

**O PIBID NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA:
IDENTIDADES, TERRITÓRIOS E RECURSOS EM QUESTÃO****PIBID IN THE TRAINING OF SCIENCE AND BIOLOGY TEACHERS: IDENTITIES,
TERRITORIES AND RESOURCES IN QUESTION****PIBID EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE CIENCIAS Y BIOLOGÍA:
IDENTIDADES, TERRITORIOS Y RECURSOS EN CUESTIÓN**

10.56238/revgeov16n5-306

Welson Barbosa Santos

Doutor em Educação

Instituição: Universidade Federal de São Carlos

E-mail: welson.santos@ufu.br

Ana Clara Araújo Teixeira

Graduação em Biologia

Instituição: Universidade Federal de Uberlândia

E-mail: ana.ateixeira1@ufu.com

Paulo Eduardo Azevedo Silva

Graduação em Biologia

Instituição: Universidade Federal de Uberlândia

E-mail: paulo.azevedo@ufu.br

Priscila Pires

Mestre em arquitetura

Instituição: Universidade Federal de Uberlândia

E-mail: priscilapires.artes@gmail.com

RESUMO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e Residência Pedagógica (RP), projeto do Governo Federal Brasileiro tem por papel apoio à formação docente no país. Vivenciando-o, enquanto programa, nos indagamos: qual a importância dele como incentivo à formação inicial e na construção das identidades de futuros professores? Ajustado ao campo das pesquisas qualitativas, escutamos 10 licenciandos bolsistas, tomando como referência metodológica a Análise do discurso. Ficou perceptível que as ressonâncias positivas na formação das Ciências e Biologia são de considerado valor e que o engajamento de instituições com o fomento da formação inicial de professores/as, a partir de conexões entre territórios universitários e escolares, são determinantes na melhor formação docente no nosso tempo.

Palavras-chave: Identidade Docente. Formação de Professores/as. PIBID. Residência Pedagógica. Escola.



ABSTRACT

The Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships (PIBID) and Pedagogical Residency (RP), a project of the Brazilian Federal Government, has the role of supporting teacher training in the country. Experiencing it as a program, we ask ourselves: how important is it as an incentive for initial training and in the construction of the identities of future teachers? Adjusted to the field of qualitative research, we listened to 10 scholarship graduates, taking Discourse Analysis as a methodological reference. It was noticeable that the positive resonances in the formation of Sciences and Biology are of considered value and that the engagement of institutions with the promotion of initial teacher training, based on connections between university and school territories, are decisive in the best teacher training in the our time.

Keywords: Teaching Identity. Initial Formation. PIBID. Pedagogical Residency. School.

RESUMEN

El Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (PIBID) y Residencia Pedagógica (RP), proyecto del Gobierno Federal Brasileño, tiene como función apoyar la formación docente en el país. Al vivenciarlo como programa, nos preguntamos: ¿cuál es su importancia como incentivo para la formación inicial y en la construcción de las identidades de los futuros profesores? Enmarcado en el campo de las investigaciones cualitativas, escuchamos a 10 estudiantes de licenciatura becados, tomando como referencia metodológica el Análisis del Discurso. Se hizo perceptible que las resonancias positivas en la formación en Ciencias y Biología son de considerable valor, y que el compromiso de las instituciones con el fomento de la formación inicial de profesores/as, a partir de las conexiones entre los territorios universitarios y escolares, resulta determinante para una mejor formación docente en nuestro tiempo.

Palabras clave: Identidad Docente. Formación de Profesores/as. PIBID. Residencia Pedagógica. Escuela.



1 INTRODUÇÃO

Este texto parte de uma discussão construída a várias mãos e corpos por inteiro, fruto do trabalho desenvolvido dentro do campo proposto. A saber, o nosso foco ocorre acerca do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), projeto do Governo Federal Brasileiro de assistência e apoio à formação docente no Brasil, e suas ressonâncias na formação de professores/as de Ciências e Biologia. Após estarmos imersos em vários editais do mesmo, percebemos que refletir sobre o tema tem sido algo importante, uma vez que nos auxilia na melhor condução de questões que envolvem a proposta do PIBID, ação que cada vez mais nos exige avançar, atuar, formar novos docentes. De antemão, já nos posicionamos admitindo a importância dos recursos que tem chegado por meio desses editais e a forma diferenciada como eles têm podido contribuir na formação docente do país.

Ao fazer tal ressalva, justificamos o ponto central dela. Isso porque disponibiliza bolsas de iniciação à docência aos/as alunos/as de cursos presenciais das instituições de ensino superior, para que se dediquem e estejam mais presentes nas escolas da rede pública e que, quando graduados experienciam o exercício da profissão com a segurança e o acompanhamento construídos em tais programas. Um efeito direto está em torno de um conhecimento e maior envolvimento com o exercício do magistério nas escolas, ou seja, advinda com a vivência cotidiana no chão da escola.

Percebemos que o programa tem como objetivo adiantar, aprimorar, efetivar e estreitar a relação dos/as futuros/as professores/as com as salas de aula, seu futuro ambiente de trabalho. A partir dessa ação, o PIBID cria uma conexão entre a escola nos sistemas estaduais e municipais, na relação com as instituições de ensino superior, onde estão ocorrendo os cursos de licenciatura com os seus respectivos formadores.

Compreendemos que o desenvolvimento profissional dos professores se traduz pela aprendizagem contínua e construção das identidades docentes, em uma perspectiva temporal, que é produzida no decorrer da vida, uma vez que entendemos ser cada um de nós sujeitos históricos, como salienta Foucault (2011a). Nesse caminho de entendimento, consideremos que as vivências iniciadas em sala de aula na educação básica por meio da observação, acompanhamento, planejamento e desenvolvimento de atividades junto aos/as professores acaba sendo aprimorada desde o início da graduação, e após a formação inicial que ocorre nos cursos de licenciatura, continuam por toda a carreira do/a profissional. Estudiosos desse campo (Perrenaud, 2000; Shulman, 1986; Tardif, 2002) há muito vem considerando a importância de valorização desse movimento de vivência, memória e formação docente, e neles nos inspiramos para traçar estas linhas.

Por meio das considerações já feitas surge a pergunta que direciona este trabalho: qual é a importância dos programas de incentivo à formação inicial docente na manutenção, na construção das identidades docentes? A partir da nossa experiência na formação inicial de professores/as de ciências



e biologia junto ao PIBID, traçamos as reflexões aqui presentes. Entendemos que tal discussão implica na necessidade de investigar indícios da construção de identidades mas, também, perceber a relevância do programa e as vivências que ele possibilita na formação com relação à situação da educação no Brasil e às condições socioeconômicas de licenciandos/as nos espaços universitários.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este estudo ancora-se teórica e metodologicamente nos pressupostos da Análise do Discurso de matriz foucaultiana, compreendendo os discursos não como meras verbalizações, mas como práticas que constituem os sujeitos e os objetos dos quais falam (Foucault, 1986). Tal perspectiva exige uma postura investigativa que suspenda as evidências e problematize aquilo que se apresenta como natural e óbvio nos dizeres dos licenciandos sobre sua formação docente.

Foucault (1986) nos ensina que o discurso é uma prática regulada, governada por regras que definem não apenas o que pode ser dito, mas também quem pode dizer, quando e em que condições. Nesta perspectiva, os enunciados sobre formação docente no PIBID não são tomados como transparências que refletem uma realidade pré-existente, mas como acontecimentos discursivos que produzem efeitos de verdade e constituem subjetividades. A formação discursiva da docência, seguindo Foucault (1986), articula-se através de regularidades enunciativas que estabelecem o que deve ser um "bom professor", quais experiências são valorizadas e que tipo de sujeito docente é desejável. Isso implica analisar não apenas o que os licenciandos dizem, mas as condições de possibilidade desses dizeres, as descontinuidades que emergem e os silenciamentos que se produzem.

Contrariamente a uma compreensão essencialista de identidade, assumimos com Foucault (2010) que as identidades são efeitos de práticas discursivas historicamente situadas. A identidade docente não é algo que se possui, mas que se produz através de tecnologias de si e relações de poder-saber que atravessam os sujeitos. Hall (2006), em diálogo com os estudos pós-estruturalistas, contribui para problematizar a noção de identidade fixa ao evidenciar seu caráter fragmentário e processual. Contudo, é necessário distinguir essa abordagem cultural da discussão sobre identidade profissional docente, evitando sobreposições conceituais acríticas. A identidade profissional docente articula-se através de formações discursivas específicas que produzem saberes sobre o ensino, a aprendizagem e o papel social do professor.

O conceito de território, tomado de empréstimo da geografia crítica, refere-se não apenas ao substrato físico, mas às relações de poder que se estabelecem no e através do espaço (Santos, 2006). No contexto educacional, os territórios universitários e escolares constituem-se através de disputas simbólicas, hierarquizações de saberes e tecnologias de governo das condutas. Haesbaert (2004) nos auxilia a compreender território como um espaço-tempo de exercício de poder, onde se articulam dimensões simbólicas, funcionais e disciplinares. Assim, quando licenciandos transitam entre



territórios universitários e escolares via PIBID, não se trata apenas de uma circulação física, mas de um processo de territorialização subjetiva que produz efeitos na constituição identitária.

A questão dos recursos financeiros do PIBID deve ser compreendida para além de uma dimensão meramente assistencialista. Segundo Foucault (2008), as políticas de incentivo à formação docente operam como tecnologias biopolíticas que visam à produção de determinados tipos de sujeitos e à regulação de populações. Os recursos funcionam como dispositivos que capturam os licenciandos em uma rede de relações que os constitui enquanto futuros docentes, produzindo adesões, engajamentos e formas específicas de subjetivação profissional. Isso não significa assumir uma postura conspiratória, mas problematizar como as políticas públicas operam enquanto tecnologias de governo.

3 METODOLOGIA

Este é um trabalho ajustado ao campo das pesquisas qualitativas e que tem como interlocutores os licenciandos bolsistas do Programa PIBID – RP de uma IES Federal. Escolhidos a partir do edital CAPES nº 23/2022 e do CAPES nº 040/2022. O projeto que os aprovou tem um perfil interdisciplinar, envolveu as diferentes áreas das ciências, no campo das exatas – Matemática e Naturais – Biologia, Química e Física. Envolvendo estudantes de todos os cursos citados, as experiências partem de uma configuração comum ao Instituto que os envolve, contexto em que a proposta interdisciplinar faz parte de disciplinas como os Projetos Interdisciplinares – PROINTER I, II, III e IV. O trabalho faz parte de um projeto aprovado no comitê de ética CAAE: 91048925.4.0000.5152.

Este trabalho opera metodologicamente através da Análise do Discurso de inspiração foucaultiana, tomando como material de análise os memoriais descritivos produzidos pelos 10 licenciandos bolsistas do PIBID. Diferentemente de uma análise de conteúdo que busca significados ocultos ou representações, nossa perspectiva arqueogenalógica visa identificar as regularidades enunciativas, as descontinuidades discursivas e as relações de poder-saber que atravessam os dizeres sobre formação docente.

Segundo Foucault (1986), nossa análise não busca o que "realmente" significa ser professor ou qual é a "verdadeira" importância do PIBID, mas interroga as condições de emergência desses enunciados, suas regras de formação e os efeitos de verdade que produzem. Isso implica a identificação das formações discursivas que organizam os dizeres sobre docência, mapeando os objetos, modalidades enunciativas, conceitos e estratégias que configuram esse campo de saber. Simultaneamente, desenvolvemos uma problematização das relações de poder que investem esses discursos, analisando como certas verdades sobre formação docente se estabelecem e que tipos de sujeitos produzem. Por fim, buscamos compreender o PIBID enquanto dispositivo que articula elementos discursivos e não-discursivos (recursos, territórios, práticas) na produção de subjetividades docentes.



Atuando juntos na escola e coordenados por professores de múltiplas áreas, tanto na universidade como na escola, as atividades e as ações ocorreram na perspectiva interdisciplinar. Nesse sentido, são as reflexões em formato de relatos e memoriais desses bolsistas que nos subsidia, decorrente das vivências na escola pelo grupo, nos últimos 14 meses. Envolto em discussões semanais e ou quinzenais na Universidade, eles puderam expressar um pouco de como tais processos são percebidos. Por ser assim, partimos da experiência da escrita de si, que nos remete à questão da forma como usamos essa escrita e expressões. Pressupomos que elas poderiam nos permitir o exercício da própria memória, na rememoração de discursos que alcança e nos atravessam (Santos, 2016).

Nesse caminho de entendimento, Foucault (2011a) é pródigo em nos auxiliar, fazendo-nos perceber os discursos como fios condutores de valor inestimável. Isso porque a escrita pode centrar-se nas verdades, a parresia que nos constitui, que estão presentes nas nossas subjetividades. É assim, cheias de vontade de verdade que tais escritos de si, remete-nos ao conceito de Parresia descrita pelo autor, vindos de seus estudos gregos presentes em diferentes obras como Foucault (2011b; 2010; 2022). Seria o desafio de se falar verdades como questão de vida e de valor. Para o autor, essas verdades parresiastas

Concerne ao modo de existência desses discursos verdadeiros em nós. E, dizer que são necessários para nosso porvir é dizer que devemos estar em condições de recorrer a eles quanto necessidade de se fizer e sentir. Quando um acontecimento imprevisto ou um infortúnio se apresenta, é preciso que, a fim de nos protegermos, possamos apelar ao discurso verdadeiro. É preciso que eles estejam em nós, à nossa disposição e o usemos, seja nossa expressão (Foucault, 2022, p. 89, 90).

Vale considerar que falar a verdade de si trata-se de um exercício da memória que pode estar, sistematicamente, na experiência pessoal, no compreender a experiência cultural que nos constitui sujeitos (Foucault 2011a). Falamos de memórias, que na perspectiva do discurso, estão marcadas em nossos corpos e compõem as nossas identidades, por terem nos atravessado em algum momento de nossa construção (Santos, 2016). Nisso, consideremos que as experiências são estruturas que nos subsidiam ser quem somos e de dizer e se colocar no mundo.

Nesse sentido, ao considerar quem somos, a partir de nossas memórias, ao serem (re)visitadas, é aí que podemos fortalecer percepções e vivências, instaurar modos de se relacionar e constituir o mundo. Melhor, orientam quem somos, de onde viemos e as razões de entendimentos de nossas subjetividades, decorrente das relações de poder que estabelecemos. Quando consideramos as narrativas dos nossos bolsistas que são validadas com suas verdades, trazemos suas histórias e o efeito delas sobre eles, das relações de poder que o envolveu. Isso porque,

A verdade não existe fora do poder. Não é [...] a recompensa dos espíritos livres, o filho das longas solidões, o privilégio daqueles que souberam se libertar. A verdade é deste mundo; ela



é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder (Foucault, 1979, p. 12).

Portanto, o conhecimento verdadeiro que procede de nossas memórias, não seria aquele a ser obtido pelos fala retórica de um discurso lisonjeiro (Foucault 2011b). Tampouco, ela se encontra em outro mundo. A verdade é produzida de nós, em nós, daquilo que vivemos e sancionada enquanto tal e os memoriais permite-nos torna-las acessíveis aos outros. Elas são decorrentes de nossas experiências, efeitos de poder promovidos pelas ditas verdades que aqui circulam, que nos alcançaram no correr de nossas vidas e nos trouxeram, ajustando-nos em quem somos. Foi esse exercício de verdade que nos moveu e reforçou nosso compromisso, no escrever e analisar os memoriais descritivos de nossos bolsistas.

Assim, ao nos desafiarmos a um trabalho no campo com nossos orientados e os trazemos aqui como material de análise, o foco foi na perspectiva da educação, no desafio de uma escrita que produzisse ressonâncias no leitor, vibração, entendimento de como essas dinâmicas ocorrem, junto do olhar de quem as viveu na escola. Essa é uma urgência das pesquisas no nosso tempo (Fischer, 2021). O desafio do trabalhar pesquisa em educação menos tecnicista, que demonstre as personalidades desses processos e como eles são ricos de emoção, de vitalidade.

Nesse caminho, a autora Fischer (2021) propõe a valorização e a centralidade dos processos criativos, voltado às diversas configurações que a memória permite construir. O desafio é centrar-se nas mínimas nuances da lembrança, permitir sentidos e olhares sensíveis a partir da imersão de nossas memórias, fugindo das friezas academicistas que o trabalho científico a todo tempo historicamente nos colocou como regra. É um fugir aos impasses e limitações da escrita quase sempre divorciado de vitalidade e beleza estética, das verdades parresistas de quem as escreve (Foucault, 2011b). Fugir da frequente oposição entre arte e pensamento, tão comum em tudo que se vê na academia. Podemos perceber e afirmar que:

[...] a falta de clareza quanto às possibilidades de fazer do próprio relato um texto autoral e genuíno; a hierarquização rígida de dados, no sentido da eliminação ou do próprio esquecimento no que tange às ocorrências mínimas da pesquisa, seus desvios inesperados e, aparentemente, menos dignos de consideração; o abandono ou a negação dos fragmentos cotidianos do estudo, bem como das oscilações e novas configurações do próprio objeto e da ação do pesquisador, ao longo da viagem investigativa (FISCHER, 2021, p. 5).

Percebemos nesta escrita que desafio é trazer à tona as nossas verdades, confessá-las a nós mesmos, não como no passado, quando essas práticas surgem e tem uso para dominação como nos ensina Foucault (2007). Daí o desenho de pesquisas do campo qualitativo, no buscar centrar-se na subjetividade de quem escreve. Assim, ecoa uma indagação: “De que maneiras é possível se animar, encantar e alegrar com as travessias que se mostram inevitáveis para potencializar o exercício



professoral, em devir, nos movimentos e nas poéticas que se fazem a partir dos estranhamentos e experimentações possíveis?” (Sales, 2022, p. 25)

Na busca por delinear nossos sujeitos e suas escritas, as inspirações aconteceram entre professores/as universitários/as, professores/as escolares, licenciandos/as, estudantes escolares, dentre outras pessoas que nos encontramos pelos caminhos de vida-formação, tendo suas narrativas como testemunha. Trata-se de modos de criação, de perceber o mundo em sua multiplicidade, complexidade e em toda a sua abundância de vida. Assim, o movimento é válido porque, esse método pode operar por fragmentos e intensidades, jamais abandonando o horizonte de algo mais amplo. Isso,

Significaria construir provisórias totalidades, marcadas às vezes por mínimos acontecimentos, nem sempre claramente visíveis. Um método ao qual interessam bem mais os acontecimentos excepcionais, raros, desviantes, e não os grandes fatos que, a rigor, se mostram visivelmente assemelhados a tantos outros (Fischer, 2021, p. 11).

Trata-se de um movimento-método-escrita que Castejon (2023) sinaliza como éticas e estéticas. Seria um caminho para percorrer discursos e aceitar a raridade das coisas ditas. Uma espécie de atitude diante da vida, na perspectiva ética-estética-política, embebida em vida e, nem por isso, menos rigorosa e intelectual. Movimento de fortalecimento e reconhecimento de que existem múltiplas identidades e que, assim, pensar sobre mim e os outros é sempre navegar em meio às diferenças que nos marcam, distanciam, ligam e constituem.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção, alinhavamos relatos de pibidianos/as colhidos a partir de nossas experiências junto ao programa, discutidos com repertórios teóricos, sobretudo do campo da educação, para pensar, sobretudo, em como as dimensões de identidades, territórios e recursos são mobilizadas no PIBID. Percebemos, desde já, que o PIBID mobiliza diferentes percepções dos espaços escolares e universitários, juntamente da formação subjetiva dos/as licenciandos/as na construção de identidades docentes e, sem menor importância, também possibilita fonte de renda financeira que impacta diretamente na presença e permanência dos/as futuros/as professores/as.

Este recorte aconteceu através de nossa aproximação/atuação junto ao PIBID do curso de licenciatura em Ciências Biológicas de uma universidade pública de uma cidade do interior do sudeste brasileiro. Assim, em decorrência de se situar neste campo, entendemos que se trata de uma pesquisa voltada às especificidades e particularidades deste programa na formação de professores/as de Ciências e Biologia – modalidades às quais licenciados/as em Ciências Biológicas estão habilitados para atuarem. Para tal, esperamos que as mobilizações escritas articulem as dimensões do vivido e do que deixa marcas nas existências e formações docentes.



4.1. IDENTIDADES, RECURSOS E FORMAÇÕES EM QUESTÃO

Eu enxergo o PIBID como uma forma de entrada para o mundo da educação, é o primeiro contato que temos com a sala de aula na posição de “professores”. É um meio de ganhar experiência e observar como toda dinâmica do ambiente funciona. Mas, além disso, o PIBID é a minha forma de permanência na universidade, para conseguir realizar meu sonho de me formar em uma licenciatura de uma universidade federal. Mas sou brasileira, vinda das classes populares, com o peso e limitação que essa condição impõe. Nisso, para avançar é necessário um meio de sustento. Venho de família simples, que não possui condições de bancar minha vida durante o curso. Para muitos R\$700,00 é pouco, de fato é, mas é através dessa bolsa que tenho consigo pagar meu aluguel, transporte, alimentação e todas as minhas necessidades básicas. Assim, posso dizer que o Programa abriu duas portas na minha vida. A primeira: a oportunidade de estar no ambiente escolar, socializar com outros professores, adquirir conhecimento com suas experiências, sentir na prática como tudo dentro da escola funciona. A segunda é a de realizar esse sonho e conseguir permanecer estudando na faculdade longe de casa. O incentivo é fundamental para que a gente não desista e através dessa bolsa conseguir tanto o incentivo profissional como financeiro. Se não fosse o programa eu não estaria mais na universidade (Participante 01).

A partir do recorte de fala de uma jovem pibidiana, do quarto período da licenciatura de Biologia de uma IES Federal, entendemos o que Farias e Rocha (2012) nos dizem. Para os autores, o PIBID é uma importante ferramenta política para a formação de professores/as, no qual apresenta uma eficiência para proporcionar as práticas pedagógicas de natureza emancipadora (Farias; Rocha, 2012).

O fragmento “*O incentivo é fundamental para que a gente não desista e através dessa bolsa conseguir tanto o incentivo profissional como financeiro*” nitidamente nos demonstra a importância do programa enquanto fonte de renda que possibilite a permanência de licenciandos/as em seus cursos de graduação. Em meio a um sistema capitalista neoliberal, a precarização da formação de professores/as ganha espaço, na medida em que se perde recursos necessários para tais trâmites. Dessa forma, programas que possibilitem recursos financeiros – e não só – assumem importância vital na manutenção, continuação e conclusão da formação inicial de professores/as.

O PIBID também possui um caráter de fortificação e ressignificação dos espaços de ensino, pois a profissão da docência em nosso tempo enfrenta dificuldades com relação à desvalorização tanto social quanto monetária. Conforme Krasilchik (1987) explica, o desmerecimento dos cursos de licenciatura acontece por inúmeros motivos e persiste até os nossos tempos. Sendo o primeiro deles: a incompreensão do significado da licenciatura pelos discentes e as oportunidades de realização profissional. O recorte “*Assim, posso dizer que Programa abriu duas portas na minha vida, a primeira: a oportunidade de estar no ambiente escolar, socializar com outros professores, adquirir conhecimento com suas experiências, sentir na prática como tudo dentro da escola funciona.*” Nos chama a atenção a observação dos caminhos possíveis de serem abertos com o PIBID.

Tais reflexões também dialogam com o que Tonelli e Oliveira (2021) afirmam: o PIBID atua diretamente na formação de identidades docentes, possibilita recursos financeiros e meios de dialogar com a teoria e prática. Os autores consideram, assim,



[...] relevante elencar o PIBID como uma importante política de formação de professores à medida que, ao inserir acadêmicos de cursos de graduação em Licenciatura dentro das escolas no contexto de sua luta por melhoria de condições, possibilita adquirirem vivências novas e auxilia na formação de identidades vinculadas ao desempenho do papel de professor, imbuída de características positivas, passíveis de aprimoramento, e negativas com as quais terão que lidar (Tonelli; Oliveira, 2021, p. 14).

Pensar no PIBID como um meio de montar e (trans)formar identidades docentes é, antes de tudo, reconhecer que, nos tempos pós-modernos, as características subjetivas situam-se como cambiantes, mutáveis, difusas. Assim, acerca deste tema, Hall (2006), pesquisador dos Estudos Culturais afirma que:

[...] dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora ‘narrativa do eu’. A identidade plenamente unificada, segura e coerente é uma fantasia (p. 13).

Reconhecer que as identidades nos tempos contemporâneos se apresentam de maneiras híbridas, ora contraditórias, em transformação, é reconhecer o papel educativo e pedagógico que as experiências apresentam na vida de cada sujeito. O PIBID, então, enquanto experiência de possível (re)imersão na escola aos/às licenciandos/as, possibilita um retorno aos espaços da educação básica, sendo um repertório a mais na consolidação identitária dos mesmos. Une-se, assim, as vivências prévias dos mesmos enquanto alunos/as durante um longo processo de escolarização às experiências acadêmicas na universidade e, neste momento enquanto pibidianos/as, (re)imergir na escola, mas não mais como (apenas) estudante: ocupam um lugar do meio, do entre: identidade difusa, mista, fractal, unindo as marcas enquanto alunos/as e os enjejos enquanto (futuros/as) professores/as.

Quando falamos de formação docente, nós percebemos, através de nossas vivências enquanto professores/as formadores/as de outros/as professores/as de Ciências e Biologia e licenciandas em Ciências Biológicas, que a baixa motivação e a falta interesse para a docência entre os/as próprios/as acadêmicos/as, têm gerado baixo ingresso e alta evasão nos cursos de licenciatura. Os/as recém-formados/as – quando conseguem concluir tal etapa formativa – muitas vezes escolhem caminhar para diferentes áreas, por não se identificarem com a docência, ou encontram oportunidades de emprego em outras áreas de trabalho que apresentam maior vantagem – econômica e social. Muitas vezes, é a falta de prestígio histórico-sócio-cultural que move estas tramas em torno da formação de professores/as, levando a aparente escassez de possibilidades frutíferas em tal campo, o que pode inclusive não condizer com a realidade de tal campo de trabalho, o qual em muitas localidades faltam profissionais habilitados/as para lecionarem, e apresenta salários consideravelmente maiores do que de tantas outras profissões.



Vislumbramos interessantes reflexões no seguinte fragmento: “*Eu enxergo o PIBID como uma forma de entrada para o mundo da educação, é o primeiro contato que temos com a sala de aula na posição de ‘professores’. É um meio de ganhar experiência e observar como toda dinâmica do ambiente funciona*”. Nele, reforça-se a potência que reside no PIBID/RP enquanto programas que dão suporte à formação de professores/as, para a construção identitária enquanto categoria, que possibilita (re)imersões nos contextos escolares, que abre caminhos para a docência ao (re)aproximar licenciandos/as com realidades da educação básica.

Nesse caminho de pensar nos desafios presentes na docência e formação de professores/as, Bernardete Gatti (2010) demonstra que, além da desvalorização social, a queda crescente na procura dos cursos de licenciatura é motivada pela interrelação de diversas causas. Sendo elas as condições precárias e inseguras das instituições de ensino em conjunto com a estrutura curricular, que prenunciam uma difícil conjuntura no que se refere à formação do/a futuro/a docente. Como mencionado pela autora (Gatti, 2010), devemos considerar a necessidade de um desenvolvimento educacional que seria concentrado na formação social da escolarização em detrimento da divisão da ciência nos múltiplos campos disciplinares, sendo uma investida primária para solucionar esses fatores. Daí a complexidade do desafio interdisciplinar nas formações junto da rigidez e encarceramento das áreas de saber.

As ciências da natureza em si vivem esse dilema, cientes dos desafios de se tornar mais acessível e aplicável a quem aprende-a desde a escola, mas reféns de um movimento que parece inacessível pelo isolamento das áreas, dos saberes, das disciplinas, até mesmo dos cursos e suas três áreas – Biologia, Química e Física – as quais são, paradoxalmente, tão afins e tão distante. Santos *et al.* (2023) vão nos mostrar que embora difícil é possível essa aproximação entre diferentes campos - áreas de saber. Mas um desafio não menor atravessa a prática docente, a vulnerabiliza e contribui para a desistência da docência: o choque de realidade do/a professor/a ao se deparar com os espaços escolares quando já formado/a. Voltar à escola como educador/a o/a faz perceber o espaço, a infraestrutura, as vivências, os desafios, as belezas e as dificuldades a partir de outras perspectivas, as quais podem sim assustar, mas ampliam as referências do que é estar/viver/trabalhar em uma escola enquanto professor/a.

Sobre a infraestrutura escolar – dimensão que permeia os territórios de trabalho docente e de imersão/experimentação durante o PIBID/RP –, entendemos como “as instalações, equipamentos e serviços necessários para garantir o funcionamento da escola e auxiliar na aprendizagem do aluno” (Garcia, 2014, p. 144). A partir desse conceito, podemos compreender de forma abrangente o porquê de tal dimensão estrutural ser considerada um dos pontos mais importantes no âmbito escolar, que se relaciona diretamente com o desenvolvimento dos/as alunos/as e possibilita os meios para a aplicação do trabalho do corpo docente, na medida em que também contribui para a desistência de novos/as



profissionais ao reconhecê-la como espaço de trabalho. O recorte de fala a seguir nos ajuda nesse entendimento ao nos sinalizar,

Eu sou uma pibidiana há mais de um ano e, meu Deus, quanta coisa já vivi e vi naquela escola! Algumas coisas animadoras que te fazem ter ânimo de ir à escola, outras coisas não tão boas, que te fazem pensar um milhão de vezes sobre a escolha da profissão, mas acredito que todo professor passa por essa fase de questionamento, até do espaço e suas precariedades. Estar na escola toda semana e interagir com os alunos é ver a individualidade de cada um, é ver que cada um precisa de uma atenção única, e que bom que temos esse projeto logo no início da nossa graduação, pois nos ajuda a ter uma experiência nesse ambiente escolar e ter uma base se é isso que queremos para o nosso futuro, porque ser professor não é pra qualquer um, precisa de muita garra e vontade de transformar o mundo. (Participante 02).

Os territórios escolares apresentam uma complexidade necessária de ser reconhecida e pensada na formação de professores/as, assim como nos espaços de aproximação de licenciandos/as com a educação básica, como acontece através do PIBID/RP. Fatores que permeiam esses espaços, como infraestrutura escolar, os investimentos e o desempenho dos/as alunos/as parecem indissociáveis, sendo variáveis que impactam diretamente na ação do/a professor/a. O recorte “*algumas coisas animadoras, que te fazem ter um ânimo de ir à escola, outras coisas não tão boas, que te fazem pensar um milhão de vezes sobre a escolha da profissão, mas acredito que todo professor passa por essa fase de questionamento até do espaço e suas precariedades*” nos faz considerar essas dimensões e refletir em que condições de trabalho são dadas nas escolas brasileiras – sobretudo as públicas estaduais no interior do país, as quais os/as pibidianos que compuseram com estes relatos atuaram.

Identificar a importância de boas condições de infraestrutura escolar – salas equipadas de modo a proporcionar conforto aos/as estudantes e professores/as e que permitam o que for necessário para desenvolver as atividades pedagógicas específicas de cada área – para o desempenho educacional é algo a ser pensado com cautela. Entretanto, eis a importância de não se limitar à dimensão da fragilidade da escola, mas também de sua força e inspiração, como nos ensina o fragmento: “*bom que temos esse projeto logo no início da nossa graduação, pois nos ajuda a ter uma experiência nesse ambiente escolar e ter uma base se é isso que queremos para nosso futuro, porque ser professor não é pra qualquer um*”. Assim, tal reflexão direciona nosso olhar à percepção das potências do PIBID/RP perante as complexidades que residem no habitar a docência e a educação escolar.

A questão é que, apesar dos progressos no acesso à escolarização, em que a ciência e a tecnologia operaram e viabilizaram avanços significativos, a desigualdade de recursos e físicos e instrumentais entre as escolas ainda é visível, os indicadores apontam para a baixa qualidade da oferta educacional pública do país (Lima, 2011). Aí está o maior desafio, o de melhor perceber a eficiência e a eficácia em relevância com a infraestrutura das escolas para o aprendizado dos/as alunos/as. Para o autor, toda a construção do que chamamos de estrutura escolar não é algo isolado, fazendo parte de um



conjunto de fatores que se propõem em dar resposta a todas as demandas educativas. Quando paramos para fazer essa reflexão com um pibidiano, o resultado nos surpreende. O recorte,

Através da experiência do PIBID, estive presente dentro de um ambiente escolar muito diferente dos outros que já frequentei. Atuei como bolsista em um Instituto Federal e pude ver como uma estrutura faz toda diferença. A escola tem um espaço muito grande, tem espaços para aulas práticas ao ar livre, possui laboratórios de várias áreas diferentes, salas de aulas equipadas, espaço para os professores, auditórios. A minha experiência pessoal é completamente oposta, sempre estudei em escolas em que tudo era degradado, e quando estamos em um lugar assim, que os banheiros não funcionam direito, os laboratórios não têm equipamentos, as carteiras das salas de aula são estragadas, é muito desafiador ter vontade de estar ali, se torna apenas uma obrigação e por isso muitos desistem no meio do caminho, tanto os alunos como os professores. Vi muitos amigos desistirem de estudar, porque outros espaços são mais chamativos, e já vi professores largarem o trabalho no meio do semestre por conseguir uma vaga em escolas melhores e mais equipadas. Então, na minha experiência, vivenciado esses dois ambientes, consigo enxergar a diferença de ter uma infraestrutura adequada que possibilita a aprendizagem de nós alunos. (Participante 03).

Pelo fragmento “*A minha experiência pessoal é completamente oposta, sempre estudei em escolas em que tudo era degradado, e quando estamos em um lugar assim, que os banheiros não funcionam direito, os laboratórios não têm equipamentos, as carteiras das salas de aula são estragadas, é muito desafiador ter vontade de estar ali, se torna apenas uma obrigação e por isso muitos desistem no meio do caminho, tanto os alunos como os professores*”, fica percebido que é necessário entender que quando falamos em territórios escolares, com o foco na estrutura, estamos considerando tanto o substrato físico, que entendemos como os prédios, as salas de aulas, os pátios, as quadras, os laboratórios, as cantinas, entre outros, como as ações humanas, a preparação dos/as professores/as, que abrange a formação docente, as condições econômicas, o capital cultural, que vão potencializar e possibilitar os processos educativos. A somatória desses elementos faz-nos entender o fracasso escolar que se materializa na evasão, assim como a desistência do docente da profissão que escolheu – ou, quiçá, muitas vezes antes mesmo de escolhê-la, como vemos nos baixos números de ingressantes nos cursos de licenciatura, se reduzindo criticamente aos poucos que conseguem se formar.

A partir da contribuição política e social do estudo de Soares Neto *et al.* (2013) que em seu trabalho enfatizam tais diferenças e desigualdades de infraestruturas existentes entre as escolas, percebemos nossos desafios como formadores/as de outros professores/as, e enquanto licenciandas em formação. Fica evidente a necessidade de políticas públicas que visem a diminuir as discrepâncias e promover condições escolares mínimas para que a aprendizagem possa ocorrer em um ambiente escolar mais favorável e tenhamos profissionais menos fragilizados em suas condições de trabalho. O fragmento “*Vi muitos amigos desistirem de estudar, porque outros espaços são mais chamativos, e já vi professores largarem o trabalho no meio do semestre por receber conseguiram uma vaga em escolas melhores e mais equipadas*” nos escancara tais demandas.



Soares e Andrade (2006) concordam que o desempenho cognitivo é decorrente de fatores como a estrutura escolar ofertada tanto para os/as alunos/as como para os/as professores/as. Tendo em vista que a estrutura física e material é um quadro preocupante nas escolas, Kimura (2008, p. 20) afirma que a existência e o consequente acesso a condições de infraestrutura são considerados pelos/as próprios/as professores/as das escolas como um aspecto dotado de importância fundamental para o desenvolvimento de seu trabalho. Assim, uma vez que partimos do foco da formação de professores/as, é perceptível que a circunstância atual desafia os diversos sistemas educativos, o que causa impactos nas reformas introduzidas na formação dos professores. A situação demanda propostas de capacitação inicial e contínua que abranjam o manejo da diversidade e as distintas abordagens de ensino e de aprendizado.

Se programas de formação não vinham correspondendo de maneira eficaz às atuais necessidades de formação, estando desconectados da realidade organizacional da escola, daquilo que é oferecido como material para os professores, programas de assistência à formação docente tem auxiliado na superação desses desafios. Diante da problemática, podemos dizer que diversos elementos contribuem para isso, incluindo a falta de integração dos conhecimentos abordados na formação com o cotidiano da escola, a fragmentação curricular e a ênfase excessiva na área disciplinar em detrimento da formação sócio-histórico-pedagógica. Tal situação impacta e pode prejudicar uma formação que apoie o/a futuro/a professor/a em sua atuação por vir, considerando que o cotidiano da profissão docente impõe diversas demandas, como a necessidade de estar em contato com novos conhecimentos, em movimentos de reflexões problematizadoras, e de cultivar a habilidade na tomada de decisões, o que está diretamente relacionado à infraestrutura escolar e aos recursos disponíveis para os/as professores/as desempenharem seu papel. Para o autor, há necessidade de uma revolução no campo da formação de professores, pois nada substitui um bom professor: “É no coração da profissão, no ensino e no trabalho escolar que devemos centrar nosso esforço de renovação da formação de professores” (p. 204). Assim, programas como PIBID /RP têm sido fundamentais nesse caminho. O recorte a seguir sinaliza as possibilidades que a ação promove:

Ouvir sobre as práticas educativas e da importância de ser/estar sensíveis às subjetividades dos estudantes que estão nas salas de aula me soava estranho e raso e o estágio estava relativamente longe para quem está cursando os semestres iniciais. Para além disso há para a maioria de nós (licenciandos) a necessidade de trabalhar. Pisar no chão da escola, conhecer os enfrentamentos dos professores como: paralisações, indisciplina, ausência de recursos, tempo e apoio. Sentir na pele as angústias dos estudantes com relação ao futuro e os seus enfrentamentos cotidianos são aspectos que não se aprende lendo, escutando ou vendo filmes que por vezes romantizam os contextos escolares e educacionais. Pensar junto com os colegas e professores que já atuam e sugerir o livro didático que será utilizado nos próximos anos, para mim foi revolucionário, desenvolver atividades contínuas sobre educação sexual na escola me fez sentir que é possível contribuir de forma prática no processo da construção do ser e levar muito que ouvi e estudei na universidade, antes de minha formação. Mas, o que foi determinante foi o fato de ter uma remuneração/ bolsa que me assistiu nesse período e fez com que eu me dedicasse na carreira acadêmica, sabendo que teria como pagar o aluguel e comer no mês ou seja o mínimo de dignidade. Experiências como as que citei acima, me fazem



continuar acreditando no processo educativo e sobretudo desenvolver habilidades que talvez não conseguiria no estágio, nem na prática docente. (Participante 04).

Ao considerarmos o fragmento nos sentimos impactados com os atravessamentos materializados em frases e recortes como “*Pisar no chão da escola, conhecer os enfrentamentos dos professores como: paralisações, indisciplina, ausência de recursos, tempo e apoio. Sentir na pele as angústias dos estudantes com relação ao futuro e os seus enfrentamentos cotidianos são aspectos que não se aprende lendo, escutando ou vendo filmes que por vezes romantizam os contextos escolares e educacionais*”. Eles nos remetem a considerar e questionar: esse não é um desafio à formação docente de nosso tempo? Seriam exclusivos de tal experiência deste pibidiano ou comporiam as inquietações que também permeiam o formar-se professor/a em tantos outros espaços e tempos?

Já no trecho “*Mas, o que foi determinante foi o fato de ter uma remuneração/bolsa que me assistiu nesse período e fez com que eu me dedicasse na carreira acadêmica, sabendo que teria como pagar o aluguel e comer no mês ou seja o mínimo de dignidade*” percebemos outras inquietações ligadas especificamente à dimensão dos recursos financeiros advindos de tal programa. Enfaticamente, reforçamos que o PIBID e a RP são direitos de cidadania de um grupo social que busca com a formação e com a educação, ser, poder e alcançar lugares desejados, sonhos, desejos profissionais e também realizações sociais. Há de se pensar no provimento das estruturas necessárias para a formação docente desde o seu início no ingresso em uma licenciatura.

Retomando a questão, (Piletti 2004) trabalha com as relações pedagógicas em que o/a professor/a exerce a função de um agente externo, que colabora na aprendizagem do/a aluno/a, mas depende de sua própria atuação. Porém, é possível trabalhar sem as devidas estruturas escolares? Que trabalho é este possível de ser realizado nas escolas? Como podemos (nos) formar professores/as em meio às realidades contemporâneas? Seguindo esta compreensão, Satyro e Soares (2008, p. 9) mostram que não é possível falar de infraestrutura escolar sem falar sobre os insumos, pois:

Insumos escolares são entendidos como infraestrutura de todo tipo: número médio de alunos por turma, número de horas/aula, docentes com formação superior, construção e melhoria das dependências da escola, existência de biblioteca ou sala de leitura e outros aspectos positivos. Infraestrutura é, nesse caso, tudo aquilo que o dinheiro pode comprar (Satyro; Soares, 2008, p. 9).

Buscando não ser indiferentes ao tema, nessa discussão consideramos que tais insumos escolares desempenham um papel significativo na determinação dos resultados educacionais e não devem ser negligenciados ou tido como irrelevantes. Estes atuam de forma expressiva nas experiências de pibidianos/as uma vez nas escolas. Nesse caminho, vários são os obstáculos, especialmente os de natureza social, que exercem uma influência expressiva em nossa realidade, destacando-se as origens



socioeconômicas dos/as alunos/as. Contudo, essa constatação não implica que as políticas públicas destinadas à sua melhoria estejam, inicialmente, condenadas ao fracasso.

A precariedade de infraestrutura em tantas escolas, para Satyro e Soares (2008), afeta diretamente a qualidade da educação. Alguns exemplos destas problemáticas são: instalações inadequadas, redes elétricas e hidráulicas estragadas, a falta de bibliotecas, quadras, laboratórios ou, quando estes existem, se encontrando em estados degradados. Quando focamos no campo dos/as professores/as, também podemos ressaltar a dificuldade de acesso a livros didáticos, materiais de leitura, espaços para produzir. São questões que influenciam diretamente no desempenho dos/as estudantes e também na imersão dos/as pibidianos/as.

Eu gosto muito de estar inserido no programa do PIBID, de conhecer a escola como professor já no início de minha formação acadêmica. Assim, como estou acompanhando professores em sala de aula e também nos bastidores, sinto que está sendo uma grande experiência na minha formação acadêmica, ainda mais pelo fato de eu ter um grande contato com alunos em sala de aula e assim tendo uma experiência mais realista, que às vezes até me assustam, mas aprendemos juntos. Sem falar da bolsa, a bolsa ajuda muito no dia a dia, ainda mais para o transporte que é necessário, a subsistência nossa. (Participante 05).

Na busca por uma melhor formação docente, a urgência por melhorias nesse processo, trouxe-nos alguns encaminhamentos como os ocorridos a partir de 2010. O PIBID, instituído pelo Decreto de Lei nº 7.219/2010 e o RP, instituído pelo Decreto Lei nº 7.552/2014 vieram possibilitar ao/à licenciando/a acompanhar e conhecer a dinâmica escolar de forma mais ativa e as narrativas não deixam dúvidas quanto a isso e sua importância. A partir do fragmento “*experiência na minha formação acadêmica ainda mais pelo fato de eu ter um grande contato com alunos em sala de aula e assim tendo uma experiência mais realista*”, conseguindo observar como o espaço proporcionado influência na aprendizagem e no redimensionamento dos futuros docentes, na amplitude de sua percepção do processo educativo. Consideremos que,

A possibilidade de experimentar formas didáticas diversificadas, de criar modos de ensinar, de poder discutir, refletir e pesquisar sobre eles são características dos projetos. PIBID ressaltadas como valorosas para a formação inicial de professores. Certa autonomia dada aos Licenciandos em suas atuações e em sua permanência nas escolas ajuda-os no amadurecimento para a busca de soluções para situações encontradas ou emergentes e para o desenvolvimento da consciência de que nem sempre serão bem sucedidos, mas que é preciso tentar sempre. (Gatti *et al.* 2014, p. 58).

A importância desse contato, é que o licenciando adquire um olhar apurado. Já que nas escolas, temos que nos adaptar às mais diversas situações, pois apresenta suas especificidades e condições sociais e econômicas diferentes. Para Day (2001), a aprendizagem iminentemente pessoal, a partir da experiência, através da qual a maioria dos professores aprendem a sobreviver, a desenvolver e executar competências, a crescer profissionalmente são profundas demais, exigem tempo de adaptação e ajuste.



Assim, compreendemos que o desenvolvimento profissional dos/as professores/as se traduz pela aprendizagem contínua e construção da identidade docente, em uma perspectiva temporal, que é produzida no decorrer também dos programas como o PIBID, que possibilitam (re)imersões na escola desde o momento em que se adentra numa licenciatura.

Tendo em vista o conceito de identidade que foi apresentado por Wenger (1998) é impossível pensar em um indivíduo o desvinculando do meio sociocultural no qual pertence. Sendo um de nossos interesses a investigação do desenvolvimento das identidades docentes no ambiente social na qual ela se forma, com o foco nas vivências que acontecem no PIBID, é interessante ponderar que isso deve ser elaborado dentro da perspectiva escolar e dos professores. É dessa maneira que não devemos jamais abrir mão da ideia de se trabalhar com acadêmicos/as incorporados/as aos Programas Institucionais como a RP e o PIBID, por permitirem a inserção no contexto sociocultural.

A construção dos conceitos que estão interligados com a identidade é sempre um conjunto entre o social e o individual. Segundo Melucci (2004), essa relação é a medida que estabelece que a nossa identidade é formada pela nossa percepção sobre nós mesmos/as, em conjunto com a maneira a qual os outros nos percebem. Tal desenvolvimento acontece por meio da influência dos discursos socioculturais no contexto histórico em que cada pessoa é inserida. A partir do momento que refletimos sobre a construção da identidade em um contexto profissional docente, do que é ser professor/a, podemos determinar o início de sua fundação, a começar do que antecede a busca pela formação profissional.

Conforme (Tardi 2002) propõe, é durante o período em que somos estudantes nas escolas que começa o processo de formação identitária, que se consolida na construção inicial. Uma transformação e ressignificação que é feita ao decorrer de toda a vida profissional. Tal metamorfose, como é designada pelo autor, é um progresso individual e coletivo, cujo as identidades docentes vão se caracterizando de uma maneira emocional do que racional. Desse modo, devemos considerar a necessidade de investir e potencializar nessa percepção sobre a importância dessa prática durante o exercício da profissão.

Para diferentes pesquisadores da área já citados, durante as análises e estudos sobre a formação dos processos identitários é necessário levar em consideração o sujeito e o mundo social no qual ele pertence. Segundo Faria e Souza (2011), as pesquisas sobre a construção da identidade podem ser divididas de acordo com o local de atuação do profissional docente, sendo eles as redes de educação básica, instituições de ensino superior e redes de formação continuada. Em virtude da elaboração identitária direcionada em cada linha de pesquisa, como processo contínuo de trajetórias, lembranças e concepções. Uma diversidade de fatores que podem prejudicar a organização de uma única metodologia de pesquisa para se estudar as construções das identidades.

As nossas identidades são múltiplas e se constituem de maneiras fragmentadas, como já nos ensinou Hall (2006). Conforme descreve Alves *et al.* (2007), tais desenvolvimentos de identidades



docentes podem ser fragmentados em dois grupos de construção. Os processos biográficos e os processos relacionais, que são respectivamente, a identidade para si, sobre o que indivíduo diz sobre si mesmo, o que pensa ou gostaria de ser e a identidade para o outro, um conjunto de características que o outro atribui, como o outro me vê e diz como eu sou. De acordo com a ponderação e considerações dos autores, um dos maiores desafios que temos atualmente é sair da zona de conforto em buscar delimitar a identidade do profissional docente em algumas naturezas ideais ou compreendê-las por meio de um único elemento estabelecedor.

Por fim, mas não menos importante, neste relato acima é possível perceber mais uma vez a importância do auxílio financeiro advindo das bolsas, como relata: “*Sem falar da bolsa, a bolsa ajuda muito no dia a dia, ainda mais para o transporte que é necessário, a subsistência nossa*”. As bolsas do PIBID são incentivos para a permanência docente, para a continuação da formação, possibilitando que estudantes consigam custear ao menos parte de seus gastos em sua formação. Sabemos que o valor é consideravelmente pequeno próximo do que é demandado para custear alimentação, transporte e aluguel, fora questões acadêmicas como participar em eventos, pagar revisões para textos, dentre outros. Reconhecemos, então, que uma permanência e manutenção dos auxílios financeiros, como presentes no PIBID, são de suma importância para a adesão e permanência de licenciandos/as – futuros/as professores/as – nos seus cursos, na medida em que possibilita a eles/as o (re) contato com as escolas, já em outros lugares: no entre estudante e professor/a.

4.2 PROBLEMATIZAÇÕES NECESSÁRIAS: DESNATURALIZANDO AS "EVIDÊNCIAS" DO PIBID

Ao analisarmos os enunciados dos licenciandos, emergem regularidades discursivas que remetem à constituição histórica da docência como vocação ou missão. O fragmento "*ser professor não é para qualquer um, precisa de muita garra e vontade de transformar o mundo*" atualiza uma formação discursiva que individualiza os desafios da educação, deslocando questões estruturais para o plano da dedicação pessoal. Essa enunciação ecoa o que Lawn (2001) identifica como a produção do "professor missionário", figura que assume para si a responsabilidade pelos problemas educacionais, naturalizando a precarização das condições de trabalho. O PIBID, nessa perspectiva, pode operar como dispositivo que reforça essa subjetivação, produzindo docentes dispostos a "sacrificar-se" pela educação.

Os dizeres sobre "*pisar no chão da escola*" e ter "*experiência mais realista*" configuram uma modalidade enunciativa que hierarquiza saberes, privilegiando o experencial em detrimento do teórico. Essa dicotomia, problematizada por Tardif (2002), pode produzir o efeito não intencional de desqualificar a formação universitária, estabelecendo a escola como locus privilegiado da "verdadeira" aprendizagem docente. Foucault (1979) nos alerta que a verdade não existe fora das relações de poder.



Assim, quando se estabelece que apenas a experiência escolar produz conhecimento "real" sobre docência, opera-se uma tecnologia de poder que pode capturar os licenciandos em uma lógica adaptativa, reduzindo sua capacidade crítica frente às condições escolares.

A recorrente menção aos recursos financeiros como elemento determinante para permanência no curso revela uma dimensão biopolítica do PIBID que merece problematização. Os enunciados sobre "*conseguir pagar aluguel e comer no mês*" evidenciam como as políticas de formação docente articulam-se às condições socioeconômicas dos licenciandos, produzindo formas específicas de adesão à profissão. Segundo Foucault (2008), as políticas públicas operam enquanto tecnologias de governo que conduzem condutas através de incentivos. Os recursos do PIBID, nessa perspectiva, não são meros auxílios financeiros, mas dispositivos que produzem engajamento, disciplinam trajetórias e constituem subjetividades docentes marcadas pela precariedade e pela dependência de políticas compensatórias.

A circulação entre territórios universitários e escolares via PIBID produz efeitos de territorialização que merecem análise crítica. Os enunciados sobre diferenças de infraestrutura entre escolas evidenciam como os territórios educacionais são marcados por desigualdades que não se reduzem ao material, mas articulam-se a disputas simbólicas sobre legitimidade e qualidade educacional. Quando um licenciando compara Instituto Federal e escola estadual, não opera apenas uma descrição técnica, mas atualiza uma formação discursiva que hierarquiza territórios educacionais, podendo produzir o efeito de naturalizar desigualdades e orientar expectativas profissionais para espaços "privilegiados".

5 CONCLUSÃO

Com as vivências no PIBID é possível (re)encantar o campo de trabalho e de vida na/com a/pela docência, mostrando que pode existir sim beleza e força nestes espaços. Imergir no contato com outros/as professores/as de sua área – como as Ciências da Natureza e a Biologia, foco deste artigo e de nossa pesquisa – e de outras possibilita ampliar um repertório formativo, expandindo as aprendizagens que acontecem com a experiência no chão da escola.

Em respeito à dimensão da construção e consolidação da identidade docente, o professor e pesquisador Antônio Nóvoa (2019) reflete na importância de construirmos, na formação de professores/as, espaços chamados de "casa comum". Estes serão ninho para a constituição de noções de coletividade perante o trabalho da/na docência, o qual "Não se trata de convocar apenas as questões práticas ou a preparação profissional, no sentido técnico ou aplicado, mas de compreender a complexidade da profissão em todas as suas dimensões (teóricas, experienciais, culturais, políticas, ideológicas, simbólicas, etc.)" (Nóvoa, 2019, p.87) Com estas reflexões, juntamente dos diálogos tecidos com participantes do PIBID, percebemos a importância de tal engajamento de instituições com o fomento da formação inicial de professores/as que aconteça nas conexões entre territórios



universitários e escolares. As bolsas, dimensão de recursos que ressoou nas falas discentes – também beneficiando de diferentes formas professores/as na universidade e na escola – assume-se como importante para o ingresso dos beneficiados no programa e a sua permanência nos cursos de graduação, sendo esta responsável por custear não só atividades relacionadas diretamente à formação, mas também moradia, alimentação, transporte, dentre outros.

Esta análise não pretende desqualificar o PIBID ou negar sua importância na formação docente, mas problematizar as evidências que se constituem em torno de sua avaliação. Ao suspender o tom celebratório e questionar as obviedades, evidenciam-se as complexas relações de poder que atravessam a formação de professores/as. O PIBID opera como dispositivo que articula discursos, práticas, recursos e territórios na produção de subjetividades docentes específicas, efeitos que merecem investigação contínua.

Reconhecer essas dimensões não significa adotar uma postura pessimista, mas assumir uma atitude crítica que permita compreender como as políticas de formação docente operam enquanto tecnologias de governo. Somente através dessa problematização podemos construir alternativas que potencializem a formação de professores/as enquanto sujeitos críticos e transformadores, capazes de questionar não apenas os conteúdos que ensinam, mas as condições em que se constituem enquanto docentes. A pesquisa em formação de professores/as exige esse exercício arqueogenéalogico que desnaturaliza evidências e interroga os processos através dos quais nos constituímos enquanto sujeitos educacionais.



REFERÊNCIAS

ALVES, C. S. et al. Identidade profissional de professores: um referencial para pesquisa. *Educação & Linguagem*, São Paulo, v. 10, n. 15, p. 269-283, 2007. DOI: <https://doi.org/gs85>.

CASTEJON, M. Processos de subjetivação no discurso religioso de matriz africana em textos de jorge amado. UFSCar – Tese de Doutorado – Programa de Pós graduação em Educação, 2023.

DAY, C. Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente. Tradutora: Maria Assunção Flores. Porto: Porto editora, 2001.

FARIAS, I. M. S.; ROCHA, C. C. T. PIBID: uma política de formação docente inovadora? *Revista Cocar*, Belém, v. 6, n. 11, p. 41-49, 2012. Disponível em: <https://cutt.ly/BWh1ZjU>. Acesso em: 21 ago. 2021.

FARIA, E.; SOUZA, V. L. T. Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 35-42, 2011. DOI: <https://doi.org/dn2gg9>.

FISCHER, R. M. B. Por uma escuta da Arte: ensaio sobre poéticas possíveis na pesquisa Rev. Bras. Estud. Presença. vol.11 n° 1 Porto Alegre, 2021.

FOUCAULT, M. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1979.

FOUCAULT, M. História da sexualidade volume I: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal. 2007.

FOUCAULT, M. A ordem do discurso. São Paulo: Loyola. 2011a.

FOUCAULT, M. A hermenêutica do sujeito. São Paulo: Martins Fontes, 2011b.

FOUCAULT, M. História da sexualidade II: o uso dos prazeres. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, M. Dizer a verdade sobre si. São Paulo: UBU editora, 2022.

FOUCAULT, M. A Arqueologia do Saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986.

FOUCAULT, M. Nascimento da Biopolítica. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GARCIA, P. S. Um estudo de caso analisando a infraestrutura das escolas de ensino fundamental. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, Curitiba, v. 23, pág. 144, set./dez. 2014.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010. DOI: <https://doi.org/fdbncq>.

GATTI, B; ANDRÉ, M.; GIMENES, N; FERRAGUT, L. Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência (Pibid). São Paulo: FCC/SEP, 2014.

HAESBAERT, R. O mito da desterritorialização: do "fim dos territórios" à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HALL, S. A identidade cultural da pós-modernidade. São Paulo: DP&A, 2006.

KIMURA, S. Geografia no ensino básico: questões e propostas. São Paulo: Contexto, 2008, p,20.



KRASILCHIK, M. O professor e o currículo das ciências. São Paulo, EPU/Edusp, 1987.

LAWN, M. Os professores e a fabricação de identidades. *Curriculum sem fronteiras*, v.1, n.2, p. 117-130, 2001.

LIMA, L. C. A. Da universalização do ensino fundamental ao desafio de democratizar o ensino médio em 2016: o que evidenciam as estatísticas? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 231, pág. 268-284, maio/ago. 2011.

MARCELO G. C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. *Revista Formação docente*, 2(3), 11-49 , 2010.

MELUCCI, A. O jogo do eu. São Leopoldo: Ed. da Unisinos, 2004.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, set. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>

PERRENOUD, P. 10 Novas Competências para Ensinar. Porto Alegre, Artmed Editora, 2000.

PILETTI, C. Didática geral. São Paulo, Ática, 2004.

SALES, T. A. Quando o cartógrafo vai a campo: travessias e poéticas de um jovem professor. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 71, p. 24-41, 28 nov. 2022.
<http://dx.doi.org/10.12957/teias.2022.70186>.

SANTOS, M. A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção. São Paulo: Edusp, 2006.

SANTOS, W. B. Adolescência heteronormativa masculina: entre a construção obrigatória e a desconstrução necessária. São Paulo: Editora Intermeios. 2016.

SANTOS, W. B.; MOTA M. C. C.; CASTEJON, M.; OLIVEIRA, A. D. Mulher encarcerada: a dor inerente da condição feminina. Uberlândia: Editora Intermeios, 2023.

SATYRO, N.; SOARES, S. A infraestrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005. Brasília: IPEA, 2007.

SOARES NETO, J. J.; JESUS, G. R.; KARINO, C.A.; ANDRADE, D. F. Uma escala para medir a infraestrutura escolar. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 54, jan./abr. 2013.

SOARES, J. F.; ANDRADE, R. J. Nível socioeconômico, qualidade e equidade das escolas de Belo Horizonte. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 50, pág. 107-126, jan./mar. 2006.

SHULMAN, L. (1986) “Those Who Understand: Knowledge Growth in teaching”. In: *Educational Researcher*, Washington, AERA, p. 4-14.

TARDIF, Maurice. (2002) Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, Editora Vozes.

TONELLI, G. A.; OLIVEIRA, A. Identidades docentes no contexto do Pibid em Biologia. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 27, p. 1-16, jan. 2021. <http://dx.doi.org/10.1590/1516-731320210046>.



WENGER, E. Communities of practice: learning as a social system. *Systems Thinker*, v. 9, n. 5, p. 2-3, 1998. Disponível em: <https://cutt.ly/nWh9PfW>. Acesso em: 22 ago. 2021.

