aluno bolsista do PIBID tem contato com as diversas situações escolares, porém, ele não pode fazer interferências, uma vez que não pode assumir a função de professor, ou seja, ele apenas observa as diversas situações e acompanha como as mesmas serão solucionadas.

É nas observações que os licenciandos adquirem bagagem docente. De acordo com Tardif (2014, p. 36), ao se formarem professores, os licenciandos desenvolvem um “saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, de saberes disciplinares, curriculares e experimentais”. Vivenciar a experiência da docência com antecedência permitirá que os licenciandos tenham acesso a saberes que jamais iriam conhecer na graduação, uma vez que só na prática eles poderiam vivenciar.

Enquanto bolsista do PIBID, como comprovado na minha monografia, em 2016, de fato, o programa incentiva a formação de docentes em nível superior para a educação básica, tendo em vista que, por meio do programa, o índice de alunos formados cresceu bastante. Para se ter uma ideia, no RN tínhamos um déficit muito grande de professores de Física, porém, com a chegada do programa, a maioria dos professores concursados no RN, até 2016, eram oriundos do PIBID. Isso só demonstra que o PIBID está incentivando a formação de mais professores.

As vivências do pesquisador no programa permitiram-lhe observar que estamos evoluindo, mesmo que a passos lentos, no quesito valorização docente, mas só o fato de criar um programa que incentive a formação de professores já é um passo muito grande, tendo em vista que nunca se teve algo parecido.

Elevar a qualidade da formação inicial de professores e inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação são objetivos do programa que caminham juntos, pois a inserção do licenciando na escola pública antes mesmo de finalizar o curso permite que ele se desenvolva melhor dentro da graduação. Isso aconteceu comigo, pois antes de entrar no PIBID tinha um olhar diferente para a docência, de modo que não queria seguir a profissão, portanto, minha entrada no PIBID, em 2012, foi um divisor de águas. O programa me mostrou como era, de fato, a carreira docente, permitindo-me desenvolver atividades dentro da escola, como reforço escolar, palestras, minicursos, aulas para o ENEM, bem como vivenciar antecipadamente situações de amadurecimento profissional. Logo, o PIBID foi importante durante a minha graduação e fez com que eu pudesse refletir sobre o que é ser professor e como ser um profissional diferenciado.

Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes, tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e articular a teoria e a prática necessárias à formação dos docentes, são mais dois objetivos que também consideramos caminhar juntos. Com o PIBID, as teorias vistas na universidade começaram a fazer sentido e isso só aconteceu devido às contribuições dos professores supervisores da escola pública, pois eles, de fato, vivenciam o chão da escola com grande intensidade. Na época em que era bolsista do PIBID, meu supervisor era professor da escola e, ao mesmo tempo, atuava como vice-gestor da instituição, logo, tinha uma bagagem enorme na escola. Os supervisores ficam felizes por saber que são responsáveis por ensinar de fato o que é ser professor para os futuros docentes, isso faz com que eles se sintam sim protagonistas na formação dos licenciandos.

O último objetivo do programa, e que consideramos o mais importante, é contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente. Posso falar com propriedade que foi no PIBID que pude refletir melhor sobre a carreira docente e, inclusive, decidir que era ela que queria seguir durante a vida, assim como também foi no PIBID que consegui adquirir diversos saberes que nas universidades não conseguiria, pois são saberes que apenas a experiência me traria. O PIBID inseriu-me antecipadamente na escola e me permitiu adquirir esses saberes para ser um docente melhor quando egresso da universidade.

## **2.5 ProF Licenciatura - Programa de Fomento à Formação de Professores da Educação Básica**

Por meio da Portaria GAB Nº 219, de 27 de setembro de 2018, ficou instituído e regulamentado o Programa de Fomento à Formação de Professores da Educação Básica (ProF Licenciatura). O ProF Licenciatura é uma ação da CAPES que visa fomentar, nas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, a formação de professores para a educação básica e a melhoria da qualidade da formação nos cursos de licenciatura.

O fomento do ProF Licenciatura consiste no apoio à realização das atividades dos projetos aprovados pelo PIBID e pelo Programa de Residência Pedagógica da CAPES, por meio da concessão de recursos de custeio às instituições, a serem destinados às atividades estabelecidas no projeto institucional que envolvam os licenciandos participantes do projeto e o acompanhamento das suas atividades, nas escolas, pelos coordenadores, docentes orientadores, supervisores e preceptores.

Para participar do programa, as instituições de ensino superior devem seguir algumas orientações da CAPES:

- I - ser instituição pública ou privada sem fins lucrativos;
- II - possuir projeto vigente no Pibid ou no Programa de Residência Pedagógica, ambos da CAPES;
- III - possuir, pelo menos, dois núcleos do projeto Pibid ou do projeto Residência Pedagógica, com cotas de bolsa devidamente implementadas pela CAPES;
- IV - dispor de estrutura física e de pessoal adequado para a gestão e execução dos recursos repassados;
- V - não estar em situação de inadimplência junto à CAPES ou à Administração Pública Federal, objeto de registro no Cadastro Informativo dos Créditos não Quitados do Setor Público Federal (CADIN) ou no Sistema Integrado de Administração Financeira do Governo Federal (SIAFI);
- VI - não ter, em seu quadro de professores, docente em situação de inadimplência de prestação de contas em programas da Diretoria de Formação de Professores de Educação Básica (DEB), da CAPES, salvo se comprovado que agiu para sanar o fato (BRASIL, 2018, s/p).

O ProF Licenciatura é um programa fundamental para o desenvolvimento do PIBID e do PRP, pois facilita o desenvolvimento das atividades de ambos os programas. É através de programas como o ProF Licenciatura que os bolsistas do PIBID e residentes conseguem, por exemplo, revitalizar os laboratórios das escolas públicas. Apontamos os laboratórios, mas existem outros espaços das escolas públicas que melhoram muito com o financiamento da CAPES.

Como o PRP e o PIBID são programas desenvolvidos em escolas públicas, muitas vezes, as escolas não apresentam estrutura física para o desenvolvimento das atividades de ambos os programas. Nessas situações é que conseguimos ver a necessidade de programas como o ProF Licenciatura, pois é através deles que se consegue ajuda financeira para desenvolver atividades que antes não seria possível por conta de estrutura.

## **2.6 Programas de Cooperação Internacional de Formação de Professores da Educação Básica**

Os Programas de Cooperação Internacional de Formação de Professores da Educação Básica são desenvolvidos com o objetivo de fortalecer a formação de professores da educação básica em universidades fora do país. Hoje, a CAPES conta com três programas internacionais, o Programa de Desenvolvimento de Profissionais da Educação Básica na Irlanda; o Programa de Desenvolvimento de Profissionais da Educação Básica no Canadá; e o Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa nos Estados Unidos (PDPI).

Os Programas são desenvolvidos a partir da parceria entre a Diretoria de Relações Internacionais – DRI e a Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB.

O Programa de Desenvolvimento de Profissionais da Educação Básica no Canadá faz parte do Acordo de Cooperação formalizado entre a Capes e o *Colleges and Institutes Canada* - CICan. O programa é tido como uma capacitação e tem como objetivo promover a capacitação de professores em efetivo exercício nas escolas públicas, que realizarão curso de aperfeiçoamento, com duração de 08 semanas, no *Colleges and Institutes Canada* - CICan. No curso de aperfeiçoamento, os docentes terão aulas de inglês básico e módulos temáticos que abordam a aprendizagem centrada no aluno e a gestão de sala de aula.

No programa, os professores terão direito a passagens aéreas internacionais, de ida e volta; ajuda de custo; seguro saúde; deslocamento no Canadá: aeroporto/universidade/aeroporto; alojamento, em casa de família canadense (*homestay*), incluindo 3 refeições; curso de formação e material didático; e a passagem aérea nacional e hospedagem para participação na orientação pré-partida, se houver. Para participar desse programa internacional, os professores devem preencher alguns pré-requisitos, tais como:

- Exercer o cargo de professor em escola da rede pública de educação básica;
- Ser concursado e estar com o estágio probatório concluído até o último dia do período de inscrição previsto no Cronograma deste edital;
- Atuar como docente em sala de aula;
- Não estar de licença ou afastado de suas atividades laborais;
- Possuir diploma de licenciatura;
- Não possuir formação/titulação em nível de pós-graduação *stricto sensu*;
- Comprovar conhecimento em nível básico da língua inglesa;
- Ser brasileiro ou estrangeiro residente no Brasil com visto permanente;
- Cadastrar seu currículo na Plataforma Capes de Educação Básica, disponível em [eb.capes.gov.br](http://eb.capes.gov.br), com todas as informações referentes à sua formação acadêmica e à sua atuação profissional na educação básica;
- Elaborar um projeto de intervenção pedagógica a partir da sua própria experiência profissional, a ser desenvolvido em sua escola após o retorno ao Brasil;
- Assumir o compromisso de realizar atividade de disseminação dos conhecimentos, bem como participar como multiplicador, quando solicitado pela Capes ou pela secretaria de educação à qual está vinculado;
- Não receber ou ter recebido bolsa ou benefício financeiro de outras entidades para objetivos similares ao deste edital, sob pena de cancelamento do benefício e de ressarcimento dos valores pagos, conforme legislação aplicável à matéria; e
- Não ter participado do Programa SETEC-CAPES/NOVA ou de Programa de Aperfeiçoamento para Professores de Língua Inglesa nos EUA (PDPI/CAPL/Certificate) ou de edições anteriores do Programa de Desenvolvimento Profissional de Professores da Educação Básica no Canadá. (BRASIL, 2019, s/p).

O Programa de Desenvolvimento de Profissionais da Educação Básica no Canadá, diferentemente do PIBID e do Programa de Residência Pedagógica, é destinado para os professores que já se encontram concursados na rede pública e devem lecionar na educação

básica, ou seja, no mínimo, devem ser licenciados em Pedagogia. Nos outros programas, os bolsistas devem desenvolver um relatório de experiência, já para os professores que participam do programa no Canadá, eles devem elaborar um projeto de intervenção pedagógica a partir da sua própria experiência profissional, a ser desenvolvido em sua escola após o retorno ao Brasil.

O desenvolvimento desse projeto de intervenção no Brasil é de grande relevância, tendo em vista que a realidade da educação canadense é diferente da brasileira e os docentes que participarem do programa buscarão desenvolver projetos de acordo com o ensino canadense. Diante disso, espera-se que venham projetos que, de fato, elevem a qualidade de ensino no Brasil.

O Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa nos Estados Unidos (PDPI) tem características próximas do Programa de Desenvolvimento de Profissionais da Educação Básica no Canadá, todavia, esse programa tem o objetivo de capacitar professores de Língua Inglesa que estejam em efetivo exercício nas escolas públicas de educação básica. Como forma de aperfeiçoamento é oferecido um curso intensivo de 06 (seis) semanas em universidade nos Estados Unidos. Os cursos destinam-se a promover o desenvolvimento profissional de professores de Língua Inglesa por meio:

Do fortalecimento do domínio das quatro habilidades linguísticas - compreender, falar, ler e escrever em inglês;  
Da imersão no cotidiano de um país de língua inglesa, ampliando sua capacidade de contextualização histórica e cultural no ensino do idioma;  
Do compartilhamento de metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação que estimulem o aperfeiçoamento do processo ensino/aprendizagem (BRASIL, 2019, s/p).

Os professores da educação básica no Brasil, em sua grande maioria, não sabem falar o inglês que é a língua universal, porém sabemos o quanto é necessário sermos, no mínimo, bilíngue. As escolas bilíngues são uma tendência no futuro, todavia, para que, de fato, elas venham a ser desenvolvidas, é preciso ter docentes capacitados, ou seja, falar, ler e escrever bem em inglês. Na realidade das escolas públicas, a educação bilíngue ainda é um sonho, mas capacitar nossos professores já é um grande salto para o desenvolvimento.

No PDPI, os professores irão passar por três etapas, sendo elas: aprimoramento em inglês, em nível intermediário I; aprimoramento em inglês, em nível intermediário II; e a etapa de Desenvolvimento de Metodologias, destinada a professores que possuam nível avançado em Língua Inglesa. Dos quesitos para participar do programa, a única diferença para o Programa de Desenvolvimento de Profissionais da Educação Básica no Canadá é que o professor não pode possuir restrições junto ao Cadastro Informativo de Créditos não Quitados do Setor

Público Federal e na conta Diversos Responsáveis, do Sistema Integrado de Administração Financeira (SIAFI).

O Programa de Desenvolvimento de Profissionais da Educação Básica na Irlanda, diferentemente dos outros dois, não é destinado para os professores da educação básica, mas para os profissionais que atuam na direção, coordenação ou supervisão pedagógica das escolas de educação básica das redes pública ou privada, sem fins lucrativos, e nos colégios militares que ofertam educação básica.

Também por meio da parceria entre a Diretoria de Relações Internacionais (DRI) e a Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB) é ofertada a realização de curso de especialização em educação no *Mary Immaculate College*, em Limerick na Irlanda. A proposta pedagógica do curso tem por objetivo, além do treinamento em Língua Inglesa, o desenvolvimento de habilidades em liderança e gestão pedagógica. O curso terá uma duração de 12 meses e é considerado uma especialização.

Com esse programa, é perceptível que o governo não está preocupado apenas com a formação inicial, mas que tem se preocupado também com a formação daqueles que já estão em atuação na rede pública. Esses programas nos mostram o quanto precisamos evoluir em termos de formação de professores, principalmente com relação à educação bilíngue.

## **2.7 Programa de Residência Pedagógica (PRP)**

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) foi instituído pelo Ministério da Educação, a partir da Portaria GAB nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, onde por meio do Art.1º é colocado que o PRP tem como finalidade apoiar Instituições de Ensino Superior (IES) na implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica. O público-alvo do programa são os alunos dos cursos de licenciatura ofertados na modalidade presencial ou no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), por Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas sem fins lucrativos.

O PRP é um programa que, de acordo com a CAPES, tem como objetivos:

- I. Aperfeiçoar a formação dos discentes dos cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e que conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
- II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;

- III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e aquelas que receberão os egressos das licenciaturas, além de estimular o protagonismo das redes de ensino na formação de professores; e
- IV. Promover a adequação dos currículos e das propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018, p. 01).

Complementando os objetivos do Programa de Residência Pedagógica, através da Portaria GAB nº 259, de 17 de dezembro de 2019, em seu Art. 3º diz que o PRP tem por finalidade promover a experiência de regência em sala de aula aos discentes da segunda metade dos cursos de licenciatura, em escolas públicas de educação básica, acompanhados pelo professor da escola. Ressaltamos que a metade do curso se dá a partir do 5º período da licenciatura. Assim como o PIBID, o PRP é um programa que integra a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação, que visa intensificar a formação prática nos cursos de licenciatura e promover a integração entre a educação básica e a educação superior.

O Programa de Residência Pedagógica trabalha com quatro tipos de bolsistas, como mostra a Tabela 3, abaixo:

**Tabela 3 – Valores das bolsas PRP**

MODALIDADE DE BOLSA	TIPO DE BOLSISTAS	VALOR DA BOLSA
Residente	Discentes com matrícula ativa em curso de licenciatura que tenham cursado o mínimo de 50% do curso ou que estejam cursando a partir do 5º período	400,00
PrecEducação Profissional	Professor da escola de educação básica que acompanhará os residentes na escola-campo	765,00
Docente Orientador	Docente que orientará o estágio dos residentes estabelecendo a relação entre teoria e prática	1.400,00
Coordenação institucional	Docente da IES responsável pelo projeto institucional de Residência Pedagógica	1.500,00

Fonte: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (2020).

As bolsas ofertadas no Programa de Residência Pedagógica possuem semelhança com as do Programa de Iniciação à Docência. Fazendo uma leve comparação, tanto os residentes como os bolsistas de iniciação são alunos das licenciaturas. O preceptor e o supervisor são professores da educação básica. Os docentes orientadores e os coordenadores de área são os

professores das licenciaturas e o coordenador institucional também faz parte do quadro docente das universidades. Salientamos que as funções são equivalentes e os valores das bolsas também.

Na Portaria nº 259/19 são descritas as atividades de todos os bolsistas dos programas PIBID e PRP, sendo exposto que para os alunos serem residentes é necessário que eles estejam regularmente matriculados em curso de licenciatura da IES na área do subprojeto. Precisam ser aprovados em processo seletivo realizado pela IES. Devem ter cursado, no mínimo, 50% do curso ou estar cursando a partir do 5º período. Devem possuir, no mínimo, um bom desempenho acadêmico, evidenciado pelo histórico escolar, consoante as normas da IES. Precisam se dedicar às atividades do RP, conforme carga horária mensal estabelecida em edital e, acima de tudo, precisam firmar termo de compromisso por meio de sistema eletrônico próprio da CAPES.

Os estudantes de licenciatura que possuem vínculo empregatício ou estiverem realizando estágio remunerado poderão ser bolsistas dos programas de formação docente, desde que desenvolvam as atividades do subprojeto em outra IES ou escola, com exceção dos alunos das Licenciaturas em Educação do Campo e Licenciaturas Interculturais Indígenas, que são escolas com localizações específicas e as opções de escolas são restritas.

Tanto o PIBID como o PRP são programas que devem ser desenvolvidos a partir de uma forte articulação entre os Estados e Municípios. Diante disso, também segundo a Portaria nº 259/19, é de responsabilidade dessas instâncias governamentais, de acordo com o Art.10º:

- I. orientar os locais estratégicos no estado e nos municípios para subsidiar a elaboração dos projetos institucionais pelas IES;
- II. colaborar com a elaboração do projeto institucional, quando necessário;
- III. habilitar as escolas de sua rede para participação nos programas regidos por esta portaria;
- IV. definir a ordem de prioridade das escolas para implementação dos projetos;
- V. apoiar as IES nos processos seletivos dos professores das escolas de educação básica para participação nos programas;
- VI. prestar apoio aos professores participantes dos programas;
- VII. apresentar, sempre que solicitado, informações sobre as escolas e os professores de sua rede participantes dos programas;
- VIII. promover a divulgação das ações dos programas.

Todas as responsabilidades colocadas para as secretarias de educação dos estados e municípios são de grande relevância, pois são nelas que as Instituições de Ensino Superior poderão identificar quais são as regiões que necessitam de uma maior atenção e onde o PRP pode contribuir para elevar diretamente a qualidade de ensino dessas escolas. Outro ponto a se destacar é que essas entidades governamentais são responsáveis por divulgar os projetos, ou seja, permitindo que mais docentes tenham oportunidade de concorrer a uma vaga como supervisores nas escolas públicas.

A definição de prioridades é muito importante, tendo em vista que são nessas escolas que, de fato, os estudantes residentes poderão encontrar situações-problema que enaltecerão sua formação, ou seja, permitindo que eles adquiram saberes que jamais seriam adquiridos nas universidades e, mais que isso, como residentes, os licenciandos podem desenvolver projetos de melhorias, pois eles, de fato, assumem a função de professores; diferente do PIBID, que eles são sujeitos passivos, apenas observam. Como os residentes passam a ser docentes antecipadamente e as escolas escolhidas são as que necessitam de atenção maior, então, espera-se que a atuação do residente melhore a qualidade de ensino nessas escolas.

Assim como os estados e os municípios, para as escolas serem espaços para se desenvolver os programas PIBID e PRP, elas precisam ter algumas atribuições que estão expostas no Art.10º da Portaria nº 259/19:

- I. disponibilizar o ambiente escolar para o desenvolvimento das atividades dos programas;
- II. propiciar um ambiente acolhedor aos discentes para desenvolvimento das atividades práticas e pedagógicas previstas nos subprojetos;
- III. acompanhar e apoiar os professores selecionados no desenvolvimento das atividades dos programas;
- IV. comunicar à Capes a ocorrência de qualquer intercorrência na execução dos projetos;
- V. promover a divulgação de ações dos programas.

A disponibilização de espaços para desenvolver os programas não é um problema, todavia, as condições estruturais desses espaços nem sempre são as melhores. São em situação como as expostas aqui que enaltecemos programas como o ProF Licenciatura, que a partir de seus objetivos podem contribuir muito para melhorar os espaços que os programas serão executados e, com isso, poder cumprir com o item II das atribuições das escolas, que é propiciar um ambiente acolhedor aos discentes para desenvolvimento das atividades práticas e pedagógicas previstas nos subprojetos.

Como existem escolas com prioridade, espera-se que a atenção maior seja para escolas que não têm bons resultados e que precisam potencializar o ensino ofertado nas mesmas. Porém, se são escolas que precisam potencializar o ensino, são espaços que, no mínimo, as condições físicas também se encontram debilitadas. O acompanhamento e o apoio aos professores selecionados no desenvolvimento das atividades dos programas acontecem com grande intensidade nas escolas, uma vez que os programas são importantes para fortalecer e incentivar os alunos dessas escolas. As divulgações de ações dos programas também acontecem com grande frequência, principalmente nas ações que ocorrem nesses espaços.

Para que o programa seja executado e alcance seus objetivos é necessário ter articulação ente a IES e as redes de ensino de educação básica. Para que os programas aconteçam com excelência, o Art. 15 estipula como deve ser essa articulação e o que deve contemplar nela:

- I. a inserção dos estudantes de licenciatura nas escolas da rede pública de ensino;
- II. o contexto sócio-educacional das unidades escolares onde será desenvolvido;
- III. atividades de socialização das experiências dos participantes dos programas;
- IV. aspectos relacionados à ampliação e ao aperfeiçoamento do uso da língua portuguesa e à capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos centrais da formação dos professores;
- V. temas relacionados à diversidade, à ética e a questões socioambientais, que devem perpassar transversalmente todos os subprojetos.

A inserção de alunos nas escolas públicas já é esperada, até porque não é permitido que o programa seja desenvolvido em escolas privadas. A prioridade são as escolas públicas, uma vez que é nelas que temos que vencer grandes desafios educacionais. O contexto socioeducacional das escolas é outro ponto a ser discutido nessa articulação entre a IES e as redes de ensino de educação básica, pois devemos levar em consideração que o contexto educacional onde os alunos serão residentes influenciará diretamente na forma como os estudantes enxergarão e se comportarão no ambiente docente ao saírem das universidades.

As instituições escolares apresentam propostas de ensino diferentes e elas poderão interferir diferentemente na formação do licenciando. Podemos citar, por exemplo, as escolas estaduais e os Institutos Federais, ambos são escolas de educação básica, porém, com propostas de ensino diferentes. Logo, o desenvolvimento do Programa de Residência Pedagógica nesses espaços terá, conseqüentemente, resultados diferentes, pois as propostas de ensino não são iguais.

A meta V das articulações entre IES e Escola de Educação Básica, que é o trabalho com temas relacionados à diversidade, à ética e às questões socioambientais, dependem bastante das políticas educacionais das escolas. Como foi colocado acima, uma escola estadual e uma escola municipal têm uma proposta de ensino totalmente diferente de um Instituto Federal, até porque os currículos dessas escolas são diferentes. Nos Institutos Federais, por exemplo, eles trabalham com o currículo integrado, que traz uma concepção de ensino de formação integral dos estudantes.

Para participar do PRP, os alunos residentes têm atribuições como: a) desenvolver as ações definidas no plano de atividades do núcleo de residência pedagógica; b) elaborar os planos de aula sob orientação do docente orientador e do preceptores; c) cumprir a carga horária de residência estabelecida nesta Portaria; d) registrar as atividades de residência pedagógica em

relatórios ou portfólios e entregar no prazo estabelecido pela CAPES; e) participar das atividades de acompanhamento e de avaliação do projeto colaborando com o aperfeiçoamento do programa; f) comunicar qualquer intercorrência no andamento da residência ao preceptores, ao docente orientador, ao coordenador institucional ou à CAPES.

Os preceptores são os responsáveis por orientar diretamente os residentes nas escolas de educação básica. São eles que trarão a realidade da escola para os futuros professores, então, dentre as atribuições dos preceptores estão: a) participar das atividades do projeto de residência pedagógica; b) auxiliar os docentes orientadores na elaboração do plano de atividades do núcleo de residência pedagógica; c) orientar o residente na elaboração de seus planos de aula e na execução da prática pedagógica, em conjunto com os preceptores; d) acompanhar e orientar as atividades do residente na escola de educação básica, zelando pelo cumprimento do plano de atividade; e) controlar a frequência dos residentes; f) informar ao docente orientador situações que impliquem no cancelamento ou na suspensão da bolsa do residente; g) avaliar periodicamente o residente e emitir relatório de desempenho; h) reunir-se periodicamente com os residentes e outros preceptores para socializar conhecimentos e experiências; i) articular-se com os gestores e outros professores da escola, para estabelecer uma rede institucional colaborativa de socialização de conhecimentos e experiências; j) participar das atividades de acompanhamento e de avaliação do projeto, colaborando com o aperfeiçoamento do programa; k) participar da organização de seminários de formação de professores para a educação básica promovidos pela IES ou pela CAPES.

Destacamos alguns pontos nas atribuições dos residentes, assim como também dos preceptores, pois são atividades que para os professores da educação básica, muitas vezes, já foram deixadas de lado há muito tempo. O primeiro ponto em destaque é a elaboração dos planos de aula, que é de grande relevância para conduzir as aulas. A elaboração dos planos de aulas normalmente é feita quando o estudante sai da graduação e pretende colocar em prática tudo o que aprendeu na universidade, todavia, com o passar do tempo, os professores tendem a não querer mais criar os planos ou, até mesmo, repetem esses planos de aula de um ano para o outro.

A repetição do plano de aula é preocupante, uma vez que as realidades das turmas são diferentes e as metodologias podem ser inovadas e, até mesmo, melhoradas. Quando o PRP propõe a criação dos planos de aula e esses devem ser orientados pelos preceptores, já é um ponto positivo, pois eles buscarão mostrar as diversas possibilidades de ensino, e ao mesmo tempo que ensinam também aprendem, pois os residentes irão trazer as novidades da graduação e a junção do velho com o novo permite que, de fato, as propostas de ensino evoluam.

O registro de atividades por parte dos residentes também está em destaque, pois os portfólios e relatórios são registros que podem ser socializados com toda comunidade acadêmica, seja num congresso, num seminário, numa palestra e, até mesmo, na própria escola que o aluno é residente. A questão da socialização na escola é uma atividade dos preceptores e muitas propostas de atividades positivas podem ser replicadas por outros grupos dentro da escola, fazendo com que as escolas melhorem cada vez mais os índices escolares.

O feedback dos preceptores para os residentes é outro ponto em destaque, pois, através das socializações, os estudantes poderão ter ciência de como estão se saindo enquanto residentes, assim como também poderão receber orientações de melhorias. São os ajustes que vão fazendo com que os licenciandos cresçam e se tornem docentes de excelente qualidade.

### 3 SOCIOBIOGRAFIA: TEORIZAÇÃO E VIVÊNCIA

A sociobiografia é uma estratégia de pesquisa que consiste em ressaltar experiências do pesquisador/autor para relacionar com as experiências dos colaboradores da investigação, um caminho de pesquisa que possibilita liberdade para a narrativa. Peço licença para que a escrita desta seção inicial do capítulo se desenvolva com o tempo verbal em primeira pessoa.

A sociobiografia foi uma opção de pesquisa que floresceu liberdade para a narrativa deste estudo que integra uma dissertação de mestrado. Segundo Ferreira (2006), existe diferença entre os tipos de pesquisa biográfica, autobiográfica e sociobiográfica.

A biografia escrita sobre a experiência de vida de outra pessoa, experiência histórica do indivíduo e histórias de vida (autor, sujeito e personagem são construções distintas). A autobiografia é uma escrita sobre a própria experiência de vida, narrativa do *self*, relato do sujeito, ou seja, uma egohistória (autor, personagem e sujeito se confundem). A sociobiografia é uma escrita sobre a experiência de si mesmo + experiência com ‘outros significantes’ + referências sociais de ancoragem. (autor e personagem indistintos ou não. Sujeito vinculado ao local contextualizado (sociedade global)) (FERREIRA, 2006, p. 24).

No ensino superior, sou egresso das Licenciaturas de Matemática (2016), Física (2016) e Pedagogia (2020), conheço de perto a experiência de cursos de licenciaturas destinados à formação inicial de professores e, também, de Programas de fomento para o beneficiamento de tal formação, destacadamente aqueles originários da agência CAPES no seu departamento de desenvolvimento de formação de professores para a educação básica. Essas experiências me permitem consultar as minhas impressões e memórias.

Lembro que ao chegar no último ano do ensino fundamental, designado 9º ano, decidi fazer a prova para ingressar no IFRN, anteriormente nomeada de CEFET-RN. Recordo que na época, ano de 2008, me inscrevi para fazer o curso de ensino médio integrado de Turismo, tendo em vista que moro numa cidade turística e que no meu Bairro existe um dos maiores pontos turísticos do Rio Grande do Norte (RN), o cajueiro de Pirangi, classificado como o maior cajueiro do mundo.

Era um adolescente e não sabia com clareza o caminho que queria percorrer profissionalmente. Me submeti ao processo seletivo do então CEFET-RN, porém, não obtive êxito. Diante da reprovação no processo seletivo do IFRN, meus pais me matricularam na Escola Estadual Desembargador Floriano Cavalcante (FLOCA), escola pública bastante reconhecida pela sociedade natalense, pois se localiza na Capital do RN. Na imersão discente do ensino médio na FLOCA tive a oportunidade de conhecer o professor Lazaro Costa,

carinhosamente chamado de professor Lacosta, hoje professor do IFRN, que despertou em mim o prazer pelos números.

Meu pai sempre trabalhou na construção civil atuando como pedreiro, por isso, na minha trajetória do ensino médio mantinha sempre em mente o desejo de fazer o curso de Engenharia Civil, tendo em vista que desejava atuar como engenheiro para colaborar com a prática do meu pai. Com esse sonho, pensava que eu iria aprender na universidade sobre a teoria das edificações e que na prática cotidiana iria aprender com meu pai, me formando numa engenharia humanizada, o que seria um diferencial enquanto profissional.

Mesmo querendo cursar Engenharia Civil, habitava também em mim o sonho de ingressar na Licenciatura em Matemática, pois tinha uma grande afinidade com as disciplinas de cálculo e queria me aprofundar nesses conhecimentos. Contudo, pela desvalorização profissional dos professores, a nossa imaturidade foi influenciada para reproduzir o discurso de que “não seria professor”. Realidade depois concretizada e que muito me fascina, posso afirmar enquanto jovem mais maduro.

Ao ingressar no 3º ano do ensino médio, com minha escolha de tentar entrar para o curso de Engenharia Civil, graduação considerada como de difícil acesso para os estudantes de escola pública, meus pais decidiram me colocar em um cursinho preparatório para realizar o vestibular e, posteriormente, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Minha trajetória no ensino médio e os caminhos que percorri para ingressar no ensino superior, me faz lembrar a teorização sobre a história da formação de professores, que abordei no primeiro capítulo desta dissertação, pois, de acordo com Piletti (2012), existiam dois sistemas de ensino: um regular e outro irregular. O regular corresponde ao sistema de ensino comum seriado, no meu caso, o cursado na Escola Estadual Desembargador Floriano Cavalcante (FLOCA), e o ensino irregular, os cursinhos preparatórios voltados para o ensino superior, como o que fiz no Colégio e Curso Casa do Fera (CDF).

Refletindo sobre essa trajetória, vejo que não tivemos grandes mudanças no sistema educacional brasileiro. Hoje, considerando minha experiência, vejo que o sistema de ensino público, infelizmente, não prepara seus estudantes para fazerem o ENEM e, assim, conquistarem a sonhada vaga nas universidades públicas. Com as limitações das escolas, muitos estudantes correm para os famosos cursinhos na tentativa de diminuïrem suas lacunas e de realizarem seus sonhos.

No meu caso, mesmo fazendo um ano de cursinho, não obtive êxito no vestibular. Lembro que no mesmo ano fiz o ENEM que, em 2012, passou a ser uma nova opção para ingressar na universidade. Já em 2012, com o resultado do Exame Nacional do Ensino Médio

(ENEM), comecei a procurar instituições que aderiram ao exame para o ingresso no ensino superior. Nas minhas pesquisas para buscar incansavelmente um curso superior, encontrei um edital da Universidade Rural do Semiárido (UFERSA), que estava selecionando alunos para ingresso no curso superior de Licenciatura Plena em Matemática, na modalidade Educação a distância (EaD). Aproveitei a oportunidade, fiz minha inscrição no processo seletivo, dado que o curso era EaD, com aulas presenciais aos sábados, no polo Parnamirim, e me permitiria continuar estudando durante a semana para seguir tentando ingressar no curso de Engenharia Civil. Na ocasião, fui aprovado e iniciei o curso mesmo com o sentimento de frustração por não ter conseguido entrar no curso de Engenharia Civil.

Essa fase da seleção da UFERSA por meio da nota do ENEM marca o alcance da vaga no curso de Licenciatura Plena em Matemática. Não era propriamente o que queria de imediato, pois meu plano, como já pontuei, era cursar primeiro a tal sonhada Engenharia. Mas, aconteceu, ingressei na UFERSA e, em paralelo, me matriculei novamente no cursinho para buscar uma vaga no curso de Engenharia Civil.

Lembro, como se fosse hoje, que estava no cursinho do CDF quando me ocorreu observar a página do IFRN, que naquele ano de 2012 havia publicado um edital com vagas para os cursos superiores, dentre as quais para o curso de Licenciatura em Física, e que a forma de ingresso também era a nota do ENEM. Nesse edital constava Licenciatura em Física, para o meu caso, que queria cursar Engenharia Civil, também era uma oportunidade para cursar disciplinas que aproveitaria após a minha entrada na Engenharia. Eu, um jovem sonhador e todas as minhas decisões eram em busca do curso de Engenharia Civil.

Também aproveitei a oportunidade do IFRN, assim como da UFERSA. Obtive êxito e me matriculei na mencionada Licenciatura no campus IFRN Natal Central. Nessa altura, optei por desistir do cursinho, tendo em vista que nas novas graduações teria uma boa formação na área de exatas e, assim, conseguiria obter um bom resultado no vestibular. Vale salientar que o vestibular era dividido por áreas de conhecimento e minhas graduações eram da mesma área que serviriam para prestar o temido vestibular.

No primeiro semestre da Licenciatura em Física, o campus IFRN Natal Central abriu um edital de seleção para concorrer ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), oportunidade que fez todos os meus colegas de turma participarem deste edital, menos eu, pois dizia que não finalizaria aquele curso pois não queria ser professor.

Em minha fala era recorrente a afirmação: “estou neste curso apenas para cursar disciplinas e aproveitar no curso de Engenharia Civil quando eu for aprovado”. Contudo, com

o passar dos dias eu ouvia meus colegas falando muitas coisas boas do PIBID e, aos poucos, fui me animando para participar, apesar de meu sonho ainda ser outro.

Chegado o final do ano de 2012, ocorreu mais uma oportunidade de tentar ingressar na universidade para o curso de Engenharia Civil. Lá fomos para mais uma tentativa e, mais uma vez, não obtive êxito. Foi nesse momento que decidi continuar nos cursos de Matemática e Física e finalizá-los, para que somente após diplomado eu tentasse novamente realizar aquele sonho originário.

Já estava indo para o 4º período da Licenciatura em Física, paralelamente também continuava na Licenciatura em Matemática, na UFERSA, quando, mais uma vez, surge outra oportunidade para participar do PIBID e decidi concorrer a uma vaga no Programa. Saliento que ainda não queria a docência como profissão, porém, com meus bons resultados nas disciplinas da graduação de Física no IFRN fui selecionado para bolsa no Programa.

É nesse momento do curso que tudo começou a mudar em meu pensamento e desejo. Passei a ter nova visão do ofício da docência, tendo em vista que passei a vivenciar o chão da escola com maior intensidade. Como dito nos capítulos anteriores, minha participação no PIBID foi um divisor de águas para a minha trajetória acadêmica, dado que através dele consegui me ver como um futuro professor. Com isso, posso dizer que sou parte da minha dissertação, visto que a vivência em um Programa destinado à formação inicial de professores fez parte da minha trajetória acadêmica.

Iniciar este capítulo trazendo minhas vivências me deixa muito confortável e contagiado de emoção, pois me permite sentir a metodologia de pesquisa sociobiográfica. Esse tipo de pesquisa foi cunhado pelo professor Adir Luiz Ferreira, professor titular do Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação na UFRN, desde 1993, e coordenador do grupo de pesquisa Escola Contemporânea e Olhar Sociológico (ECOS), certificado no Diretório Nacional de Pesquisas do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq).

### **3.1 O caminho metodológico da Pesquisa**

O referencial teórico adotado insira-se nos autores: Aguiar e Ozella (2016); Tavares (2022); Gil (1999); Ferreira (2006); Golafshani (2003) e Selltiz (1965). As prescrições normativas consultadas foram o Projeto Pedagógico do Curso das Licenciaturas de Física e de Espanhol e o Projeto Político Pedagógico do IFRN.

A investigação de mestrado compreende abordagem qualitativa, de natureza exploratória, tipo de pesquisa sociobiográfica, e adota como ferramentas de garimpo de dados:

revisão bibliográfica, análise documental, narrativa sociobiográfica e entrevista semiestruturada. Para análise de conteúdo das falas dos colaboradores entrevistados, procedemos com a de núcleos de significações, na perspectiva sócio-histórica, consistindo em um exercício complexo de mobilização de ideias.

A metodologia “Núcleos de Significação” é uma proposta teórico-metodológica que se ancora na perspectiva sócio-histórica, com o intuito de realizar um movimento histórico-dialético no qual se pretende estabelecer as devidas conexões entre objetividade e subjetividade, indivíduo e sociedade, afeto e cognição, pensamento e linguagem, sentidos e significados (TAVARES, AGUIAR; OZELLA, 2022). Na Figura 1, detalhamos como se procede o método de análise por meio dos núcleos de significação.

**Figura 1:** Detalhamento da metodologia “Núcleos de Significação”



Fonte: SANTOS, Luciano Francisco dos. Formação continuada de professores licenciados dos CEEP's do Rio Grande do Norte (2017-2019). Natal, 2021. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares.

A abordagem qualitativa busca descrever e compreender um fenômeno, e não o explicar ou fazer previsões, partindo de um contexto específico a partir do qual se chega a um tipo de conhecimento distinto do que é alcançável por procedimentos estatísticos ou por outras formas de quantificação. Em vez de explicar, busca-se descrever. Em vez de prever, busca-se compreender. Em vez de generalizar, busca-se a possibilidade de extrapolação para situações com contextos similares (GOLAFSHANI, 2003). Assim, compreendemos a referida abordagem como uma filosofia investigativa que permite pensar o objeto de estudo a partir de múltiplos

aspectos envolvidos na dinâmica dos contextos, tornando possível a compreensão holística dos fenômenos.

Segundo Selltiz *et al.* (1965), os estudos exploratórios são todos aqueles que buscam descobrir ideias e intuições, na tentativa de adquirir maior familiaridade com o fenômeno pesquisado. De forma semelhante, Gil (1999) considera que a pesquisa exploratória tem como objetivo principal desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores.

De acordo com Ferreira (2006), a narrativa sociobiográfica é uma abordagem que incorpora, numa mesma construção compreensiva, tanto os relatos sobre a própria história de vida do pesquisador, quanto a análise de outras vidas envolvidas no processo de construção e narrativas de si. Ferreira (2006) diz que a sociobiografia compreende a seguinte adição: a escrita sobre a experiência de si mesmo + a experiência com *outros significantes* (pessoas que têm importância emocional nas nossas vidas) + as referências sociais de ancoragem.

A proposta da sociobiografia é baseada em uma epistemologia das ambiguidades, com a qual se poderia expandir ou esclarecer a complexidade global das relações pessoais e sociais que definem a identidade, a sociabilidade e a personalidade que diz quem nós somos, como agimos e, sobretudo, como mudamos durante a vida (FERREIRA, 2006, p. 48).

Nesse referencial teórico-metodológico de pesquisa, autor e personagens estão interligados e se relacionam em situações, visto que são sujeitos vinculados ao local contextualizado (sociedade global). Ainda segundo Ferreira (2006), na sociobiografia, deve-se considerar não apenas as condições do *Eu* que fala com a linguagem das suas autonarrativas, mas também explicitar as estruturas sociais de referência sobre o quê e sobre quem é esse *Eu* que está falando.

Metodologicamente, a sociobiografia nos permite realizar uma análise qualitativa dos dados coletados, elaborando uma interpretação social e cultural, a partir da experiência pessoal do autor. Como ferramentas de pesquisa recorreremos à sociobiografia, entrevistas, narrativas sociobiográficas, relatos curriculares vivenciais, socialização e individuação.

Optamos pelo desenvolvimento da sociobiografia para a pesquisa, pois, assim como os demais entrevistados que fazem parte desse trabalho empírico sobre o PIBID, minha experiência no Programa PIBID me permite conduzir uma análise mais próxima do objeto de estudo da nossa pesquisa, tendo em vista que vivenciei uma experiência semelhante.

O instrumento de pesquisa mais importante para a pesquisa foi a entrevista. Realizamos sete diálogos por meio de ambientes virtuais com internet, destacadamente por meio do

aplicativo WhatsApp e da plataforma Meet. Consideramos que a entrevista é um método de coleta de dados que permite ao pesquisador um relacionamento direto com o grupo estudado. Ela, como qualquer base de dados, se torna mais eficiente quando o universo de respostas obtidas se torna maior.

A pesquisa revela uma nova cultura que vem se desenvolvendo dentro das licenciaturas do IFRN, a partir da imersão dos licenciandos bolsistas do PIBID nas atividades curriculares do próprio IFRN. Colocamos como uma atividade nova, pois, anteriormente, os pibidianos desenvolviam suas atividades como bolsistas apenas nas escolas do Estado ou dos municípios, e, a partir do edital 2020, influenciados pelos períodos remotos impostos pela pandemia, uma nova experiência entra em desenvolvimento, passando o PIBID a se desenvolver de forma virtual no próprio IFRN.

Diante disso, a ferramenta da entrevista semiestruturada nos permitiu conhecer como está sendo a nova experiência do Programa. Para conhecermos um pouco mais dessa nova cultura adotada no IFRN e do comportamento dos estudantes, trabalhamos com os seguintes colaboradores, que na sua totalidade ingressaram no PIBID por meio do Edital 2020: 5 alunos de licenciaturas, sendo 3 da licenciatura em Física e 2 da licenciatura em Espanhol; 2 coordenadores de área do IFRN, sendo 1 da licenciatura em Física e 1 da licenciatura em Espanhol e 1 coordenadora institucional. Os estudantes que participaram da pesquisa foram, no caso da licenciatura em Espanhol, indicados pela coordenação de área do curso, já os da licenciatura em Física se disponibilizaram por conta própria e entraram em contato com o autor da pesquisa após reunião prévia com eles.

A partir do pensamento e das palavras dos entrevistados, conheceremos a nova experiência do PIBID que vem sendo desenvolvida no espaço que desenvolve o currículo integrado.

De acordo com o Edital do PIBID/CAPES 2020, existe um conjunto de características que devem ser respeitadas para que os bolsistas estudantes, coordenadores de área e o coordenador institucional possam participar do Programa. De acordo com o documento, os estudantes que ao ingressar no programa precisam ter concluído menos de 60% da carga horária regimental de curso de licenciatura que integra o projeto institucional de iniciação à docência; os coordenadores de área devem ser professores da IES responsável pelo planejamento e execução das atividades de iniciação à docência em sua área de atuação acadêmica, acompanhamento, orientação e avaliação dos estudantes de licenciatura e articulação com as escolas públicas parceiras; e o coordenador institucional deve ser professor da IES responsável perante a CAPES por garantir e acompanhar o planejamento, a organização e a execução das

atividades de iniciação à docência previstas no projeto institucional, zelando por sua unidade e qualidade.

A dimensão empírica da pesquisa acontece com pessoas vinculadas ao PIBID do IFRN, todos vinculados ao campus IFRN Natal Central, espaço que tive o prazer de pertencer e de vivenciar diversas experiências, nos quatro anos da minha graduação. Conforme pontuamos, utilizamos entrevista semiestruturada em encontros mediados pela plataforma Google Meet que foram agendados por meio do WhatsApp.

Esta pesquisa, portanto, traz uma carga sentimental significativa, dado que ela se constrói com base nas experiências do autor, mas também a partir da escuta sensível de entrevistados que, assim como eu – autor, vêm se desenvolvendo academicamente e profissionalmente com o PIBID no IFRN do Campus Natal Central. Com base nisso, é pertinente destacar que a nossa pesquisa desenvolve como uma das ferramentas de investigação a narrativa sociobiográfica do autor e de entrevistados, realçando histórias que se relacionam com o PIBID. De acordo com Souza e Menezes (2006, p. 146):

No âmbito da História da Educação e de outros campos do conhecimento educacional, as pesquisas com fontes menos tradicionais e mais recorrentes começam a ter e adquirir novo estatuto metodológico e apresentam novos esforços para uma compreensão das práticas educativas e escolares.

Trouxemos a citação acima, de Souza e Menezes (2006), que valoriza a reflexão histórica em pesquisa de abordagem qualitativa, para informar sobre aspectos que integram o tipo de pesquisa sociobiográfica. Essa escolha metodológica representa uma inovação para a ciência da educação na medida em que aproxima o pesquisador de práticas educativas com um olhar holístico sobre o objeto de estudo, no caso desta dissertação, “a experiência de licenciandos no campo da educação profissional por meio do PIBID”, para além do habitual, possibilitando a compreensão de novas práticas a partir das próprias vivências do pesquisador.

Consideramos que compreender a prática de um novo significante a partir da própria experiência nos permite ser mais críticos e trazer respostas que fogem do óbvio.

A emergência de outras fontes menos recorrentes se inscreve, numa perspectiva da história cultural e da história social, marcando a crescente utilização de diferentes fontes em pesquisas acerca da imprensa pedagógica; dos manuais escolares, dos programas de ensino, dos currículos e conteúdos de exames, etc. Tais fontes são as autobiografias, as memórias, as histórias de vida, as narrativas escritas, a literatura, as fontes iconográficas, midiáticas e os programas televisivos (SOUZA, 2007, p. 59).

Conforme dito, o nosso objeto de estudo é “a experiência de licenciandos no campo da educação profissional por meio do PIBID”. O objetivo das entrevistas é poder construir um retrato mais completo possível do grupo em estudo, relacionar as suas contribuições com o sentido do PIBID no IFRN e suas potenciais colaborações para o campo epistêmico da educação profissional.

Para o levantamento dos achados da entrevista realizamos as seguintes etapas procedimentais. Inicialmente, realizamos um contato via endereço eletrônico com 05 coordenadores de área e com a coordenadora institucional do PIBID IFRN, em que apresentamos a pesquisa e pedimos a colaboração para que participassem do estudo. Os coordenadores foram o nosso elo de ligação com os estudantes bolsistas pesquisados.

Dos 05 coordenadores de área tivemos retorno de todos que se dispuseram a colaborar com a pesquisa, porém, optamos por seguir apenas com 02 coordenadores de área, um da licenciatura em Física e outra da licenciatura em Espanhol, em função de que somente esses dois eram lotados no IFRN campus Natal Central, espaço empírico que delimitamos para o *corpus* da investigação.

Em novo contato com os 02 coordenadores, desta vez, por meio do WhatsApp, solicitamos acesso para manter contato com os alunos indicados para colaborar com a pesquisa. O coordenador de Física, então, nos convidou para participar de uma reunião com periodicidade mensal com seus bolsistas do subprojeto de Física. Nessa reunião, explanamos os objetivos da pesquisa e relatamos nossa trajetória dentro do IFRN, mostrando que também cursamos Física no IFRN e que também fomos bolsistas do PIBID. Porém, ressaltamos que, diferentemente da riqueza da vivência deles, que realizaram a experiência no currículo do ensino médio integrado no campus central do IFRN, fomos bolsistas do PIBID no currículo da escola regular por meio da vivência na Escola Estadual Francisco Ivo Cavalcante.

A *práxis* do PIBID no próprio IFRN permite tatear a experiência do fortalecimento da formação inicial de professores com imersão no ensino médio integrado, formato de currículo proposto pela teorização crítica do campo da educação profissional.

O currículo do ensino médio integrado – destaca a organização do conhecimento como um sistema de relações de uma totalidade histórica e dialética. Ao integrar, por um lado, trabalho, ciência e cultura, tem-se a compreensão do trabalho como mediação primeira da produção da existência social dos homens, processo esse que coincide com a própria formação humana, na qual conhecimento e cultura são produzidos. O currículo integrado elaborado sobre essas bases não hierarquiza os conhecimentos nem os respectivos campos das ciências, mas os problematiza em suas historicidades, relações e contradições (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 309-310).

Considerando as colações acima, podemos dizer que o desenvolvimento do currículo integrado numa escola de educação profissional, busca trazer para seus estudantes uma formação integral, onde o alicerce dessa formação para o trabalho está estruturado com o desenvolvimento de atividades científicas e culturais.

Explicamos para os pibidianos o quanto o programa foi marcante para a nossa trajetória profissional, que foi edificante estudar sobre PIBID desde a época da graduação, que apresentamos trabalhos em diversos congressos, nos socializamos com as diversas atividades que desenvolvemos enquanto bolsistas, que desenvolvemos nosso Trabalho de Conclusão de Curso sobre o PIBID e que no mestrado decidimos continuar investigando sobre esse Programa.

Feito a breve explanação para os bolsistas, retomamos o título da pesquisa “Sentidos atribuídos por integrantes do PIBID do IFRN sobre a experiência com o currículo integrado na rede federal” e o seu objetivo geral que é “Compreender experiências de iniciação à docência e identificar sentidos expressos por integrantes do PIBID do IFRN, no campus Natal Central, a partir da imersão de licenciandos no contexto do ensino médio integrado à educação profissional”.

Explicamos ainda para os entrevistados que com a entrevista procuramos conhecer suas experiências no campo da educação profissional por meio do PIBID e destacamos que o Programa, antes de 2020, era desenvolvido exclusivamente em escolas de educação básica, sendo somente a partir do ensino remoto, com a pandemia da Covid-19, que as atividades também passaram a acontecer em escola de Educação Profissional, destacadamente no IFRN. De modo específico, a dissertação de mestrado busca discutir os saberes necessários para a formação docente voltados para a educação profissional; problematizar as ofertas de licenciaturas do Instituto Federal e os Programas ofertados pela CAPES destinados à formação inicial de professores; e apontar significações de licenciandos e de gestores do PIBID do IFRN sobre a relação entre a formação inicial docente e o campo da educação profissional.

Esclarecemos que o ponto mais relevante da pesquisa é identificar as atividades desenvolvidas pelos bolsistas do PIBID dentro do próprio IFRN, no que tange às suas aproximações com o campo da educação profissional e com experiências que favoreceram a formação de professores para o campo da Educação Profissional. Conforme pontuamos, devido à situação pandêmica da Covid-19, a entrevista foi realizada de modo on-line. Da mesma forma, o contato prévio com os estudantes foi realizado por meio de e-mail ou de *WhatsApp* por meio de *smartphone*.

A participação da entrevista ocorreu de forma voluntária, sendo todas as informações obtidas guardadas de forma sigilosa, de modo que apenas o pesquisador e a orientadora de

mestrado mantiveram acesso ao conjunto dos dados, que foram tratados e conservados de forma a garantir o anonimato das fontes. Fizemos apenas a divulgação de trechos das entrevistas, ainda sim, mantendo o anonimato dos entrevistados.

O contato inicial com os bolsistas da licenciatura em Física ocorreu no dia 13 de novembro de 2021 por meio de uma reunião on-line no *Google Meet*. Após o contato pioneiro, apenas 03 estudantes do PIBID da licenciatura em Física do IFRN Campus Natal Central mantiveram contato posterior para confirmar a colaboração com a pesquisa. Posteriormente, procedemos com o contato junto à coordenação da licenciatura em Espanhol, e optamos por uma dinâmica diferente, pois a coordenação de área preferiu fazer a indicação de 03 estudantes para participar da nossa pesquisa. Das 03 indicações, apenas 02 se propuseram a colaborar conosco.

Uma compreensão mais didática sobre os entrevistados que colaboraram com a pesquisa, pode ser construída a partir da leitura da ilustração do infográfico que segue:



Fonte: Elaborado pelo autor da dissertação (2022).

A partir da definição do *corpus* de entrevistados, que se dispuseram a contribuir com a pesquisa, passamos para a colheita dos dados. A aplicação do guião de entrevista com os entrevistados ocorreu por meio de mensagens de áudio e encaminhamento do guião da entrevista por meio do aplicativo *WhatsApp*. O retorno das entrevistas, também no *WhatsApp*, ocorreu por meio de 07 devolutivas no formato de áudio e 01 devolutiva no formato de texto escrito. Os conteúdos das falas dos entrevistados serão apresentados a partir dos núcleos de significação de Tavares (2022) na seção 05 desta dissertação. Os entrevistados foram nomeados com codinomes que se referem às oitavas maravilhas do mundo e o nome do maior cajueiro do mundo, ponto turístico da região onde nasceu o autor desta dissertação, a saber:

**Quadro 1** – Codinomes de entrevistados e formato do retorno da entrevista

<b>Tipo de bolsista entrevistado</b>	<b>Codiname do entrevistado</b>	<b>Tipo do retorno da entrevista</b>
Licenciando em física 01	Cristo redentor	Áudio
Licenciando em física 02	Coliseu	Áudio
Licenciando em física 02	Petra	Áudio
Licenciando em Espanhol 01	Grande Muralha da China	Áudio
Licenciando em Espanhol 02	Taj Mahal	Áudio
Coordenador PIBID Física	Chichén Itzá	Áudio
Coordenador PIBID Espanhol	Machu Picchu	Escrita
Coordenador PIBID Institucional	Maior Cajueiro do Mundo	Áudio

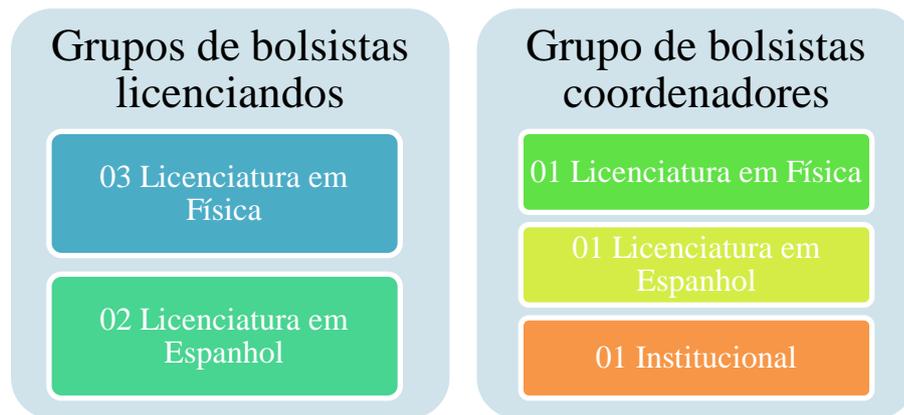
Elaborado pelo autor da dissertação (2022).

A partir das perguntas e das falas apresentadas pelos entrevistados, realizamos análise de conteúdo das evocações por meio do procedimento de Núcleos de Significação. De acordo com Ribeiro, Aguiar e Machado (2015), as quatro etapas necessárias para a operacionalidade da técnica são: leitura flutuante das falas dos sujeitos, levantamento de pré-indicadores, sistematização de indicadores e sistematização de núcleos de significados, conforme apresentamos na Figura 01.

### **3.2 Construção do guião da entrevista e sua relação com as reflexões teóricas, documentais e a narrativa sociobiográfica**

O guião de entrevista semiestruturada foi elaborado por meio de blocos temáticos que permitiram a elaboração do instrumento de investigação e posterior análise das informações dos agentes que se dispuseram a participar da pesquisa. O primeiro passo foi a formulação de dos blocos temáticos que foram definidos juntamente com objetivos específicos e com questões problematizadoras, como indicado nas tabelas que serão apresentadas.

Nos blocos temáticos optamos pela elaboração de perguntas abertas com o intuito da obtenção de informações sobre percepções, impressões e olhares caracterizados pelas subjetividades dos entrevistados. As perguntas foram elaboradas com o intuito de permitir a sequência de pensamento com a continuidade das descobertas dialógicas. Os guiões que orientaram as entrevistas se conformaram de forma diferente entre os dois grupos de entrevistados, grupo dos bolsistas licenciandos e grupo dos bolsistas coordenadores, que colaboraram com a pesquisa, conforme ilustramos no designer do próximo infográfico:

**Infográfico 2** – Tipos de bolsistas entrevistados na pesquisa

Fonte: Elaborado pelo autor da dissertação (2022).

Nas linhas que seguem é possível checar a totalidade do instrumento utilizado na entrevista com o grupo dos bolsistas de iniciação à docência, chamados de pibidianos. Na medida em que procederemos com a apresentação integral do guião, realizaremos também reflexões sobre as intenções e reflexões que nos moveram para a escolha do designer do roteiro semiestruturado da entrevista. Abaixo, no Quadro 2, trazemos o guião de entrevista que realizamos com os bolsistas de iniciação à docência.

**Quadro 2** – Guião de Entrevista Semiestruturada para o grupo “Bolsista De Iniciação À Docência” do PIBID IFRN CNAT

BLOCOS TEMÁTICOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES
Combinados sobre procedimentos intencionais e éticos da pesquisa	Explicitar os objetivos da entrevista; esclarecer eventuais dúvidas; garantir a confidencialidade; solicitar autorização para o registro/gravação da entrevista.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicar resumidamente qual é a proposta do trabalho;</li> <li>• Explicar os objetivos da entrevista;</li> <li>• Explicar a importância da participação da entrevistada para a pesquisa;</li> <li>• Assegurar o caráter confidencial das informações prestadas;</li> <li>• Pedir autorização para gravar a entrevista;</li> <li>• Agradecer a colaboração.</li> </ul>
A — Caracterização da entrevistada	Identificar como se deu o ingresso do estudante no PIBID; Verificar motivação para participar do PIBID;	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como ocorreu a sua inserção no PIBID enquanto escola-campo no próprio IFRN?</li> <li>• Como você se sente em atuar como bolsista PIBID dentro do próprio IFRN? O que motivou o seu interesse em participar do PIBID e permanecer até hoje?</li> </ul>
B — Ambientação das atividades desenvolvidas.	Identificar como funciona o PIBID no IFRN campus Natal Central; Identificar importância do PIBID na formação inicial;	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descreva as atividades que você desenvolve no PIBID dentro do IFRN?</li> <li>• Qual a importância das atividades que você desenvolve no PIBID dentro do IFRN para a sua formação de professor?</li> </ul>
C — Caracterização do PIBID dentro de uma	Identificar relação de teoria e prática;	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quanto à integração entre ensino-pesquisa-extensão, o que o PIBID proporciona a você bolsista, em relação</li> </ul>

<p>escola de Educação Profissional</p>	<p>Conhecer a existência de formação inicial para EPT a partir do PIBID;</p> <p>Identificar os saberes docentes, adquiridos por meio da experiência do bolsista PIBID dentro do IFRN;</p> <p>Averiguar se a experiência docente dos professores EPT contribui para a formação docente para EPT por meio da experiência do PIBID dentro do IFRN;</p>	<p>àqueles que não tiveram acesso a esse Programa?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Em quais disciplinas no curso de licenciatura no IFRN você estudou sobre: trabalho, educação profissional, currículo integrado, desenvolvimento humano integral e práxis?</li> <li>• Quais aspectos do PIBID vivenciados dentro do IFRN você considera mais relevantes para o trabalho do futuro professor?</li> <li>• Em relação aos professores supervisores (do IFRN), como eles contribuem para a sua formação sobre o contexto escolar da educação profissional?</li> <li>• Na condição da Experiência do PIBID dentro do IFRN, responda: A) O que significa o ensino médio integrado? B) O que significa currículo integrado? C) o que lhe chama a atenção sobre o desenvolvimento do currículo integrado no ensino médio dentro do IFRN?</li> </ul>
<p>D — Teorização sobre formação professores para o campo da Educação Profissional.</p>	<p>Conhecer qual a teorização que embasa as ações dos bolsistas PIBID dentro do próprio IFRN.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qual a teoria orienta a sua atuação no PIBID dentro do IFRN?</li> </ul>
<p>E — Verificação de atividades transformadoras do PIBID dentro do IFRN.</p>	<p>Identificar atividades transformadoras que aproximam o estudante da licenciatura do campo da educação profissional por meio do currículo integrado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Na sua avaliação, em que aspectos o Programa contribui para você conhecer mais sobre o campo da Educação Profissional, também chamada de rede federal?</li> <li>• O PIBID quando desenvolvido dentro do próprio IFRN aproxima o bolsista do conhecimento acerca da educação profissional? Se sim, de que forma?</li> <li>• De maneira geral, em sua avaliação quais os diferenciais que o PIBID promove para a sua formação inicial?</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelo autor da dissertação (2022).

A estruturação do guião de entrevista é elaborada a partir da escolha de blocos temáticos, objetivos investigativos e problematizações para os entrevistados. O bloco “Combinados sobre procedimentos intencionais e éticos da pesquisa”, comum para os 02 guiões de entrevista, trata da apresentação da pesquisa para os entrevistados. É onde falamos um pouco da pesquisa, mostramos o quanto a participação nas entrevistas é relevante para o desenvolvimento da dissertação e que tudo o que será coletado e analisado ficará em sigilo, ou seja, não serão divulgados os entrevistados participantes da pesquisa. Após essa breve explanação, pedimos que os entrevistados também se apresentassem, para que conheçamos cada um deles. Salientamos que todas as entrevistas foram gravadas com autorização dos entrevistados.

Escolhemos a gravação por entender que seria uma forma de os entrevistados se sentirem mais livres para se expressar.

O bloco A, “Caracterização do (s) entrevistado (os)”, também comum para os 03 grupos de entrevistados, foi destinado à caracterização dos bolsistas de iniciação à docência, buscamos conhecer como eles ingressaram no PIBID, como se sentiam participando do Programa e o que motivaram as suas participações. Dialogar sobre a inserção dos estudantes no PIBID me trouxe grandes lembranças desde meu ingresso no Programa, pois a docência era algo que eu não queria seguir, tanto é que só decidi entrar no PIBID quando estava no 4º período da licenciatura. Diferentemente de todos os colegas da minha turma, assim como também dos entrevistados, considero que minha entrada no programa se deu de forma tardia. Minha motivação para entrar no programa era mínima, pois a docência não estava nos meus planos, porém foi a partir do PIBID que, de fato, me encontrei com o desejo de ser professor.

O bloco B, “Ambientação da entrevista”, é o momento da entrevista que conhecemos um pouco das atividades que os alunos desenvolvem no PIBID e, logo em seguida, iniciamos o bloco C, que é a caracterização do PIBID dentro de uma escola de Educação Profissional, no caso o próprio IFRN, momento em que, de fato, começamos a relacionar a formação inicial de professores com o campo da educação profissional. Nosso primeiro questionamento foi acerca do ensino, pesquisa e extensão, que:

Embora se reconheça que, separadamente, cada um tenha o seu foco de atuação específico, o ensino, a pesquisa e a extensão devem se constituir em uma tríade indissociável. Compreende-se que o princípio da indissociabilidade se constitui em um elemento propulsor da integração entre essas três esferas, além de ser um componente balizador da formação integral ou omnilateral, na perspectiva da politecnia. Esses pressupostos são catalisadores do cumprimento da função social do Instituto, consonante com as novas demandas assumidas (BRASIL, 2012, p. 251).

Para o Instituto Federal do Rio Grande do Norte essa tríade é essencial para trabalhar na educação profissional e, assim, buscar a formação integral dos seus estudantes, logo, um dos nossos questionamentos aos bolsistas das licenciaturas foi: *Quanto à integração entre ensino-pesquisa-extensão, o que o PIBID proporciona a você bolsista, em relação àqueles que não tiveram acesso a esse Programa?* Uma pergunta como essa, para o bolsista PIBID, que desenvolve suas atividades em uma escola de Estado é difícil de responder, e me coloco no lugar deles, pois quando fui bolsista não tive nas escolas estaduais acesso a uma formação que envolvesse ensino, pesquisa e extensão ao mesmo tempo, tendo em vista que nestas escolas eles trabalham apenas a questão do ensino.

Na minha realidade, enquanto bolsista PIBID, foi possível aprender como me desenvolver dentro de uma sala de aula, porém, pesquisas não eram desenvolvidas na escola que atuei, tínhamos, inclusive, uma escola que tinham diversos laboratórios, sucateados, e que aos poucos revitalizamos alguns, mas pesquisas não eram desenvolvidas. Com relação às atividades de extensão, a Escola Francisco Ivo Cavalcanti se limitava a alguns projetos culturais com dança e música.

Formação Integral é um conceito muito amplo e que ainda precisa ser bastante discutida nas escolas Estaduais e Municipais, tendo em vista que é:

Uma formação resultante da síntese de três grandes processos: os de difusão/socialização e apropriação do saber historicamente sistematizado, a pressupor o ensino; os de construção do saber, a pressupor a pesquisa; e os de objetivação ou materialização desses saberes, a pressupor a extensão, em uma dinâmica que retroalimenta o ensino e a pesquisa. Por isso, quanto mais o planejamento for indissociável dos processos formativos inerentes ao ensino, à pesquisa e à extensão, maiores serão as chances de se alcançar a formação integral (humana, técnica, tecnológica e profissional) dos sujeitos (MARTINS, 2011, p. 91).

Enquanto bolsista PIBID por mais de dois anos, posso dizer que minha experiência me permitiu ter uma boa formação em que o ensino, a pesquisa e a extensão estiveram presentes nas minhas atividades, contudo, ponto que não tive acesso ao conhecimento sobre educação profissional, enquanto bolsista, até mesmo porque não estava no currículo da escola que fui bolsista, diferentemente do IFRN que é uma instituição de cultura institucional de educação profissional. A tríade ensino-pesquisa-extensão se torna mais potente ainda em escolas de educação profissional que vivenciam o currículo integrado. Infelizmente, registro que na minha situação de bolsista do PIBID, esse currículo estava distante da escola em que atuei, fazendo imensa falta tatear a educação básica a partir de fundamentos como o trabalho como princípio educativo.

A junção da tríade ensino-pesquisa-extensão é uma forma de garantir uma aquisição mais sólida do conhecimento, para isso, cursos, disciplinas, conteúdos, estudos, projetos, programas, grupos e núcleos de pesquisas devem dialogar, ampliando as conectividades entre os saberes científicos, acadêmicos e profissionais e os saberes do cotidiano. Esse movimento facilita a formação integral do sujeito para a transformação da realidade social.

No mesmo contexto do ensino, pesquisa e extensão, seguimos em busca de compreender como os bolsistas que estão atuando no PIBID dentro próprio IFRN entendem os conceitos de trabalho, Educação Profissional, Currículo Integrado, Desenvolvimento Humano Integral e Práxis. Baseado em Brasil (2008), com a política de expansão e de reestruturação da educação

profissional e tecnológica do Ministério da Educação, o Instituto Federal passou a se configurar como uma “[...] rede de saberes que entrelaça cultura, trabalho, ciência e tecnologia em favor da sociedade”, logo, entendemos que esses conceitos são indispensáveis para uma escola que busca a formação integral dos seus estudantes.

Diante disso, e cientes de que os bolsistas do PIBID, que estão atuando dentro do próprio IFRN, são alunos de licenciaturas desenvolvidas em uma escola de Educação Profissional, questionamos: *Em quais disciplinas no curso de licenciatura no IFRN você estudou sobre: trabalho, educação profissional, currículo integrado, desenvolvimento humano integral e práxis?*

Particularmente, com minha entrada no mestrado, esses conceitos tornaram-se próximos, porém, durante a minha graduação, eles foram abordados, não com grande ênfase, mas foram discutidos. Parar e discutir especificamente cada um desses conceitos durante a graduação é difícil, pois nas matrizes curriculares e ementas das disciplinas, tais conceitos não são objeto central de discussão.

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) apresentam o trabalho como princípio educativo, sendo a base para a organização e desenvolvimento curricular em seus objetivos, conteúdos e métodos. Considerar o trabalho como princípio educativo equivale a dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, dela se apropria e pode transformá-la. Equivale a dizer, ainda, que é sujeito de sua história e de sua realidade, segundo Moura (2012). É importante esclarecer que compreendemos o trabalho como princípio educativo, considerando, portanto, o seu caráter histórico e ontológico na produção da existência humana.

Tomando como base o pensamento de Ramos (2009), a proposta de currículo integrado, na perspectiva da formação politécnica e omnilateral dos trabalhadores, incorpora tais conceitos e busca definir as finalidades da educação escolar por referência às necessidades da formação humana integral. Com isso, os teóricos defendem que as aprendizagens escolares devem possibilitar à classe trabalhadora a compreensão da realidade para além de sua aparência e, assim, o desenvolvimento de condições para transformá-la em benefício das suas necessidades de classe.

Moura, Lima Filho e Silva (2015) afirmam que a finalidade da Formação Humana Integral é proporcionar ao trabalhador condições de voltar a ter o domínio sobre o conteúdo do próprio trabalho, dando-lhe condições de enfrentar as contradições entre capital e trabalho, em suma, gerando nele maior independência e autonomia.



epistêmico “currículo” na formação inicial de professores das licenciaturas do IFRN precisa se fazer mais presente.

Sobre a “educação profissional”, na nuvem, surge em evidências a palavra “profissional” e aparece com destaque pela presença do tema educação profissional no ementário do componente curricular “Fundamentos da Educação Técnica e Tecnológica”, que também não é uma disciplina obrigatória, semelhante ao caso anterior. A proposta curricular do IFRN, mesmo sendo uma licenciatura que é desenvolvida em uma escola de educação profissional, não apresenta como centralidade o movimento formativo de problematizar a “educação profissional” dentro da instituição.

A designação “trabalho” não aparece como destaque, porém, encontramos a mesma na disciplina de “Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação”, quando trata da “história da educação brasileira: do período colonial aos dias atuais”, com destaque para as relações entre: *educação e trabalho, educação e poder, educação e cultura*.

Na disciplina de “Fundamentos Sociopolíticos e Econômicos da Educação”, as discussões também giram em torno da categoria “trabalho”, tendo em vista que nesta disciplina trabalhasse os seguintes temas: o trabalho como elemento da vida humana e o trabalho na sociedade capitalista; a transformação político-econômica do capitalismo no final do século XX: do taylorismo à acumulação flexível; a relação entre educação e trabalho na transição do século XX para o XXI; a educação escolar e a teoria do capital humano; empregabilidade e educação: mudanças no mundo do trabalho e novas exigências para os trabalhadores; o papel das instituições educativas e das políticas públicas para a Educação Profissional e a Educação de Jovens e Adultos. Educação e Trabalho em uma perspectiva emancipatória.

Com base nos conteúdos trabalhados na disciplina de “Fundamentos Sociopolíticos e Econômicos da Educação”, é possível dizer que os licenciandos poderão trazer respostas plausíveis sobre a terminologia “trabalho”, tendo vista que essa disciplina traz embasamentos teóricos suficientes para eles compreenderem acerca da relação entre educação e trabalho. Por meio dessa combinação, e com base nos conceitos trabalhados nessas disciplinas, os alunos poderão ter uma noção do que se espera para um estudante no sentido de desenvolvimento humano integral.

Devo afirmar que, na minha formação, discutimos bastante a formação omnilateral, enquanto pensamento marxista que defende que o homem deve se sentir completo a partir de sua convivência em sociedade e de seu trabalho, na disciplina “Fundamentos Sociopolíticos e Econômicos da Educação”. A formação omnilateral é desenvolvida não privilegiando apenas um aspecto, mas a totalidade que forma o ser humano, tendo como práxis a unidade e

organicidade na formação (MARX; ENGELS, 2011), ou seja, é uma formação que busca desenvolver todas as lateralidades (formação escolar que seja construída tendo como base uma instrução intelectual, física e tecnológica) do ser humano, estimulando a existência livre e emancipadora.

Lembro que a ideia de formação omnilateral até um tempo atrás era difícil para eu fazer ligações reflexivas. Porém, quando passei a estudar sobre a formação de professores para a Educação Profissional, assim como também o desenvolvimento da minha pesquisa com estudantes bolsistas do PIBID dentro do próprio IFRN, passei a compreender melhor o quanto o IFRN é uma instituição que busca desenvolver em cada um dos seus estudantes uma formação omnilateral, por meio do ensino, da pesquisa e, até mesmo, da extensão.

O desenvolvimento do PIBID dentro do próprio IFRN é uma novidade, impulsionada pelo contexto do ensino remoto da pandemia da Covid-19, uma vez que nenhum edital anterior teve seu desenvolvimento dentro da própria instituição formadora e com um diferencial, o trabalho com a Educação Profissional. Diante disso, considero que perguntar aos bolsistas PIBID *Quais aspectos do PIBID vivenciados dentro do IFRN você considera mais relevantes para o trabalho do futuro professor?* foi uma pergunta primordial para comparar a realidade deles com a minha, que também fui bolsista do PIBID, porém, num contexto diferente do deles, pois fui bolsista em uma escola estadual e que não trabalha com a educação profissional.

Considero que essa pergunta também contribuiu para, de fato, chegarmos ao que desejamos, que é compreender experiências de iniciação à docência e identificar sentidos expressos por integrantes do PIBID do IFRN, no campus Natal Central, a partir da imersão de licenciandos no contexto do ensino médio integrado à Educação Profissional.

Como afirmei, é uma experiência nova e uma realidade diferente da que encontrei quando fui bolsista do PIBID, porém, posso dizer que um dos fatores que favorecem para os licenciandos desenvolverem bons trabalhos nas escolas e se desenvolverem enquanto docentes são os supervisores de área. Faço essa afirmação, pois foi com meu supervisor, Jarbar Brito, na época supervisor e gestor da escola, que consegui adquirir uma bagagem docente sólida.

Foram diversas reuniões de orientação que considero momentos de formação, seja com ele, seja com os professores da escola, visando estreitar nossa relação com aqueles que fazem o chão da escola e, assim, aprender cada vez mais. Por isso, fiz o seguinte questionamento aos alunos: *Em relação aos professores supervisores (do IFRN), como eles contribuem para a sua formação sobre o contexto escolar da educação profissional?*

Acompanhei, no dia 29 de setembro de 2021, a palestra ministrada pela professora doutora Maria da Conceição Passeggi no PPGEP, quando a pesquisadora realizou duas

colocações muito interessantes e que traduzem a importância dos professores supervisores na formação inicial dos bolsistas do PIBID. A professora colocou que “grupos reflexivos de professores são importantes para compreender a prática do outro”, ou seja, como coloquei acima, as reuniões com meu supervisor, assim como também com os demais professores da escola, foram importantes no meu processo formativo, pois como dito por ela na mesma entrevista “a partir das narrativas autobiográficas, aprendemos sem ter que sofrer”.

Quando passei pelo PIBID, de fato, ao adentrar e assumir de vez uma sala de aula fomos menos impactados, pois a partir das experiências de outros professores, que foram socializadas, evitamos que certos equívocos venham a ser realizados quando egressamos das licenciaturas, pois foram situações já vivenciadas por terceiros, que foram socializadas e podem ser aprimoradas possibilitando transformações.

Todos os questionamentos acerca do campo da educação profissional foram pensados visando identificar se por meio do PIBID dentro do próprio IFRN os licenciandos conseguiriam ter formação para atuar no campo da Educação Profissional. Para finalizar esse bloco com os estudantes, e cientes de que eles já têm certo amparo teórico na sala de aula e na condição da experiência do PIBID dentro do IFRN, solicitamos que eles respondessem: *A) O que significa o ensino médio integrado? B) O que significa currículo integrado? C) o que lhe chama a atenção sobre o desenvolvimento do currículo integrado no ensino médio dentro do IFRN?*

No bloco D, intitulado “Teorização sobre formação de professores para o campo da Educação Profissional”, é o momento que questionamos sobre quais teóricos embasam as atividades desenvolvidas por eles dentro do próprio IFRN. Já o bloco E trata da verificação de atividades transformadoras do PIBID dentro do IFRN, momento que considero ser o mais esperado, pois é uma experiência diferente da minha.

A professora doutora Maria da Conceição Passeggi, ainda na entrevista do dia 29 de setembro de 2021, dizia que “as entrevistas fazem você pensar em algo que você nunca tinha pensado”, a autora chama esse momento de autoformação e, sim, foi um momento de formação a partir de uma experiência que eu não vivenciei. Segundo o Ferreira (2021), as entrevistas são momentos complexos e criativos, mas como fenômenos da pesquisa não se restringem à sua dimensão neurocognitiva e sociolinguística, sendo também um acontecimento de interação social e de intersubjetividade.

Nosso foco sempre foram os pibidianos, tendo em vista que buscamos identificar de que forma a experiência do PIBID dentro do próprio IFRN contribui para a formação de professores para o campo da Educação Profissional. Diante disso, nosso diálogo com os outros dois grupos, coordenadores de área e coordenação institucional, foi desenvolvido buscando identificar se

eles entendem a experiência do PIBID no próprio IFRN como um espaço de formação para novos professores para a Educação Profissional.

Nas linhas que seguem é possível checar a totalidade do instrumento utilizado na entrevista com o grupo dos bolsistas coordenadores, que inclui os coordenadores de área e também o institucional. Na medida em que procederemos com a apresentação integral do guião, realizaremos também reflexões sobre as intenções e reflexões que nos moveram para a escolha do designer do roteiro semiestruturado da entrevista para os coordenadores.

**Quadro 3** – Guião de entrevista semiestruturada para o grupo de “bolsista coordenadores” do PIBID IFRN CNAT

<b>BLOCOS TEMÁTICOS</b>	<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<b>QUESTÕES</b>
Combinados sobre procedimentos intencionais e éticos da pesquisa	Explicitar os objetivos da entrevista; esclarecer eventuais dúvidas; garantir a confidencialidade; solicitar autorização para o registro/gravação da entrevista.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicar resumidamente qual é a proposta do trabalho;</li> <li>• Explicar os objetivos da entrevista;</li> <li>• Explicar a importância da participação da entrevistada para a pesquisa;</li> <li>• Assegurar o caráter confidencial das informações prestadas;</li> <li>• Pedir autorização para gravar a entrevista;</li> <li>• Agradecer a colaboração.</li> </ul>
A — Caracterização da entrevistada	Identificar como se deu o ingresso do coordenador área no PIBID; Verificar como o coordenador área avalia o desenvolvimento do PIBID; Averiguar os aspectos que o coordenador de área considera mais importantes do PIBID; Identificar os impactos do PIBID na formação inicial;	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Há quanto tempo você coordena o Subprojeto (Física/Espanhol) do PIBID no IFRN?</li> <li>• Como se deu a elaboração do Subprojeto (Física/Espanhol) no PIBID do IFRN no edital 2020?</li> <li>• Como você avalia o processo de iniciação à docência realizado por meio do PIBID?</li> <li>• Quais aspectos você considera mais relevante no Subprojeto (Física/Espanhol) do PIBID?</li> <li>• Quais contribuições o PIBID traz para o IFRN enquanto instituição que oferece licenciatura de (Física/Espanhol)?</li> </ul>
B — Ambientação das atividades desenvolvidas.	Identificar como funciona o PIBID no IFRN campus Natal Central;	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como o Subprojeto (Física/Espanhol) 2020 do PIBID do IFRN dialoga com o campo da educação profissional?</li> <li>• Como se desenvolve a atuação dos bolsistas do PIBID 2020 dentro da escola campo IFRN?</li> </ul>
C — Caracterização do PIBID dentro de uma escola de Educação Profissional e Verificação de atividades transformadoras do PIBID dentro do IFRN.	<p>Conhecer a existência de formação inicial para EPT a partir do PIBID;</p> <p>Averiguar se a experiência docente dos professores EPT contribui para a formação docente para EPT por meio da experiência do PIBID dentro do IFRN;</p> <p>Identificar atividades transformadoras que aproximam o estudante da licenciatura do campo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Você considera que a atuação dos bolsistas dentro da licenciatura (Física/Espanhol) do próprio IFRN, colabora para que eles conheçam mais sobre o campo da educação profissional?</li> <li>• Na sua visão o Subprojeto (Física/Espanhol) PIBID dentro do IFRN pode ser um ambiente de aprendizagem sobre o campo da Educação Profissional? Se sim, porque (liste fatores que caracterizam contribuições do PIBID para o campo da educação profissional)?</li> </ul>

	da educação profissional por meio do currículo integrado.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Com qual frequência o Subprojeto (Física/Espanhol) dialoga com os bolsistas sobre: trabalho, educação profissional, currículo integrado, desenvolvimento humano integral e práxis?</li> </ul>
--	---	--

Fonte: Elaborado pelo autor da dissertação (2022).

Para o grupo dos coordenadores, iniciamos os questionamentos perguntando há quanto tempo eles coordenavam o PIBID no IFRN, pois temos professores no PIBID há bastante tempo, alguns desde a chegada do programa na Instituição, porém, com funções diferentes. Existem coordenadores no IFRN que foram coordenadores de área, passaram por coordenador de gestão e alguns já foram também coordenadores institucionais, ou seja, conhecem o projeto em todas as esferas do programa, já se vinculando ao PIBID por um longo tempo.

Questionamos também se eles têm ciência de como se deu a elaboração do Projeto Institucional do PIBID do IFRN no edital 2020, tendo em vista que o programa é elaborado por uma comissão designada pela Pró-Reitoria de Ensino. Como o programa é desenvolvido nas licenciaturas, procuramos saber como eles avaliam o processo de iniciação à docência realizado por meio do PIBID e quais aspectos consideram mais relevante no Projeto Institucional do PIBID, tendo em vista que eles serão orientadores dos alunos no programa. Logo, é importante identificar como eles enxergam a inserção do programa no processo de formação inicial dos estudantes das licenciaturas do IFRN.

Para fechar o bloco A com os coordenadores de área, perguntamos quais contribuições o PIBID traz para o IFRN enquanto instituição que oferece licenciatura, pergunta que induz saber como eles observam o programa dentro de uma instituição que oferta licenciatura há tão pouco tempo, somente a partir de 2008, e com diferencial das outras instituições, tendo em vista que o IFRN só trabalha com as licenciaturas consideradas como de escassez e que busca alavancar o número de alunos formados nessas áreas.

O bloco B tratou da caracterização do PIBID dentro de uma escola de Educação Profissional, buscando identificar se na visão dos coordenadores a execução das atividades do PIBID dentro do próprio IFRN contribuem para a formação inicial de professores para o campo epistêmico da Educação Profissional. Dessa forma, finalizamos nossas investigações junto com os entrevistados da pesquisa. Na seção que segue procederemos com a análise do conteúdo das evocações dos participantes da pesquisa que atenderam positivamente ao convite para participar do desenvolvimento da pesquisa de mestrado.

#### 4 DA NARRATIVA SOCIOBIOGRÁFICA PARA AS SIGNIFICAÇÕES DAS EVOCAÇÕES DOS ENTREVISTADOS

Essa seção se divide em dois blocos de análises de conteúdo a partir de Núcleos de Significação. Inicialmente, desenvolvemos uma reflexão sobre os relatos dos licenciandos que fazem parte do PIBID dentro do próprio IFRN e, no segundo momento, refletimos sobre os relatos dos coordenadores de área e da coordenação institucional do PIBID do IFRN.

Iremos nos reportar aos entrevistados bolsistas de iniciação à docência como Cristo Redentor, Coliseu, Petra, Grande Muralha da China e Taj Mahal, lembramos que foram cinco os pibidianos que se dispuseram a relatar suas experiências. Considerando que a pesquisa é do tipo sociobiográfica, em alguns momentos, trarei impressões pessoais com base nas minhas vivências enquanto ex-bolsista do PIBID IFRN, Campus Natal Central, quando fomos alunos da licenciatura em Física.

Os codinomes escolhidos para os coordenadores de área que colaboraram com nossa pesquisa foram Chichén Itzá e Machu Picchu e o da coordenação institucional trataremos como Maior Cajueiro do Mundo.

Recorremos ao procedimento técnico da entrevista para a apropriação das significações por ser uma técnica que permite perceber a adição de significados e de sentidos que os professores da educação profissional e os licenciandos atribuem às suas experiências do PIBID dentro do próprio IFRN. Com as falas dos entrevistados, compreendemos como foram afetados intelectualmente e como operaram no PIBID dentro de uma instituição de educação profissional.

Conforme já mencionado nesta dissertação, a metodologia utilizada para a reflexão sobre os conteúdos das entrevistas foi “núcleo de significação”, procedimento que envolve quatro etapas, a saber: leitura flutuante das falas dos colaboradores, levantamento dos pré-indicadores, sistematização dos indicadores e sistematização dos núcleos de significação. Nesta seção da dissertação, apresentaremos os passos das 04 etapas percorridas e os achados da pesquisa a partir das entrevistas com os 08 entrevistados, assim como continuaremos a prover o exercício de nossa sociobiografia.

A etapa 1, **Leitura flutuante das falas dos colaboradores**, envolveu três blocos de atividades. Primeiro, o planejamento e a realização do fenômeno dialógico, ou seja, a preparação e o desenvolvimento da entrevista e, com isso, a aproximação inicial com as falas dos colaboradores. Segundo, a decupação atenciosa dos áudios gravados das entrevistas,

consistindo no trabalho secundário de aproximação das significações apresentadas pelos participantes da pesquisa (TAVARES, 2022).

Realizar a transcrição das entrevistas, das quais 06 foram gravadas em formato de áudio por meio do *WhatsApp*, compreendeu um trabalho cuidadoso que envolveu um prolongado tempo de imersão em função de dois fatores principais: 1) a diferença nas experiências dos colaboradores, o que exigiu a escuta cautelosa ao longo da decupação; e, sobretudo, 2) em função do alongado guião de entrevista que desenvolvemos em conjunto com a orientadora. Todos os entrevistados gentilmente responderam ao instrumento em sua totalidade. Cada encontro dialógico transcorreu em um tempo médio de 1 hora de duração.

O terceiro momento envolveu atividade de leitura com retomadas frequentes às falas dos 08 entrevistados, após a compilação das entrevistas devidamente identificadas, sistematizadas, compiladas e armazenadas.

A etapa 2, **Levantamento dos pré-indicadores**, consistiu na identificação das palavras que revelam os indícios da forma de pensar, sentir e agir dos sujeitos, que, como seres mediados pela história, se apropriam das características de sua cultura e as convertem em funções psicológicas. “[...] Esse é um momento em que o pesquisador se dedica, por meio de leituras do material de pesquisa – registro de palavras –, ao primeiro inventário das significações constituídas pelo sujeito frente à realidade” (AGUIAR; OZELLA, 2013). Esta fase da metodologia foi representada por meio de duas nuvens de palavras em que constam as evocações mais presentes das entrevistas dos colaboradores bolsistas de iniciação à docência e coordenadores do PIBID.

Desenvolver pesquisa a partir da metodologia de núcleos de significações, de inspiração sócio-histórica, consiste em um exercício complexo de mobilização de ideias. Tal atividade, impulsiona o estado crítico e reflexivo do pesquisador, uma vez que defende a compreensão das faces histórica e dialética dos objetos, ressaltando também que as **palavras** expressas nas circunstâncias comunicativas são elaboradas a partir de dinâmico movimento entre importantes pares reflexivos que integram o psiquismo da pessoa, a saber: objetividade e subjetividade; indivíduo e sociedade; afeto e cognição; pensamento e linguagem.

As nuvens de palavras foram produzidas por meio de aplicação on-line disponível no site *Wordcloud*<sup>4</sup> (Nuvem de palavras), um gráfico digital que mostra o grau de frequência de palavras em um texto. Quanto mais a palavra é utilizada, mais chamativa é a sua representação

---

<sup>4</sup> <https://www.wordclouds.com/>

no gráfico. Esse recurso foi utilizado para a visualização holística dos sentidos apresentados pelos colaboradores da pesquisa.

A nuvem de palavras funciona como um procedimento facilitador da identificação das principais evocações proferidas pelos entrevistados. A visão destacada dos principais substantivos, adjetivos e verbos evocados colabora para a interpretação das falas ao reproduzir o conteúdo psíquico dos sujeitos e, conseqüentemente, para o desenvolvimento da investigação.

Na etapa 3, **Sistematização dos indicadores**, as evocações foram novamente organizadas de modo a revelarem de forma mais alongada as ideias dos entrevistados. Esse movimento teve por objetivo articular as evocações secundárias para a posterior formulação dos indicadores ou categorias de análises que orientarão a sistematização da etapa 4, e última, nomeada “Sistematização dos núcleos de significação”.

Nessa fase procedimental, “os critérios de similaridade, complementaridade e contraposição das evocações [...] se efetua por meio de múltiplas leituras e análise do material (pré-indicadores) produzido até o momento” (AGUIAR; OZELLA, 2013). Dito de forma direta, a etapa 3 da metodologia consistiu no levantamento dos índices estatísticos de incidência semântica das palavras. Para a realização desta etapa também utilizamos o aplicativo *Wordcloud*, que permite ao pesquisador o visionamento das incidências das evocações central e periféricas que interessam ao *corpus* da investigação.

O procedimento operacional desta etapa envolveu a sistematização de duas tabelas, com palavras de bolsistas de iniciação à docência e coordenadores do PIBID, para comunicar a contagem frequencial e, posteriormente, proceder com a formulação dos indicadores a partir da categorização das evocações central e periféricas. A partir de exercícios de reflexão sobre as Tabelas 04 e 16 foi possível proceder com a identificação de dimensões, variáveis e, até mesmo, de ambigüidade e/ou contradição entre o acervo das palavras evocadas.

Conforme pontuamos, procedemos com a sistematização de duas tabelas com palavras, cada uma constando as 10 evocações mais incidentes nas falas das entrevistas. O objetivo foi monitorar a frequência das repetições das palavras, proceder com aproximações semânticas, com a quantificação e com a classificação das designações observadas.

O número 10 de evocações, presentes nas Tabelas 04 e 16, foi definido pelo pesquisador após analisar a calda de palavras gerada pela planilha em excel produzida pelo aplicativo *Wordcloud* (Nuvem de palavras) e de perceber que o raio de significações secundárias que interessava à pesquisa compreendia as próximas 10 palavras relacionadas à estrutura morfológica (classe gramatical) dos substantivos, adjetivos e verbos. É importante lembrar que as 03 evocações iniciais são consideradas evocações centrais e que as outras 07 palavras são

consideradas núcleo periférico dos sentidos expressos pelos entrevistados. Essa definição se inspira na Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) enquanto ferramenta utilizada nas pesquisas do tipo “representação social” para a compreensão do conteúdo psicológico dos sujeitos pesquisados.

A etapa 4, nomeada de **Sistematização dos núcleos de significação**, em que buscamos a superação do “discurso aparente, descolado da realidade social e histórica, [...] por meio do “processo de articulação dialética” entre os indicadores ou categorias de análise, a realidade concreta, os sentidos, a história, a fala e o pensamento dos sujeitos inseridos na atividade dialógica das entrevistas” (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 70).

Como a pesquisa é do tipo sociobiográfica, optei por realizar a análise das experiências dos colaboradores da pesquisa, levando em consideração, também, minhas impressões e vivências para, posteriormente, fechar com uma análise a partir dos núcleos de significação.

#### **4.1 Sentidos expressos pelos licenciandos do IFRN sobre a experiência do PIBID no currículo integrado**

Nesta seção, iremos realizar apontamentos metodológicos da investigação realizada, considerando os “núcleos de significação” como instrumentos de análise dos conteúdos das entrevistas. Acessaremos os processos psíquicos dos entrevistados, particularmente os sentidos e os significados, por meio da sequência de quatro etapas de análise indicadas pela metodologia “núcleos de significação”. Para a operacionalidade da pesquisa, recorreremos a instrumentos didáticos, como nuvens de palavras, que irão apontar os principais termos evocados durante as entrevistas; um quadro com as 10 principais evocações, sendo as 03 palavras mais incidentes consideradas “evocações centrais” e as outras 07 palavras evocações periféricas; elaboração de indicadores de sentidos e reflexões sobre as narrativas mais potentes colhidas nas entrevistas. A partir desse movimento, compreenderemos os sentidos que os bolsistas do PIBID atribuem à experiência no currículo integrado do IFRN.

##### ***ETAPA 01- Leitura flutuante das falas dos colaboradores***

Palavras com significado é a primeira unidade que se destaca no momento ainda empírico da pesquisa. A partir das palavras inseridas no contexto que lhes atribui significado, entendemos que elas dependem de um contexto que vai desde a narrativa do sujeito até as condições históricas e sociais que o constituem.



entrevista. Também precisamos destacar que a nuvem de palavras expressa dezenas de outras palavras com significações relevantes para a pesquisa e que serão estudadas na próxima etapa da metodologia.

A referida constatação da designação “**aluno**” enquanto núcleo central nas entrevistas com os bolsistas de iniciação à docência faz sentido, pois estamos investigando alunos que cursam uma licenciatura, e dentre as atividades desenvolvidas por esses alunos está a participação no Projeto PIBID. Diferentemente dos diversos alunos que participam dessa experiência, eles são alunos que desenvolvem o Projeto dentro do próprio IFRN, escola de educação profissional que no contexto pandêmico passou à escola campo, escolas onde o programa é desenvolvido.

Destacamos, também, a potencialidade do termo “**PIBID**”, expressão que resume o que estamos investigando, a experiência do Projeto PIBID dentro de uma escola que trabalha com educação profissional, logo, os entrevistados estão sempre citando o nome do Projeto, uma vez que é o trabalho desenvolvido nele que nos permitirá chegar a uma análise mais detalhada e assim determinar se alcançamos os objetivos da nossa pesquisa.

Destacadamente, no núcleo central das palavras destacadas, temos o termo “**ensino**”, que vem enfatizar o PIBID enquanto experiência que permite os estudantes vivenciarem o espaço escolar e as atividades de ensino desenvolvida pelos docentes antes do término da graduação, permitindo-lhes adquirir uma bagagem profissional que será um diferencial na sua atuação docente quando estiver egresso do curso de licenciatura.

### ***ETAPA 02 – Levantamento dos pré-indicadores***

Para a identificação dos *pré-indicadores* construímos o Quadro 15 com as 10 principais evocações dos bolsistas estudantes, para a partir delas construímos os *indicadores* que irão sinalizar quais são os núcleos de significação da nossa pesquisa. O quadro, elaborado a partir da nuvem de palavras, de acordo com Aguiar e Ozella (2006), permite uma aglutinação dos pré-indicadores, seja pela similaridade, seja pela complementaridade, seja pela contraposição, de modo que levem a menor diversidade de ideias; já no caso dos indicadores, que nos permitam caminhar na direção dos possíveis núcleos de significação.

**Quadro 04** – Principais evocações das respostas do guião de entrevistas dos bolsistas de iniciação à docência

<b>Palavra evocada</b>	<b>Incidência/ Quantidade(s)</b>
1. Alunos	76
2. Experiência / Contato	59
3. PIBID	42
4. Ensino	39
5. Professores	34
6. Aulas	33
7. IFRN	24
8. Ensino Médio	24
9. Integrado	24
10. Currículo	20

Fonte: Elaborado pelo autor da dissertação (2022).

Fazendo uma análise a partir dos termos mais evocados, compreendemos que eles traduzem que os ALUNOS que fazem parte do PIBID vivenciam uma EXPERIÊNCIA que os aproximam dos PROFESSORES que ministram AULAS no IFRN, escola que trabalha com ENSINO MÉDIO INTEGRADO. Com isso, se sentem estimulados a partir do CONTATO dos Pibidianos, por meio de MONITORIAS e demais experiências com o CURRÍCULO INTEGRADO, dimensão de estudo no campo epistêmico da EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.

### ***ETAPA 03 – Sistematização dos indicadores***

Nossa terceira etapa é o momento em que iniciamos um processo de articulação que resultará na organização dos núcleos de significação através de sua nomeação. Para Aguiar e Ozella (2006), os indicadores são fundamentais para que identifiquemos os conteúdos e sua mútua articulação, de modo a revelarem e objetivarem a essência dos conteúdos expressos pelo sujeito.

Diante disso, a partir do nosso Quadro 04, e considerando as 03 palavras centrais (ALUNOS, EXPERIÊNCIA/CONTATO e PIBID) e as 07 periféricas, entendemos que os indicadores sinalizados a partir das entrevistas com os bolsistas de iniciação à docência são: A) Instituição de educação profissional; B) Perfil profissional dos professores para o PIBID no ensino médio com educação profissional; C) Currículo integrado; D) Concepção pedagógica e princípios do PIBID e do IFRN; E) Gestão e Ambientes da escola de ensino médio integrada à educação profissional; F) Autoavaliação e perspectivas sobre o PIBID no IFRN.

Com base em Aguiar e Ozella (2006), esse é momento que, efetivamente, iniciamos o processo de análise e avançamos do empírico para o interpretativo, apesar de todo o

procedimento ser, desde o início da entrevista, um processo construtivo/interpretativo, que será concretizado na próxima etapa.

#### ***ETAPA 04 – Sistematização dos núcleos de significação***

Chegamos à quarta etapa do procedimento metodológico que, segundo Aguiar e Ozella (2006), se inicia por um processo intranúcleo e avança para uma articulação internúcleos. Em geral, esse procedimento explicitará semelhanças e/ou contradições que vão novamente revelar o movimento do sujeito. Nesse momento, irei recorrer também aos pressupostos da pesquisa sociobiográfica para revelar e entender as movimentações de cada sujeito da pesquisa, recorrendo, ainda, às minhas vivências enquanto bolsista de iniciação à docência.

No Quadro 05, trazemos as respostas do primeiro questionamento feito aos pibidianos, relativo ao período de inserção deles no PIBID enquanto escola-campo no próprio IFRN.

**Quadro 05** – Respostas da pergunta 01 para bolsista de iniciação à docência

Alunos	Como ocorreu a sua inserção no PIBID enquanto escola-campo no próprio IFRN?
<b>Grande Muralha da China</b>	Tanto os bolsistas quanto os voluntários eles foram escolhidos de forma classificatória. Foi analisado às atividades complementares que os alunos desenvolveram. E aí a partir disso os alunos que foram aprovados eles escolheram duas opções de escola campo. A minha primeira opção foi o IFRN e a segunda opção foi o Floriano Peixoto. Como a coordenação escolheu não se deu prioridade aos alunos que estavam em primeiro lugar na classificação. Eu realmente não sei, mas eu consegui ficar na minha primeira opção que foi o IFRN.
<b>Cristo redentor</b>	Eu iniciei no PIBID no início da graduação e agora estou finalizando o terceiro período ainda estou indo para o quarto e eu já tinha ouvido muito falar do PIBID e a questão da escola campo realmente foi o IFRN devido a vários fatores principalmente a pandemia.
<b>Taj Mhal</b>	A princípio foi feita uma seleção dos medianos inclusive os que seriam bolsistas e os que seriam voluntários porque não tinha bolsa para todo mundo que se inscreveu. Então foi determinada uma quantidade X de bolsas e aí essa seletiva para os bolsistas foi feito de acordo com IRA e coisas acadêmicas. A gente respondeu um google formulário informando qual escola ficaria melhor e seria mais conveniente para a gente. Então tinha a opção de três escolas campos e o IFRN era uma dessas. Eu particularmente coloquei o IFRN como primeira opção e logo depois saiu o resultado e eu acabei ficando no IFRN mesmo.
<b>Coliseu</b>	Então em junho ou julho de 2020 o nosso coordenador do curso perguntou por meio de um e-mail quem tem interesse em participar do PIBID e a resposta era só dizer que eu tenho interesse, com um mês de antecedência antes de abrir o edital. Então eu me inscrevi para tentar concorrer às bolsas PIBID ou fica como voluntária. E aí eu consegui a bolsa para oito bolsas e dos voluntários.
<b>Petra</b>	No meu caso ocorreu pela forma de monitoria à qual o professor Valmir perguntou se a gente tinha disponibilidade para dar algumas aulas de monitoria na semana. A gente diz que sim e então ocorreu essa troca de experiências da agente do PIBID como docente no caso com os alunos que tinham dúvidas em algumas coisas de física que eles estavam vendo com outros professores também.

Fonte: Elaborado pelo autor da dissertação (2022).

Como colocado pelos estudantes, assim como também na época que passei pela seleção, os estudantes fizeram suas inscrições onde mostraram interesse em participar do PIBID e os coordenadores de área realizaram uma análise do histórico-acadêmica dos estudantes no curso.

É importante destacar que o Índice de Rendimento Acadêmico (IRA) é um dos pontos relevantes na análise, pois por meio dele é que é possível identificar aqueles alunos que, de fato, vêm se destacando e se esforçando para obter bons resultados na formação.

No meu caso, sempre tive bons resultados na graduação, porém, o PIBID nunca me interessou de imediato, tendo em vista que não queria ser professor e vi aquela graduação como algo passageiro. Apesar disso, nunca deixei de me dedicar às atividades acadêmicas, logo, meus resultados sempre foram positivos. No momento que decidi entrar no PIBID, já estava no 4º período, fui o primeiro lugar na seleção e, assim como alguns alunos, tive oportunidade de escolher a escola que queria desempenhar minhas atividades, no meu caso, minha opção foi a Escola Estadual Francisco Ivo Cavalcanti, tendo em vista que o IFRN ainda não era uma opção no meu edital.

Observamos que para os estudantes Cristo redentor, Coliseu, Petra, Grande Muralha da China e Taj Mhal existiam opções de escolas estaduais, assim como também o IFRN. É perceptível nas falas que o IFRN se tornou uma opção para os estudantes no momento em que o mundo passa por uma pandemia.

Acreditamos que um dos fatores que levaram o IFRN a ser escola-campo do PIBID, foi o fato de as escolas públicas, estaduais e municipais, estarem com suas atividades curriculares paralisadas e como o IFRN é uma instituição com estrutura diferente das demais escolas, então, passou a ser escola-campo do PIBID. Uma novidade dentro do programa que vai fazer uma grande diferença na formação de diversos estudantes, pois o IFRN é uma escola que favorece diversas oportunidades de formação que outros espaços escolares não fornecem.

Assim como os estudantes que colaboraram como nossa pesquisa, se eu tivesse tido a opção de ser bolsista no próprio IFRN essa seria minha escolha, pois acredito que a proposta de ensino do IFRN enriqueceria bastante a minha formação. A visão de educação oferecida nessa instituição serve para atuar no campo da educação profissional e também fornece conhecimento que proporcionaria uma bagagem para mudar a consciência dos professores em formação. Nesse sentido, questionamos aos estudantes como eles se sentiam em atuar como bolsistas PIBID dentro do próprio IFRN? O que motivou o seu interesse em participar do PIBID e a permanecer lá até hoje. Como presente no Quadro 06, eles colocaram que:

**Quadro 06** – Respostas da Pergunta 02 para bolsista de iniciação à docência

<b>Alunos</b>	<b>Como você se sente em atuar como bolsista PIBID dentro do próprio IFRN? O que motivou o seu interesse em participar do PIBID e permanecer até hoje?</b>
<b>Grande Muralha da China</b>	Bom, acho que essa pergunta certa eu posso responder tendo a visão de como eu era antes de ter acesso ao programa ao PIBID. Eu era uma Grande Muralha da China assim completamente diferente que não tinha essa visão nem de ensino de pesquisa. Eu não tenho experiência em sala de aula mesmo que agora esteja sendo de forma remota, mas acredito que está sendo assim muito rico para mim e para o meu currículo. Então eu acredito que para aqueles que não têm esse acesso não tem essa oportunidade de ter o acesso ao PIBID. Eu acho que faz muita diferença sim para até para construção pessoal do aluno e para a construção acadêmica. Eu acho que o aluno que ingressa no PIBID ele está claramente mais preparado para adentrar em sala de aula. Então acredito que a diferença seja essa.
<b>Cristo redentor</b>	Então atuando no próprio IFRN dito antes é muito melhor porque eu não sei como vai ser no presencial. Eu tenho bastante interesse em vivenciar fora do IFRN também, mas na atual conjuntura é muito melhor estar dentro da escola campo já sendo aluno da escola campo e a gente ter esse contato mais direto com os professores e coordenadores que serão os próprios professores da instituição. Então foi uma escolha que não foi minha. A gente não consegue opinar muito, por exemplo, né. Foi mais emergencial como a situação pandemia e eu me motiva entrando no PIBID porque minha esposa já foi PIBID de sociologia. Ela já tinha me explicado sobre o programa eu já conhecia outras pessoas que participaram de outros programas e dizem que tem uma grande oportunidade para a gente dar os primeiros passos na Iniciação à Docência. Vejo o PIBID como uma oportunidade para estar dentro da escola o quanto antes e estar participando. E o que me motiva até hoje é isso estar participando e estar vendo os alunos terem seus primeiros contatos. Mesmo que não seja presencial ainda mais a gente já está tendo o contato com esses alunos.
<b>Taj Mhal</b>	Como eu me sinto uma experiência de extrema importância para mim foi algo que realmente mudou muito meu olhar como docente e também me fez perceber muitas coisas. É uma experiência muito singular. Eu acho que para todo mundo que estuda lá é como se fosse uma casa realmente a extensão da nossa casa até pelo tempo que a gente passa lá e foi muito bom porque lá no IFRN nós temos supervisores como em todos os outros campos. E assim a gente sabe que tudo, vai ter um respaldo que tudo vai ter alguém ali para ajudar. Então foi muito bom foi uma experiência maravilhosa está sendo a experiência maravilhosa e não tenho do que reclamar nesse ponto porque eu sou muito feliz por estar na escola Campo do IFRN e o que motivou o interesse em participar. Eu acho que todo mundo que entra no curso de licenciatura sempre tem muito medo de lecionar e esse medo também estava em mim né. E quando apareceu a oportunidade do PIBID eu sempre busquei muito tentei muito fazer pela questão da experiência por ter esse contato com a sala de aula com os alunos mesmo que a princípio foi de forma virtual até agora está de forma virtual por conta da pandemia. Mas não deixa de ser um contato com os alunos e foi uma experiência muito boa está sendo muito bom. E o que interessa em participar até hoje. É exatamente isso. É uma experiência muito boa. A gente já conseguiu ter uma noção muito grande na área de atuação em sala de aula e tudo o mais faz você perceber faz você perder o medo me fez perder o medo de lecionar fez perder o medo de entrar numa sala de aula e saber que é você quem vai direcionar os alunos. Então mais ou menos por isso.
<b>Coliseu</b>	O que me motivou a entrar no PIBID olha foi por questões financeiras também. Uma amiga minha já foi o PIBID da ala feminina do curso de sociologia. E aí ela falou para mim muito bem do PIBID então eu tive o desejo de conhecer e saber mais. É assim estou gostando estou tendo experiências incríveis
<b>Petra</b>	Pela experiência mesmo não é que você adquire no PIBID. Experiência de sala de aula experiência de como gerir uma sala de aula a experiência de como dar aula em si a experiência de como planejar a experiência de trabalho em grupo. A experiência de tudo foi o que basicamente eu procurei.

Fonte: Elaborado pelo autor da dissertação (2022).

A sede pela inserção na sala de aula é um perceptível na fala dos estudantes. Eles colocam que uma das maiores motivações para participarem do programa é a experiência. Para Almeida (2010), a prática pedagógica cotidiana do professor exige algumas ações que, muitas vezes, não são aprendidas pelos professores na sua formação, seja ela inicial ou continuada, e

nem nos currículos impostos pela instituição escolar. Concordamos com o autor e colaboramos afirmando que o PIBID é um desses espaços que colaboram para que os estudantes adquiram essas práticas que dificilmente seriam aprendidas na graduação.

Os saberes da experiência são aqueles provenientes da história de vida pessoal de cada professor e também são saberes produzidos pelos professores no cotidiano de sua prática (TARDIF, 2007; PIMENTA, 1999; BORGES, 2004).

Para autores como Borges (1998), Tardif (2007) e Pimenta (2002), os saberes que são produzidos e apropriados ao longo de sua história de vida, no “chão” da escola, em sua prática pedagógica diária, nas relações entre professores, entre professores e alunos, entre os docentes, a escola e sua organização, e entre os professores e os seus próprios saberes, são classificados como os saberes da experiência, ou seja, são saberes adquiridos da intervenção pedagógica do professor na escola, em suas turmas, na organização do trabalho pedagógico, em sua própria história ao longo de sua vida.

Tardif (2002, p. 48-49) explica que tais saberes “[...] não provém das instituições de formação nem dos currículos. [...] não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias”. O professor diante desses saberes é ao mesmo tempo produtor e sujeito, ou seja, os professores estão produzindo conhecimento, mas também são objeto de estudo para o desenvolvimento de novos saberes.

Existe uma diferença na formação inicial dos estudantes que participam ou participaram do PIBID e os que não vivenciaram a experiência. Temos dois programas que são ofertados para a formação inicial, o Programa de Educação Tutorial (PET) e o PIBID, o primeiro é mais voltado para pesquisa e o segundo destinado à iniciação à docência. Ou seja, o aluno do PIBID é aquele que tem uma afinidade maior com as disciplinas de cunho pedagógico, pois eles buscam por meio delas se aprimorar enquanto professor, e essas moldagens na atuação docente começam no PIBID, através das atividades executadas no programa. Borges (2004, p. 200) diz que os professores tomam esses exemplos com a finalidade de reforçá-los ou os terem como exemplo a não ser seguido.

No PET os estudantes não vivenciam as experiências da sala de aula, no máximo, realizam-se tutorias com alguns estudantes, mas no espaço externo ao ambiente da sala de aula. Por isso, destacamos a diferença na formação e na experiência que os bolsistas do PIBID carregam, tendo vista que eles estão em contato direto com o chão da escola e essa experiência que eles aguardam ansiosamente.

Para alguns estudantes essas experiências só poderão ser vivenciadas quando chegar os estágios, ou seja, também diferente do bolsista do PIBID, que vivencia o programa por até 24

meses, assim, adquirindo uma bagagem maior do que os estágios. Nóvoa (*apud* BORGES, 2004, p. 202) discorre que estas experiências prévias são indicadores da importante influência que os saberes da experiência têm no desenvolvimento profissional. Observamos na fala do estudante Grande Muralha da China que ele desconhecia até mesmo o que era pesquisa e extensão, e por meio do PIBID passou a conhecer, o que só foi possível porque suas atividades estão sendo desenvolvidas dentro do próprio IFRN. Como colocamos no decorrer desta pesquisa, a tríade ensino, pesquisa e extensão é o carro chefe dos Institutos Federais. Nas escolas públicas municipais e estaduais dificilmente seria possível trabalhar com essa tríade, uma vez que ela não está presente no PPP das instituições.

Destacamos que as atividades desenvolvidas no PIBID são tão impactantes na formação inicial de professores que essas experiências são transmitidas nos diversos espaços acadêmicos, nos espaços familiares e até nos grupos de amigos. Como colocado pelos alunos Cristo redentor e Coliseu, ambos conheceram as vivências do PIBID através da esposa e de uma amiga que cursou licenciatura em Sociologia; ou seja, são experiências exitosas que fizeram surgir nesses novos estudantes de licenciatura o desejo de também vivenciá-las.

O trabalho em grupo também é um ponto destacado pelo estudante Petra. Segundo Tardif (2007, p. 71), a socialização é um processo de formação do indivíduo que se estende por toda a história de vida e comporta rupturas e continuidades. Destacamos o quanto é importante o trabalho em grupo, uma vez que contribui para despertar nos futuros docentes o interesse por atividades que buscam a interdisciplinaridade no ambiente escolar. Os saberes da experiência, como diz Tardif (2002, p. 50), “[...] fornecem aos professores certezas relativas a seu contexto de trabalho na escola de modo a facilitar sua integração”.

A questão financeira foi outro ponto trazido pelos estudantes, que é realidade para muitos graduandos do IFRN, pois, como a maioria dos cursos são desenvolvidos no turno vespertino, torna-se complicado trabalhar e muitos desses estudantes já mantêm famílias ou se mantêm sozinhos. Mesmo sendo uma bolsa, o PIBID se torna uma renda para muitos desses estudantes, não precisando, assim, buscar outros empregos. A bolsa é também uma forma de garantir a permanência desses estudantes dentro do curso.

Como a experiência foi citada como umas das maiores motivações para esses estudantes participarem do PIBID, questionamos sobre quais eram as atividades desenvolvidas no PIBID dentro do IFRN. No Quadro 07, trazemos as respostas dos pibidianos a mais esse questionamento.

**Quadro 07** – Respostas da pergunta 03 para o bolsista de iniciação à docência

Alunos	Como você se sente em atuar como bolsista PIBID dentro do próprio IFRN? O que motivou o seu interesse em participar do PIBID e permanecer até hoje?
<b>Grande Muralha da China</b>	<p>Bom as atividades desenvolvidas são basicamente reuniões semanalmente. Temos reunião com a nossa supervisora e aí nós planejamos as oficinas e mostramos como está sendo nessa construção. E aí cada bolsista supervisora expõe sua opinião. Ver o que pode melhorar a gente entrar em um consenso e também nós conversamos sobre as dificuldades. O que pode ser feito a partir disso. Compartilhamos nossas experiências porque às vezes o que um bolsista está passando com sua turma outro pode estar passando também e a gente pode ajudar o outro né. E é isso. Também temos reunião mensalmente com geral assim como as três escolas Campo do IFRN o Floca e o Edgar Barbosa e juntamente com a coordenadora Mari. E aí é o momento de expor o que está o que está acontecendo. Como é que está indo às oficinas como é que está sendo a frequência dos alunos. O que é que a gente está fazendo de fato. Ai nós também participamos de Seminários Simpósios do PIBID como no mês passado agora em agosto o primeiro seminário de PIBID e PRP da Região Nordeste e eu apresentei um relato de experiência. Os outros bolsistas também apresentaram. E é isso.</p>
<b>Cristo redentor</b>	<p>Atualmente a gente está desenvolvendo não só atividades com os alunos porque está uma situação um pouco complicada. O IFRN está dividido em módulos a física não tem e tem alguns módulos. Depois não tem. Então a gente tem que complementar essas horas com atividades para criar conteúdo para os alunos. Para mediar algumas intervenções como aplicação de prova enfim. Então eu estou também em outro projeto de extensão complementando o PIBID que é o projeto do GEOGBRA onde a gente desenvolve aplicações como se fossem jogos ou atividades virtuais que envolvem os conteúdos de física para os alunos. Uma delas a gente já conseguiu aplicar. A gente já viu o que a gente precisa melhorar. Como é que foi enfim. Então além do PIBID eu estou nessa outra atividade com o professor José Ferreira que é o Jorge.</p>
<b>Taj Mhal</b>	<p>Então com o PIBID a gente faz muita coisa né. São várias experiências. A primeira experiência que tivemos foi com a questão do planejamento de aula. Tanto o planejamento, por exemplo, semestral ou trimestral ou qual seja a gente sempre segue o calendário da escola. Então é um calendário para a gente do IFRN, mas para as outras escolas campos são outro calendário. Varia acordo com a escola. Então a gente sempre faz esse cronograma de acordo com o calendário do IFRN e depois a gente vai fazendo, por exemplo, o plano de aula e tudo mais. Então a gente planeja realmente o semestre depois planeja as aulas. A gente leciona e tudo isso passa pela supervisão da supervisora de cada campo. Então a gente faz isso e também participa de algumas palestras seminários do PIBID tudo o que tem que envolver o PIBID a gente vai estar lá. Então é basicamente isso.</p>
<b>Coliseu</b>	<p>As atividades que eu faço é através do público eu dou monitoria pelo NAPNE para cumprir com uma parte da carga horária do PIBID. E aí eu dou monitoria para alunos com a mesma necessidade que é minha. Eu sou deficiente visual e dou monitoria para eles. Então a gente começou a dar monitoria em se não me engano foi em janeiro ou em março uma coisa a gente deu monitoria um tempo para os alunos do integrado que estava pagando física e a gente sempre se reunia em grupo para dar monitoria pelo PIBID então assim, geralmente quem nos procurava eram os alunos do NAPNE e também raramente os alunos regulares. Aí eu entrei como monitora do NAPNE mesmo. Eu dei monitoria para um menino que tem múltiplas deficiências durante um tempo e depois eu parei da monitoria para ele porque como ele necessita do contato visual para prender a atenção dele não tinha como eu ficar escrevendo e tudo mais. Então devido à os membros do NAPNE terem saído porque o contrato deles acabou eu também deixei de dar monitoria a esse aluno. Mas para mim foi muito bom. É uma experiência incrível. Eu também dei monitoria ao menino que dou até hoje. Só que ele não andou bem monitora de física esse menino porque ele tem dificuldade em coisas básicas da matemática lá das séries iniciais. Então eu trabalho com ele isso aí já dei monitoria a outros alunos também. Como falei eu sou consultora de um projeto de extensão que está tendo no IFRN. Um curso de formação professores e assim nesse meio tempo sim aí também estão produzindo material um conteúdo às três leis de Newton de forma acessível assim para os alunos entenderem de forma bem clara e a minha. Meu objetivo é mais para alunos com deficiência mesmo. Aí também fiz alguns cursos que fiz com Studio e dor porque eu ia ser consultora do Java e eu quis fazer o curso devedor offline. Fiz cursos do ensino de braille e fez cursos de introdução à Psicopedagogia contando como horas complementares para adquirir conhecimentos em alguns outros cursos. Graças ao PIBID que eles nos dão essa oportunidade.</p>
<b>Petra</b>	<p>A gente desenvolvia como diz aquela parte de monitoria, trabalhos no caso trabalhos de pesquisa também de extensão em si e eu faço parte do projeto do Geogebra com o professor José Ferreira. Eu e mais alguns alunos que a gente desenvolve materiais didáticos com base no Jorge Brandão e nas simulações de álgebra. No meu caso eu peguei bastante aluno com necessidades especiais. Teve</p>

duas turmas com alunos com necessidades especiais. Nessa parte aí de ti como a de monitoria. Quando eu tinha dois alunos porque minha parceira era Maria Clara sabe que ela é deficiente visual. Aí ela perguntou se eu podia ficar com ela eu disse que podia ir por conhecerem. Alguns alunos a procuraram e consequentemente vieram ao meu contato também. Aí eu pude ajudar bastante a eles e posteriormente veio à outra turma com três alunos outra turma e outros alunos de outra turma. Três alunos que me procuraram sabem que não pela facilidade, mas que eu já tinha trabalhado com outros alunos com necessidades especiais e que eles tinham gostado.

Fonte: Elaborado pelo autor da dissertação (2022).

Observa-se nas repostas que monitoria foi o que os estudantes fizeram intensamente durante esse período de pandemia, com os estudantes do IFRN. Como as atividades presenciais estavam suspensas, uma das atividades que os bolsistas do PIBID realizaram foi o suporte aos estudantes de forma remota. Sabemos que 2020 e 2021 foi um ano desafiador para os estudantes, tendo em vista que eles deixaram as salas de aula e passaram a estudar no formato virtual, logo, as dificuldades desses estudantes tornaram-se cada vez mais evidentes e a necessidade de um suporte foi necessária, entrou em ação o trabalho dos pibidianos.

Outra atividade desenvolvida foram reuniões com os supervisores para planejar as oficinas e mostrar como estava sendo essa construção das atividades. O estudante Taj Mha fez a seguinte colocação:

A primeira experiência que tivemos foi com a questão do planejamento de aula. Tanto o planejamento, por exemplo, semestral ou trimestral ou qual seja a gente sempre segue o calendário da escola. Então é um calendário para a gente do IFRN, mas para as outras escolas campos são outro calendário. Varia acordo com a escola. Então a gente sempre faz esse cronograma de acordo com o calendário do IFRN e depois a gente vai fazendo, por exemplo, o plano de aula e tudo mais.

As colocações do estudante foram importantes, uma vez que ele traz uma informação que difere o trabalho deles daqueles que estão em uma escola pública municipal ou estadual, que é questão do calendário acadêmico do IFRN que é desenvolvido diferentemente das demais escolas. O calendário e as estruturas curriculares do IFRN são diferentes do ensino médio regular, dado que a instituição trabalha com o Currículo Integrado e com a Educação Profissional.

A fala de Taj Mha, mais uma vez, nos mostra que o desenvolvimento do PIBID dentro do próprio IFRN é formativo no sentido da formação de professores para o campo da Educação Profissional, uma vez que para trabalhar o calendário acadêmico da instituição é preciso compreender como ela funciona e como está organizada a estrutura curricular, onde o seu projeto irá se encaixar, tendo em vista que as disciplinas do ensino médio regular em cada curso é oferecida em momentos diferentes, pois o currículo integrado permite essas distribuições. Ou

seja, é uma etapa formativa para conhecer um pouco mais sobre o funcionamento de uma instituição que trabalha com o currículo integrado. Para o estudante Cristo redentor:

Atualmente a gente está desenvolvendo não só atividades com os alunos porque está uma situação um pouco complicada. O IFRN está dividido em módulos a física não tem e tem alguns módulos. Depois não tem. Então a gente tem que complementar essas horas com atividades para criar conteúdos para os alunos. Para mediar algumas intervenções como aplicação de prova enfim. Então eu estou também em outro projeto de extensão complementando o PIBID que é o projeto do GEOGBRA onde a gente desenvolve aplicações como se fossem jogos ou atividades virtuais que envolvem os conteúdos de física para os alunos.

A estudante Coliseu aponta que:

As atividades que eu faço é através do público eu dou monitoria pelo NAPNE para cumprir com uma parte da carga horária do PIBID. E aí eu dou monitoria para alunos com a mesma necessidade que é minha. Eu sou deficiente visual e dou monitoria para eles. Então a gente começou a dar monitoria para os alunos do integrado que estava pagando física e a gente sempre se reunia em grupo para dar monitoria pelo PIBID então assim, geralmente quem nos procurava eram os alunos do NAPNE e também raramente os alunos regulares. Aí eu entrei como monitora do NAPNE mesmo. Eu dei monitoria para um menino que tem múltiplas deficiências durante um tempo e depois eu parei da monitoria para ele porque como ele necessita do contato visual para prender a atenção dele não tinha como eu ficar escrevendo e tudo mais. Então devido a os membros do NAPNE terem saído porque o contrato deles acabou eu também deixei de dar monitoria a esse aluno. Mas para mim foi muito bom. É uma experiência incrível. Eu também dei monitoria ao menino que dou até hoje. Só que ele não andou bem monitora de física esse menino porque ele tem dificuldade em coisas básicas da matemática lá das séries iniciais. Então eu trabalho com ele isso aí já dei monitoria a outros alunos também. Como falei eu sou consultora de um projeto de extensão que está tendo no IFRN. Um curso de formação professores e assim nesse meio tempo sim aí também estão produzindo material um conteúdo às três leis de Newton de forma acessível assim para os alunos entenderem de forma bem clara. Meu objetivo é mais para alunos com deficiência mesmo. Fiz cursos do ensino de braille e fez cursos de introdução à Psicopedagogia contando como horas complementares para adquirir conhecimentos em alguns outros cursos. Graças ao PIBID que eles nos dão essa oportunidade.

O retorno dos estudantes mostra que, aos poucos, eles estão conhecendo a realidade de uma instituição que trabalha com o currículo integrado. Quando eles dizem que estão participando de projeto de extensão GEOGBRA e do projeto do NAPNE para cumprir a carga-horária do PIBID, tendo em vista que naquele momento a sua disciplina não está sendo ofertada no ensino médio integrado, são situações que permitem ao estudante conhecer o currículo integrado, assim como também o funcionamento da tríade ensino, pesquisa e extensão trabalhada no IFRN.

É provável que os estudantes desconheçam esse processo formativo que eles estão passando, mas aos poucos irão identificar que sua experiência do PIBID é diferente das experiências dos seus colegas que estão em outras escolas sem ser o IFRN e que a bagagem formativa deles também será diferente, uma vez que o IFRN tem estrutura e proposta curricular

que caminham no sentido oposto das escolas estaduais e municipais, sendo a Educação Profissional e o currículo integrado uma das diferenças mais evidentes.

O apoio aos estudantes com deficiência é outro ponto a ser destacado, pois não são todas as escolas das redes públicas municipais e estaduais que oferecem apoio a esses estudantes. No IFRN é diferente, pois além de um núcleo de apoio às pessoas com deficiência, ainda existem os projetos de extensão que se voltam para elas, como é caso dos bolsistas do PIBID que estão desenvolvendo atividades com esse público.

Sabendo que os bolsistas desenvolvem diversas atividades, questionamos quais teorias orientam a atuação deles no PIBID dentro do IFRN, logo, vieram as seguintes respostas:

**Quadro 08** – Respostas da pergunta 04 para bolsista de iniciação à docência

Alunos	Qual a teoria orienta a sua atuação no PIBID dentro do IFRN?
<b>Grande Muralha da China</b>	Em relação à teoria que me orienta acredito que seja a Teoria Construtivista também relacionada com as teorias de Paulo Freire.
<b>Cristo redentor</b>	A gente se utiliza de vários teóricos não é mais assim o que eu mais tinha afinidade são as teorias de Paulo Freire e o que a gente também utiliza bastante dentro dos nossos estudos e nossos desenvolvimentos. A gente tenta se aproximar bem do aluno da realidade do aluno como estão os alunos e aplicar isso no fator principal que é o cotidiano deles que é fundamental para quem estuda física sabe que é muito difícil os alunos. Muitos alunos não gostam porque fica muito distante das realidades. Então a gente precisa sempre estar mais próximo.
<b>Taj Mhal</b>	O nosso projeto do PIBID é baseado na imersão cultural e na interação com os alunos então todo o material que a gente produz e que a gente apresenta nas aulas é todo baseado nisso.
<b>Coliseu</b>	Eu não sei explicar qual, mas quando eu estava atendendo com os alunos com deficiência. Eu sempre se lembrava de Vygotsky e eu sempre tentava trabalhar os sentidos sadios dos alunos com necessidades específicas. Vendo as potencialidades deles diante a dificuldade.
<b>Petra</b>	Eu acho que não tem uma teoria assim própria em si só é sempre uma mescla das teorias de didáticas não é que a gente tem tanto a Freiriana. Como as outras também, mas a gente pode lutar mais, mas circunscrito na parte de sala de aula do modo tradicional a gente sempre se apoia um pouquinho mais à tradicional.

Fonte: Elaborado pelo autor da dissertação (2022).

Em suas falas, os estudantes trazem a teoria do construtivismo de Piaget e falam também de Vygotsky. Considerados os pais da psicologia cognitiva contemporânea, esses autores propõem que o conhecimento é construído em ambientes naturais de interação social, estruturados culturalmente. Paulo Freire também foi citado pela maioria dos estudantes. Segundo Paiva (1973),

O método Paulo Freire para a educação de adultos sistematizado em 1962 representa tecnicamente uma combinação original das conquistas da teoria da comunicação, da didática contemporânea e da psicologia moderna. Entretanto o método deriva diretamente das idéias pedagógicas e filosóficas mais amplas: não era uma simples técnica neutra, mas todo um sistema coerente no qual a teoria informava a prática pedagógica e seus meios (PAIVA, 1973, p. 251).

O método de ensino de Paulo Freire é evidenciado pelos estudantes, pois é uma metodologia que está presente dentro da proposta de ensino do IFRN. Posso falar com propriedade, pois fui aluno do IFRN e na própria graduação os docentes buscam aplicar os métodos de Paulo Freire no ambiente da sala de aula, então, no ensino médio essa proposta de ensino é evidenciada em todos os ambientes. Por isso, os alunos do PIBID citam Paulo Freire, pois seus métodos são aplicados diariamente e o autor é defendido dentro do IFRN a todo o momento, tornando-se inevitável a utilização das suas teorias.

O método Paulo Freire é fundamentalmente um método de cultura popular: conscientiza e politiza. Não absorve o político no pedagógico, mas também não põe inimizade entre educação e política. [...] não tem a ingenuidade de supor que a educação, só ela, decidira dos rumos da história, mas tem, com tudo, a coragem suficiente, a coragem suficiente para firmar que a educação verdadeira conscientiza as contradições do mundo humano sejam estruturais, superestruturais ou inter estruturais, que impelem o homem a ir adiante (SEVERINO *apud* FREIRE, 1983c, p. 15).

As colocações do autor traduzem bem o que se busca no IFRN, por isso, segue a proposta de ensino desenvolvida por Paulo Freire. O IFRN enquanto instituição formadora busca a formação integral dos seus estudantes, ou seja, uma formação que busca trabalhar todas as lateralidades do ser humano, estimulando-o a construir sua existência de forma livre, emancipadora, que nessa pesquisa chamamos de formação onmilateral.

Nessa busca pela formação integral dos seus estudantes, os IF não se deixam enfraquecer, o que estamos destacando a todo o momento no texto que é a tríade ensino, pesquisa e extensão. Gosto sempre de citar o enriquecimento do capital cultural dos estudantes, pois a maior parte dos estudantes que adentram ao IFRN é de origem popular, nos fazendo lembrar de Paulo Freire, e é nesse espaço que muitos estudantes irão crescer culturalmente. E eu acabo me inserindo, uma vez que, assim como muitos dos estudantes, sou de origem popular e foi através da educação que enriqueci o meu capital cultural.

No IFRN temos acesso a diversas atividades que permitem o nosso desenvolvimento enquanto seres humanos. São atividades diversas, tais como: culturais, teatrais, musicais, esportivas, atividades de campo, bibliotecas, entre outras atividades, principalmente de ensino, que fazem com que nos tornemos cidadãos, pedagogicamente falando, politizados. E isso que se destaca no método de Paulo Freire, por favorecer a “politização” ou o desenvolvimento de uma consciência de classe entre os jovens e adultos envolvidos nos trabalhos (OLIVEIRA, 1997, p. 230).

Para Simões (1979), trata-se de um método não apenas alfabetizador, mas educador, que parte de uma perspectiva de educação da qual tenham necessidade os homens, tendo em vista a aquisição de uma consciência política para uma participação ativa e livre de seu país, enquanto sujeitos de sua palavra e não objetos da palavra do poder opressor. O IFRN busca oferecer uma Educação como prática da liberdade e isso se efetiva quando educador e educando encontram-se em um diálogo aberto que define as estratégias pedagógicas, bem como os conteúdos que vão permear a trajetória educacional.

No Quadro 09, encontram-se os relatos de Cristo redentor, Coliseu, Petra, Grande Muralha da China e Taj Mha sobre a importância das atividades que desenvolvem no PIBID dentro do IFRN para a sua formação de professor.

**Quadro 09** – Respostas da pergunta 05 para bolsistas de iniciação à docência

Alunos	Qual a importância das atividades que você desenvolve no PIBID dentro do IFRN para a sua formação de professor?
<b>Grande Muralha da China</b>	Bem eu sinto que é uma responsabilidade muito grande ter o IFRN como escola campo, mas eu me sinto muito honrado em participar em atuar assim como bolsista na instituição que eu estudo porque a gente sabe do peso que tem, mas eu me sinto muito honrada está sendo experiência muito boa. É isso que tem me motivado a ter essa experiência. A questão da organização também. Tudo muito organizado tudo muito bem planejado e bem pensado. Então essas são as coisas que me motiva, mas eu me sinto muito feliz em participar do próprio IFRN.
<b>Cristo redentor</b>	É muito importante as atividades que a gente está desenvolvendo porque a gente está sofrendo muito nesse período pandêmico. Então a gente está tentando não só estar próximo dos alunos, mas também ajudar os professores a desenvolver atividades e desenvolver ações para que os alunos se integrem mais nesse sistema virtual. Então isso é fundamental para minha formação de professor porque ninguém sabe se eu possa necessitar de alguma outra forma virtual. Vai que ocorre outra pandemia ou algo parecido já ter algum tipo de informação, mas é tudo isso que a gente desenvolve. Pode ser também adaptada ao presencial e em laboratórios de computação laboratórios de física enfim então muito importante. Essa prática de ensino pesquisa e extensão que o programa traz é muito importante. O estudante não só pelo conhecimento, mas por agregar amizade por exemplo com pessoas de outros períodos de outras e que pagam outras disciplinas de outras idades e de outras culturas. Então isso é uma forma de aproximar os alunos que muitas vezes se agregam por estarem não serem veteranos ou calouros que não têm essa necessidade. Então a forma de a gente se aproximar e se ajudar. Então às vezes eu ajudo alguém que é de um período maior ou essa pessoa me ajuda enfim existe sempre uma troca de conhecimento e as pessoas que não participam do PIBID podem até carecer dessa parte. Mas é fundamental participar de alguma atividade de ensino pesquisa e extensão e dentro da academia para fortalecer os conhecimentos enfim.
<b>Taj Mhal</b>	Sobre a importância das atividades que eu desenvolvo com o que vi. A gente já aprendeu muita coisa e é uma experiência muito singular como eu havia dito ainda mais para mim que fiquei na escola como é essa IFRN que tem todo um auxílio tem sempre alguém para ajudar para informar. Então foi uma experiência muito legal até pelos alunos que sempre estão interessados na língua e em saber mais em conseguir falar e escrever. Então foi uma experiência muito está sendo a experiência muito singular muito boa já me ajudou muito com a questão da autoconfiança que às vezes quando a gente vai dar nossa primeira aula é muito importante ter esse contato com o PIBID é exatamente por isso porque a partir do PIBID e eu já sei que eu tenho condições de dar aula em outro local. Exatamente por essa questão da autoconfiança de ter esse contato com a sala de aula com os alunos. Esse primeiro contato tem uma supervisão sabendo que tem alguém ali para ajudar realmente muito bom. Foi assim foi uma experiência espetacular para toda a minha jornada um início de jornada porque a gente tem muitas experiências além da aula em si a preparação dos materiais e a participação dos eventos é sempre muito importante porque a gente consegue captar muitas informações e com isso melhorar cada vez mais a atuação.

<b>Coliseu</b>	Então a importância que a gente percebe se aquilo mesmo que a gente quer, por exemplo, estou cursando física. Mas eu não quero ser professora de física. Eu quero levar os conhecimentos que eu adquiri na física, mas de forma diferente eu quero ser psicopedagoga então eu penso que o curso de Física vai ajudar bastante. Na minha atuação como psicopedagoga um dia. Mas não como professora de Física, não quero, não sei, mas eu gosto da docência. Na verdade, eu não queria fiz o que eu queria pedagogia na minha nota não deu e acabei entrando na física. Estou aqui até hoje, mas é algo que eu sempre amei ensinar e passar um pouquinho de meus conhecimentos para os demais. E eu sempre falo a gente como futuros professores à gente nós somos vendedores de sonhos de forma gratuita. Então acho que. Não há coisa melhor do que você ensinar alguém e esse alguém através do seu conhecimento e além.
<b>Petra</b>	É total importância total. Porque é aqui que a gente vai se aperfeiçoando para entrar no mercado de trabalho. É aqui que a gente vai adquirindo experiência. É aqui que a gente entre aspas a gente pode errar que o certo errar o menos possível mais aqui que a gente está podendo errar. Pra que com esses erros a gente venha a aprender mais e mais.

Fonte: Elaborado pelo autor da dissertação (2022).

É inquestionável a importância do PIBID na formação inicial desses estudantes. Durante a escuta, me vi no lugar de cada um deles. Ouvir os relatos e a gratidão que cada um tem pelo PIBID é bastante significativo, uma vez que também sou grato por ter participado desse programa, pois sei que foi através dele que me identifiquei profissionalmente e que adquiri uma bagagem que me faz ser diferente no ambiente de sala de aula.

Para quem quer ser professor e deseja seguir, de fato, a carreira, o período no programa é de total aprendizagem. O pibidiano não assume a sala de aula, mas as atividades que desenvolve em contato com o aluno, a troca de experiência com os supervisores de área, bem como a participação nas atividades das escolas, contribuem para o seu crescimento profissional, mesmo ainda estando em formação. Ser pibidiano é ser visto como professor antes mesmo de ter o seu diploma, é ser respeitado e admirado pelos alunos com os quais desenvolve monitorias, oficinas e outras atividades.

O PIBID é um *lócus* de formação externo às salas de aula da graduação. O sentimento de gratidão desses estudantes é oriundo do processo formativo que o programa PIBID oferece a cada um deles e que eles sabem que não irão ter essa formação dentro das salas de aula apenas, por isso eles dizem que é uma experiência única. Eles não são professores, apenas estudantes de licenciatura, mas observamos na fala de cada um deles a responsabilidade que sentiram ao serem escolhidos como bolsistas dentro do próprio IFRN.

De fato, é uma experiência diferente, a escola tem uma estrutura e proposta de trabalho diferente das escolas regulares e eles sabem que as atividades que serão desenvolvidas dentro do próprio IFRN deverão ser diferentes, pois temos uma escola que trabalha com Educação Profissional. Foi perceptível em suas falas que ser bolsista dentro do IFRN aumenta a sua responsabilidade, pois eles irão se deparar com estudantes com características diferentes dos alunos de uma escola regular. É como se eles tivessem que estudar e se preparar mais para

atender às potencialidades do público do IFRN. Reconhecendo a importância de ser bolsista na sua própria escola de formação, eles identificam essa experiência como oportunidade para se desenvolverem mais, tendo em vista que o IFRN tem uma estrutura que lhes permite desenvolver atividades diferenciadas dentro do PIBID.

Com relação às disciplinas do curso de licenciatura no IFRN que eles estudaram sobre “trabalho, educação profissional, currículo integrado, desenvolvimento humano integral e práxis”, foram citadas:

- Seminários de Integração;
- Seminário de Práticas Educativas e Formação Docente;
- Seminários de formação docente;
- Organização e Gestão da Educação Brasileira;
- Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação;
- Teoria e Organização Curricular;
- Didática.

Observando as disciplinas relacionadas pelos estudantes, checamos que são as mesmas que citamos no capítulo 03, disciplinas que trabalham os conceitos questionados pelos estudantes, constatando, assim, que, de fato, são abordados dentro da sala de aula.

Vislumbrando identificar o que os licenciandos aprenderam nos estudos teóricos e com a experiência do PIBID dentro do ensino médio integrado no próprio IFRN, fizemos os seguintes questionamentos: A) O que significa o ensino médio integrado? B) O que significa currículo integrado? C) o que lhe chama a atenção sobre o desenvolvimento do currículo integrado no ensino médio dentro do IFRN?

**Quadro 10** – Respostas da pergunta 06 para bolsista de iniciação à docência

Alunos	A) O que significa o ensino médio integrado? B) O que significa currículo integrado? C) o que lhe chama a atenção sobre o desenvolvimento do currículo integrado no ensino médio dentro do IFRN?
Grande Muralha da China	E em relação ao currículo integrado eu entendo que é um currículo que tem como objetivo abordar todas as formas de conhecimento com o intuito de promover a interdisciplinaridade. Acho que podemos falar assim. Na condiciona a vivência do PIBID dentro do IFRN eu acredito que o significado de ensino médio integrado no ensino médio está diretamente ligado e planejado para a capacitação profissional dos alunos.
Cristo redentor	O ensino médio integrado é a união do ensino médio formal do currículo do MEC mais um curso técnico então ele abrange duas formações a formação técnica e a formação filosófica e sociológica matemática científica. Tudo junto, diferente de um técnico isolado que vai apenas formar o indivíduo para uma função técnica específica e é muito bom. Eu particularmente queria ter participado na época que eu fazia ensino médio. E é esse currículo ele é bem abrangente. Então existe mais anos para a formação do aluno e já deixa o aluno muito apto ao mercado de trabalho.
Taj Mhal	A integração de um ensino médio normal com um currículo escolar e um curso técnico ou oferta vários cursos têm cursos de humanas exatas e biológicas então existem muitos cursos técnicos e o Ensino Médio Integrado seria exatamente isso. O ensino médio integrado a um curso técnico.

	<p>Normalmente a pessoa leva quatro anos para terminar para se formar e aí quando se forma termina o ensino médio e sai junto com um diploma de um curso técnico. O currículo integrado é um currículo também integrado a um curso técnico, por exemplo, você passa quatro anos e nesses quatro anos você estuda matérias do ensino médio do modelo curricular e também estuda matérias do seu curso técnico que foi você que escolheu fazer para o determinado curso. Então o currículo integrado seria a integração das matérias do modelo curricular normal com o técnico o que ele chama a atenção sobre o desenvolvimento do currículo integrado no Ensino Médio dentro do IFRN. O IFRN é uma instituição de referência tanto para o ensino médio normal quanto para os cursos técnicos e eu acho que é uma das poucas instituições que dá tanta abertura assim ao aluno para ele ser quem ele quer ser para crescer para ter contato com extensão com pesquisa. Então é um desenvolvimento que realmente gera muitos resultados.</p>
<b>Coliseu</b>	<p>Então o ensino médio integrado tem esse significado, pois tem integração tanto o ensino médio com um curso técnico. E as disciplinas específicas do curso é que o aluno escolheu. E aí ele sai com capacitação. Mas para atuar no mercado de trabalho diferente do ensino médio o que não é integrado não é que o aluno sai com um diploma de ensino médio, mas sem nenhuma capacitação não há formação profissional e não mais integrado. Ele forma profissionais. O currículo integrado ele organiza os conhecimentos dos estudantes e faz essa relação entre ensino e aprendizagem. Então o que me chamou a atenção no currículo integrado dentro do IFRN, são as disciplinas específicas que eles pagam. Né tipo junto com quase comum a todos do ensino médio. Agora o que não me chama a atenção é essa redução da disciplina de física. Eles querem ver por durante dois anos e depois não ver mais. E assim é algo fundamental para o Enem e até para eles decidirem se querem ser futuros professores de física ou bacharéis.</p>
<b>Petra</b>	<p>Ensino Médio Integrado é aquele que está junto com o ensino médio como ensino técnico o que significa currículo integrado. Agora me esqueci o que queria chama a atenção sobre o desenvolvimento do currículo integral no ensino médio dentro IFRN. Acho que o currículo mais integrado tem relação com o próprio ensino integrado que é a correlação entre o ensino médio e o ensino tecnicista e que ele chamou a atenção sobre isso é que o aluno sai mais sai com mais bagagem no ensino médio.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor da dissertação (2022).

Podemos dizer que eles entendem que o Ensino Médio Integrado é uma modalidade de ensino que é diferente do Ensino Médio Regular. Eles trazem nas suas colocações que uma das diferenças entre os dois tipos de ensino médio é que um oferta educação profissional e o outro não, assim como também a duração das duas modalidades são diferentes. No ensino médio regular são 03 anos duração, já no IFRN o ensino médio dura 04 anos.

Na concepção dos entrevistados, o currículo integrado é muito abrangente, pois há uma mescla de disciplinas. Para eles, a duração do ensino médio integrado é maior, dado que dentro dele são oferecidas as disciplinas específicas. A organização curricular é o que mais chama a atenção deles, tendo em vista que não é a mesma do ensino médio regular. Por exemplo, eles podem estudar Língua Portuguesa no primeiro ano do ensino médio e só voltar a estudar a disciplina no terceiro e no quarto ano, o que também ocorre com a Matemática. Ou seja, não existe uma sequência das disciplinas como no ensino médio regular, onde todas as disciplinas são estudadas durante os três anos consecutivos.

Os entrevistados compreendem que currículo integrado é mais amplo, uma vez que os estudantes terão acesso a outras atividades acadêmicas, para além das atividades de ensino, ou seja, também tendo acesso a atividades de pesquisa e extensão. Essa visão de amplitude do

currículo integrado é notória, pois é uma perspectiva que se espera para a Educação Profissional.

Uma educação dessa natureza precisa ser politécnica; isto é, uma educação que, ao propiciar aos sujeitos o acesso aos conhecimentos e à cultura construídos pela humanidade, propicie a realização de escolhas e a construção de caminhos para a produção da vida. Esse caminho é o trabalho. O trabalho no seu sentido mais amplo, como realização e produção humana, mas também o trabalho como práxis econômica (RAMOS, 2008, p. 03).

O IFRN busca essa formação emancipadora dos seus estudantes, por isso que os bolsistas do PIBID dentro do próprio IFRN se impactaram com a realidade do currículo ofertado pela instituição, currículo esse que os estudantes, para além das disciplinas regulares e dos conhecimentos específicos das áreas, têm acesso a disciplinas como teatro, música, esporte, viagem, que já foram citadas neste trabalho e que consideramos importantes para o enriquecimento do capital cultural desses estudantes, assim como também para sua formação política. Para Ramos (2008), a formação politécnica significa uma educação que possibilita a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna, de modo a orientar os estudantes à realização de múltiplas escolhas.

A concepção de Ensino Médio Integrado, na percepção de Ramos (2008, p. 3), contempla três sentidos: o sentido da omnilateralidade, que considera a formação “com base na integração de todas as dimensões da vida no processo formativo”; o sentido da integração, que considera a indissociabilidade entre Educação Profissional e Educação Básica; e, por fim, “a integração entre conhecimentos gerais e conhecimentos específicos, como totalidade” (RAMOS, 2008, p. 16).

Essa busca pela formação integral de cada estudante, que se consagra na proposta do currículo integrado, onde os conteúdos são organizados visando o pressuposto da totalidade do real como síntese de múltiplas determinações, compreendemos que os bolsistas do PIBID dentro do próprio IFRN estão conseguindo ter essa compreensão de formação integral e isso só foi possível pelas oportunidades que o currículo integrado oferece.

Quanto ao acesso à tríade ensino, pesquisa e extensão, trazemos, no Quadro 11, as respostas dos entrevistados.

**Quadro 11** – Respostas da pergunta 07 para bolsista de iniciação à docência

<b>Alunos</b>	Quanto a integração entre ensino-pesquisa-extensão, o que o PIBID proporciona a você bolsista, em relação àqueles que não tiveram acesso a esse Programa?
<b>Taj Mhal</b>	Infelizmente a integração entre o ensino a pesquisa e extensão nem sempre é abordada nem sempre e está disposta a todos os alunos. Mas eu sei que para todo mundo que passa por uma pesquisa por um projeto de extensão todo mundo que passa sente diferença e tem uma experiência que realmente

	muda muita coisa e traz muita experiência para a vida tanto pessoal quanto profissional. O PIBID oferece muitas coisas a gente a gente tem. A gente participa de muitos eventos de palestras e seminários sempre que tem eventos que a Capes ou esteja envolvido a gente aparece e a gente está por lá. Então realmente é uma coisa muito boa. Além da além da possibilidade de que a gente tenha trabalhar no PIBID e aprender tantas outras coisas em relação a o modo de lecionar.
<b>Coliseu</b>	Então a gente tem mais oportunidade de se envolver com a área do ensino principalmente acho que é um foco e o foco principal do PIBID. A gente se envolve também com a pesquisa. Eu passei um tempo em um projeto de pesquisa e a gente também tem a oportunidade. Essa interação nesse tripé ensino pesquisa e extensão é assim o que se diferencia dos demais. Essa oportunidade porque a gente ganha para estudar para adquirir conhecimento à gente ganha também para ensinar os demais e é o ganho maior nessa história toda é o conhecimento. Eu acho que um professor ou um licenciando ao término do curso e ele saindo do PIBID com certeza ele sai com a visão maior do que a sala de aula do que é. Entender o ritmo do aluno. Enfim.
<b>Petra</b>	Em relação àquele que aqueles que não tiveram acesso a esse programa é bastante a questão de curso minicursos não é. A gente tem acesso também a uma orientação mais próxima com alguns professores principalmente os professores coordenadores e supervisores e também a gente tem mais acesso à informação no quesito há pesquisas e projetos de pesquisa a gente fica mais próximo a gente sabe mais coisas fica realmente mais a par do que está acontecendo e até participando de alguns.

Fonte: Elaborado pelo autor da dissertação (2022).

Podemos resumir as palavras trazidas pelos estudantes em uma única palavra “OPORTUNIDADE”, para eles, os estudantes que são bolsistas fora do IFRN não terão as mesmas oportunidades que eles. Eles colocam que seus professores serão seus coordenadores de área e seus supervisores de área dentro do próprio IFRN, então, eles têm um acesso maior às atividades de pesquisa. Atividade de ensino é o que eles mais desenvolvem, porém como os professores do IFRN têm uma carga horária destinada às atividades de pesquisa e extensão, eles também participam corriqueiramente dessas atividades.

Nas escolas de ensino regular eles não têm essas oportunidades, inclusive, torno a dizer que eu fui bolsista do PIBID em uma escola de ensino médio regular e não tive essa oportunidade. Salientamos que os alunos das demais escolas que são polo do PIBID podem ter acesso a essas atividades também de ensino, pesquisa e extensão, tendo em vista que eles são alunos do IFRN e a instituição oportuniza o acesso a essa tríade a todos os seus estudantes.

Como é colocado por eles a todo o momento que o contato com seus professores é considerado muito importante no desenvolvimento do PIBID dentro do próprio IFRN, então, é importante saber de que forma esses docentes contribuem na formação deles dentro do PIBID.

**Quadro 12** – Respostas da pergunta 08 para bolsista de iniciação à docência

<b>Alunos</b>	Em relação aos professores supervisores (do IFRN), como eles contribuem para a sua formação sobre o contexto escolar da educação profissional?
<b>Grande Muralha da China</b>	Bom em relação à minha supervisora só tem coisa boa a falar. Está sendo de suma importância tê-la conosco ela como supervisora porque alguém de muita experiência então alguém que já tenha certa experiência em sala de aula. Então para a gente que está tendo esse primeiro contato quando temos algum problema à gente não sabe como resolver certa coisa e ela prontamente já passou por aquilo. Já sabe o que fazer então nos oferece algumas soluções algumas opções sabe o que não está

<b>Cristo redentor</b>	<p>bom que está bom ela nos dá muitas dicas que já serão levadas para o meu futuro e acredito que para os meus colegas também.</p> <p>Com relação aos professores e supervisores são muito bons o professor José Ferreira e o professor Valdemar são excelentes professores. Eles estão realmente querendo ajudar a gente. Professor Ferreira também ele sabe o nosso potencial. Professor Ferreira ele sabe quanto à gente pode voar e ele puxa bastante. É que a gente vai indo porque a gente tem potencial para ser bastante didático. São muito pacientes tem que quando precisa se organizar ainda organiza a gente enfim são ótimos professores. Não tenho nada o que falar deles são excelentes.</p>
<b>Taj Mhal</b>	<p>Então os supervisores eles sempre estão com a gente e é sempre muito organizado. A gente tem reunião toda semana à gente mostra tudo o que a gente prepara, por exemplo, o cronograma o plano de aula as aulas ensinam materiais didáticos, como o slide. Como não sei tudo o que a gente quiser passar um trailer uma música é mostrada antes o supervisor. Toda semana temos reuniões para discutir sobre tudo e mostrar materiais e discutir sobre a frequência dos alunos sobre a interação se não está tendo interação porque não está tendo que a gente pode fazer para melhorar isso. Então tudo isso é visto com os supervisores em cada escola campo tem o seu. E para mim foi uma contribuição muito grande porque você está com alguém que já trabalha na área que já tem toda essa experiência e que está ali disposto a ajudar a melhorar. Sempre ouvindo que você tem sempre disposto a ouvir o que você tem a dizer o que você acha então para mim foi uma está sendo né. Eu acho que foi uma das coisas mais importantes na realidade principalmente por começar no formato remoto. Nesse modelo remoto então é muito bom você ter alguém com a experiência e disposto a ajudar.</p>
<b>Coliseu</b>	<p>Os aspectos positivos que eu destaco é gratidão ao PIBID em primeiro lugar. O supervisor coordenador porque acho que se não fosse eles a gente não ia conseguir atuar ao nosso pilar e eles por que ele norteia por eles porque em nossas dificuldades dúvidas de como fazer tal coisa referente ao proibido. Eles estão ali nos orientando.</p>
<b>Petra</b>	<p>Eles contribuem em tudo. Tudo isso que eu falo isso contribui até porque eles são o exemplo que a gente tem né. E eles falam muito da vivenciada em sala de aula. Falam mais ou menos como a gente tem que fazer. Não deixo restrito, mas eles dão um norte muito grande.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor da dissertação (2022).

Observa-se que os professores supervisores dão todo o suporte para os bolsistas no sentido de orientar e fazer com que as atividades por eles desenvolvidas sejam desempenhadas da melhor forma possível. Como colocado em uma das respostas, são diversas as situações desafiadoras que surgirão para os estudantes no decorrer da realização dos trabalhos, por eles nunca terem vivenciado, porém, como foi colocado pelo estudante, os professores supervisores dão todo suporte e trazem soluções.

Como diz a professora doutora Passeggi (2020), ouvir relatos das experiências de outros profissionais nos permitem evitar que se cometa o mesmo erro quando vier acontecer situações semelhantes nas nossas vivências diárias. Nessa mesma perspectiva, e tomando como base as falas dos estudantes, podemos dizer que as experiências que esses professores da educação profissional possuem serão transmitidas também para os bolsistas do PIBID dentro do próprio IFRN.

Podemos dizer que a transmissão dessas experiências para os bolsistas do PIBID é momento formativo para estudantes que estão na formação inicial de professores. Como são experiências do campo da Educação Profissional, consideramos que são elas que contribuirão

para que eles tenham uma formação para o campo da Educação Profissional e assim conhecer mais sobre a área.

Para os alunos que estão atuando escolas de ensino regular, essas experiências do campo da educação profissional não são transmitidas, pois não é uma vivência cotidiana deles, tanto que existem propostas para a formação de professores para o campo da educação profissional, que é a licenciatura tecnológica, programas de pós-graduação *lato sensu* e programas especiais de formação. Porém, existem algumas particularidades acerca das licenciaturas tecnológicas, principalmente com relação ao público a que se destinam, uma vez que a maioria dos estudantes são de escolas regulares e desconhecem o campo da Educação Profissional, ou seja, será que teriam interesse em cursar uma graduação nessa área?

Como colocado acima, os professores do ensino regular não vivenciam o campo da Educação Profissional, logo, não passam informações sobre essa área para seus alunos, consequentemente, com os bolsistas do PIBID da sua escola não será diferente. No IFRN temos uma realidade oposta, então, as experiências apresentadas aos estudantes estão voltadas para a Educação Profissional, sendo um diferencial na formação inicial dos bolsistas do PIBID que estão atuando dentro do próprio IFRN.

Em laudas anteriores, citamos que para os estudantes bolsistas do PIBID no próprio IFRN é uma grande responsabilidade, porém, nas falas acima, os entrevistados já mostram que se sentem seguros por terem ao lado a figura do supervisor de área, que sempre estimula e acredita no potencial de cada um deles, trazendo-lhes mais segurança. Observamos que a experiência do professor supervisor tem sido primordial para a execução das atividades desses estudantes, pois eles são os pilares que sustentam a desenvoltura deles em cada atividade.

Chegamos a mais uma pergunta que consideramos de grande relevância para a nossa pesquisa: Quais aspectos do PIBID vivenciados dentro do IFRN você considera mais relevantes para o trabalho do futuro professor?

**Quadro 13** – Respostas da pergunta 09 para bolsista de iniciação à docência

Alunos	Quais aspectos do PIBID vivenciados dentro do IFRN você considera mais relevantes para o trabalho do futuro professor
<b>Grande Muralha da China</b>	Bom, acho que os aspectos que o PIBID proporcionou assim que está sendo mais relevante para o meu trabalho como futura professora e acredito que seja a relação do professor aluno e do contato com os alunos para eu ter a noção de que tipo de professor eu quero ser sabe e eu acredito que eu quero levar para a minha sala de aula das minhas futuras salas de aula que os alunos possam se expressar que eu tenho uma boa relação com os alunos e que eu não seja aquela professora que só aplica conteúdo e tchau e seja aquela aula chata sabe eu quero ser o mais dinâmico possível e dar um espaço mesmo para os alunos enfim estudarem aprenderem mas ao mesmo tempo é uma coisa dinâmica.
<b>Cristo redentor</b>	Eu acho que o mundo depois da pandemia vai mudar. As aulas presenciais não saíram como antigamente. Eu acho que tudo que está sendo aprendido não é em vão. A gente vai passar por

<b>Taj Mhal</b>	períodos que a gente vai necessitar dessas aulas online e dessa experiência que a gente está tendo em transformar as aulas que são presenciais e online. Diferentemente do EAD com ensino remoto ele é uma atividade emergencial e a dele foi criado para ser online. Em nosso currículo atual não é EAD e presencial então ensino remoto não está ensinando a esse dobro de como agir e como fazer e como criar para um para um professor futuro para um profissional do futuro que vai mudar.
	Para mim foi uma fase um pouco difícil de muita incerteza porque eu nunca tinha tido um contato assim com a sala de aula e infelizmente foi exatamente no período de pandemia. Então imagine que para quem já estava trabalhando na área há muito tempo sentiu essa insegurança de desse novo formato desse novo modelo. Mas ao mesmo tempo foi muito bom. Foi uma experiência muito válida e que me ajudou muito. E assim a gente nunca esteve sozinho sempre tem a questão da supervisão. Então a supervisão realmente ajuda muito e foi uma foram muitas coisas vivenciadas nesse período que foram muito relevantes fez a gente repensar muita coisa sobre a questão da educação e do modelo de ensino. Acho que uma das coisas mais importantes para mim pelo menos foi a questão da supervisão. É muito bom você ter aquela certeza de que você não está sozinho que vai ter alguém para lhe ajudar. Para ensinar o que você não sabe fazer porque a gente assim faz a graduação, mas não aprende a dar aula literalmente na graduação você realmente a prática é bem diferente. Então é muito bom. Eu acho que esse apoio no início foi fez muita diferença para mim.
<b>Petra</b>	Para minha organização a organização do material o trabalho em grupo não o trabalho em grupo que eu digo entre alunos, mas o trabalho em grupo entre professores. Como isso pode ajudar na formação de um profissional e também na formação dos próprios materiais que vão ser ministrados em sala de aula. E eu acho que assim foi o mais importante foi isso.

Fonte: Elaborado pelo autor da dissertação (2022).

É nítido que o programa PIBID teve um impacto significativo na formação desses estudantes. Um dos pontos destacados pelos bolsistas do PIBID dentro do próprio IFRN foi a relação aluno-professor, que é uma das maiores dificuldades dos estudantes quando saem da graduação, então, vivenciar essas experiências com antecedência permitirá aos novos professores um melhor desempenho em sala de aula, sabendo lidar com as diversidades que irão encontrar em cada espaço escolar.

Foi por meio do PIBID que eu entendi que não são os alunos que devem se adaptar aos professores, mas os professores que devem se adequar às heterogeneidades que eles irão encontrar no espaço escolar. O PIBID nos permite ter vivências que só poderiam ser vivenciadas anteriormente nos estágios. Registro aqui que o PIBID foi o primeiro programa destinado à formação inicial de professores. Com a chegada do PIBID na formação inicial é visível que tivemos um grande impacto na formação inicial de professores, pois os estudantes passaram a sair das licenciaturas com uma experiência profissional maior, falo com propriedade, pois é uma experiência que eu passei.

Outro ponto que se destaca na fala dos estudantes é a questão pandêmica. Para eles, a pandemia foi um período inicialmente difícil, mas que depois se tornou um diferencial na formação deles, pois tiveram que se reinventar, principalmente, quanto ao uso das Tecnologias da Informação, assim como muitos professores.

Levando em consideração que o IFRN teve suas aulas de forma remota, acontecendo regularmente no período pandêmico, os bolsistas do PIBID da instituição também tiveram essa

experiência, inclusive, com oportunidade de criar vídeo aulas para os estudantes dos cursos que eles foram inseridos. Também é marcado na fala dos estudantes que a figura do professor supervisor foi essencial nesse momento.

Diante da situação pandêmica, e cientes de que as atividades dos bolsistas do PIBID dentro do IFRN ocorreram, em sua maioria, de forma remota, questionamos: Em que aspectos o programa contribui para você conhecer mais sobre o campo da Educação Profissional?

**Quadro 14** – Respostas da pergunta 10 para bolsista de iniciação à docência

<b>Alunos</b>	<b>Na sua avaliação, em que aspectos o Programa contribui para você conhecer mais sobre o campo da Educação Profissional, também chamada de rede federal?</b>
<b>Grande Muralha da China</b>	Acho que em todos os aspectos o programa contribuiu para nós conhecermos mais sobre a educação profissional. Mas eu acredito que um aspecto que eu já falei, mas que nos fez aprender muito sobre educação profissional é a questão da supervisora que já tem certa bagagem muita experiência. Então ela pode nos contar um pouquinho da sua experiência a cada reunião a cada dia que nos falamos. Acho que a gente aprende mais sobre esse tema.
<b>Cristo redentor</b>	O PIBID ele vai me dar. Ele me dá dar uma visão do campo profissional do aluno do professor do sistema educacional da instituição de como funciona a instituição. Então eu tenho essa visão bem mais próxima do que está dentro da sala de aula ouvindo o conteúdo. Por uma questão de conhecer características de contato tanto com os professores quanto com os supervisores e conto com os alunos mais com esse contato com o conhecendo as características do local das pessoas que utilizam. Então ajuda a conhecer mais sobre o campo. Educação de educação profissional a gente até tenta buscar temas que sejam interessantes que sejam relevantes para os estudantes. E eu acho que é mais dessa forma mesmo que aproxima mais por uma questão de contato tanto com a rede de assistência que no caso seriam os professores quanto a rede de usuários que seriam os alunos.
<b>Taj Mhal</b>	Então ele contribui não é por meio das monitorias que a gente ministra para o ensino médio integrado.
<b>Coliseu Petra</b>	Contribuir para a gente estar mais integrado não ficar aquele aluno isolado. A gente fica mais inteirada do que está acontecendo fica. A gente recebe até mais dicas não quis o professor não deu dicas para os outros alunos, mas como a gente está mais próximo eles dão mais diga se a gente tem mais ensinamentos. Então é isso. Em consequência a gente fica mais a par também da relação educacional no próprio país. O que é que está acontecendo

Fonte: Elaborado pelo autor da dissertação (2022).

Quando questionamos se a experiência deles por meio do PIBID contribuiu para que eles conhecessem mais sobre o campo da Educação Profissional, foi unânime entre os alunos que a experiência do programa dentro do IFRN favorece para os estudantes terem um conhecimento maior sobre a Educação Profissional, o que nos permite dizer que a experiência do PIBID dentro do próprio IFRN é mais um caminho para a formação de novos professores para a Educação Profissional.

A experiência dos professores supervisores, mais uma vez, é colocada como primordial no conhecimento acerca do campo da Educação Profissional. São eles que vivenciam a realidade desse campo diariamente, então, trazer suas experiências e mostrar quais são os caminhos que podemos seguir enquanto professores nesses espaços são momentos formativos e que serão levados pelos bolsistas do PIBID do próprio IFRN para sua trajetória profissional.

A experiência do PIBID dentro do próprio IFRN também é uma forma de estimular nesses estudantes o desejo de continuar inseridos naquele ambiente mesmo depois de formados, mas não mais como bolsistas e sim como professores efetivos.

Para finalizar essa etapa de relatos dos bolsistas entrevistados, questionamos se o PIBID, quando desenvolvido dentro do próprio IFRN, aproxima o bolsista do conhecimento acerca da educação profissional e de que forma.

**Quadro 15** – Respostas da pergunta 11 para bolsista de iniciação à docência

<b>Alunos</b>	<b>O PIBID quando desenvolvido dentro do próprio IFRN aproxima o bolsista do conhecimento acerca da educação profissional? Se sim, de que forma?</b>
<b>Grande Muralha da China</b>	Eu acho que é importante ter essas atividades que são realizadas no PIBID e me fazer crescer como futura docente assim ele já tem uma experiência em relação à construção de diálogo em relação a ter esse contato com os alunos. Está sendo assim primordial para a minha experiência como futura docente.
<b>Cristo redentor</b>	O Sim claro. Com certeza aproxima também dá vislumbres para a gente alcançar cargos públicos como instituições federais municipais e estaduais então com certeza.
<b>Petra</b>	Eu não diria só porque também é ferrenho. Se tivesse em outras escolas também. Mas pelo caso no caso IFRN como é que eu posso dizer tem estrutura maior e melhor do que a maioria das escolas públicas que tem no país. A gente tem mais estrutura para fazer isso com tranquilidade. Então a gente realmente consegue ficar bem mais próximo do aluno do professor e do professor que é o coordenador do professor que é o supervisor do aluno que tem dúvida do aluno que ele é acima da média. Então isso tudo é uma experiência profissional bastante enriquecedora.

Fonte: Elaborado pelo autor da dissertação (2022).

O Quadro 15 traz as respostas acerca da nossa última pergunta do guião de entrevistas, porém, para analisar as respostas finais, iremos, nesse momento, trabalhar com as evocações a partir de nuvem de palavras, que foi criada a partir das repostas de todas as perguntas do guião da entrevista, assim como também a partir do quadro com as 10 principais evocações dos entrevistados. Sendo assim, levando em consideração todas as ferramentas de análises da pesquisa, podemos dizer que os alunos compreendem que a experiência do PIBID dentro do próprio IFRN permite que os estudantes aprofundem seus conhecimentos acerca do campo da EP.

#### **4.2 Sentidos expressos pelos Coordenadores de Área e a Coordenação Institucional sobre a experiência do PIBID no currículo integrado do IFRN**

Nesta seção, procederemos com o desenvolvimento das 04 etapas dos núcleos de significação, a exemplo de como trabalhamos com o conteúdo das entrevistas da seção anterior. Nessas linhas, as evocações em evidências serão as reveladas pelos entrevistados que ocupam a função de coordenadores no PIBID do IFRN, campus Natal Central.



A palavra *curso* também se destaca entre os termos citados e tem muito a ver com a intensidade com que os coordenadores se referem às graduações ao destacar o diferencial desses cursos com a chegada do PIBID.

A expressão *Projeto PIBID* também está entre as três mais evidenciadas pelos coordenadores. A forte incidência já era esperada, dado que estamos em uma pesquisa que busca conhecer a experiência dos bolsistas de iniciação à docência do Projeto PIBID dentro de uma escola de educação profissional. Dito de outra forma, a marca da expressão é consequência do *Projeto PIBID* ser objeto de estudo central da dissertação.

### **ETAPA 02 - Levantamento dos pré-indicadores**

Nessa etapa, assim como foi feito com as falas dos bolsistas de iniciação à docência do PIBID IFRN, iremos identificar os *pré-indicadores* de análise. Para isso, construímos o Quadro 16 com as 10 principais evocações dos coordenadores e, a partir delas, construímos os *indicadores* que sinalizam para os sentidos ou núcleos de significação da pesquisa.

**Quadro 16** – Principais evocações das respostas do guião de entrevistas dos coordenadores do PIBID

<b>Palavra evocada</b>	<b>Incidência/ Quantidade(s)</b>
1. Projeto PIBID	53
2. Física	34
3. Curso	33
4. Ensino	28
5. Licenciatura	23
6. IFRN	22
7. Educação	20
8. Educação Profissional	20
9. Escola	18
10. Formação	14

Fonte: Elaborado pelo autor da dissertação (2022).

Considerando as falas dos coordenadores, os instrumentos de análise utilizados acima, compreendemos que o PIBID é um projeto que ocorre nas licenciaturas do IFRN, sendo um diferencial na formação inicial por promover o engajamento dos estudantes no PROJETO, no contexto de uma ESCOLA que media o ENSINO relacionado à EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, e estimar a aproximação com o campo epistêmico da Educação Profissional.

### ***ETAPA 03 - Sistematização dos indicadores***

A partir do Quadro 16, e considerando as 03 palavras centrais e as 07 periféricas apresentadas na nuvem de palavras, entendemos que os indicadores das entrevistas realizadas com coordenadores de área e coordenação institucional do PIBID IFRN são: *A - Política de funcionamento do PIBID na instituição; B – Perfil profissional dos professores para o PIBID e o ensino médio integrado; C – Estrutura e ambientes para o PIBID no ensino médio com educação profissional; D – Dispositivos curriculares e gestão institucional para o PIBID no IFRN; E– Concepção pedagógica e Práticas formativas; e F– Avaliação e perspectivas do PIBID no IFRN.*

### ***ETAPA 04 - Sistematização dos núcleos de significação***

Nessa etapa da pesquisa, socializaremos as significações sobre a experiência do PIBID no currículo integrado apontadas pelos coordenadores de área e pela coordenação institucional do PIBID no IFRN. Os coordenadores de área são responsáveis por todos os bolsistas de Iniciação à Docência, tanto os que estão nas escolas municipais e estaduais, como os que passaram a desenvolver as suas atividades dentro da rede federal por meio do próprio IFRN.

Aqui, trazemos as evocações dos coordenadores de área e institucional que estão no PIBID do IFRN desde o edital de 2018 e que continuam no novo edital de 2020. A atual coordenação entrou no programa a partir do edital 2020, ou seja, os achados apontam para visões e opiniões de coordenadores que vivenciaram experiências diferentes, favorecendo, assim, para compreendermos o programa a partir de um universo de opiniões diversificadas.

Um dos nossos primeiros questionamentos para esses coordenadores foi sobre a elaboração do projeto do PIBID para o IFRN e, com base nas respostas, verificamos que existe um grupo de professores que elaboram um projeto macro. Segundo o Maior Cajueiro do Mundo:

A elaboração do projeto situacional ele é feito como foi feito em 2018, com base no projeto anterior. A gente faz as atualizações necessárias em termos de correntes de teorias pedagógicas da legislação vigente e esses 2020, além de observar à legislação vigente, a gente teve que observar a BNCC, depois que nós mesmos elaboramos.

Observamos que existe um projeto piloto que vem sendo ajustado à medida que vai se finalizando um edital e abrindo outro, porém, é perceptível que nesse novo projeto, elaborado em 2020, tivemos uma mudança acerca das concepções pedagógicas. Os coordenadores tiveram

que adequar o projeto à nova BNCC, que altera principalmente o Ensino Médio. Nesse sentido, a coordenadora de área, Chichén Itzá, em sua fala, colocou que:

Para o ensino de língua espanhola o panorama se apresentava difícil, dúbio, pois tivemos revogada a lei que obrigava a oferta de ensino de língua espanhola no ensino público e básico, o que causava muita incerteza e desânimo nos licenciandos, preocupados pelo futuro em termos de mercado de trabalho.

Além do projeto macro, existe a elaboração dos projetos micros, que são os projetos individuais elaborados por cada licenciatura e que serão incorporados nesse projeto maior. Enxergamos que, até mesmo nesse projeto micro, os ajustes com base na nova BNCC foram um obstáculo, porém, segundo Chichén Itzá, “foi um trabalho feito confiando muito nas certezas que se tinham quanto à relevância do acesso desse idioma para os nossos jovens de ensino médio, como por exemplo, o fato de ser a 2ª língua mais falada no mundo como língua de comunicação internacional”.

Verificamos na fala desses coordenadores o quanto eles se sentem realizados estando participando do PIBID e talvez seja um dos fatores que favorece para que os projetos venham sendo desenvolvidos com êxito. Com base nessa empolgação deles para com o projeto, questionamos como eles avaliam o processo de iniciação à docência realizada por meio do PIBID.

**Quadro 17** – Resposta da pergunta 02 para coordenador de área e coordenação institucional

Coordenador	Como você avalia o processo de iniciação à docência realizada por meio do PIBID
Chichén Itzá	De fato todo início é difícil, este não poderia ser diferente para os bolsistas, porém acho fundamental dizer que este é altamente deslumbrante para os nossos estudantes de licenciatura, eles conseguem enxergar no final da primeira quinzena o fogo que acende a inquietação de “Meu Deus, como vai ser isto? Eu vou dar aula???” E logo vem a contundência da alegria de ter conseguido cativar, ensinar algo mais para esses jovens altamente curiosos e desafiadores que são os de ensino médio. Eu, diante dessa realidade, avalio extremamente positivo esse contato que o PIBID permite aos licenciandos nos primeiros semestres de formação, é como se se tratasse da comprovação de um futuro que se quer alcançar. São raros, são poucos os estudantes que chegam num entendimento diferente.
Machu Picchu	Eu avalio de forma positiva, eu não quero ficar nessas respostas meio robotizadas. Acho que isso não agrega muito valor, mas sim avalio o processo de iniciação à docência realizada por meio do PIBID de forma positiva, porque eu acredito que muito do fazer docente é muito experimental. Uma das coisas que a gente aprende na docência é que ela precisa ser experimentada, ela precisa ser vivenciada, para que a gente realmente consiga entender e às vezes a partir da vivência valorizar, aqueles instrumentos que nos são passados no decorrer do nosso curso, porque muitas vezes o aluno, principalmente que não tem uma vivência de sala de aula, desvalorizam durante seu curso de licenciatura. Muitas vezes ele está ali, por exemplo, pagando uma cadeira como Psicologia ou uma cadeira de Didática e muitas vezes eles nem valorizam tanto essas cadeiras. Só que quando ele chega ao ambiente de sala, ele começa realmente a trabalhar entender que existem outros dramas, existem outros problemas dentro de sala que não são resolvidos simplesmente com aplicação técnica do conhecimento dele em física ou em matemática

<b>Maior Cajueiro do Mundo</b>	ou no que seja. E aí quando ele entende que existem esses problemas e que não é simplesmente aplicação técnica daquela área que resolve esses problemas, mas que eles precisam entender como as pessoas aprendem os conteúdos. Eles precisam aprender como se ensina aquele conteúdo da melhor forma e aprender a ter uma visão mais responsável daquilo que ele que ele está ensinando. Entender quais as contribuições que a sociedade espera que aquelas pessoas que ele está aprendendo e depois possam ser inseridas nessa sociedade e possam trazer essas contribuições à sociedade. O que se espera disso é que ele vai aprendendo e vivenciando situações de sala vivenciando situações dentro da própria escola. E essa vivência de situações, faz com que eles criam um background, que eles criem um plano de fundo que dialogue melhor com essas com essas disciplinas que eles estão vendo durante a própria licenciatura. Então acho que essas duas coisas se entrelaçam de forma muito positiva certo.
	O processo de iniciação à docência no PIBID é um dos mais exitosos até porque tem mais de dez anos de efetivação e ele faz com que o estudante aos poucos vá se inserindo no chão da escola e tendo momentos de regência, até realmente ficar apto a fazer a residência pedagógica e mesmo o estágio ele vai se sentir ele se sente mais, mas pronto para assumir uma sala de aula que não é o objetivo inicial do PIBID e sim essa familiaridade com a docência e com o estar na escola.

Fonte: Elaborado pelo autor da dissertação (2022).

Existe uma convergência na atuação dos estudantes com as expectativas dos coordenadores. Para os estudantes, existe uma preocupação, carregada de medo, de como será a desenvoltura deles ao entrar em uma sala de aula, que consideramos ser uma sensação normal de quem estará vivenciando uma nova experiência. Nesse sentido, os coordenadores concordam também que existe uma ansiedade por parte dos estudantes e o PIBID é um projeto que estimula o estudante a conhecer o chão da escola com antecedência e, de certa maneira, colabora para esses estudantes irem perdendo o receio de entrar numa sala de aula.

Outro ponto a se destacar na fala dos coordenadores é a questão da valorização de algumas disciplinas. É normal para os alunos que cursam uma licenciatura específica valorizarem apenas as disciplinas específicas da sua área de atuação – física, matemática, língua portuguesa, língua espanhola, entre outras. Mas, independente da área, existe a supervalorização desses conhecimentos específicos, muitas vezes, ignorando os saberes pedagógicos que são essenciais na formação inicial de qualquer professor.

Abrimos aqui alguns parênteses e relacionamos essa questão da valorização dos saberes específicos das áreas educacionais com a formação de muitos profissionais que atuam no campo da educação profissional. Na formação politécnica, encontramos muitos professores bacharelados que não passaram por uma formação pedagógica e estão atuando como docentes, todavia, entendemos, com base nos nossos estudos, que os profissionais com formação técnica ou bacharelado que atuam como docentes precisam passar por uma formação pedagógica, para que venham melhorar seu desempenho enquanto educadores.

Assim, deve-se mostrar nas licenciaturas de áreas específicas que apenas os conhecimentos específicos não são suficientes para que eles desenvolvam uma boa regência na

sala de aula e que eles precisam conhecer outras teorias, principalmente as pedagógicas, para lhe ajudar na condução de suas atividades.

Para os coordenadores, o PIBID é uma oportunidade para os licenciandos terem acesso ao chão da escola, desde o início do curso, a fim de conhecerem as diversas situações que poderão surgir no espaço escolar e enxergar que apenas os conhecimentos específicos das áreas não serão suficientes para solucionar as diversas situações. Para eles, o programa é uma maneira de passarem a ver as disciplinas pedagógicas como um olhar diferenciado, inclusive com valorização.

Sabendo que as coordenações acreditam que o PIBID é uma forma de potencializar a formação inicial dos estudantes das licenciaturas, questionamos sobre o que eles consideram relevantes no PIBID, tendo como retorno as respostas do Quadro 18.

**Quadro 18** – Resposta da pergunta 03 para coordenador de área e coordenação institucional

Coordenador	Quais aspectos você considera mais relevante no Subprojeto espanhol do PIBID?
<b>Chichén Itzá</b>	<p>O contato com a realidade da nossa escola pública, logo os incalculáveis benefícios para todas as partes e me refiro desde a Coordenação de área até os estudantes das escolas públicas de ensino médio onde se realiza a iniciação à docência.</p> <p>Esse projeto é um dos mais relevantes e a gente entende que o desenvolvimento pessoal do professor está no desenvolvimento dele. E muitas vezes apesar de estarem intimamente relacionados, não são trabalhos na sala e é trabalhado simplesmente como você dá aula. O PIBID traz uma vivência maior do que é essa, ele traz uma vivência que se baseia em você tanto trabalhar essa parte da formação que é a par da formação voltada a você vivenciar a sala de aula. Quando você trabalha também terá oportunidade de trabalhar em outros projetos que nós temos muitas parcerias no PIBID do IFRN Campus Natal central. Todos os nossos estudantes eles trabalham em parcerias com professores da escola campo que é o próprio IFRN campus natal central. Como temos uma equipe qualificada de professores e que trabalham com projetos de pesquisa e projetos de extensão todos os nossos estudantes além das atividades do próprio PIBID eles desenvolvem atividades em parceria com esses professores em projetos de pesquisa e extensão. Eu acho isso muito positivo porque eu acredito isso é muito importante para o professor. Ele sai um pouco do ambiente de sala de aula e ele também se vê como um pesquisador. Ele sabe onde procurar para consumir conhecimento relacionado ao ensino e ele também é um produtor de conhecimento relacionado ao ensino. Então ele passa a refletir muito mais sobre seu papel do como ser professor. Dessa forma ele começa a entender quais mecanismos e avaliar de forma muito mais crítica o seu trabalho. Porque se ele é professor e está dando aula, mas ele de repente leva para essa turma uma metodologia ativa, ele está fazendo também uma pesquisa para tentar publicar às vezes numa revista para levar aquilo para um congresso para expor aquilo para outras pessoas e aí ele aplica aquilo na sala de aula e ele colhe resultados através de formulários através de planilhas através de deduções do que ele fez ali, se aquilo realmente foi positivo se não foi porque foi porque não foi. Ele vai trazer essa contribuição para a comunidade que vai crescer com isso. Ele vai colher contribuições de outros colegas e ele vai crescer com essas contribuições e ele vai avaliar melhor o que ele está fazendo dentro de sala porque para que ele leve isso para a comunidade científica para a comunidade acadêmica ele precisa avaliar a própria metodologia que ele aplicou. Então ele antes de levar para os outros, ele vai olhar para quem ele vai mostrar que realmente foi positivo. Por que eu não fiz isso ou por que eu não uso mais esse tipo de abordagem. Então eu acho que ao sair de uma licenciatura e se sentir não apenas consumidor de tecnologias é consumidor de conhecimento, mas também se sentindo um agente capaz de produzir conhecimento com qualidade e de aplicar esse conhecimento e de forma assertiva com as suas turmas</p>
<b>Machu Picchu</b>	

**Maior Cajueiro do Mundo**

com seus alunos. Eu acho que isso é. E isso cria um professor realmente diferenciado. Eu acho que a nossa sociedade precisa de pessoas assim precisa de profissionais assim, porque nós precisamos é de pessoas que serão formadas por esses profissionais e que essas pessoas elas se diferenciam no ponto de vista de que elas sejam pessoas mais independentes na busca e na procura de conhecimento.

O que eu considero mais relevante no projeto institucional do PIBID é essa aproximação que a gente insiste em fazer entre o estudante a escola que nos recebe seja do estado do município aquele professor que nos recebe na escola e no município então essas trocas entre o Instituto Federal e essas escolas parceiras com seus profissionais. Para mim é o mais relevante porque nessas trocas todos nós crescemos o aluno se inteirou da realidade da escola pública da escola em que ele vai ser professor possivelmente ou não. Se for para a rede privada, mas tem esse contato com o fazer da escola com profissionais que estão lá numa escola com suas possibilidades e dificuldades então essas trocas e essa relação docente e de Iniciação à Docência por meio de colegas que estão lá na ponta. Para mim são aspectos muito relevantes.

Fonte: Elaborado pelo autor da dissertação (2022).

Achamos necessário deixar todo o relato do coordenado Machu Picchu, pois será importante para chegarmos aos nossos resultados finais. O primeiro ponto que é enfatizado pelo coordenador de área e a coordenação institucional é a aproximação dos licenciandos com o chão da escola pública, espaço que possivelmente será ocupado por eles, e ter essa aproximação fará com que eles enxerguem o que pode ser feito para aprimorar o ensino nesses ambientes.

Como colocado por um dos coordenadores, as vivências farão com que esses estudantes possam fazer uma análise crítica dos trabalhos desenvolvidos por eles nas salas de aula, e assim, de forma crítica, analisar o que se conseguiu de positivo, através dessas atividades, e o que precisa ser melhorado, de modo que os resultados dessas análises poderão ser socializados com a comunidade acadêmica.

O coordenador Machu Picchu nos trouxe suas respostas baseadas nas vivências de seus bolsistas do PIBID dentro do próprio IFRN, apesar de ele ter estudantes em outras escolas da rede estadual. Para o coordenador do PIBID, o professor só terá um desenvolvimento profissional se ele tiver um desenvolvimento pessoal. Nesse sentido, trazemos à tona a perspectiva de formação integral que se busca dentro do IFRN.

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional [...]. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política (CIAVATTA, 2005, p. 85).

Nos Institutos Federais, a formação integral do estudante perpassa por uma educação em que o estudante terá acesso ao ensino, à ciência, à tecnologia e à cultura, e para que o estudante consiga essa formação integral dentro do IFRN ele tem acesso à tríade ensino,

pesquisa e extensão, que também foi citada pelo coordenador Chichén Itzá na sua fala. Para ele, o desenvolvimento do PIBID dentro do próprio IFRN permite ao estudante ter acesso a outros projetos de pesquisa ou extensão, tendo em vista que os professores do IFRN na sua jornada de trabalho têm essas atividades incluídas. Nesta pesquisa, foi citado, por exemplo, o projeto GEOGEBRA, do qual os bolsistas do PIBID dentro do próprio IFRN também participam.

A origem do conceito de formação integrada é antiga e se constitui na “educação socialista” que almejava formar o homem omnilateralmente, isto é, em todas as suas potencialidades, nas dimensões física, intelectual, cultural, política e científico-tecnológica (CIAVATTA, 2005). Nesse sentido, Ciavatta (2005, p. 94) pondera:

A formação integrada entre ensino geral e a educação profissional ou técnica (educação politécnica ou, talvez, tecnológica) exige que se busque os alicerces do pensamento e da produção da vida além das práticas de educação profissional e das teorias da educação propedêutica que treinam para o vestibular. Ambas são práticas operacionais e mecanicistas, e não de formação humana no seu sentido pleno.

Nessa perspectiva, os bolsistas do PIBID que executam suas atividades dentro do próprio IFRN passarão a ter uma visão diferente dos alunos que estão atuando fora da instituição. Enquanto bolsista do PIBID, não via nem esse viés na escola pública que atuei direcionada para o vestibular. O que tínhamos inicialmente era uma escola que, de fato, oferecia apenas formação escolar, porém, com a chegada do PIBID, começamos a desenvolver algumas atividades voltadas para o ENEM, ou seja, para o estudante que desejava ingressar nas universidades, mas algo ainda muito simples.

Infelizmente, quando partimos para as escolas privadas, espaço que atuo até hoje, de fato, as escolas trabalham visando resultados, ou seja, preparamos os estudantes apenas para ingressar no ensino superior, tanto é que focamos em conteúdo, ou seja, fugindo da concepção de formação integral. Assim, compreendemos que os bolsistas que atuam dentro do próprio IFRN sairão dessa experiência com uma visão diferenciada das demais experiências externas ao IFRN. De acordo com Ramos (2010, p. 51-52):

O conceito de integração, entretanto, vai além da forma. Não se trata de somar os currículos e/ou as cargas horárias referentes ao ensino médio e às habilitações profissionais, mas sim de relacionar, internamente à organização curricular e do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, conhecimentos gerais e específicos; cultura e trabalho; humanismo e tecnologia. A construção dessas relações tem como mediações o trabalho, a produção do conhecimento científico e da cultura.

O IFRN é uma instituição que oferece aos seus estudantes todas as possibilidades destacadas pela autora, desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, conhecimentos gerais e específicos; cultura e trabalho; humanismo e tecnologia. E são essas oportunidades que

irão fazer com os estudantes alcancem o que o coordenador Machu Picchu chamou de desenvolvimento pessoal. Com esse desenvolvimento pessoal, possibilitado pelo IFRN, e com as atividades desenvolvidas através do PIBID, entendemos que o estudante alcançará o desenvolvimento profissional.

Como apontado nas respostas trazidas pelos coordenadores, as experiências do bolsista no PIBID farão com ele compreenda, muitas vezes, as teorias trabalhadas na sala de aula, precisando, para isso, “ajustar-se aos conhecimentos científicos para significá-los” (MACHADO, 2010, p. 82). A significação desses conhecimentos perpassará pelas diversas atividades desenvolvidas pelos bolsistas no PIBID.

A integração exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura (RAMOS, 2005, p. 122). Dentre esses conhecimentos gerais, destacam-se também os conhecimentos pedagógicos que contribuirão para os alunos solucionarem os possíveis obstáculos que venham a surgir no espaço escolar. As atividades dentro do IFRN contribuirão para que o aluno enxergue que nem só de disciplinas específicas vivem o professor, como é muito bem colocado pelo coordenador Machu Picchu, mas que eles precisam valorizar os diversos conhecimentos que são ofertados durante a graduação, pois foram pensados visando à formação integral de cada um deles.

Dando sequência aos questionamentos aos nossos coordenadores de área e institucional, questionamos como o projeto do PIBID 2020 do IFRN dialoga com o campo da educação profissional.

**Quadro 19** – Resposta da pergunta 04 para coordenador de área e coordenação institucional

<b>Coordenador</b>	<b>Como o projeto do PIBID do IFRN dialoga com o campo da educação profissional?</b>
<b>Chichén Itzá</b>	O diálogo que se estabelece é direto, principalmente quando as atividades são desenvolvidas no ensino médio do próprio IFRN.
<b>Machu Picchu</b>	O subprojeto como escrito como escrito, ele não foi escrito para ser aplicado dentro do IFRN Campos natal central. Agente teve as questões da pandemia, que contribuíram para que a gente optasse por aplicar esse projeto no IFRN. Ele foi feito para ser aplicado nas escolas do Estado no Rio Grande do Norte. E então ele não foi feito e escrito para dialogar com esse campo de educação profissional.
<b>Maior Cajueiro do Mundo</b>	Nós na licenciatura nós formamos profissionais e esses profissionais dentro inclusive dos professores da licenciatura são contemplados conteúdos relativos a essa educação profissional que nós defendemos de forma integral. Então nós temos tanto os supervisores como os coordenadores de área do PIBID que são do IFRN e que vão trazer e trazem sempre essa perspectiva da educação profissional junto com as escolas que nós trabalhamos como parceiras. Hoje a gente não está com nenhuma escola de educação profissional do estado, mas futuramente é possível que também aconteça, mas os nossos alunos estão recebendo tanto a parte conceitual dentro das suas aulas dentro das disciplinas de formação pedagógica quanto também nessa relação com seus coordenadores de área que são professores do instituto.

Fonte: Elaborado pelo autor da dissertação (2022).

Como já foi colocado pelos coordenadores, o projeto do PIBID do IFRN não foi desenvolvido para ter sua execução dentro do próprio IFRN, mas para ser executado nas escolas da rede estadual de ensino, todavia, com a pandemia, e levando em consideração que as escolas do Estado não estavam funcionando, o IFRN, por ter continuado suas atividades de forma remota, tornou-se uma opção para o desenvolvimento do PIBID.

Salientamos que, no estado do Rio Grande do Norte, são poucas as escolas que ofertam Educação Profissional, então, provavelmente, se não fosse a pandemia esses bolsistas estariam atuando em uma escola de ensino regular. Com toda situação de pandemia e a introdução do IFRN como escola campo, logo, todo desenvolvimento do PIBID teve que ser repensado. Sua proposta, que foi encaminhada para a CAPES, permaneceu a mesma, porém, a execução teve que ser repensada e alinhada com o campo da Educação Profissional.

Como colocado pelo Maior Cajueiro do Mundo, os supervisores passaram a ser os professores do IFRN, os coordenadores também são docentes da Instituição e nossos alunos já cursam disciplinas que dialogam com a Educação Profissional, logo, a execução do projeto está totalmente alinhada e dialogando com esse campo epistêmico, principalmente no desenvolvimento das suas atividades, que foram descritas pelos bolsistas na seção anterior.

Diante dessas colocações, questionamos se a atuação dos bolsistas dentro da licenciatura no próprio IFRN colabora para que eles conheçam mais sobre o campo da educação profissional.

**Quadro 20** – Resposta da pergunta 05 para coordenador de área e coordenação institucional

Coordenador	Você considera que a atuação dos bolsistas dentro da licenciatura do próprio IFRN, colabora para que eles conheçam mais sobre o campo da educação profissional?
<b>Chichén Itzá</b>	Sim, até certo ponto. Os bolsistas despertam para entender que os interesses dos alunos são diferentes e de acordo com o curso que elegeram. Então, os bolsistas procuram entrar em sintonia com essa formação.
<b>Maior Cajueiro do Mundo</b>	Eu acredito que eles vão conhecer mais sobre desenvolvimento integral e práxis porque eles percebem isso inclusive da licenciatura. Nós temos alunos que iniciaram seus cursos na UFRN e quando vêm fazer a licenciatura dentro dos nossos campi eles percebem realmente esse cuidado com o desenvolvimento integral e práxis e não vai ser diferente eles fazendo essa prática no ensino médio. A questão da educação profissional eles também têm essa visão mais ampliada. Muitos não tiveram essa experiência de ter um curso de educação profissional no ensino médio. Ficará mais clara essa relação da Educação Profissional e dessa preparação para o trabalho na perspectiva do currículo integrado. Talvez não eles não percebam porque se a gente pensar no currículo integrado pela integração de educação formação geral e formação profissional eles vão sempre estar numa área específica e a gente não conseguiu na maioria dos nossos campos, com a vivência que eu tenho a gente não conseguiu fazer essa integração. Essa integração está apenas no sentido de ser dado à educação profissional e formação geral junto dentro de um mesmo ano de curso. Mas a relação em geografia que é uma preparação para o mundo do trabalho, em história, matemática, isso eu acredito que eles não irão ter essa compreensão porque a gente ainda está tentando melhorar esses aspectos inclusive em termos de currículo mesmo.

Fonte: Elaborado pelo autor da dissertação (2022).

Na concepção dos coordenadores, os estudantes passarão sim a conhecer mais sobre o campo da educação profissional, talvez não seja de maneira ampla, porém eles começarão a ter uma noção de que a educação profissional não é simplesmente a junção do ensino médio com um curso técnico, mas que essa união tem uma perspectiva diferente, onde se busca por meio da tríade ensino, pesquisa e extensão a formação integral do estudante.

Essa visão apenas de união entre curso técnico e ensino médio, no mínimo, com a atuação deles dentro do próprio IFRN, será quebrada, e juntamente com as disciplinas que são trabalhadas dentro dos cursos de cada estudante ficará mais claro qual é a proposta de formação humana trazida e desenvolvida dentro dos Institutos Federais.

Nesse mesmo sentido, questionamos aos coordenadores se na visão deles o desenvolvimento do PIBID dentro do próprio IFRN pode ser um ambiente de aprendizagem sobre o campo da Educação Profissional, solicitando que listassem as contribuições do PIBID para o campo da educação profissional.

Ao responder positivamente, a coordenadora de área Chichén Itzá diz que:

Por entender que a Educação profissional tem como objetivo desenvolver competências e habilidades técnicas para o mercado de trabalho, o subprojeto Letras Espanhol PIBID pode sim ser um ambiente de aprendizagem, principalmente porque contribuiria no âmbito da comunicação ampliando o mundo do trabalho para os jovens, além das fronteiras nacionais, além do trabalho presencial. Perfila-se como outra importante contribuição, o fato de através do contato com a língua espanhola, o estudante conseguir conhecer mais amplos aspectos e novidades para a sua formação técnica.

O coordenador Machu Picchu, colabora dizendo que:

Quando a gente lida com nossas disciplinas propedêuticas isso contribui para a aprendizagem sobre o campo de educação profissional, porque, como eu falei, eles acabam tendo como um ganho extra de currículo para eles, já que eles estão atuando na nossa escola e eles acabam tendo isso como um ganho extra do currículo.

Mesmo que os bolsistas estejam cursando uma licenciatura de área específica e o projeto do PIBID seja desenvolvido dentro do próprio IFRN, em cursos diferentes, a experiência dos bolsistas permite, sim, que esses estudantes adquiram um conhecimento maior acerca do campo epistêmico da Educação Profissional.

Finalizamos esta seção com as considerações do Maior Cajueiro do Mundo do PIBID no IFRN acerca do desenvolvimento do programa dentro do próprio IFRN.

O PIBID dentro do próprio IFRN é um campo de aprendizagem da Educação Profissional por conta desses aspectos ele vivencia dentro do ambiente do instituto

essa preocupação com o desenvolvimento humano integral e a relação é a tentativa de relacionar teoria e prática que é um aspecto que a gente preza dentro da Educação Profissional. Ele vai perceber em a depender de qual for a área específica dele do PIBID ele pode perceber essa preocupação com a relação ao trabalho e a educação profissional. Mas aí de uma forma mais tímida, porque a gente ainda está com nosso currículo, ainda se desenvolve na sua maioria, dentro ainda das caixinhas da especialização e eles não vão fazer essa prática da docência em disciplinas profissionais. Então essa questão do trabalho e educação profissional eles vão ver de uma forma mais diria tímida e o currículo integrado eles provavelmente eles não irão ser contemplados nessa experiência do PIBID, mas vai contribuir sim nessas trocas. O próprio ambiente escolar favorece, tendo em vista que nas conversas com os alunos com os quais eles estão trabalhando e desenvolvendo as atividades do PIBID eles vão perceber sim essa relação do ser humano integral e a relação teoria e prática.

É tudo muito novo, o Edital do PIBID foi construído visando seu desenvolvimento nas escolas públicas do Estado Rio Grande do Norte, mas percebemos que a execução dele dentro do IFRN permitiu aos licenciandos absorverem conhecimentos que possivelmente não iriam ser trabalhados nos espaços que eles estariam inseridos, principalmente sobre o campo da Educação Profissional e do currículo integrado, uma vez que ainda não é uma realidade das escolas estaduais do RN.

Diante das interpretações do pesquisador a partir dos planos evolutivos das ideias das entrevistas, e com base nos estudos teóricos desta dissertação, desenvolvemos um comprometido esforço para que o objetivo geral da pesquisa fosse alcançado. O primeiro capítulo realçou historicamente a formação de professores, apontando fragilidades e problemas que podem e devem ser superados destacadamente no plano dos cursos de formação inicial de professores, ou seja, nas licenciaturas.

Argumentamos que os currículos dos cursos destinados à formação inicial de professores precisam ser repensados e fortalecidos no contexto local das instituições formadoras. Por meio da sociobiografia, apresentei as vivências no PIBID que foram importantes para eu me tornar o professor que hoje sou, e apresentei narrativas de pibidianos que confirmam o sentido de que o PIBID é um diferencial na formação dos novos professores. Diferentemente da minha experiência, que ocorreu em uma escola regular, os estudantes colaboradores da pesquisa estão conseguindo alcançar um conhecimento diferenciado acerca da Educação Profissional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção de considerações finais da pesquisa, afirmamos que muito ainda precisa ser investigado, discutido e aprofundado sobre o universo da Formação de Professores para a Educação Profissional. Com as ideias que trouxemos ao longo da pesquisa, concluímos que as argumentações contemplaram quatro dimensões distintas que realçam os resultados da pesquisa.

A primeira dimensão envolve a compreensão dos saberes que se apresentam nos cursos de formação inicial de professores, relacionando tais saberes com o campo da educação profissional. Sobre isso, destacamos a necessidade de a formação didático-político-pedagógica se relacionar com os conhecimentos das áreas específicas em diálogo constante com a sociedade ampliada e com as questões contingentes da escola e do mundo do trabalho.

A segunda dimensão abordada na investigação de mestrado é sobre a oferta dos cursos de licenciatura nos Institutos Federais, assim como o repertório de Projetos destinados à formação inicial de professores enquanto Programas que foram pensados pelo Ministério da Educação e executado pela CAPES para o fortalecimento das licenciaturas e, por sua vez, para o fortalecimento da Formação Profissional dos Professores.

A terceira dimensão da pesquisa compreende uma reflexão sobre o tipo de pesquisa e as técnicas metodológicas adotadas, enfatizando a opção pela sociobiográfica e, com isso, as minhas experiências em relação ao PIBID e ao campo da educação profissional.

A quarta dimensão abordada na pesquisa visiona compreender os sentidos que os bolsistas de iniciação à docência (estudantes e coordenadores), com suas atividades desenvolvidas dentro do próprio IFRN, instituição com currículo de educação profissional, atribuem às dimensões epistêmica, política, curricular, pedagógica e práxis da educação profissional. É sobre esse universo complexo de ideias que nos colocamos neste momento de considerações finais.

Considerando as minhas vivências enquanto bolsista de iniciação à docência, realçamos que a experiência ocorreu dentro de uma escola de ensino médio regular e que a dos entrevistados na pesquisa ocorreu em um contexto de ensino médio integrado à educação profissional por meio do currículo integrado, sendo vivências diferentes.

A nossa experiência proporcionou conhecimento sobre a realidade das escolas de ensino médio regular, que não apresentam estrutura física e proposta educacional semelhante à experiência vivenciada pelos entrevistados nesta dissertação. Sobre isso, o nosso entendimento foi de que eles participam de uma experiência mais ampla e mais colaborativa para o sentido

da formação desenvolvida dentro do IFRN. Apontamos, também, que a realidade de uma formação que une educação profissional e ensino médio apresenta desafios mais complexos e estruturantes para a formação docente para o ensino médio. Os sentidos apontados nas falas dos entrevistados apontam que a experiência permitiu um conhecimento maior acerca do currículo integrado e sobre a formação integral do ser humano.

Com a utilização da técnica de núcleos de significação para analisar a fala dos entrevistados, inicialmente, identificamos o núcleo dos sentidos que os bolsistas (pibidianos e coordenadores) atribuem ao PIBID dentro de uma escola com currículo integrado e com educação profissional. Para os bolsistas de iniciação à docência, com base na evocação das palavras, o PIBID dentro de uma escola de educação profissional representa “**aluno, PIBID e ensino**” e para os professores coordenadores do PIBID IFRN, a oferta representa “**física, curso, Projeto PIBID**”.

No segundo momento da análise das falas, após organizar a visão holística das evocações por meio de nuvens de palavras e de identificar o núcleo central e periférico dos sentidos para os bolsistas de iniciação à docência e para os coordenadores do PIBID IFRN, procedemos com o monitoramento da incidência das palavras mais evocadas e, para isso, produzimos tabelas que expressaram as 10 evocações mais incidentes ao longo das entrevistas sobre a experiência de licenciandos no campo da educação profissional por meio do PIBID, priorizando as palavras com morfologia de substantivos, adjetivos e verbos.

Na sequência, foi desvelado o entendimento de que o projeto PIBID desenvolvido dentro do próprio IFRN permite que os bolsistas de iniciação à docência passem a ter uma melhor compreensão de como são desenvolvidas as atividades dentro do IFRN, escola que trabalha com educação profissional atrelada com o desenvolvimento do currículo integrado. Os bolsistas de iniciação à docência do PIBID, que desenvolvem suas atividades dentro do IFRN, passam a ter um contato maior com a ideia do trabalho como princípio educativo e com a tríade pesquisa, ensino e extensão que está presente no contexto do ensino médio integrado, assim como passam a perceber de perto a cultura institucional da formação humana integral, princípio fundante da educação profissional emancipadora.

Também é destacado pelos estudantes bolsistas que a rotina das disciplinas dentro do IFRN é diferente das demais escolas, pois no ensino médio regular a formação ocorre em três anos e no integrado em quatro anos, para que se insiram no currículo as disciplinas de conhecimentos profissionais, bem como atividades que potencializarão a formação, como as atividades voltadas para os eixos cultura e tecnologia.

Levando em consideração as minhas vivências enquanto bolsista de iniciação à docência, e considerando o fluxograma das evocações centrais das entrevistas, entendemos que os licenciandos que fazem parte do PIBID se consideram alunos de um curso de licenciatura e que nele participam de um projeto de ensino denominado PIBID, onde são inseridos em escolas e têm a oportunidade de desenvolver as primeiras atividades docentes, porém, sem assumir a totalidade das responsabilidades dos professores supervisores no tocante à gestão de sua sala de aula.

As palavras do núcleo das evocações nos permitiram chegar ao objetivo geral que foi compreender a experiência de licenciandos do IFRN no campo da Educação Profissional a partir da imersão no ensino médio integrado por meio do PIBID. Compreendemos, a partir delas, que os estudantes entendem que estão vivenciando uma experiência qualitativa por meio da experiência próxima com o chão da escola, proporcionando autoconfiança para a profissão e para o profissionalismo docente.

As entrevistas revelaram que as aulas desenvolvidas pelos bolsistas supervisores de iniciação à docência são formativas para os pibidianos e quando se trata de professores que atuam na educação profissional a formação se direciona para o campo epistêmico, ou seja, o contato dos pibidianos com o professor da educação profissional alonga o repertório dos estudantes desde a formação inicial para a atuação com a educação profissional.

Outro sentido a destacar é a experiência na educação profissional atrelada a um currículo conhecido como currículo integrado, que não é trabalhado no ensino médio regular, mas em algumas escolas específicas, como o IFRN, que busca o ensino para a formação humana integral de seus estudantes.

Nessa direção, considerando a nossa experiência próxima com o PIBID do IFRN, a fala dos estudantes e dos coordenadores, concluímos que a experiência no PIBID dentro do próprio IFRN é de qualidade formativa, no sentido de problematizar a formação inicial de professores na medida em que aproxima estudantes, professores e comunidade escolar do campo da educação profissional.

A pesquisa constatou que os saberes que se esperam na formação de professores para a Educação Profissional, apontados no segundo capítulo desta dissertação, se desenvolvem na prática pelos estudantes vinculados à experiência do PIBID dentro do próprio IFRN. A riqueza de conhecimentos apontados pelos estudantes nas entrevistas, como aquisições acadêmicas para seus desenvolvimentos multireferenciais (cognitiva, social, emocional, profissional, antropológica, entre outras), expressam o sentido de que a experiência no ensino médio

integrado foi excepcional, mesmo que tenha ocorrido no formato remoto em função da Covid-19.

O plano evolutivo das falas dos entrevistados aponta o sentido de que o PIBID no ensino médio integrado é uma vivência formativa que permite aos licenciandos conhecerem mais sobre o campo da Educação Profissional. Enfatizar esse sentido constatado na pesquisa é preciso, pois os currículos das licenciaturas do IFRN abordam de forma incipiente as bases conceituais e as práxis da educação profissional, sendo o programa PIBID, e quem sabe também o Programa de Residência Pedagógica no IFRN, uma experiência importante para superar a referida lacuna curricular.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Guenther Carlos Feitosa de. **Escola e Saberes Docentes: apontamentos sobre a prática pedagógica em Educação Física**. 2007. Monografia (Licenciatura em Educação Física) - Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2007.

ALMEIDA, Guenther Carlos Feitosa de. **Experiência e prática docente: diálogos pertinentes**. EFDeportes.com[online] 2010; 15(150) [capturado em 01/04/16]. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd150/experiencia-e-pratica-docente-dialogos-pertinentes.htm>

AGUIAR, W. M. J.; Ozella, S. (2006). **Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos**. Psicologia: Ciência e Profissão (Brasília), 26(2), 222-245.

AGUIAR, W. M. J.; Ozella, S. (2013). Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (Brasília)**, 94(236), 299-322.

AGUIAR, W.M. J.; Soares, J. R.; Machado, V. C. (2015). Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, 45(155), 56-75.

ARROYO, M. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 143-161, dez. 1999.

AQUINO, Rosemary. **Educação a distância: facilitadora do acesso à formação profissional**. Revista Augustus. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em Acessado em 25 de janeiro de 2013.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de, SOARES, Júlio Ribeiro e MACHADO, Virgínia Campos. **Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações**. Cadernos de Pesquisa [online]. 2015, v. 45, n. 155 [Acessado 25 Outubro 2022], pp. 56-75. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/198053142818>>. ISSN 1980-5314. <https://doi.org/10.1590/198053142818>.

BORGES, Cecília Maria Ferreira. **O Professor de Educação física e a Construção do Saber**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm). Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-atualizada-pl.html](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-1961-353722-norma-atualizada-pl.html). Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 412.513, de 26 de outubro de 2011**. Institui o programa nacional de acesso ao ensino técnico e emprego (PRONATEC). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm). Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. **Lei Nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006.** Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/111273.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111273.htm). Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. **Lei Nº 8.405, de janeiro de 1992.** Autoriza o Poder Executivo a instituir como fundação pública a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18405.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18405.htm). Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. **Lei Nº 11.502, de 11 de julho de 2000.** Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/111502.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111502.htm). Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Nº 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm). Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.** Edital CAPES nº 06/2018 que dispõe sobre a Residência Pedagógica. Brasília, DF, 2018. <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 3.554, de 07 de agosto de 2000.** Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2000/decreto-3554-7-agosto-2000-371745-norma-pe.html>. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto Nº 5.800, de 8 de junho de 2006.** Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm). Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto Nº 5.840, de 13 de julho de 2006.** Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm). Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto Nº 7.589, de 26 de outubro de 2011.** Institui a Rede e-Tec Brasil. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7589.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7589.htm). Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto Nº 6.316, DE 8 de dezembro de 2007.** Aprova estatuto da capes. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6316.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6316.htm). Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei Nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946** - Lei Orgânica Do Ensino Normal. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.htl>. Acesso em: 13 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei Nº 6.775, de 29 de janeiro de 2009.** Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm). Acesso em: 13 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei Nº 3.276, de 2 de dezembro de 1999** - Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decree/1999/decreto-3276-6-dezembro-1999-369894-norma-pe.html>. Acesso em: 13 jan. 2021.

BRASIL. **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. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 2, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/159251-rcp002-02/file>. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. **Resolução Nº 3, de 7 de dezembro de 2012.** Altera a redação do art. 1º da Resolução CNE/CP nº 1, de 11 de fevereiro de 2009, que estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=12123-rcp003-12-pdf&category\\_slug=dezembro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12123-rcp003-12-pdf&category_slug=dezembro-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE nº 1, de 11 de fevereiro de 2009.** Estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior. Disponível em: [http://www.uel.br/programas/parfor/documentos/resolucao\\_cne\\_1.pdf](http://www.uel.br/programas/parfor/documentos/resolucao_cne_1.pdf). Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. MEC. CNE/CP. **Resolução Nº 2, de 19 de fevereiro de 2002.** Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da

Educação Básica em nível superior. Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em 11 jan. 2021.

BRASIL. MEC. CNE/CP. **Resolução N° 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf). Acesso em 11 jan. 2021.

BRASIL. MEC. CNE/CP. **Parecer N° 5, de 13 de dezembro de 2005**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf). Acesso em: 11 jun. 2021.

BRASIL. **Portaria MEC n° 883, de 16 de setembro de 2009**. Diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port883.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. **Portaria N° 82, de 17 de abril de 2017**. Aprova o regulamento do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Disponível em:

<https://www.aedi.ufpa.br/parfor/arquivos/legislacao/PORTARIA-82-2017-REGULAMENTO-PARFOR.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2021.

BRASIL. **Portaria N° 219, de 27 de setembro de 2018**. Institui e regulamenta o Programa de Fomento à Formação de Professores da Educação Básica (ProF Licenciatura). Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/42826105/do1-2018-09-28-portaria-n-219-de-27-de-setembro-de-2018-42825924](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/42826105/do1-2018-09-28-portaria-n-219-de-27-de-setembro-de-2018-42825924). Acesso em: 13 jan. 2021

BRASIL. **Portaria CAPES N° 38, de 28 de fevereiro de 2018**. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>. Acesso em: 15 jan. 2021

BRASIL. **Portaria CAPES N° 259, de 17 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-259-de-17-dezembro-de-2019-234332362>. Acesso em: 15 jan. 2021

BRASIL. **Decreto n° 7.219 de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm). Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. **Edital n° 18/ 2010 – CAPES/DEB**. Programa Institucional de Bolsas de Estudos de Iniciação à Docência – PIBID. Disponível em:

[https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital18\\_PIBID2010.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital18_PIBID2010.pdf). Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. **Edital n° 61/ 2013 – CAPES/DEB**. Programa Institucional de Bolsas de Estudos de Iniciação à Docência – PIBID. Disponível em:

[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital\\_061\\_2013\\_PIBID.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_061_2013_PIBID.pdf). Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 96, de 18 de junho de 2013**. Regulamenta o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência (PIBID) 2013b. Disponível em:

[https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria\\_096\\_18jul13\\_Aprova\\_RegulamentoPIBID.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_Aprova_RegulamentoPIBID.pdf). Acesso em: 11 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Concepção e Diretrizes, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**. PDE. Brasília, 2008.

BRASIL. **Decreto Nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2004a. Disponível em: Acesso em: 27 jul. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Cria nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional, primário e gratuito. Rio de Janeiro, RJ, 1909. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto\\_7566\\_1909.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf). Acesso em: 01 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. D.O.U. Seção 1, de 30 de dezembro de 2008. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Congresso Nacional. **Processos legislativos da Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Disponível em: [www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br) e [www.camara.gov.br](http://www.camara.gov.br). Acesso em: 2 abr. 2014.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105.

CHARTIER, Anne-Marie. **Réussite, échec et ambivalence de l'innovation pédagogique: le cas de l'enseignement de la lecture**. Recherche et Formation pour les professions de l'éducation. Innovation et réseaux sociaux, INRP, n. 34, p. 41-56, 2000.

CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise. **A "era das diretrizes": a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres**. Revista Brasileira de Educação [online]. 2012, v. 17, n. 49 [Acessado 25 Outubro 2022], pp. 11-37. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000100002>>. Epub 25 Maio 2012. ISSN 1809-449X. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000100002>.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Tradução. Anette Pierrette R. Botelho e Estela Pinto R. Lamas. Portugal: Porto editora, 1997.

FERREIRA, Adir L. **Entre flores e muros: narrativas e vivências escolares**. Porto Alegre: Sulina, 2006. 262 p.

FERREIRA, Adir L. **Havia uma sociologia no meio da escola**. Natal [RN]: EDUFRN - Editora da UFRN, 2004.

FERREIRA, Adir L. Socialização na universidade: quando apenas estudar não é o suficiente. **Educação em Questão**, Natal, v. 48, n. 34, jan./abr., 2014.

FONSECA, Celso Suckow da. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: SENAI-DN-DPEA, v.1, 1962

GATTI, Bernardete Angelina. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de Almeida (Orgs.). Brasília: UNESCO, 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLAFSHANI, N. (2003) **Compreendendo Confiabilidade e Validade em Pesquisa Qualitativa**. O Relatório Qualitativo. 8 (4), 597-607.

GRAMSCI, Antonio. **La alternativa pedagógica**. Barcelona: Editorial Fontamara, 1981.  
Hobsbawm, Eric J. **Mundos do trabalho**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HUBERMAN, Michael. **Comment s'opbrent les changements en éducation: contribution à l'étude de l'innovation**. Paris: UNESCO, 1973.

IFRN. **PPC Licenciatura em Espanhol** [s.n], 2012. Disponível em:  
< <https://portal.ifrn.edu.br/ensino/cursos/cursos-de-graduacao/licenciatura/licenciatura-em-espanhol/view> >. Acesso em: 30 out. 2021.

IFRN. **PPC Licenciatura em Física** [s.n], 2012. Disponível em:  
< <https://portal.ifrn.edu.br/ensino/cursos/cursos-de-graduacao/licenciatura/licenciatura-plena-em-fisica/view> >. Acesso em: 30 out. 2021.

IFRN. **Projeto Pedagógico de Curso IFRN** [s.n], 2016. Disponível em:  
< <https://portal.ifrn.edu.br/campus/santacruz/licenciatura-em-matematica/projeto-pedagogico-do-curso-ppc>>. Acesso em: 30 out. 2021.

IFRN. **Projeto Político Pedagógico do IFRN** [s.n], 2012. Disponível em:  
<<http://portal.ifrn.edu.br/institucional/projeto-politico-pedagogico>>. Acesso em: 30 out. 2021.

KRAMER, Sônia. **Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica**. Educação & Socie- dade, v.18, n.60, p.15-37, dez. 1997

KUENZER, Acacia Zeneida. A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios. **Educ. Soc.** [online]. 2011, v. 32, n. 116, p.667-688. ISSN 1678-4626.

MARX, K. e ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas: Navegando Publicações, 2011.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez: Brasília, UNESCO, 2011.

MACHADO, Lucilia Regina de Souza. O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 689-704, jul.-set. 2011. ISSN 1678-4626. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 dez. 2021.

MARTINS, L. M. **Ensino-pesquisa-extensão como fundamento metodológico da construção do conhecimento na universidade**. São Paulo: UNESP, 2011.

MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 1, jun., 2008.

MOURA, D. H. **La gestión socialmente productiva de instituciones de educación para el trabajo**. In: Actas de las V Jornadas Andaluzas de Organización de Instituciones Educativas. Vol. III. Granada: serviço de publicações da Universidade de Granada, 2000.

MOURA, Maria da Glória Carvalho. **Educação de jovens e adultos: um olhar sobre sua trajetória histórica**. Curitiba: Educarte, 2003.

MOURA, DANTE HENRIQUE, LIMA, DOMINGOS LEITE e SILVA, MÔNICA RIBEIRO Politécnica e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira\* \* Texto apresentado como trabalho encomendado pelo Grupo de Trabalho "Trabalho e Educação" (GT-09), na 35ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), em Porto de Galinhas/PE, 2012. . **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2015, v. 20, n. 63 [Acessado 25 Outubro 2022] , pp. 1057-1080. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206313>>. ISSN 1809-449X. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206313>.

MORALES *et al.* **Projeto PIBID como Suporte para Mudanças no Ensino de Matemática**. 2011. Disponível em: <http://www.projetos.unijui.edu.br/matematica/cnem/cnem/principal/re/PDF/RE25.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÚÑEZ, I. B.; NEVES, L. S. ; RAMALHO, B. L. Uma reflexão ao estudo da mecânica quântica: o caso do princípio da incerteza. **Revista Iberoamericana de Educación**, 2003. Disponível em: . Acesso em: 5 jun. 2022.

NASCIMENTO, AD., and HETKOWSKI, TM., orgs. **Memória e formação de professores** [online]. Salvador: EDUFBA, 2007. 310 p. ISBN 978-85-232-0484-6. Available from SciELO Books.

NEGRAO, Ana Maria Melo. **O método pedagógico dos jesuítas: o "Ratio Studiorum"**. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2000, n. 14, p. 154-157. ISSN 1413-2478. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a10.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2022.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. (Org.). **Gestão Democrática da Educação: Desafios Contemporâneo**. Petrópolis - RJ: Vozes, 1997.

PAIVA, Vanilda. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1973.  
SIMÕES, Jorge. **A Ideologia de Paulo Freire**. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 15-34.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PERRENOUD, Ph. (1992). **Não mexam na minha avaliação!** Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica, in Estrela, A. et Nóvoa, A. (dir.) **Avaliações Em Educação : Novas Perspectivas**. Lisboa : Educa, pp. 155-173 [1992\_16].

PERRENOUD, Philippe. Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. **Perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PILETTI, Nelson. **Historia da educacao no brasil**. . São Paulo: Atica. . Acesso em: 25 out. 2022. , 1996

RAMOS, Marise. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. *In*: MOLL, Jaqueline *et al.* **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 42-57. 13.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p.106-127.

RIBEIRO, P. R. S. História da educação escolar do Brasil. **Paidéia**, Ribeirão Preto, n. 4, fev./jul. 1993, p. 15-30.

RODRIGUES, Regina Célia Cola. **A Formação Docente: PIBID e o Estágio Supervisionado**. São Paulo: PUC/SP, 2015.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1978.

SAVIANI, Demerval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007. 473p.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 15 ed. Campinas, SP – Autores Associados, 2004.

SELLTIZ, C.; WRIGHTSMAN, L. S.; COOK, S. W. **Métodos de pesquisa das relações sociais**. São Paulo: Herder, 1965.

SIQUEIRA, Elizabeth M. **Luzes e sombras: modernidade e educação pública em Mato Grosso (1879-1889)**. Tese (Doutorado em História da Educação) – Instituto de Educação da Universidade Federal do Mato Grosso, 1999.

SOUZA MACHADO, Lucilia Regina de. O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA. **Educ. Soc.** [online], v. 32, n. 116, p.689-704, 2011.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores**. IN: NÓVOA, Antonio (coord.) *Profissão Professor*. Portugal: Porto, 1992

SOUZA, Donaldo Bello de e MENEZES, Janaína Specht da Silva. Elaboração e aprovação de planos de educação no Brasil: do nacional ao local. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação** [online]. 2015, v. 23, n. 89 [Acessado 25 Outubro 2022] , pp. 901-936. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40362015000400005>>. ISSN 1809-4465. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362015000400005>.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TANURI, Leonor M. Contribuição para o estudo da escola normal no Brasil. **Pesquisa e Planejamento**, São Paulo, v. 13, dez., p. 7-98, 1970.

TAVARES, Andrezza Maria Batista do Nascimento. **O Probásica e a formação de professores no Pólo de Parnamirim: política de formação profissional no Rio Grande do Norte?**. 2005. 231 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

TAMBARA, Elomar. Profissionalização, escola normal e feminilização: magistério sul-rio-grandense de instrução pública no século XIX. **História da Educação**, Pelotas, v. 2, n. 3, p. 35-57, 1998.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

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

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer n. 15, de 1 de junho de 1998**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 1998b.

\_\_\_\_\_. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência –PIBID. **Edital n. 2, 6 de janeiro de 2020**. Disponível em: [http://www1.capes.gov.br/images/novo\\_portal/editais/editais/06012019-EDITAL-2-2020-PIBID.pdf](http://www1.capes.gov.br/images/novo_portal/editais/editais/06012019-EDITAL-2-2020-PIBID.pdf). Acesso em: 07 dez. 2020.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou Comunicação?** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983c.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1986

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança.** Um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Unesp, 2000a.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação.** Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Paz e Terra, 2000b.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança.** São Paulo: Paz e Terra, 2001.

\_\_\_\_\_. (org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1997.

# Documento Digitalizado Público

## DISSERTAÇÃO

**Assunto:** DISSERTAÇÃO  
**Assinado por:** Andrezza Tavares  
**Tipo do Documento:** ANEXO  
**Situação:** Finalizado  
**Nível de Acesso:** Público  
**Tipo do Conferência:** Documento Original

Documento assinado eletronicamente por:

■ **Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO**, em 09/11/2022 11:10:33.

Este documento foi armazenado no SUAP em 09/11/2022. Para comprovar sua integridade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifrn.edu.br/verificar-documento-externo/> e forneça os dados abaixo:

**Código Verificador:** 1235671

**Código de Autenticação:** 38ea2bda07

