

Um estudo de caso sobre os saberes docentes na visão dos licenciandos participantes do PIBID do IF Sertão PE

Study case about teacher knowledge in the view of IF Sertão PE PIBID undergraduates

*Danielle Juliana Silva Martins**

*Maria Madalena Dullius***

RESUMO

Este estudo propõe uma reflexão sobre os saberes docentes na visão dos licenciandos que participaram do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Diante desse contexto, esta pesquisa objetivou relacionar quais os saberes necessários para ser docente na visão dos licenciandos que participaram do PIBID no IF Sertão PE, de maio de 2010 a fevereiro de 2014. Utilizou-se como metodologia a aplicação de um questionário online enviado a todos os licenciandos dos cursos de Licenciatura em Física e Química da Instituição que participaram do Programa no período proposto e da realização de uma entrevista com 5 alunos que concluíram tais cursos. Estes cursos foram escolhidos por terem aderido ao PIBID desde a implantação na instituição. Concluímos que os pibidianos concordam com saberes propostos por Gauthier et al (2006), Freire (1996) e Tardif (2012) nos estudos divulgados na comunidade acadêmica.

Palavras-chaves: Saberes Docentes; Formação Docente; PIBID.

ABSTRACT

This study proposes a reflection on the teaching knowledge in the view of the undergraduates who participated in the Institutional Program of Teaching Initiation Scholarship (PIBID). In this context, this research aimed to relate the knowledge required to be a teacher in the view of the undergraduates who participated in PIBID at IF Sertão PE, from May 2010 to February 2014. It was used as methodology the application of an online questionnaire sent to all undergraduates of the courses of Physics and Chemistry of the Institution that participated in the Program during the proposed period and an interview with 5 students who concluded those courses. These courses were chosen because they have joined to PIBID since their deployment in the institution. We conclude that the pibidians agree with the knowledge proposed by Gauthier et al (2006), Freire (1996) and Tardif (2012) in studies published in the academic community.

Key-words: Teacher Knowledge; Teacher Training; PIBID.

* Instituto Federal do Sertão Pernambucano. E-mail: danielle.juliana@ifsertao-pe.edu.br

** UNIVATES - Departamento do Mestrado em Ensino. E-mail: madalena@univates.br

Introdução

Em 2007 a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, em parceria com o Ministério da Educação – MEC e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) cria o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Inicialmente, é publicado um edital estimulando as Universidades e Institutos Federais atuantes em cursos de licenciaturas em Física, Química, Biologia e Matemática a elaborarem projetos voltados para a inserção do licenciando em escolas públicas de nível médio, no início da graduação, para o desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas.

Com a implantação do PIBID em 2007, observa-se um novo cenário no processo de formação docente, a participação mais ativa da comunidade docente, da escola, dos licenciandos, possibilitando a mudança no cenário da formação.

O PIBID/2007 se consolidou como um dos maiores programas de pesquisa de formação relacionada à educação em nosso país. Ao longo de sua primeira edição, esse programa conseguiu, entre outras ações, colaborar com a construção de uma rede de trocas de informações intra e inter instituições participantes (universidade-escola, escola-escola, universidade-universidade), informações relativas à melhoria da formação docente no país (GARCIA, 2013, p. 24).

Constitui uma conquista do PIBID a ampliação das discussões sobre a formação docente, bem como a possibilidade de universidades e escolas compartilharem as dificuldades e soluções para os processos de ensino e aprendizagem da Educação Básica.

Diante deste contexto, é importante identificar, conhecer, a visão destes profissionais quanto os saberes docentes que devem ser trabalhados no processo de formação. Partindo dessa perspectiva, este trabalho objetivou relacionar quais os saberes necessários para ser docente, na visão dos pibidianos que participaram do programa no IF Sertão PE, no período de maio de 2010 a fevereiro de 2014.

Contextualizando os Saberes Docentes

Sabe-se que é importante para a formação do licenciando ser inserido no contexto escolar gradualmente, que a convivência com a escola possibilita o reconhecimento do licenciando com a profissão, com a identidade docente. Em razão disso, é fundamental a relação entre universidade e escola, bem como a pesquisa sobre o ensino a partir do contato do licenciando e do professor das universidades com as escolas.

Tardif (2000) salienta que os pesquisadores nas universidades precisam romper estas amarras, principalmente quando se trata da profissionalização do docente, dos saberes que devem ser desenvolvidos, estimulados ao longo dos processos formativos. Em um artigo publicado em revista, o pesquisador ressalta que

Se os pesquisadores universitários querem estudar os saberes profissionais da área de ensino, devem sair de seus laboratórios, sair de seus gabinetes na universidade, largar seus computadores, largar seus livros e os livros escritos por seus colegas que definem a natureza do ensino, os grandes valores educativos ou as leis da aprendizagem, e ir diretamente aos lugares onde os profissionais do ensino trabalham, para ver como eles pensam e falam, como trabalham na sala de aula, como transformam programas escolares para torná-los efetivos, como interagem com os pais dos alunos, com seus colegas, etc. (p. 12).

Em outras palavras, da mesma forma que o médico e o engenheiro relacionam a teoria com a prática em campo, vivenciando o dia a dia de um hospital ou de uma obra, o profissional que está em formação para a docência precisa ter a vivência do espaço escolar, necessita romper os muros das universidades e entrar nas escolas, além de estudar e pesquisar o ensino. Parte-se do pressuposto de que o espaço escolar não é um ambiente neutro, abstrato, mas como destaca Ribeiro (2004, p.103) é um espaço onde “está impregnado de signos, símbolos e marcas de quem o produz, organiza e nele convive”. Por isso a convivência do licenciando com este espaço possibilita a verificação da existência do sentimento de pertencimento, de identidade com aquele espaço, fundamental para a identificação com a profissão docente.

No processo de formação docente para a realização da relação teoria com a prática são os saberes docentes que compõem o perfil do profissional da docência. Gauthier (2006), Paulo Freire (1996) e Tardif (2012) conceituam os saberes necessários a esta profissão. Cada teórico traz uma percepção sobre a importância dos saberes docentes para a prática educativa. fazendo uma leitura que envolve “tanto as experiências e vivências pessoais, sociais, como também o trabalho” (SILVA, 2014, p. 34).

Para Gauthier (2006), é fundamental a definição dos saberes da profissão docente, por acreditar que a ausência de demarcação, de exigência de conhecimentos – como acontece em outras profissões – é que permite à sociedade agir e aceitar que qualquer um pode ensinar, qualquer um é capaz ou está apto, o que desqualifica a profissão docente. Por conta desse contexto, o autor acredita que os saberes reforçam a importância de que, para ser professor, é imprescindível conhecer o ensino. Vale destacar que ele classifica os saberes em seis conceitos, conforme se visualiza no Quadro 1.

Quadro 1 – Classificação dos saberes docentes segundo Gauthier

Saber	Definição
Disciplinar	Saber produzido por pesquisadores e cientistas nas disciplinas científicas, ao conhecimento produzido a respeito do mundo. Conhecimentos integrados à universidade sob forma de disciplinas.
Curricular	A disciplina sofre transformações para se tornar programa, produzido por outras

	<p>peessoas. Ele deve conhecer o programa para planejar e avaliar.</p>
<p>Ciências da Educação</p>	<p>Conhecimentos profissionais que informam a respeito das facetas da educação (conselho escolar, carga horária, sindicato, noções de desenvolvimento da criança,...). Desconhecido pelos cidadãos comuns e membros das outras profissões.</p>
<p>Tradição Pedagógica</p>	<p>O mestre deixa de dar aulas individuais para dar em grupo. Essa maneira se cristalizou, cada um tem uma representação de escola mesmo antes de entrar nela. Essa representação, em vez de ser desmascarada e criticada, serve de molde para guiar o comportamento do professor.</p>
<p>Saber Experiencial</p>	<p>A experiência e o hábito estão relacionados. Essa experiência torna-se a regra, a experiência é pessoal e privada, confinada nos segredos da sala de aula. Elabora jurisprudência, truques e estratégias, seus julgamentos e as razões para tais nunca são testadas publicamente.</p>
<p>Ação Pedagógica</p>	<p>É o saber experiencial a partir do momento em que se torna público, sendo testado e validado. A jurisprudência particular que todo professor possui não serve para reconhecimento profissional, pois não é validada nem compartilhada. A ausência do saber da ação pedagógica faz com que o professor use o bom senso, a tradição, a experiência, que possui limitações e não o distingue do cidadão comum.</p>

Fonte: Adaptado com base em Ghautier (*apud* MEDEIROS, 2005, p. 6-7).

Convém salientar que Gauthier (2006) envolve na classificação dos saberes o conteúdo, a pesquisa, o conhecimento sobre as particularidades dos órgãos ou instituições que interferem no ensino, as políticas, a representação de escola construída ao longo da história, a experiência vivida e a ação, a prática pedagógica. A junção desses qualifica o docente para a atuação no universo do ensino e faz a distinção do professor de qualquer outro cidadão comum, que não se preparou para a profissão.

Tardif (2012), contudo, faz uma separação mais sucinta dos saberes, mas não

menos importante, classificando-os em quatro saberes, como se pode verificar no Quadro 2. Pode-se notar que o autor reafirma a importância da construção dos saberes no processo de formação, no domínio dos conhecimentos construídos ao longo da história, nas necessidades curriculares e nos momentos de prática, de vivências nas situações do cotidiano escolar.

Assim, na visão de Tardif (2012), o professor ideal “é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos” (p. 39).

Quadro 2 – Classificação dos saberes docentes segundo Tardif

Saber	Definição
Saberes da Formação Profissional	Conjunto de saberes que, baseados nas ciências e na erudição, são transmitidos aos professores durante o processo de formação inicial e/ou continuada. Também constituem o conjunto dos saberes da formação profissional os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente e igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação.
Saberes Disciplinares	São os saberes reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (Linguagem, Ciências Exatas, Ciências Humanas, Ciências Biológicas, etc.). Esses saberes, produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história da humanidade, são administrados pela comunidade científica e o acesso a eles deve ser possibilitado por meio das instituições educacionais.
Saberes Curriculares	São conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes (saberes disciplinares). Apresentam-se, concretamente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os

	professores devem aprender e aplicar.
Saberes Experienciais	São os saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Nesse sentido, “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de <i>habitus</i> e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (p. 38).

Fonte: Adaptado pela autora com base em Cardoso, Del Pino e Dorneles (2012, p. 3).

Gauthier (2006) e Tardif (2012) corroboram a necessidade de os saberes serem validados cientificamente pelos estudiosos da ciência da educação e pelos próprios professores, para que, a partir dessa validação, a sociedade passe a reconhecer a profissão docente. É nesta ação por reconhecimento da profissão através dos saberes que Gauthier (2006) e Tardif (2012) se envolvem com a concepção de Freire (1996) sobre os saberes necessários à prática do professor, à prática educativa.

Freire (1996) relata que o professor deve trabalhar em prol da autonomia do aluno, de sua libertação da sociedade que oprime, destacando o processo de formação docente no aprender do aluno. Por isso, o autor é um dos que afirma veementemente: "Não há docência sem discência, as duas se explicam, e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender" (FREIRE, 1996, p. 25). Por isso, é necessário que o professor tenha uma formação que vincule teoria e prática, sem desmerecer a importância um do outro e valorizando o mundo do aluno. No Quadro 3 destacamos alguns dos saberes a partir da visão de Freire (1996) para o desenvolvimento da prática educativa pelo docente.

Quadro 3 – Classificação dos saberes docentes segundo Freire

Saber	Definição
Criatividade	A beleza e a criatividade não podiam viver escravas da devoção à correção gramatical. Essa compreensão me ensinou que a criatividade precisava de liberdade (FREIRE, 1986, p. 31).
Continuidade na Formação	Quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado (FREIRE, 1996, p. 25). Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se

	<p>fez velho e se "dispõe" a ser ultrapassado por outro amanhã (FREIRE, 1996, p. 31).</p>
Participação	<p>Acho que, se fosse possível a muitos dos professores que só trabalham dentro da escola — presos aos programas, aos horários, às bibliografias, às fichas de avaliação — que se expusessem ao dinamismo maior, à maior mobilidade que se encontra dentro dos movimentos sociais, eles poderiam aprender sobre uma outra face da educação que não se encontra nos livros (FREIRE, 1986, p. 53).</p>
Instigar o Aluno	<p>Raramente fomos provocados por uma reinvenção criativa da linguagem sob nossos olhos, de um modo excitante, em que a linguagem nos obrigasse a repensar a maneira de ver a realidade (FREIRE, 1986, p. 54).</p>
Criticidade	<p>Ensinar e aprender têm que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar (FREIRE, 1996, p. 134).</p>
Ser político	<p>O professor é inevitavelmente responsável por iniciar o processo de direção do estudo. A escolha dos objetivos torna impossível a neutralidade. Ao dirigir um curso e pelas relações sociais do discurso em classe, todo professor exprime sua opção política. Escolhemos os livros a ler, as perguntas a serem feitas, o modelo da sala de aula — tudo isso envolve nossa política (FREIRE, 1986, p. 187).</p>
Conhecimento prévio sobre o aluno	<p>Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm</p>

	<p>existindo, se não se reconhece a importância dos "conhecimentos de experiência feitos" com que chegam à escola. O respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola (FREIRE, 1996, p. 71).</p>
--	---

Fonte: Adaptado com base em Freire (*apud* MEDEIROS, 2005, p. 7 a 10).

Dentre todos os saberes listados no Quadro 3, pode-se perceber algumas palavras que ganham evidência, como o respeito, a dignidade, as relações sociais, o reinventar, palavras que envolvem a relação professor e aluno e apoiam o ideal de que ser professor envolve um ato político, não fica restrito a conteúdos e à sala de aula, perpassa os caminhos da sociedade.

Juntos, Gauthier (2006), Paulo Freire (1996) e Tardif (2012) consolidam um ideal de formação docente que visa preparar o indivíduo para lidar com as adversidades da sala de aula, sem isolá-la da sociedade, contribuindo para um processo reflexivo da atuação docente, e reafirmam a importância da relação entre teoria e prática.

Metodologia

Neste estudo optou-se por uma pesquisa de qualiquantitativa por acreditarmos que tal abordagem viabiliza um olhar mais adequado à pesquisa em questão, proporcionando ao pesquisador a percepção do universo social a ser investigado, bem como a utilização de métodos de coleta distintos, garantindo um melhor entendimento (DAL-FARRA; LOPES, 2013).

Conforme Michel (2009),

Considera-se como “qualiquanti” (importante instrumento de pesquisa social) a pesquisa que quantifica e percentualiza opiniões, submetendo seus resultados a uma análise crítica qualitativa. Isso permite levantar atitudes, pontos de vista, preferências que as pessoas têm a respeito de determinados assuntos, fatos de um grupo definido de pessoas. Permite identificar falhas, erros, descrever procedimentos, descobrir tendências, reconhecer interesses, identificar e explicar comportamentos (p. 39).

No caso da problemática investigada, optamos por realizar inicialmente um questionário online atingindo a visão quantitativa da pesquisa a partir da disponibilização de um questionário para os licenciandos que atuaram no PIBID de maio de 2010 a fevereiro de 2014. O pesquisador enviou um e-mail individual com o link para o questionário e explicou, para os participantes, qual o intuito da pesquisa. Foram 107 e-mails enviados: 62 para alunos da Licenciatura em Química e 45 para alunos da Licenciatura em Física. Destes, apenas 3 retornaram, pois não estavam fazendo mais uso do e-mail. Assim, tentou-se localizar outro e-mail através da rede

social facebook e, com êxito na busca, foram encaminhados novos e-mails com o convite de participação na pesquisa para os alunos que possuíam um novo endereço eletrônico.

Durante o período em que o questionário esteve disponível, o pesquisador foi a reunião das coordenações dos subprojetos de Química e Física, solicitando a participação na pesquisa, bem como ressaltou o pedido individualmente na rede social de cada um dos envolvidos.

Diante dessa mobilização, conseguiu-se que, dos 107 alunos que participaram do Programa, 40 respondessem ao questionário, o que possibilita uma visão acima da média, visto que, segundo Marconi e Lakatos (2005), ao se utilizar o questionário em uma pesquisa, em média há um retorno de 25% do quantitativo total. A pesquisa em questão conseguiu um retorno de 37,38% dos alunos que participaram do PIBID na instituição.

Para a análise qualitativa optou-se pela utilização da entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados. Tal escolha deve-se ao fato de que a entrevista semiestruturada permite ao pesquisador uma flexibilidade na condução da coleta de dados, bem como sondar, perceber, identificar o que o entrevistado pensa sobre determinada temática, como afirmam Bauer e Gaskell (2012):

Explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão. Em que um meio social específico, [...], o que estamos interessados em descobrir é a variedade de ponto de vista do assunto em questão. [...] A fim de se ter segurança de que toda a gama do ponto de vista foi explorado (BAUER; GASKELL, 2012, p. 68).

Considera-se que as entrevistas fornecem esse olhar qualitativo dos alunos que participaram do PIBID, explicando com maiores detalhes a visão dos licenciandos sobre os saberes docentes. Definiu-se como amostra 5 alunos, sendo dois da Licenciatura em Física e três da Licenciatura em Química. É importante destacar que tanto o questionário como a entrevista foram aplicados entre os anos de 2015 e 2016.

Resultados

Acreditando que é fundamental relacionar quais os saberes necessários para ser docente, na visão dos pibidianos, aplicou-se um questionário online com perguntas de identificação e pergunta direta sobre os saberes docentes.

Dos 40 respondentes do questionário, 19 concluíram o curso de Química, 4 concluíram o curso de Física, 11 estão cursando o curso de Química, 4 estão cursando o curso de Física e 1 desistiu do curso. Desse quantitativo, atualmente, apenas 21 estão atuando como docentes, ou seja, 52,5% dos respondentes. Infelizmente, o quantitativo de participantes da Licenciatura em Física foi inferior ao dos participantes da Licenciatura em Química, entretanto afirmamos que convidamos e solicitamos a participação de todos e respeitamos a decisão daqueles que não participaram. Entre os 5 entrevistados, 3 são ex-alunos do curso de Química e 2 são

ex-alunos do curso de Física. Destes, 1 atua no Ensino Médio, 1 no Ensino Superior e os outros 3 atuam no Ensino Médio e Superior.

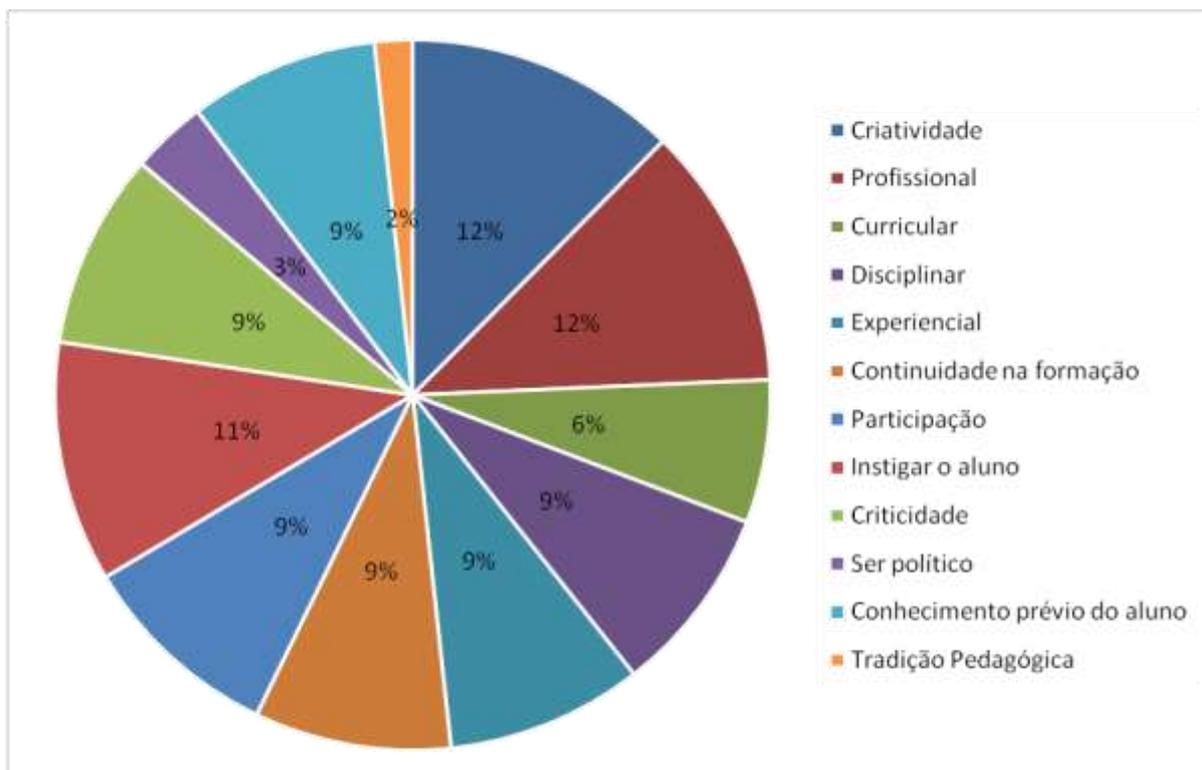
No questionário perguntou-se que saberes eram considerados necessários para a formação docente, tendo sido sugeridos alguns saberes a partir da percepção de Gauthier et al (1998), Freire (1996) e Tardif (2012). No Gráfico 01 apresentam-se os saberes mais identificados pelos participantes. O participante tinha a opção de marcar mais de uma opção, há, no gráfico, vários saberes com mais de 50% de concordância, bem como foi dada a opção “outros”, caso o participante acreditasse existirem outros saberes além dos sugeridos. Ninguém, contudo, marcou essa opção.

Das opções marcadas, três itens se destacam: criatividade, com 90%; profissional, com 87,5%; e instigar o aluno, com 80%. Duas dessas opções caminham juntas na percepção de Freire (1986) – criatividade e instigar o aluno. Quando o professor tem a liberdade para criar, inovar em sala, envolve o aluno e o instiga, provoca-o a repensar o conteúdo, o assunto trabalhado em sala. Tal compreensão também é perceptível na fala do entrevistado, ao reforçar a importância do ato criativo docente:

Eu acho que antes de saber conteúdo, obviamente. Eu acho que a postura influencia muito. Numa de você interagir com os alunos... A sua dinâmica em si. Então, assim, a questão que tem que ser muito criativo. Professor tem que ser muito criativo. Principalmente hoje em dia que os alunos ‘tão’ muitos dispersos. Eles não querem... Não querem realmente muito aquela coisa, aquela tradicional, só o quadro, ‘tá’? Dependendo até de um slide que você leva, diferente, com um bichinho lá, brilhando, eles já ficam. Mas, assim, acho que o professor tem que ser criativo, tem que ser (E2).

Na compreensão deste docente, a criatividade é primordial por envolver o aluno, conquistá-lo. Dando continuidade, em relação ao saber profissional, consolida-se a percepção de Tardif (2012) de que este saber é o desenvolvido no licenciando a partir das instituições de ensino que oferecem o curso de formação inicial. Em sua construção, está envolvido um conjunto de saberes: a prática científica, articulação entre as ciências da educação e a prática docente.

Gráfico 01 – Saberes docentes



Fonte: Da autora.

Aliado ao reconhecimento do saber profissional, tem-se a continuidade da formação: 65% dos licenciandos consideram respeitável este saber, bem como é uma confirmação de que a licenciatura tem o papel de iniciar o sujeito na profissão, sendo fundamental a continuidade dos estudos após a conclusão do curso. Freire (1986) costumava afirmar que, quanto mais ensinava, mais estudava a respeito. A cada dia os docentes enfrentam novos desafios e a formação continuada os prepara para as exigências do mundo. Além disso, é importante reconhecer que o mundo muda e as expectativas e necessidades do ser humano também (BEHRENS, 1999); por isso, quanto mais preparados os professores estiverem para lidar com estas situações, melhor poderá ser o seu desempenho na sala de aula.

Libâneo (2015) esclarece que a formação continuada pode acontecer dentro ou fora da jornada de trabalho, através de estudos de caso, reuniões de orientação pedagógica, palestras, congressos, oficinas, entre outros. O fundamental é que sejam promovidos meios para “estudo, reflexão, discussão e confrontação das experiências dos professores” (LIBÂNEO, 2015, p. 188). Então, se o licenciando reconhece a importância da formação continuada, certamente buscará a continuidade dos estudos.

Infer-se também das respostas o reconhecimento dos licenciandos (62,5%) de que o aluno traz para a sala de aula conhecimentos que vão além dos estudados nos currículos, denominados como conhecimentos prévios:

É um conjunto de saberes. Existem algumas coisas essenciais, que seriam esses saberes. A metodologia aplicada, a relação interpessoal, aluno e professor, é a questão de, da gente respeitar o conhecimento prévio que o

aluno já traz e saber utilizar isso dentro na sala de aula, saber trabalhar as questões do cotidiano (E1).

Esses conhecimentos prévios, segundo Freire (1996), são um reconhecimento das raízes, origens, vivências dos educandos. Cabe complementar que somente ao reconhecer que os alunos chegam à sala de aula com conhecimentos e a partir da identificação destes é que o docente pode realizar a contextualização, fazer a transposição didática do currículo e mediar a aprendizagem do aluno.

Outro ponto refere-se à participação do professor. Há um reconhecimento (67,5%) da importância do docente de envolver-se na escola e da necessidade de romper com a ideia de que o professor está na escola para cumprir um currículo, metas de aprovação, horários; é fundamental o envolvimento do docente na escola. Freire (1986) destaca a importância de romper com as amarras dos livros e compreender a educação para além do espaço da sala de aula. No mesmo contexto, 65% dos respondentes destacam a importância da criticidade docente – reconhecendo-o como um saber –, a capacidade do professor de receber uma informação e questioná-la, analisá-la para identificar se de fato está ou não correta.

Somente 25% consideram como “saber docente” o “ser político”, pois os licenciandos, como Freire (1986) ressalta, ainda não compreendem que a escola vivencia os problemas da sociedade cotidianamente. Em função disso, não se pode pensar a educação como uma ação isolada na sociedade: ela perpassa pela cultura, pela economia, por ações sociais e pela política de formação. Por isso, compreender que educar é um ato político proporciona uma ruptura na visão do que é ser professor e do que é ser estudante.

No grupo investigado, mais da metade, 65% valorizam o saber experiencial. De acordo como Tardif (2012), este saber valoriza as experiências que os docentes vão acumulando ao longo da vida no seu meio. Gauthier et al (1998) salientam que essas experiências são pessoais e privadas, ou seja, juntas, elas vão enriquecendo a prática do professor em sala de aula, e este vai se construindo e reconstruindo como docente, consolidando-se culturalmente com a profissão. Dessa forma, entende-se que os pibidianos têm esta experiência mais desenvolvida por vivenciarem mais a prática docente na formação inicial.

Na sequência da análise dos saberes, 62,5% consideram o saber disciplinar como importante para a formação do docente, ou seja, a valorização do saber que será trabalhado na escola durante as disciplinas de Química e de Física deve perpassar o processo de formação desse licenciando. Tardif (2012) afirma que este saber envolve o conhecimento sobre determinada disciplina, o qual está disponível na sociedade e Gauthier et al (1998) amplia sua definição descrevendo-o como um saber que envolve a produção de conhecimento de cientistas e de pesquisadores da área.

Durante a entrevista, também se constatou a relevância atribuída ao saber da disciplina, saber o conteúdo que envolve a disciplina, como relatado por um entrevistado:

Deixa eu pensar. Deixe-me pensar. Que saberes... Deixa eu analisar as

minhas ideias aqui na minha cabeça. Pronto. Em termo de conteúdo da disciplina, isso é óbvio. O saber para um professor tem que ter, porque é um no Ensino Médio e já no nível superior é outro. São coisas completamente distintas em termos de interesse. Só que quem dá aula no Ensino Médio, tem que ter algo a mais comparado ao superior. No Ensino Médio você tem que instigar a curiosidade desses alunos. Principalmente na minha área que é Física, como é que eu vou instigar essa curiosidade? Você tem que levar o contexto. A Física pra vida deles, pro dia a dia deles. E independe de cada situação, o professor tem que ter esse saber, esse domínio, saber como é que você vai levar pro dia a dia dele pra poder fazer com que ele entenda o seu conteúdo. O processo de ensino e aprendizado acontece nesse momento, que você leva a Física pro dia a dia dele. Você tem que fazer isso (E5).

Observa-se na fala do licenciando entrevistado que existe um reconhecimento também da contextualização do conteúdo, de aproximá-lo da vida do educando, mas também de perceber que os interesses por aquele conteúdo podem ser divergentes, dependendo do nível educacional em que o educando está inserido.

Divergindo um pouco do resultado do “saber” a disciplina, o saber curricular ficou com menos da metade de adeptos: apenas 47,5% consideram-no como um saber importante para a formação docente. Talvez esse resultado esteja relacionado ao desconhecimento da importância de os docentes participarem do processo de discussão do currículo, de reconhecer que o currículo, como afirma Sacristán (2013), “tem a capacidade de estruturar a escolarização, a vida nos centros educacionais e as práticas pedagógicas, pois dispõe, transmite e impõe regras, e uma ordem que são determinantes” (p. 20).

Com o menor quantitativo, 12,5% de respondentes considerou relevante o saber tradição pedagógica, o qual, na percepção de Gauthier et al (1998), envolve a representação que temos da escola. Quando nos tornamos professores, chegamos à escola com uma imagem construída a partir das vivências que tivemos ao longo dos anos, e esta imagem servirá de guia para o comportamento do professor, para a tomada de atitudes no cotidiano da sala de aula. Com esse quantitativo, entende-se que os licenciandos não reconhecem a influência que a imagem construída sobre a escola ao longo da vida terá nas suas ações no cotidiano escolar.

Conclusão

Este estudo permitiu relacionar quais os saberes necessários para ser docente, na percepção dos licenciandos dos cursos de licenciatura em Química e Física do IF Sertão PE que participaram do PIBID no período de maio de 2010 a fevereiro de 2014. Segundo os resultados, das doze opções de saberes docentes que foram disponibilizadas aos participantes nove obtiveram uma concordância de mais de 50%.

Tal visão dos pibidianos coaduna-se com saberes propostos por Gauthier et al (2006), Freire (1996) e Tardif (2012), dando destaque à criatividade, ao saber profissional e ao instigar o aluno, com mais de 80% de aceitação. Acreditamos que é

fundamental o reconhecimento dos pibidianos quanto aos saberes docentes, pois estes saberes relacionam a teoria com a prática, incluem a reflexão-ação-reflexão processo necessário para que o docente realize uma prática pautada não apenas na exposição de conteúdo, mas na relação deste com o dia a dia, com a vivência dos educandos, dos próprios docentes, com a escola, com a vida.

Por fim, neste estudo, entretanto, não foi possível perceber se, durante as atividades do PIBID, são propostas reflexões sobre a importância destes saberes para a prática na escola e, conseqüentemente, para a construção da identidade docente.

Referências

BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 10. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

BEHRENS, Marilda Aparecida. A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 80, n. 196, p. 383-403, set./dez. 1999. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/167/166>>. Acesso em: 30 jul. 2015.

DAL-FARRA, Rossano André. LOPES, Paulo Tadeu Campos. Métodos mistos de pesquisa em educação: pressupostos teóricos. **Nuances: estudos sobre educação**. Presidente Prudente, v. 24, n. 3, p. 67 – 80, 2013. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/2698/2362>>. Acesso em: 02 fev. 2015.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Lucas Venício. **A formação docente dos subprojetos de química do programa institucional de bolsa de iniciação à docência**. 2013. 205 f. Dissertação (Mestrado em Química) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 18 jan. 2013. Disponível em: <<http://repositorio.ufu.br/handle/123456789/3104>>. Acesso em: 20 out. 2014.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. 6. ed. São Paulo: Heccus Editora, 2015.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MEDEIROS, Régis. Quais os saberes necessários para a prática docente, Freire, Tardif e Gauthier respondem? **Revista Eletrônica Fórum Paulo Freire**, São Paulo: Universidade Federal de Pelotas, n. 1, 2005. Disponível em: <<http://www2.ufpel.edu.br/fae/paulofreire/novo/br/pdf/558.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2015.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e Pesquisa Científica em Ciências Sociais**: um guia prático para o acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos. 2. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2009.

RIBEIRO, Solange Lucas. Espaço escolar: um elemento (in)visível no currículo. **Sitientibus**. Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana, n. 31, p. 103 a 118, jul./dez. 2004. Disponível em: <http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/31/espaco_escolar.pdf>. Acesso em: 04 out. 2015.

SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], n. 13, p. 5 – 24, jan./fev./mar./abr. 2000. Disponível em: <http://anped.org.br/rbe/numeros_rbe/revbrased13.htm>. Acesso em: 05 dez. 2014.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

Recebido em 07/03/2017.

Aprovado em 09/08/2017.