



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

BEATRIZ VELAME RIOS CARVALHO SANTOS

**NARRATIVAS E MEMÓRIAS: EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO
INICIAL NA LICENCIATURA EM FÍSICA DA REDE FEDERAL DE
EDUCAÇÃO**

Salvador
2024

BEATRIZ VELAME RIOS CARVALHO SANTOS

**NARRATIVAS E MEMÓRIAS: EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO
INICIAL NA LICENCIATURA EM FÍSICA DA REDE FEDERAL DE
EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Telma Brito Rocha.

Salvador
2024

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Santos, Beatriz Velame Rios Carvalho.

Narrativas e memórias [recurso eletrônico] : experiências de formação inicial na licenciatura em Física da Rede Federal de Educação / Beatriz Velame Rios Carvalho Santos. - Dados eletrônicos- 2024.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Telma Brito Rocha.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2024.

Disponível em formato digital

Modo de acesso: <https://repositorio.ufba.br/>

1. Professores - Formação . 2. Professores de física. 3. Rede Federal de Educação profissional. 4. História oral. 5. Identidade profissional. 6. Narrativas. I. Rocha, Telma Brito. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 371.12- 23.



Universidade Federal da Bahia
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PGEDU)

ATA Nº 1

Ata da sessão pública do Colegiado do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PGEDU), realizada em 01/08/2024 para procedimento de defesa da Dissertação de Mestrado EM EDUCAÇÃO no. 1, área de concentração Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica, do(a) candidato(a) BEATRIZ VELAME RIOS CARVALHO SANTOS, de matrícula 2022111411, intitulada NARRATIVAS E MEMÓRIAS: EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO INICIAL NA LICENCIATURA EM FÍSICA DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Às 09:00 do citado dia, FACULDADE DE EDUCAÇÃO, foi aberta a sessão pelo(a) presidente da banca examinadora Prof^a. Dra. TELMA BRITO ROCHA que apresentou os outros membros da banca: Prof^a. Dra. ANDREIA MARIA PEREIRA DE OLIVEIRA e Prof. Dr. FELIPE DA SILVA PONTES DE CARVALHO. Em seguida foram esclarecidos os procedimentos pelo(a) presidente que passou a palavra ao(à) examinado(a) para apresentação do trabalho de Mestrado. Ao final da apresentação, passou-se à arguição por parte da banca, a qual, em seguida, reuniu-se para a elaboração do parecer. No seu retorno, foi lido o parecer final a respeito do trabalho apresentado pelo(a) candidato(a), tendo a banca examinadora aprovado o trabalho apresentado, sendo esta aprovação um requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre. Em seguida, nada mais havendo a tratar, foi encerrada a sessão pelo(a) presidente da banca, tendo sido, logo a seguir, lavrada a presente ata, abaixo assinada por todos os membros da banca.

Dr. FELIPE DA SILVA PONTES DE CARVALHO, UES-RJ

Examinador Externo à Instituição

Dra. ANDREIA MARIA PEREIRA DE OLIVEIRA, UFBA

Examinadora Interna

Dra. TELMA BRITO ROCHA, UFBA

Presidente

BEATRIZ VELAME RIOS CARVALHO SANTOS

Mestrando(a)

A
Minha querida avó Antônia, que sempre expressou o desejo de
testemunhar minha formatura, mas que hoje não se lembra
mais de mim.

AGRADECIMENTOS

Muitas memórias da minha infância foram construídas no Instituto de Ciência da Informação (ICI/UFBA), quando minha mãe, Simone, estudante de Biblioteconomia, e meu pai, Cosme, estudante de Arquivologia, precisavam me levar para as aulas por não possuírem rede de apoio. Naquela época, achava divertido entrar nas salas vazias, arrumar as cadeiras, escrever nos grandes quadros de giz e ir à sala de informática brincar nos computadores. Hoje, tenho noção da luta dos meus pais e gostaria de agradecê-los por sempre me incentivarem a estudar e me ajudarem a construir a pessoa e professora que sou hoje. Tenho orgulho da história que vocês construíram e de todas as batalhas que superamos juntos.

Agradeço também às minhas irmãs mais novas, Alice e Catharina, por compartilharem a vida comigo e estarem ao meu lado para tudo: seja para dar um carinho, uma risada, ou lidar com momentos difíceis. Minha vida não teria sentido sem vocês (esse é o clichê mais verdadeiro do mundo!).

Ao meu marido, Yan, por todo carinho e tranquilidade que um amor pode oferecer. Obrigada por segurar minha mão e oferecer um abraço todas as vezes que eu cogitei desistir ou que me senti insuficiente. Eu amo você.

Outra pessoa a quem devo um milhão de agradecimentos é a minha orientadora, Telma... foram muitas boias, né? Não consigo imaginar como deve ter sido difícil orientar alguém que desaparecia com frequência. Afinal, o pessoal da internet diz que quem some é orientador, né? (risos). Obrigada por não desistir de mim e me puxar para cima sempre que o monstro da depressão surgia em minha jornada. Não foi fácil para nós, e seria muito mais difícil para mim se não tivesse você e meu psicólogo, Anderson, a quem também tenho muita gratidão.

Aos meus colegas do Grupo de Pesquisa Didática Intercultural e Tecnologias (DIDATEC) pelo apoio, sobretudo ao Cleyton, por todo apoio e ajuda, principalmente durante o desespero de qualificar. Também agradeço aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação da FAGED/UFBA por me ensinarem tanto.

À minha banca, aos professores Andréia Oliveira e Felipe de Carvalho, não apenas pelo tempo que dedicaram à leitura e avaliação da minha pesquisa, mas pelas sugestões e carinho em minha qualificação, fundamentais para que eu me sentisse capaz de concluir esse trabalho.

Agradeço também aos meus colegas que aceitaram ser entrevistados e compartilharam comigo não apenas tempo, mas suas histórias de formação, sorrisos, nostalgia e material para transformar nossas memórias em algo que possa contribuir para estudos na área de formação de professores de física.

Falando em professores, meus sinceros agradecimentos aos que contribuíram com a minha formação inicial no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), principalmente aqueles que fazem parte do Departamento de Física: Luzia Mota, Isabelle Priscila, Marlene Socorro, Eliana Alcântara, Jancarlos Lapa e Niels Lima.

Faço questão de finalizar meus agradecimentos registrando aqui minha gratidão ao professor e grande contador de histórias, Dielson Hohenfeld (*in memoriam*), citado com muito carinho por todos os entrevistados como um professor essencial para descobrirem o valor da pesquisa em suas jornadas acadêmicas e despertar o interesse e dedicação pelo ensino da Física.

*Presentemente, eu posso me
Considerar um sujeito de sorte
Porque apesar de muito moço
Me sinto são, e salvo, e forte*

*Trecho da Canção "Sujeito de sorte" (1976)
Compositor: Belchior*

SANTOS, Beatriz Velame Rios Carvalho. Narrativas e Memórias: Experiências de Formação Inicial na Licenciatura em Física da Rede Federal de Educação. 2024. 93 f. il. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2024.

RESUMO

Este estudo investiga as trajetórias acadêmicas e formativas de professores de física formados em Institutos Federais, destacando a influência das experiências individuais na construção profissional. O objetivo geral é entender de que maneira a formação inicial em licenciatura em Física nos Institutos Federais contribui para a construção dos saberes docentes e para a prática profissional dos egressos. Os objetivos específicos incluem: (1) analisar os desafios enfrentados durante a formação; (2) investigar a integração entre teoria e prática no currículo do curso; (3) avaliar a aplicação de políticas educacionais, como a Resolução Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno (CNE/CP) nº 2/2015; e (4) verificar a participação dos estudantes em atividades de pesquisa, extensão e iniciação à docência. Utilizando a metodologia da história oral, foram conduzidas entrevistas semiestruturadas com egressos da Licenciatura em Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia. Os relatos foram analisados considerando aspectos como os desafios enfrentados durante a formação, a integração entre teoria e prática, e a aplicação de políticas educacionais. Além disso, foi investigada a participação dos estudantes em atividades de pesquisa, extensão e iniciação à docência. Os resultados revelaram a importância de uma formação integrada entre ensino, pesquisa e extensão na preparação dos futuros professores, destacando a necessidade de uma reflexão contínua sobre as práticas educacionais nos Institutos Federais, contribuindo para uma compreensão mais ampla das experiências formativas dos professores de física e para o fortalecimento das licenciaturas na Rede Federal de Educação.

Palavras-chave: Formação de professores de Física. Institutos federais de educação, ciência e tecnologia. História oral. Identidade profissional. Narrativas.

SANTOS, Beatriz Velame Rios Carvalho. Narratives and Memories: Initial Formation Experiences in Physics Teacher Education in the Federal Network of Education. 2024. 93 s. ill. Master's Thesis. Graduate Program in Education. Federal University of Bahia, Salvador, 2024.

ABSTRACT

This study investigates the academic and formative trajectories of physics teachers graduating from Federal Institutes, emphasizing the impact of individual experiences on the construction of professional identity. The general objective is to understand how initial teacher education in Physics at Federal Institutes contributes to the construction of teaching identity and the professional practice of graduates. The specific objectives include: (1) analyzing the challenges faced during training; (2) investigating the integration of theory and practice in the course curriculum; (3) evaluating the application of educational policies, such as the National Education Council / Full Council (CNE/CP) Resolution No. 2/2015; and (4) verifying the participation of students in research, extension, and teaching initiation activities. Using oral history methodology, semi-structured interviews were conducted with graduates of the Physics Teaching degree at the Federal Institute of Education, Science, and Technology of Bahia. The narratives were analyzed considering aspects such as the challenges faced during training, the integration of theory and practice, and the application of educational policies. Additionally, the participation of students in research, extension, and teaching initiation activities was investigated. The results revealed the importance of an integrated approach to teaching, research, and extension in preparing future teachers, highlighting the need for continuous reflection on educational practices in Federal Institutes, contributing to a broader understanding of the formative experiences of physics teachers and strengthening undergraduate programs within the Federal Education Network.

Keywords: Physics teacher education. Institutos federais de educação, ciência e tecnologia. Oral history. Professional identity. Narratives.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01	Saberes relativos à profissão professor	19
Quadro 1	Estudos encontrados através da busca utilizando descritores	31
Figura 02	Ingresso na Licenciatura em Física do IFBA	35
Figura 03	Egresso na Licenciatura em Física do IFBA	35
Quadro 2.	Entrevistas: Pseudônimos, Data e Duração	48
Quadro 3.	Matriz Curricular do Primeiro Ano do Curso de Licenciatura em Física	63

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CBEF	Caderno Brasileiro de Ensino de Física
CES	Câmara de Educação Superior
CEFETs	Centros Federais de Educação Tecnológicas
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEP	Pesquisa em Seres Humanos
CP	Conselho Pleno
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIES	Programa de Financiamento Estudantil
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental Valorização do Magistério
IFBA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
IF	Instituto Federal
IFRS	Instituto Federal do Rio Grande do Sul
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIPI	Laboratório de Inovações e Práticas Interdisciplinares
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPC	Projeto Pedagógico Curricular
PNE	Plano Nacional de Educação

PROEJA Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

RBEF Revista Brasileira de Ensino de Física

REUNI Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SETEC Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SICAD Sistema de Controle Acadêmico

SISU Sistema de Seleção Unificada

TCC Trabalho de Conclusão de Curso

SUMÁRIO

1 UMA BREVE HISTÓRIA DOS CAMINHOS DESSA PESQUISA	13
2 PROFISSÃO DOCENTE: FORMAÇÃO INICIAL E SEUS SABERES	17
2.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE FÍSICA NO BRASIL	23
2.2 LEI 11.892/2008 E A CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS	26
2.3 A LICENCIATURA EM FÍSICA DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA	33
3 HISTÓRIA ORAL: CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA	38
3.1 COMPROMISSO ÉTICO DA PESQUISA	43
3.2 (RE)CONHECENDO VOZES: SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES	44
3.3 DA CONVERSA À INTERPRETAÇÃO: PROCESSO DE TRANSCRI(A)ÇÃO	46
4 O QUE A HISTÓRIA DE EGRESSOS NOS REVELA SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS INSTITUTOS FEDERAIS?	50
4.1 O ENCONTRO DOS SABERES NA JORNADA DA FORMAÇÃO INICIAL	54
4.2 ENTRE A LICENCIATURA E AS PERSPECTIVAS BACHARELESCAS	62
4.3 TRANSFORMANDO PROFESSORES ATRAVÉS DO ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO	73
5 CONSIDERAÇÕES	79
REFERÊNCIAS	82
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	86
APÊNDICE B - Termo de Consentimento e Participação em Pesquisa	90
APÊNDICE C - Roteiro para a Entrevista	91
APÊNDICE D - Entrevista I	102
APÊNDICE E - Entrevista II	111
APÊNDICE F - Entrevista III	121
APÊNDICE G - Entrevista IV	132
ANEXO I - Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Física do IFBA	143

1 UMA BREVE HISTÓRIA DOS CAMINHOS DESSA PESQUISA

*Todos os dias quando acordo
Não tenho mais
O tempo que passou
Mas tenho muito tempo
Temos todo o tempo do mundo*

*Trecho da Canção “Tempo Perdido” (1986)
Compositor: Renato Junior Manfredini*

Essa dissertação é um convite à reflexão sobre as trajetórias acadêmicas dos professores de física do nosso país. Ao ouvir as histórias de formação desses profissionais, é impossível ignorar a influência significativa que as experiências individuais possuem e entrelaçam-se construindo a narrativa central dessa pesquisa, que compõe a história de muitos docentes, incluindo a minha. Ao compartilhar nossas histórias, vislumbro não apenas enriquecer a pesquisa com uma perspectiva singular, mas também evidenciar que há uma conexão genuína entre a pesquisadora e o objeto de estudo.

Não sei ao certo quando decidi me tornar professora, mas lembro que a física me abraçou em nosso primeiro contato. Uma única aula me fez enxergar o futuro: eu queria que outras pessoas percebessem a beleza não só do universo, mas em como a natureza se expressa em nossa rotina. Assim escolhi, aos 15 anos, ser professora de física.

Apesar de entrar na graduação sonhando em tornar a ciência acessível através da educação, diversos contextos transcenderam o já esperado rigor e nível de abstração na compreensão de alguns fenômenos, adentrando sutilmente em nuances que, por vezes, tornaram-se obstáculos mais difíceis de transpor.

A violência sutil e a arrogância estiveram presentes em minha trajetória, não como elementos explícitos, mas como sombras que pairavam sobre algumas interações acadêmicas e que, por vezes, me tentaram a abandonar o curso, sobretudo devido à inquietante presença de uma cultura que, de maneira sutil, desencoraja e desvaloriza aqueles que pensam em se tornar educadores. Mas se eu estou contando a minha história aqui, o que me fez seguir em frente?

Tudo mudou quando ingressei na pesquisa e extensão e pude vivenciar um ambiente colaborativo, onde as trocas de ideias eram valorizadas e as relações eram mais horizontais. Essa vivência não apenas resgatou a Beatriz apaixonada pela física, como também restaurou minha crença em uma educação transformadora, afetiva e inclusiva.

Minha trajetória permitiu compreender profundamente a importância do ensino, pesquisa e extensão na formação inicial de professores não apenas como elementos complementares, mas fundamentais para uma formação robusta, abrangente e humanizada. A formação do professor, seja ela inicial ou continuada, associada à pesquisa e a extensão, é o caminho para superar abismos entre os muros das instituições de ensino superior e a sociedade, conforme defendem Koepe, Ribeiro e Calabré (2020). Tal comprometimento tem um impacto profundo tanto na formação teórico-prático quanto na construção crítico-reflexivo de professores, permitindo uma integração direta com a comunidade e uma maior capacidade de tornarem-se agentes de mudanças sociais. A discussão sobre a formação de professores será aprofundada no Capítulo 2, "Profissão docente: formação inicial e seus saberes".

O processo de ensino, ao oferecer os fundamentos teóricos e práticos, desempenha um papel fundamental na construção da base necessária para a formação do professor. A pesquisa, por sua vez, possibilita uma exploração mais aprofundada do conhecimento, estimulando a curiosidade e a busca constante por melhorias. Já a extensão, ao estender o aprendizado para além das salas de aula, estabelece uma ponte entre o futuro educador, a realidade e as necessidades da comunidade.

Assim, autores como Paniago *et al* (2021) defendem a necessidade de licenciados estarem inseridos de forma constante em seu futuro campo de trabalho, dando como exemplo os Institutos Federais (IFs), que se caracterizam justamente por abraçarem da educação básica à pós-graduação.

Tal diferencial permite uma integração maior entre o contexto escolar e a formação docente, conforme Paniago *et al* (2021, p. 6) “esta aproximação, além de favorecer uma melhor compreensão dos conceitos por meio da relação teoria-prática, oportuniza várias vivências na escola e o despertar para o exercício da docência”, demonstrando que entender as trajetórias formativas dos sujeitos que

constituem o corpo discente da licenciatura nestes contextos possibilita capturar a essência dessa formação em suas particularidades.

Tomando como base os indicadores divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) sobre a formação de professores no Brasil, a discussão sobre a formação de professores que será aprofundada no Capítulo 2, e a fragilidade em referenciais sobre as licenciaturas nos Institutos Federais, percebi a necessidade de ampliar a discussão, visibilizando outros egressos a fim de trazer reflexões sobre a formação de professores de física.

Meu trabalho concentra-se em responder a seguinte pergunta: o que egressos de uma Licenciatura em Física da Rede Federal de Educação relatam sobre seus saberes de formação inicial?

Proponho realizar uma pesquisa empírica de natureza qualitativa, utilizando História Oral como suporte na construção das entrevistas semiestruturadas que serão realizadas com estudantes egressos da Licenciatura em Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia e discutidas através da reflexão na transcrição dos relatos orais, seguindo as orientações metodológicas detalhadas no Capítulo 3, "História Oral: Construção Metodológica da Pesquisa".

Ao analisar essas entrevistas, busco identificar como os saberes adquiridos durante a formação profissional, os conhecimentos do currículo e a experiência prática se entrelaçam e moldam a trajetória de um professor ao longo de sua carreira, visualizando se as suas trajetórias refletem um pensamento "bacharelesco" ou se estão alinhadas com o modelo de licenciatura proposto na matriz curricular do IFBA.

A aplicação da Resolução CNE/CP nº 2/2015, especialmente no que diz respeito ao núcleo de estudos integradores e o acesso e participação em projetos de pesquisa como iniciação científica, iniciação à docência, residência pedagógica, monitoria e extensão, será um ponto de análise relevante também. Principalmente no fortalecimento da defesa do impacto positivo desses aspectos na formação de professores. Essas discussões são abordadas no Capítulo 4, "O Que a História de Egressos Nos Revela Sobre a Formação de Professores nos Institutos Federais?".

Por fim, nas considerações finais, apresentadas no Capítulo 5, identifico os diferentes aspectos da experiência educacional durante o curso que os egressos consideram significativos para seu desenvolvimento profissional, tanto em termos de

oportunidades enriquecedoras quanto de desafios a serem superados, o que pode ser útil para avaliar a eficácia da Rede Federal em relação à formação de professores de Física e identificar áreas que podem ser melhoradas no currículo.

2 PROFISSÃO DOCENTE: FORMAÇÃO INICIAL E SEUS SABERES

Não há saber mais, nem saber menos, há saberes diferentes

Paulo Freire, 1989.

Tornar-se professor vai além da simples aquisição de conhecimentos práticos e técnicos; é também um processo que demanda reflexão sobre nossa identidade pessoal e consideração das dimensões coletivas que impactam o ensino. Compreender a forma como preparamos sujeitos para ingressar na carreira docente, incluindo uma visão mais abrangente e profunda da profissão, é importante para identificar a essência da formação de professores e os elementos distintivos que caracterizam nossa profissão.

Em nosso país, a formação de professores demorou a ser tratada como prioridade. Apenas nos anos 30, quando Anísio Teixeira (1900-1971) ao reformar as Escolas Normais, transformando-as em Escolas de Professores, difunde-se a implementação de cursos de Pedagogia e de Licenciatura e o olhar para a educação como um conhecimento científico. Nesse momento, a estrutura curricular eram cursos de quatro anos, onde os três primeiros dedicam-se aos componentes curriculares específicos e o último ano para a formação didática (Saviani, 2009). É justamente nesse período que o “esquema 3+1” foi adotado na formação de professores, sobretudo nos cursos de licenciatura:

Os cursos de licenciatura resultaram fortemente marcados pelos conteúdos culturais-cognitivos, relegando o aspecto pedagógico-didático a um apêndice de menor importância, representado pelo curso de didática, encarado como uma mera exigência formal para a obtenção do registro profissional de professor. (Saviani, 2009, p. 147)

Com o desaparecimento das Escolas Normais e implementação do 1º e 2º Grau durante a ditadura militar, a formação de professores entra em uma esfera caótica e isso se deve ao fato de que ao cursar o 2º Grau, naquela época, poderia também formar-se para o exercício do magistério, ou seja, a formação de professores para o 1º Grau torna-se apenas uma habilitação, o que gera desconforto e fortalecimento de “um amplo movimento pela reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciatura” (Saviani, 2009, p. 148).

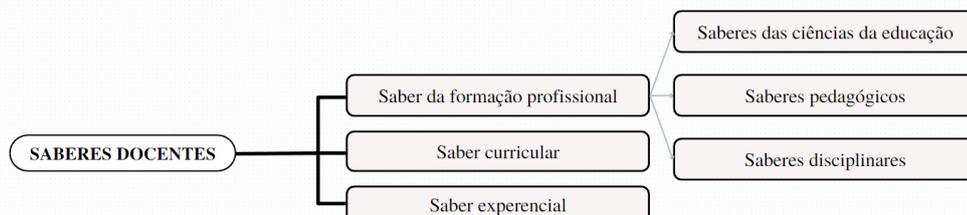
Era (e ainda é) comum associar o trabalho docente a vocação, que rotulados em frases corriqueiras faz-se ainda as seguintes menções: “para ser professor basta saber o conteúdo”, “dar aula é uma questão de talento”, “só se aprende a ensinar seguindo sua intuição ou depois de viver experiências de ensino” e tantas outras frases que atravessam o tempo e ainda ecoam nos dias de hoje. Essas concepções acabam prejudicando a profissionalização docente, desconsiderando tratá-la enquanto uma ciência com saberes específicos.

A investigação e sistematização dos saberes docentes surge no movimento reformista da educação básica iniciado nos anos 80 na América do Norte que buscou “iniciar um processo de profissionalização que favorecesse a legitimidade da profissão” (Almeida, Biajone, 2005, p. 1), compreendendo que estruturar o conhecimento e formação docente possibilita instrumentalizar suas práticas de formação, influenciando o início de um processo de reforma global e específico em cada país.

Considerando que essas reformas foram fundamentais para os programas de formação docente, o que estimulou uma busca por compreender os elementos específicos da docência: os saberes envolvidos na profissão professor e suas implicações na formação inicial de licenciandos e pedagogos.

Para refletirmos sobre a pluralidade do saber docente, levaremos em consideração tanto a visão sobre identidade de professores de Gauthier (1998), quanto a de Tardif (2014), concordando que a profissão professor emerge das relações entre os entre os saberes relativos à formação profissional, os saberes curriculares e experienciais.

Figura 01 – Saberes relativos à profissão professor



Fonte: Elaboração da autora

Em seu livro “Por uma Teoria da Pedagogia: Pesquisas Contemporâneas sobre o Saber Docente”, Clermont Gauthier defende que “saber ensinar” envolve outros saberes, que juntos, concretizam a profissão de professor, o que o autor define como “reservatório de saberes” (Gauthier, 1998, p. 29). Contribuindo a discussão sobre saberes docentes e formação de professores, Maurice Tardif (2014) faz reflexões profundas acerca da prática profissional docente e sobre como podemos olhar para nossa formação de maneira crítica.

Pensando sobre os cursos de formação de professores, estes possuem componentes curriculares que se manifestam tanto dos grupos sociais produtores do conhecimento científico, como também relacionam as ciências da educação e ideologias pedagógicas. Podemos dizer que os saberes da formação profissional, como o próprio nome sugere, indica os saberes transmitidos durante a formação inicial e/ou continuada de professores.

O que estamos chamando aqui de saberes da formação profissional não se limita “a produzir conhecimento, mas procuram também incorporá-lo à prática do professor” (Tardif, 2014, p. 36), estando apoiado em três saberes que incorporam a identidade docente: os saberes das ciências da educação, os saberes pedagógicos e os saberes disciplinares.

Os saberes da ciência da educação são os saberes específicos da prática profissional e que não necessariamente estão relacionados com a ação pedagógica, mas definem “como o professor existe profissionalmente” (Gauthier, 1998, p. 31).

Nesse momento em que o professor constrói sua identidade, não apenas os saberes da educação mobilizam sua trajetória de formação, mas como todo indivíduo, este também carregará consigo concepções que conduzirão sua prática profissional: os saberes pedagógicos. Para Tardif, estes saberes muitas vezes se apresentam como “doutrinas” (2014, p. 37), estando em nosso subconsciente, através da socialização e da história da educação a qual estamos inseridos, transparecendo na nossa prática docente.

Apesar dos saberes pedagógicos moldarem de forma significativa o comportamento de professores, sobretudo quanto articulados com a ciência da educação, não são os únicos a incorporar a identidade de um professor e contribuir com o que estamos chamando aqui de saberes de formação profissional. Existem ainda, saberes que “emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores

de saberes” (Tardif, 2014, p. 38) e integram os saberes da formação profissional: o saber disciplinar.

Podemos dizer que este se refere ao conhecimento científico específico de uma determinada ciência que é adquirido durante a formação inicial docente. Enquanto licenciada em física, por exemplo, cursei componentes curriculares como Mecânica Clássica, Física Quântica e Eletromagnetismo. Ali, tive acesso aos saberes disciplinares referentes à física já construídos, reavaliados e discutidos pela comunidade científica, dos quais não sou produtora, mas transponho deles “o necessário para que possa ensinar” (Gauthier, 1998, p. 29).

Os saberes que compõem o saber de formação profissional caracterizam um professor em seu processo de formação, mas parte da profissão é também estabelecida na prática. Ter competência acerca do conhecimento científico disciplinar, da educação e uma doutrina pedagógica, em si, não faz um professor. Este deve também, se demonstrar capaz de transformar os saberes relativos à formação profissional em modelos de construção de saberes, o que definimos aqui como saberes curriculares. De acordo com Tardif,

Estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores aprendem a aplicar. (Tardif, 2014, p. 38)

Em outras palavras, ao selecionarmos e organizarmos os saberes da formação profissional, transformando-os no que será ensinado nas escolas, surge o saber curricular, fortemente relacionado ao exercício da função, onde a docência revela seus saberes específicos relacionados ao que é observado no dia a dia.

Algumas características do trabalho docente são atualização, compreensão, adaptação e observação que só são possíveis através da prática. Em outras palavras, “o ensino se desenvolve num contexto de múltiplas interações que representam condicionantes diversos para a atuação do professor” (Tardif, 2014, p. 50).

Minhas escolhas diante de situações escolares, planejamento de aula e avaliação estão carregadas de experiências que vivi, sejam elas positivas ou negativas, e como eu lido com essas experiências, define quem eu sou enquanto profissional. Mas não apenas no espectro individual da prática, mas também no coletivo: no ato de debater, compartilhar e ouvir outros professores.

O saber dos professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional para a ela adaptá-lo e para transformá-lo. (Tardif, 2014, p. 13)

Há uma beleza no saber experiencial ao percebermos que ele “provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional” (Tardif, 2014, p. 55). Este saber traz consigo o momento em que o professor se torna pesquisador, reflexivo sobre sua prática e capaz de repensar os outros saberes.

Um professor, por consequência do exposto, tem como característica profissional primordial a articulação entre os diferentes saberes de sua formação com sua prática. Isso releva a importância em currículos de formação inicial de professores integrarem os saberes de formação profissional, curriculares e experienciais, o que, infelizmente, ainda não é uma realidade.

Apesar de cada um desses saberes estarem entrelaçados para construção de um profissional professor, D’Ávila (2007) afirma que os cursos de licenciatura ainda colocam o saber disciplinar acima dos saberes curriculares:

No âmbito desses cursos, é frequente colocar-se o foco quase exclusivamente nos conteúdos específicos das áreas, em detrimento de um trabalho sobre os conteúdos que serão desenvolvidos no ensino fundamental e médio. A relação entre o que o estudante aprende na licenciatura e o currículo que ensinará no segundo segmento do ensino fundamental e no ensino médio continua abissal. (D’Ávila, 2007, p. 221)

Esse desequilíbrio entre saberes distancia a formação inicial do contexto profissional. É como se existissem duas realidades: a teórica e a prática, tornando a construção da identidade docente problemática diante dessa dicotomia. Embora a autora traga essa discussão há mais de uma década, ela permanece atual:

A formação inicial de professores é entendida como o alicerce de toda sua construção como futuro educador. Daí vê-se a relevância que a relação teoria-prática possui nessa primeira fase de sua formação, pois dessa maneira, o discente perceberá desde cedo o possível cenário e a realidade que o cercará durante sua carreira profissional. Com isso, lhe será oportunizado desenvolver práticas emancipatórias vinculadas às teorias com destreza e autonomia, tendo um pensamento consciente de que sua formação não se limita ao espaço acadêmico, mas sim é uma construção contínua, construindo saberes, conhecimentos e vivenciando experiências dentro e fora das instituições. (Pacheco; Barbosa; Fernandes, 2017, p. 336)

Quando um professor está construindo sua identidade profissional, é fundamental que aprenda tanto a teoria quanto a prática, para que essa combinação ajude-o a entender como será sua atuação profissional e a desenvolver habilidades para ensinar de forma independente e reflexiva, afinal, o conhecimento pedagógico não só orienta a prática educativa como também molda a forma como os professores se percebem e se posicionam nos seus papéis profissionais, não só melhorando as suas competências como também reforçando a sua identidade enquanto agentes transformadores da educação. Para Pimenta e Anastasiou (2020, p.85):

Os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática. Sobretudo se forem mobilizados em decorrência dos problemas que a prática apresenta, entendendo, assim, a dependência da teoria em relação à prática, pois esta lhe é anterior. Essa anterioridade, no entanto, longe de implicar uma contraposição absoluta à teoria, pressupõe íntima vinculação com ela. Disso decorre um primeiro aspecto da prática escolar: o estudo e a investigação sistemática por parte dos educadores sobre sua própria prática, com a contribuição da teoria pedagógica.

Ao destacar a importância dos conhecimentos pedagógicos para a prática educacional, a discussão das autoras evidencia como a relação entre prática e teoria permite que a rotina seja analisada e vivenciada com base em fundamentos teóricos sólidos, promovendo uma melhoria constante no processo educativo e na construção de seus processos identitários. Para tal, Tardif (2014, p.314) sugere “que a formação profissional seja redirecionada para a prática e, por conseguinte, para a escola enquanto lugar de trabalho dos professores” o que o autor considera uma

“junção orgânica entre a formação universitária e o exercício da profissão” (p. 316). É inevitável, a essa altura, não pensar sobre minha formação nesse contexto.

Uma identidade profissional se constrói, pois, com base na significação social da profissão; na revisão constante dos significados sociais da profissão; na revisão das tradições. Mas também com base na reafirmação de práticas consagradas culturalmente que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações, porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Identidade que se constrói com base no confronto entre as teorias e as práticas, na análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, na construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como mediante sua rede de relações com outros professores, nas instituições de ensino, nos sindicatos e em outros agrupamentos. (Pimenta, Anastasiou, 2020, p. 76)

Durante minha licenciatura, recordo da forte ênfase em teorias discutidas nos componentes como sociologia da educação, psicologia da educação e didática. No entanto, me atrevo a dizer que houve uma falha em relacionar tais teorias entre si, com as habilidades práticas necessárias para o ensino real e com as realidades enfrentadas pelos professores no dia a dia. Seria essa uma realidade coletiva ou minha interpretação referente ao currículo que me formou?

Como o objeto de investigação dessa pesquisa é um curso de licenciatura em física da rede federal, é importante discutir como este desequilíbrio afeta a formação destes profissionais em nosso país.

2.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE FÍSICA NO BRASIL

Como vimos, apesar de diversos conhecimentos serem necessários para formação de um professor, pesquisadores alertam sobre como os cursos de licenciaturas têm priorizado o conhecimento específico em detrimento de outros saberes, afastando a formação inicial do contexto real da profissão.

Apesar dos estudos de D'Ávila datarem quase 20 anos, o desequilíbrio entre esses saberes ainda é persistente (Pimenta, Lima, 2017; Silva, 2020) e ressalta a

importância de entender como isso afeta a formação de professores, especialmente no contexto de um curso de licenciatura em física, objeto de estudo dessa pesquisa.

A disparidade entre os conhecimentos teóricos e práticos na formação de professores de Física emerge como um desafio significativo que distorce a integridade do contexto profissional. A existência de duas realidades distintas, a teórica e a prática, complica a construção da identidade docente, criando uma dicotomia que persiste ao longo do tempo.

Ao estudarem a formação inicial de professores de Física em universidades públicas, os autores Cortela e Nardi (2016) trataram as expectativas de docentes formadores de uma licenciatura em física durante uma reestruturação curricular. Em entrevista com estes sujeitos, muitos dos docentes afirmaram que um dos maiores problemas nos cursos de licenciatura em física é a forma como o currículo é desenvolvido, sobretudo nos componentes curriculares específicos do curso. É como se os estudantes estivessem cursando um bacharelado e uma licenciatura ao mesmo tempo, onde o modelo adotado é “conteudista” e “transmissionista” (Cortela, Nardi, 2016, p. 64).

A pesquisa realizada por Cortela e Nardi (2016) evidencia que apenas ter o conhecimento específico não é o suficiente para ministrar um componente curricular com qualidade, e que muitos professores formadores se baseiam em técnicas que favorecem

[...] aspectos instrumentais e procedimentais da Física, procurando torná-los competentes apenas na resolução mecânica de exercícios em detrimento de uma formação conceitual e mais relacionada à formação para a docência. (Cortela, Nardi, 2016, p. 83)

A pesquisa revela mais agravantes: componentes curriculares de prática de ensino, estágios supervisionados e demais relacionados à pedagogia e ensino quase sempre estão disponíveis apenas no final do curso, como se os estudantes cursarem três anos de Física e um ano de ensino. Há ainda argumentos presentes nas entrevistas que sinalizam uma desconsideração da competência científica de pesquisadores da área de ensino de física, o que nos reflete a falta de clareza sobre as diferenças entre formar um físico (bacharel) e um professor de física (licenciado).

Sobre esse problema de formulação e execução do currículo, Cortella e Nardi (2016, p. 204) argumentam acerca da importância de a formação de professores abranger três blocos do conhecimento que devem estar integrados: os conteúdos dos componentes curriculares específicos, o conteúdo pedagógico que norteará o estudante enquanto educador e o conteúdo integrador entre os conteúdos específicos e pedagógicos.

Surge a questão: o que diz o Conselho Nacional de Educação sobre a formação de Licenciados em Física? O Parecer Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior (CNE/CES) nº 1.304/2001 (Brasil, 2001), que define as diretrizes curriculares para os cursos de Física define o perfil do formando, habilidades e competências e estrutura curricular para o que chama de Físico-Pesquisador, Físico-Educador, Físico-Tecnólogo e Físico-Interdisciplinar.

É previsto que o núcleo de formação comum entre esses futuros Físicos contemple 50% da carga horária com física geral, matemática, física clássica, física moderna e ciência como atividade humana. O módulo sequencial de aprendizado, que diz respeito aos outros 50% do curso, no caso da Licenciatura em Física, se relacionam ao ensino de física e educação, mas em nenhum momento explicita quais conteúdos deverão ser trabalhados, o que irá compor os projetos pedagógicos e que professor é esse que deve se formar. Apenas em 2015, com a Resolução CNE/CP nº 2/2015 (Brasil, 2015), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação, conseguimos ter uma melhor percepção sobre esse cenário.

Esse documento orienta que a formação de professores ocorra em três núcleos:

- 1) Núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas, disciplinares e do campo educacional, tendo em vista a ética, a justiça, a diversidade, a investigação e pesquisa como elementos primordiais de formação;
- 2) Núcleo de aprofundamento e diversificação dos estudos da área profissional;
- 3) Núcleo de estudos integradores, onde o documento destaca a importância dos projetos de pesquisa como iniciação científica, iniciação à docência, residência pedagógica, monitoria e extensão.

Apesar do CNE/CES 1.304/2001 (Brasil, 2001) não caracterizar quem deverão ser os futuros professores de física, a resolução CNE/CP nº 2/2015 (Brasil, 2015) consegue nos dar um panorama sobre quais os saberes que devem agregar ao currículo das licenciaturas, sendo possível perceber cada um dos saberes definidos por Gauthier (1998) e Tardif (2014) para construção das habilidades e competências necessárias na profissão professor. Entretanto, parece que ainda há muitas batalhas tratando-se da formação de professores de física no nosso país.

Indicadores divulgados pelo INEP sobre a formação de professores no Brasil, entre os anos de 2001 e 2015, analisados por Schwerz *et al* (2020) trazem dados alarmantes sobre a escassez de 32.700 professores de áreas específicas na educação básica nos componentes curriculares que compõem o ensino médio. A situação fica ainda mais crítica quando direcionamos o olhar para a Licenciatura em Física: esta possui a menor taxa de egressos e maior déficit de professores em todos os estados do Brasil.

Apesar dos esforços do Estado durante os governos democráticos de Lula (2003–2010) e Dilma Rousseff (2011-2016) em políticas de permanência, acesso e ampliação de vagas em universidades como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) , o Programa de Financiamento Estudantil (FIES) e a Lei nº 12.711/2012 (referente as Cotas), ainda há muito a ser feito para que todo território tenha escolas com o quadro docente completo e qualificado.

Uma das alternativas encontradas para lidar com esses indicadores, foi a implementação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, através da Lei 11.892/2008 (Brasil, 2008), que discutiremos adiante.

2.2 LEI 11.892/2008 E A CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS

O estudo de Araújo (2016) traça um panorama sobre as licenciaturas antes e depois da criação dos institutos federais, demonstrando que 17 novas Licenciaturas em Física foram implementadas no Nordeste.

Com um olhar democratizado, a Rede Federal de Educação Profissional surge enquanto uma política pública do segundo mandato de Luiz Inácio Lula da Silva, prevendo ampliar o acesso e níveis de ensino em uma só instituição não apenas nas capitais, mas também nos interiores de todo país. Apesar do aumento na oferta de vagas, criação de novas licenciaturas e interiorização dos Institutos Federais, muitas dessas instituições marcam a história da educação no Brasil há longos anos.

Apesar de presidente por pouco mais de um ano, Nilo Peçanha (1909-1910), através do Decreto nº 7.566, em 23 de setembro de 1909, cria as Escolas de Aprendiz e Artífices nas capitais brasileiras. Considerando que criar hábitos de trabalho afastaria os filhos dos “desfavorecidos” do vício e do crime, as Escolas de Aprendiz e Artífices dedicam-se ao ensino profissional primário gratuito, visando a formação de operários e contramestres (Brasil, 1909).

A preocupação com a formação de mão de obra para a indústria se intensifica nos anos 40, quando, através do Decreto nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, oficializa-se as bases para organização da rede federal de ensino industrial, constituída por escolas técnicas, escolas industriais, escolas artesanais e escolas de aprendizagem (Brasil, 1942). Foi assim que as Escolas de Aprendiz e Artífices se tornaram as Escolas Técnicas.

O desenvolvimento do Plano de Metas durante a presidência de Juscelino Kubitschek (1956-1961), que expandiu a indústria nacional estabelecendo o ensino técnico como prioridade (Arantes; Costa, 2019, p. 20) foi fundamental para a criação da Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959 que garante autonomia das Escolas Técnicas sobre orçamento, organização curricular e avaliativa, e também na contratação de professores e demais funcionários (Brasil, 1959), que junto a Lei nº 4.759/1965, consolida as Escolas Técnicas como as agora Escolas Técnicas Federais e incorporando a sigla dos estados ao seu nome (Brasil, 1965), como por exemplo, a Escola Técnica de Salvador passando a chamar-se de Escola Técnica Federal da Bahia.

A redemocratização com o fim da ditadura militar no Brasil consolidou novas formas de fazer educação em nosso país. Com a eleição de Fernando Henrique Cardoso para presidência, em 1995, os mais variados instrumentos que organizam e estruturam a organização do sistema educacional brasileiro foram estabelecidos, como o Fundo de Manutenção através da Emenda Constitucional nº 14, o Plano

Nacional de Educação (PNE) Lei nº 10.172/2001 e Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei nº 9.394/1996, além da promulgação da lei nº 8.948/94 que “dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências” (Brasil, 1994), momento em que as Escolas Técnicas Federais transformam-se em Centro Federais de Educação Tecnológica (CEFET).

Muitos desses Centros Federais de Educação Tecnológicas (CEFETs) compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica através da Lei 11.892/2008, integrando:

- I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais;
- II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR;
- III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG;
- IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; e
- V - Colégio Pedro II (Brasil, 2008, não paginado¹)

A Lei 11.892/2008 estabelece uma reserva de 20% das vagas dos Institutos Federais (IFs), obrigatoriamente, para cursos de Licenciatura, sobretudo dos cursos de maior déficit (áreas de ciências e matemática) de acordo com as estatísticas de escassez do INEP, do estudo de Schwerz et al (2020) apresentado anteriormente.

Levando em consideração que uma das características marcantes em Institutos Federais é a elevação e articulação de diferentes níveis de escolaridade dentro de uma mesma instituição, ofertando vagas de educação integrada para ensino médio, ensino superior de tecnologia, bacharelado e licenciatura e pós-graduação, torna-os espaços capazes de ofertar uma experiência diferenciada na formação de professores.

A formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica se insere em um contexto de grandes desafios, já que a ampliação das matrículas na Educação Tecnológica no nível médio, sobretudo, a partir de uma matriz integrada está na agenda de todas as Redes de Educação Pública Estaduais. Tendo esse

¹ A fonte consultada não é paginada.

objetivo em vista, torna-se fundamental investir no conhecimento e na solução dos problemas estruturais que persistem na formação inicial e continuada de professores, particularmente nas áreas científicas, como a Física.

O estudo de Araújo (2016) traça um panorama sobre as licenciaturas antes e depois da criação dos institutos federais, demonstrando que 17 novas Licenciaturas em Física foram implementadas no Nordeste e conforme análises recentes como as de Vizzotto (2020) e Alves, Magalhães Junior e Neves (2021) ainda há poucos estudos sobre as licenciaturas nessas instituições.

Em busca de verificar quais discussões vêm sendo desenvolvidas e compartilhadas com a comunidade científica sobre a formação de Professores de Física dentro da Rede Federal de Educação, realizei um levantamento das produções na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e nos periódicos: Revista Brasileira de Ensino de Física (RBEF) e Caderno Brasileiro de Ensino de Física (CBEF).

A escolha desses lugares específicos para a pesquisa se justifica pela relevância e representatividade dessas fontes no contexto acadêmico e científico brasileiro, especialmente no campo da educação, como no caso da BDTD e no ensino de Física, onde costumamos usar como veículos de divulgação e referência a RBEF e CBEF. Cada uma dessas fontes desempenha um papel crucial na divulgação e discussão de pesquisas, oferecendo uma visão abrangente e aprofundada sobre as tendências e debates na área da qual estou investigando, garantindo a obtenção de informações relevantes e confiáveis para a análise proposta.

A escolha do ano de 2008 como ponto de partida para a pesquisa se deve à criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil, pois, como apresentado, esse ano é um marco por representar uma expansão e reestruturação do sistema de ensino técnico e tecnológico, abrangendo também a oferta de cursos de formação de professores.

Dessa forma, ao adotar o ano de 2008 como critério temporal, busquei concentrar a análise em um período posterior a criação dos Institutos Federais, com foco nas produções que refletissem a evolução e os desafios específicos relacionados à Formação Inicial de Professores de Física nestes espaços. Para

refinar a busca, utilizei os descritores "Educação Profissional", "Formação Inicial de Professores de Física", "Rede Federal de Educação" e "Instituto Federal".

Inicialmente, foram identificados 369 estudos relacionados à busca, um número significativo de produções. Reconhecendo a impraticabilidade em avaliar tantos documentos, resolvi realizar uma busca avançada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, relacionando as palavras-chave, resultando em 45 resultados nessa plataforma.

Totalizando 148 produções, após a leitura do resumo e introdução, restaram apenas oito investigações que satisfizeram os parâmetros estabelecidos, e estas estão minuciosamente catalogadas no Quadro 1 abaixo:

Quadro 1. Estudos encontrados através da busca utilizando descritores

Base de Dados	Título	Autoria	Ano
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	Formação de professores nos institutos federais: Estudo sobre a implantação de um curso de licenciatura em um contexto de transição institucional	Flach, A.	2014
	A implantação e implementação de licenciaturas de ciências da natureza no Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Rondônia – IFRO	Penha, M. R.	2018
	Evasão nos cursos de licenciatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais	Castro, T. L.	2019
	Características do ensino de astronomia nos cursos de licenciatura em física dos Institutos Federais de Educação Ciência	Paganotti, A	2020
Caderno Brasileiro de Ensino de Física	O novo currículo do Curso de Licenciatura em Física do CEFET/RJ, Campus Petrópolis	Micha, D. N., Barcellos, M. E., da Silva, G. dos S. F., de Souza, E.	2018

		G., da Silva, M. C., da Silva, E. T., & Gonçalves, D. N.	
Revista Brasileira de Ensino de Física	A Astronomia em currículos da formação inicial de professores de Física: uma análise diagnóstica	Slovinski, L., Alves-Brito, A., Massoni, N. T.	2021
	Um panorama sobre as licenciaturas em Física do Brasil: Análise descritiva dos Microdados do Censo da Educação Superior do INEP	Vizzotto, P. A.	2021
	Análise descritiva dos microdados do Censo da Educação Superior do INEP para cursos de Tecnologia da Informação e Comunicação no Brasil - Um panorama 2015-2021	Saraiva, R., Soares, P., Araújo, A. A., Souza, J.	2023

Fonte: Elaboração da autora.

Ao realizar essa investigação, é possível antecipar algumas conclusões que delineiam áreas de destaque e lacunas no panorama da formação de professores de física nos Institutos Federais. A notável ênfase na utilização de tecnologias para a formação docente, o engajamento em discussões que entrelaçam ciência, tecnologia e sociedade, bem como a análise das concepções de currículo por parte tanto dos formandos quanto dos formadores, refletem uma abordagem abrangente e atualizada na construção do conhecimento pedagógico.

A tese de Flach (2014) destaca-se como um dos primeiros trabalhos a abordar essa temática, oferecendo reflexões significativas sobre a implementação de cursos de licenciatura nesses institutos. A autora conduziu entrevistas com os docentes formadores da licenciatura em questão, proporcionando boas reflexões sobre a construção da identidade desses cursos. Entre as características mencionadas por ela, destaco:

na visão de seus docentes, este curso objetiva cumprir com qualidade a formação de “professores” o que o distancia de qualquer associação com um curso de bacharelado, na medida em que se

busca, desde o início do mesmo, a aproximação dos alunos com o ambiente de sala de aula, como possibilidade de conciliar conhecimentos teóricos e práticos. (Flach, 2014, p.181)

No contexto de instituições com histórico técnico, torna-se relevante observar o esforço em romper com paradigmas tradicionais na formação de professores. Este movimento evidencia uma busca por inovação e adaptação às demandas contemporâneas, sinalizando um comprometimento em moldar uma formação docente mais alinhada às necessidades atuais.

Observando os resultados de Flach (2014) e Penha (2018), percebe-se que tal atitude não se concretiza na realidade do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Rondônia:

No objetivo do curso de Licenciatura em Física predomina o cunho técnico, o perfil proposto, assim como a concepção pedagógica indicando um perfil com maior proximidade ao bacharelado do que com a formação profissional para a docência. (Penha, 2018, p.254)

Comparar a implementação de dois institutos federais induz reflexões sobre a importância de perceber a Rede Federal de forma plural e observar os institutos de maneira individualizada para captar com maior profundidade suas nuances, desafios e especificidades, reconhecendo a diversidade de contextos, estratégias e experiências. Assim, a análise individualizada contribui para uma visão mais completa e precisa do papel e impacto dos Institutos Federais na educação brasileira.

Dos textos que encontrei durante essa revisão relacionada ao tema, devo dizer que a tese de Flach (2014) foi particularmente inspiradora e ressoa fortemente nos caminhos que tomei na construção do meu estudo. Com o objetivo de compreender e analisar as políticas de formação de professores nos Institutos Federais, com foco específico no caso do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), a autora buscou compreender os múltiplos elementos que permeiam a constituição da profissional docente e analisar as políticas de formação de professores no Brasil.

É evidente, após leitura de sua tese, que há uma necessidade de mais investigações acerca da efetividade das políticas de formação de professores

propostas para os Institutos Federais e como essas políticas impactam no panorama educacional brasileiro.

Em resumo, a pesquisa foi realizada para contribuir com a compreensão e aprimoramento do processo de formação de professores nos Institutos Federais, algo que também pretendo fazer aqui. Na busca por respostas, a autora entrevistou professores que atuaram ou atuam no IFRS, entendendo que acessar a experiência destes docentes e compreender as práticas vivenciadas por eles, contribui para a compreensão e aprimoramento da identidade profissional promovida nestes espaços.

Ao defender que “se outro pesquisador fosse efetuar a análise dos mesmos dados, encontraria elementos distintos para serem destacados” (Flach, 2014, p.33) a autora me fez perceber a importância de considerar a ótica narrativa daqueles que vivenciaram e concluíram o processo educacional, ou seja, os egressos. Afinal, quem melhor do que eles, que experienciaram a formação em sua totalidade, pode contribuir de forma tão significativa para enriquecer nossa compreensão do assunto?

Conforme concluído por Vizzotto (2020) e Alves, Magalhães Junior e Neves (2021), a literatura sobre a formação de Professores de Física na Rede Federal de Educação ainda é escassa. E é notória a falta de investigações centradas nas experiências e trajetórias individuais dos egressos representa uma oportunidade evidente para aprofundar a compreensão sobre os resultados práticos e impactos dessa formação.

Portanto, o presente estudo busca contribuir com a área analisando a única licenciatura em física implementada pela Rede Federal de Educação na Bahia.

2.3 A LICENCIATURA EM FÍSICA DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA

O campus Salvador do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) fica localizado no bairro do Barbalho, na capital baiana, em um prédio que funciona desde 1926, quando ainda era uma Escola de Aprendizagem e Artífices.

Atualmente o IFBA – campus Salvador oferece nove cursos técnicos integrados –incluindo Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de

Jovens e Adultos (PROEJA) – e cinco subsequentes, dez cursos superiores, onde quatro são bacharelados, três tecnólogos e três licenciaturas; e sete cursos de pós-graduação, incluindo três de especialização, três de mestrado e um doutorado.

Com uma duração mínima de quatro anos, o curso superior de Licenciatura em Física do IFBA foi implementado no segundo semestre letivo de 2011. Em sua justificativa, o Projeto Pedagógico Curricular (PPC) do curso afirma que até a sua implementação, apenas a Universidade Federal da Bahia oferecia o curso de Licenciatura em Física em Salvador, com uma quantidade pequeníssima de 406 professores formados entre os anos de 1955 e 2011, condizente totalmente com o déficit, aqui já apresentado de professores de física no nosso país. Porém, o que essas novas licenciaturas em Institutos Federais agregam a este cenário deficitário?

Em consulta a plataforma Nilo Peçanha, ambiente virtual monitorado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC) que coleta, valida e disseminar estatísticas da Rede Federal de Educação, é possível encontrar dados referentes a ingressos e egressos na Licenciatura em Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, entre os anos de 2018 – 2021, sendo possível comparar esses números:

Figura 02 – Ingresso na Licenciatura em Física do IFBA

Instituição	2017	2018	2019	2020	2021
IFBA	427	61	81	52	44
Total	427	61	81	52	44

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha (2023).

Figura 03 – Egresso na Licenciatura em Física do IFBA

Instituição	2017	2018	2019
IFBA	2	7	4
Total	2	7	4

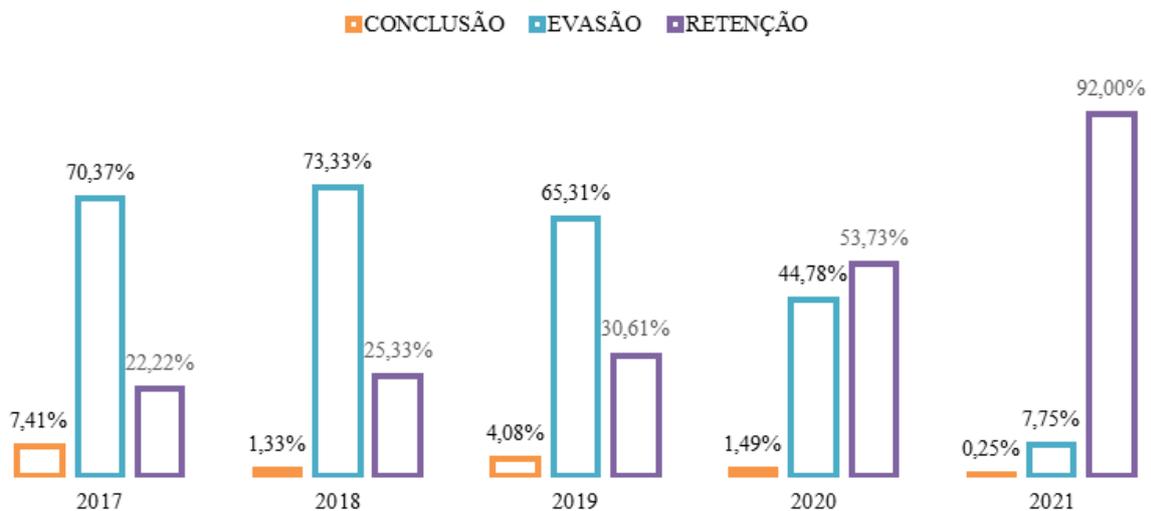
Fonte: Plataforma Nilo Peçanha (2023).

Apesar da primeira turma ter ingressado no segundo semestre de 2011, até o ano de 2016 a Instituição fazia uso da plataforma Sistema de Controle Acadêmico (SICAD) para gestão de dados acadêmicos. Por conta disso, os dados na Plataforma Nilo Peçanha foram recortados a partir do ano de 2017, o que eu acredito não interferir na reflexão que proponho aqui.

Observando os dados trazidos nas Figuras 02 e 03, é nítido que apesar da implementação de uma nova Licenciatura em Física na Bahia, a escassez de professores formados ainda é uma realidade alarmante. Levando em consideração as informações contidas no site oficial do IFBA, por ano, são ofertadas 40 vagas por semestre. Nesse caso, podemos perceber que a quantidade de estudantes que concluem o curso não chega a 10%.

Ainda analisando as informações disponíveis na plataforma, foi possível comparar os números referentes a conclusão, evasão e retenção nestes anos. Para facilitar a análise, construí o gráfico 1 com as informações obtidas:

Gráfico 01 – Eficiência Acadêmica



Fonte: Plataforma Nilo Peçanha (2023).

Positivamente, podemos dizer que a taxa de evasão caiu de maneira significativa entre 2017 e 2021. Porém, ao observarmos a quantidade de concluintes e retidos, a situação é inversa, assustadora e normalizada. Enquanto licenciada em física, sei que é comum encontrar estudantes desmotivados, cansados e sem perspectiva de conclusão. Inclusive, eu e muitos dos meus colegas já nos vimos nessa situação, fazendo-se necessário tal situação ser alvo de estudos e investigações.

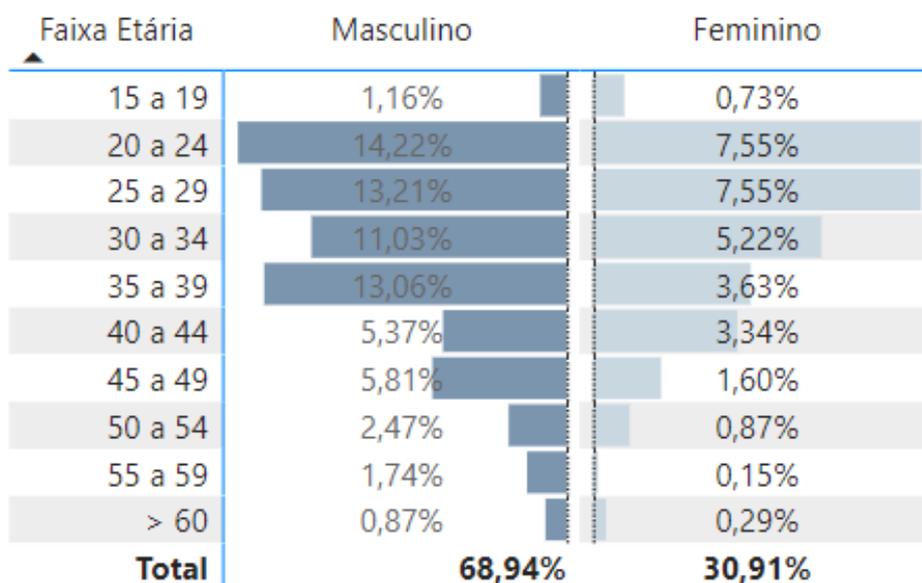
Pesquisas recentes como as de Oliveira e Silva (2020), Lima Junior et al. (2020) e Hernandes, Menezes e Nogueira (2021) tentaram responder essa estatística de conclusão tão baixa em cursos de Física. Em conclusiva, pode-se dizer que a cultura da reprovação pode contribuir significativamente para essa situação caótica, sobretudo no primeiro semestre nas disciplinas de Cálculo I e Física I. Além da pressão por parte dos docentes, os componentes curriculares específicos do curso requerem um bom nível de abstração e dedicação, o que acaba sendo um desafio para muitos estudantes, tendo como consequência o baixo rendimento dos alunos, o que justifica os dados encontrados no Gráfico 01.

Outro aspecto que chama atenção nos indicadores da Plataforma Nilo Peçanha são os dados referentes à classificação racial e renda dos estudantes dessa licenciatura. Mais da metade dos estudantes possuem renda igual ou inferior a um salário-mínimo, e, dentre a composição étnica dos declarados, quase 80% dos

alunos se classificam enquanto pretos e pardos. Em um país que fez tantas vítimas durante a colonização e exploração étnica, além de uma ruptura tardia na escravização da população negra que levou a segregação social e econômica de minorias, que avigora as desigualdades que vivenciamos hoje, essas informações reforçam que os desafios enfrentados para obtenção do diploma ultrapassam também as barreiras institucionais.

Traçando um olhar ainda mais interseccional e analisando o perfil desses estudantes no que diz respeito a sexo e faixa etária, quanto ao primeiro, homens ainda dominam em número de matrículas, mas percebe-se um aumento significativo de mulheres entre os anos de 2017 e 2021. Estas saíram aproximadamente 20% para 30%, o que apesar de positivo, ainda revela a necessidade de programas de incentivo e inclusão de mulheres nas áreas de Ciência, Tecnologia, Matemática e Engenharia.

Figura 04 – Faixa etária dos estudantes da Licenciatura em Física do IFBA



Fonte: Plataforma Nilo Peçanha (2023).

Apesar de vermos uma concentração de pessoas entre 15 e 25 anos, é importante observar que há uma quantidade significativa de estudantes entre 26 e 60 anos, que muitas vezes não têm contato com os estudos há algum tempo. Mas por que trago aqui essas informações do perfil discente?

Ao observar a matriz curricular,² o curso prevê uma conclusão em no mínimo 4 anos e parece romper com a tradição do “esquema 3+1”. Em cada um dos 8 semestres propostos a carga horária está bem distribuída entre os componentes curriculares específicos, pedagógicos e interdisciplinares, demonstrando (subjetivamente) que há uma tentativa de romper com a tradição da reprovação massiva no primeiro semestre dos cursos de Licenciatura em Física em outras instituições, ofertando, inclusive, componentes curriculares como “introdução a matemática” e “introdução à física” com a justificativa de iniciar a graduação tentando sanar as dificuldades oriundas da educação básica dos ingressantes.

Mas, ainda assim, os dados revelam que a tradição da alta evasão e retenção persistem, o que me faz questionar: O que os egressos de uma Licenciatura em Física, composta por um perfil majoritariamente negro/pardo, com renda igual ou inferior a um salário-mínimo, com uma presença significativa de adultos com idade superior a 25 anos, pode nos revelar acerca da formação de Professores de Física dentro da Rede Federal de Educação?

Mostrei, ao longo do texto, que existem diversas políticas públicas educacionais como o aumento do número de vagas, de instituições de ensino superior, da reserva de vagas para cursos de licenciatura, de programas de acesso a graduação e, inclusive, políticas internas, como o PPC, que busca se opor a modelos tecnicistas e que valoriza a formação de professores de física. Entretanto, estas inclusões não garantem, por si só, a materialização do desafio de aumentar a quantidade de professores de física atuando na educação básica, em muitos casos a declaração dos objetivos mantêm-se na esfera simbólica, não alcançando a dimensão do real.

Olhar para essa Licenciatura em Física surge tanto por ser a minha formação, quanto pelos indicadores que sinalizei até então. Optei por coletar os dados de outros estudantes egressos pois ao terem vivenciado todo o curso, seus relatos podem me fornecer uma visão mais ampla sobre como se dá a formação de professores dentro dessa instituição, podendo contribuir com a literatura, ainda em construção.

2 Instituto Federal da Bahia. Campus Salvador. [2011]. Matriz Curricular - Licenciatura em Física. Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/salvador/ensino/cursos/superior/graduacao/licenciatura-em-fisica/documentos/Matriz.pdf>. Acesso em: 10/01/2023.

3 HISTÓRIA ORAL: CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA

*Hoje o tempo voa nas asas de um avião
Sobrevoa os campos da destruição
É um mensageiro das almas dos que virão ao mundo
Depois de nós*

*Trecho da Canção “Depois de Nós” (2004)
Compositor: Carlos Maltz*

Assumindo que a abordagem metodológica da pesquisa revela minha postura teórica diante do fenômeno de estudo, a natureza epistemológica dessa dissertação é puramente qualitativa, pois a compreendo como uma abordagem fundamental em investigações sociais por estar pautada “no entendimento da intensidade vivencial dos fatos e das relações humanas” (Minayo; Costa, 2018, p. 143), na subjetividade e na interpretação, ou seja, tenta entender os significados das coisas através da perspectiva das pessoas envolvidas na situação sendo estudada. Nas palavras de Joutard (1996, p.205):

a Investigação Qualitativa tem atrás de si toda uma visão do mundo, dos sujeitos humanos e da ciência, que influencia a escolha e está presente na aplicação de qualquer técnica ou procedimento.

Em outras palavras, o intuito da pesquisa qualitativa está em explorar significados de fenômenos centrando-se nos sujeitos que serão investigados, sem que o pesquisador se posiciona como mero narrador de fatos, trazendo consigo o seu contexto social, analisando algo que valoriza e considera importante:

[...] esse posicionamento está associado à história de sua vida, à sua formação pessoal e profissional, bem como às marcas deixadas nele pelas suas vivências e outras experiências vitais que ele teve como ser humano. (González, 2020, p. 10)

O que González (2020) traz, se encaixa com a minha proposta e com o lugar que ocupo enquanto pesquisadora. Eu fui parte do evento e minha relação com meu objeto não é neutra. Existe afeto, lembranças e sentimentos que transparecem em

minha escrita pela história que trilhei enquanto uma egressa da licenciatura em física do IFBA e as marcas que essa história me deixou enquanto ser humano.

Durante um (curto) tempo, pensei em trazer a formação inicial de professores de física na rede federal através dos documentos institucionais do IFBA. Seria possível saber as mudanças que ocorreram ao longo dos anos, o que pensam sobre formação, a disposição dos componentes curriculares, suas carga-horárias. Entretanto, apesar da análise documental compor uma das possibilidades dentro da pesquisa qualitativa, estes documentos não trazem consigo os detalhes e nuances dos acontecimentos, apenas registros daquilo que foi decidido. Onde se encaixa essa pesquisa qualitativa?

Em busca de apresentar os principais métodos e instrumentos da abordagem qualitativa na área da Educação através de uma revisão de literatura, Pereira e Coutinho (2023) argumentam que na pesquisa científica em Educação é importante criar conhecimento que seja útil e que leve em consideração a subjetividade, seguindo princípios humanistas. (Pereira; Coutinho, 2023, p.992). Fundamentados em Triviños (1987) e Gil (2002), os autores classificam a pesquisa qualitativa em três tipos diferentes de pesquisas: pesquisa exploratória, pesquisa descritiva e pesquisa explicativa.

A pesquisa exploratória visa aprimorar ideias e descobertas, com planejamento flexível, enquanto a descritiva busca detalhar características usando técnicas padronizadas como a observação. Por fim, a pesquisa explicativa procura identificar fatores que contribuem para fenômenos, explicando o porquê das coisas. No meu estudo, adoto a abordagem descritiva, objetivando uma análise das características de um fenômeno específico, utilizando a entrevista como ferramenta para compreensão detalhada do tema em questão.

Como entender esses processos de formação, senão através dos sentimentos, interpretações e histórias daqueles que vivenciaram esses acontecimentos? É com essa pergunta que a entrevista se encaixou como uma ponte para acessar as informações ocultas de qualquer documento institucional, nas palavras de Amado e Ferreira (2014, p. 207), “a entrevista é um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos”.

Na busca de contar uma história através das visões de mundo e vozes de pessoas que vivenciaram o processo, escolhi o uso da História Oral enquanto metodologia empírica e qualitativa desta pesquisa.

Através da História Oral, será possível visualizar diversas faces da formação de professores de física nos Institutos Federais de acordo com as memórias e valores não apenas dos entrevistados, mas presentes também em minha escrita e internalizados naqueles que lerão essa dissertação. Nas palavras da autora David (2013, p.168):

Longe de ser uma metodologia inaplicável ou um método questionável de estudo científico, a História oral é capaz de trazer à tona perspectivas interessantes sobre os múltiplos discursos da história, memória, trajetória, identidade, cultura, representações, entre outras. E, como qualquer outra fonte, demanda ser questionada, debatida e historicizada para atingir toda a sua potencialidade.

Como meu objetivo é visibilizar histórias de Licenciados em Física pelo IFBA, focalizando suas memórias para capturar aspectos da formação inicial dentro desta licenciatura, a construção dessas entrevistas usará a técnica de História Oral, seguindo as orientações desenvolvidas por Lima (2016) e compreendendo História Oral conforme a definição trazida por Ferreira (2002, p.13):

[...] história oral é aquela que privilegia o estudo das representações e atribui um papel central às relações entre memória e história, buscando realizar uma discussão mais refinada dos usos políticos do passado.

A escolha em olhar a formação inicial de professores utilizando a história de egressos em vez de análise documental parte da ideia de valorizar aquilo que não é contemplado na história oficial, refletindo sobre as memórias e narrativas daqueles que vivenciaram processos, conforme dito por Fialho et al. (2020, p.9):

[...] o interesse do historiador não é o de somente registrar uma entrevista, um depoimento, ou uma história de vida, vai, além disso, captar algo que ultrapassa o caráter individual do que é transmitido e se insere na interpretação que terá para a coletividade, já que a vida que emerge na biografia de um grupo que tem história, e a história é construída e constituída pela interação dos indivíduos.

Capturar na individualidade dessas histórias as coletividades que caracterizam os processos de formação inicial dentro da Licenciatura em Física do IFBA, é, portanto, escolher olhar para formação de professores sob as lembranças daqueles que vivenciaram e concluíram os processos de formação, sendo este um poderoso instrumento dentro da pesquisa qualitativa (Minayo, 2000).

Nesse sentido, é importante que eu, enquanto pesquisadora, não enxergue a entrevista como ferramenta para ouvir, transcrever e refletir. É preciso olhar os relatos orais como dados e evidências, que sustentam argumentos. Abrams (2016) inclusive esclarece sobre como é comum encontrarmos trabalhos de História Oral com trechos pequenos da entrevista sendo analisados, pois considera-se que cada detalhe é subjetivo e informativo.

O uso da memória – falha, tendenciosa, influenciável – pode parecer uma abordagem frágil na construção de uma pesquisa, mas a escolha pela investigação através de depoimentos orais nos possibilita comparar narrativas e, de acordo com David (2013), estão carregadas de densidade histórica que em conjunto nos possibilita entender o todo.

Um trabalho de escuta, mesmo que possuindo intencionalidade de acadêmica, exige do pesquisador sensibilidade para se transportar para “o local social do seu objeto de análise” (David, 2013, p.161), em outras palavras, o pesquisador deve “dominar as técnicas de um diálogo que visa compreender o outro”. É óbvio que pouco ou muito de nós é transmitido através da pesquisa (David, 2013, p.166), mas é importante tomar distância para uma análise crítica e evitar que as memórias sejam trazidas sem debate, reflexões, contrapontos. Nas palavras do importante historiador francês Philippe Joutard:

O cruzamento das fontes, o necessário espírito crítico não é incompatíveis com o respeito devido à testemunha ou aos grupos. A história relativiza, na melhor opção do termo; ela desafia a ideia simplista de uma memória e tradição orais – puras, originais, sem nada a dever, que exprimem a alma do grupo. (Joutard, 1996, p. 43-44)

Encaro aqui, portanto, que uma entrevista que tem como fundamento o uso de História Oral representa “um documento histórico complexo que contém muitas camadas de significado e está embutida em forças sociais mais amplas” (Abrams,

2016, p.16, tradução nossa), nos obrigando a lidar com pessoas, suas memórias e todas as camadas e significados que estão contidos ali. Sobre isso, Portelli (1997) enuncia seis elementos que caracterizam as fontes de Histórias Orais, das quais coloco três aqui como fundamentais: oralidade, narrativa e subjetividade.

A oralidade diz respeito a como o ato de falar possibilita compreender a história, a cultura e demais aspectos envolvidos numa determinada situação. Ao oralizar uma história, encontra-se a narrativa:

A história contada será organizada e dramatizada de forma narrativa com uma variedade de elementos como discurso relatado, diversões, comentários, reflexões e assim por diante. (Abrams, 2016, p. 21, tradução nossa)

Apesar da narrativa estar presente no escrito, na História Oral ela se caracteriza por estar entrelaçada à oralidade. Isso nos direciona a subjetividade: o tom da voz, o movimento do corpo, as entrelinhas do que foi dito. Em outras palavras, “a qualidade de definir ou interpretar algo por meio da mente” (Abrams, 2016, p. 22, tradução nossa) é fazer História Oral.

Assim, pretendo realizar uma entrevista semiestruturada com egressos da Licenciatura em Física do IFBA a fim de refletir sobre a subjetividade e memória, em busca de achar vínculos entre prática e teoria que possibilita revelar quais aspectos dos Institutos Federais colaboram para formação de professores de física e os saberes envolvidos nessa formação, conforme o roteiro (apêndice C). Para tal, adoto a definição de Amado e Ferreira (2014) sobre entrevistas semiestruturadas:

As questões derivam de um plano prévio, um guião onde se define e regista, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter, embora, na interação se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado. (Amado; Ferreira; 2014, p. 208)

À luz das definições de Amado e Ferreira (2014), é evidente que, apesar da importância em um planejamento prévio na condução das entrevistas para que a interação se mantenha centrada nos aspectos essenciais do tema em análise, a flexibilização durante o processo de entrevista potencializa a liberdade de expressão

do entrevistado, permitindo capturar com complexidade e profundidade das vivências individuais, respostas mais autênticas do objeto de estudo.

3.1 COMPROMISSO ÉTICO DA PESQUISA

O projeto de pesquisa foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFBA e liberado através do parecer 5.987.348. As pessoas envolvidas na pesquisa receberam o Termo de Consentimento Livre Esclarecido contendo todas as informações que os possibilite julgar participar (ou não) da pesquisa.

O local escolhido para a entrevista é Universidade Federal da Bahia (UFBA) e levou no máximo 50 (cinquenta) minutos para ser respondido. Ao início dela, foram retomados os objetivos da pesquisa, bem como esclarecidas dúvidas com relação aos procedimentos e assegurando o sigilo da entrevista. Também é relevante destacar que os entrevistados foram informados sobre poder recusar e/ou desistir em qualquer etapa da conversa, ou posterior a ela.

Foi enviado para cada um o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice A) e o Termo de autorização de uso de depoimento através de link por meio eletrônico (formulário Google) que será registrado e salvo, concluindo o aceite do participante (apêndice B).

Como toda pesquisa, essa oferece benefícios e riscos. Enquanto benefícios, os entrevistados foram avisados que essa pesquisa possibilitará ampliar a literatura sobre a formação inicial de professores de física no Brasil e formação de licenciados em institutos federais. No que se refere aos riscos, identificam-se possíveis constrangimentos emocionais ao expor sua vivência, percepção, sentimentos ao revisitar e contar sua história na graduação, além do cansaço e desmotivação em participar do estudo. Aqui, vale ressaltar que caso um dos riscos viesse a ocorrer, o participante contaria com acolhimento, seria dada a escolha de dar uma pausa e/ou participar em outro momento ou interromper definitivamente sua participação.

Sobre os riscos, ainda existe também o risco de quebra de sigilo, onde fiz questão de enfatizar que todos os dados coletados seriam analisados na perspectiva científica e registrados sem identificação do participante e que todos os documentos

relativos à pesquisa serão guardados em local restrito pelo prazo de 5 (cinco) anos. Contudo, apesar da consciência da possibilidade destes riscos existirem, esta pesquisa buscou trabalhar de forma a evitar a sua ocorrência, bem como em não ferir a singularidade do participante, e sim, respeitá-lo em todas as suas dimensões.

Acreditando na importância também de retornar aos colaboradores a transcrição de seus relatos, para que possam revisá-los, todos receberam essa dissertação com antecedência para que pudessem avaliar se concordam com a forma que suas histórias foram apresentadas.

3.2 (RE)CONHECENDO VOZES: SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES

Mas quem serão os participantes dessa pesquisa? Em consulta à Plataforma Nilo Peçanha, observando os formandos entre os anos de 2017 e 2021, encontrei a informação de que esse grupo de egressos é composto por 30 estudantes. Levando em consideração que eu estou dentro desse quantitativo, precisei encontrar uma forma de estabelecer o contato com os outros, que a partir de então, tornaram-se possíveis entrevistas a serem realizadas.

Com base em minha rede de relacionamentos pessoais, consegui entrar em contato, através das redes sociais, com 26 egressos. Esse contato inicial foi realizado através de uma mensagem individual, isenta a apresentação (visto que todos nós conhecemos), esclarecendo que a razão para essa interação se tratava da minha pesquisa de mestrado, onde comentei o tema da dissertação e informei que seria de meu interesse ouvir suas histórias de formação e que, caso aceitassem, seria enviado por e-mail o Termo de Consentimento Livre Esclarecido fornecendo todas as informações necessárias para que os participantes possam tomar uma decisão informada sobre sua participação na pesquisa.

Das mensagens que foram enviadas, apenas sete foram respondidas, todas as respostas favoráveis à participação e atendendo aos pré-requisitos da pesquisa. Dentre estes, apenas quatro foram entrevistados, pois os outros três sujeitos deixaram de retornar as mensagens para agendamento da entrevista e encerraram o contato comigo.

Tendo em vista a segurança daqueles que compartilharam suas histórias de formação comigo, foi preciso pensar em uma forma de garantir o anonimato dos participantes da minha pesquisa, como uma medida de proteção às suas privacidades. Desde o início dessa pesquisa eu tinha a certeza de que queria atribuir nomes fictícios (pseudônimos) aos meus colegas, respeitando o gênero com o qual cada um se identifica, e enquanto reflexo da consideração que tenho por compartilharmos parte da nossa formação juntos, mas também por entender que não os vejo como meros pontos de dados ou estatísticas a serem analisadas, mas sim como pessoas reais, com histórias, sentimentos e vivências únicas, o que casa as minhas percepções individuais de ciência com aquilo que proponho em minha pesquisa.

As relações de poder existentes em nossa sociedade, fundamentadas na dominação que reflete em desigualdades raciais, são fruto de um processo histórico de construção social e cultural que moldou uma realidade baseada na ocultação das influências daqueles que contestam esses padrões impostos pelo discurso eurocêntrico. Essas relações carregam grande influência na história da ciência, que, por um longo tempo, foi escrita com viés racista, silenciando as vozes e contribuições daqueles que foram marginalizados por não estarem incluídos nos grupos de poder.

Tirar essas pautas da invisibilidade e analisá-las com um olhar interseccional mostra-se muito importante para que fuçamos de análises ciclistas ou para se romper com essa tentação de universalidade que exclui. A história tem nos mostrado que a invisibilidade mata, o que Foucault chama de 'deixar viver ou deixar morrer'. (Ribeiro, 2019, pág. 42).

A invisibilidade pode se manifestar de inúmeras formas. No cotidiano, ela pode ser percebida na falta de representação nos meios de comunicação, na ausência de políticas públicas direcionadas para minorias ou na marginalização cultural de determinadas identidades. Esse fenômeno não é meramente uma questão de reconhecimento superficial, mas tem implicações profundas na vida e na morte, como elucidada a autora.

As descobertas científicas, as publicações de artigos, pesquisas e outras literaturas indicam o nome dos seus autores, no entanto, na mídia e nos ambientes escolares e acadêmicos, não são divulgadas suas imagens, e nem são citadas sua descendência e sua origem. Permanece, então, na memória dos alunos e alunas, leitores e leitoras a imagem do cientista branco, visto que estes outros são levados a acreditar que um negro não poderia chegar ao ponto de fazer uma descoberta científica e, muito menos, sistematizar isso em forma de livro ou um artigo publicado em uma revista científica (Monjòlo, 2021, p.27)

Decidi atribuir pseudônimos aos participantes da pesquisa, inspirando-me em físicas e físicos³ cujas existências foram frequentemente subestimadas e/ou invisibilizadas na história da ciência, tendo em vista não apenas reconhecer a necessidade das histórias muitas vezes negligenciadas de cada um destes cientistas, mas reafirma também o meu compromisso em visibilizar aos sujeitos na pesquisa.

Quadro 2. Entrevistas: Pseudônimos, Data e Duração

Participante (Pseudônimo)	Data da Entrevista	Duração da Entrevista (aproximada)
Neusa	29/07/2023	28min50s
Samuel	30/07/2023	24min41s
Jayme	02/08/2023	29min10s
Sônia	03/08/2023	37min28s

Fonte: Elaboração da autora

3Os pseudônimos escolhidos para os entrevistados em minha pesquisa foram selecionados com base em critérios que visam destacar a diversidade e a representatividade na ciência, incluindo identificação racial, nacionalidade e gênero. Abaixo destaco compartilho quem são:

- Neusa Amato: Física brasileira conhecida por suas contribuições na física experimental e na promoção da participação feminina na ciência.
- Elmer Samuel Imes: Físico americano pioneiro em espectroscopia de infravermelho e o segundo afro-americano a obter um doutorado em física nos EUA.
- Jayme Tiomno: Físico teórico brasileiro, com contribuições em física nuclear, relatividade e cosmologia, além de ser um defensor da educação em física.
- Sônia Guimarães: Pioneira em cristalografia, primeira mulher negra brasileira doutora em Física no Brasil e primeira mulher negra brasileira a lecionar no Instituto Tecnológico da Aeronáutica.

O quadro acima oferece uma visão inicial dos participantes entrevistados, destacando as datas e durações de cada interação. Esses números, entretanto, não revelam suas histórias, perspectivas e experiências. Cabe aqui ressaltar que ao mergulharmos nas histórias de cada participante, queremos ir além do que foi dito. Buscamos o subentendido, as entrelinhas e padrões que tornam suas vivências individuais um fenômeno coletivo.

3.3 DA CONVERSA À INTERPRETAÇÃO: PROCESSO DE TRANSCRI(A)ÇÃO

A análise das entrevistas apoia-se no caminho metodológico da história oral, que se inicia no processo de transcrição, onde transformei as entrevistas gravadas em material escrito, respeitando a linguagem utilizada durante as entrevistas, “incluindo as repetições, vícios de linguagem, expressões regionais e marcadores conversacionais que caracterizam a fala” (Ribeiro, 2021, p. 7). Essa transcrição retornou aos entrevistados, onde estes puderam corrigir e/ou acrescentar ao material de acordo com o que é confortável para eles.

Após uma revisão, esse material foi reescrito de maneira textual e enviado aos entrevistados para que liberassem a divulgação neste relatório final. Todo esse caminho após entrevista é considerado parte importante da análise de dados na história oral, o que a historiadora oral Ribeiro chama de transcrição:

conceito inspirado no trabalho de literatos, tradutores de poesia que pensaram no ato de traduzir, também como um ato de criação. Assim, pesquisadores de HO podem assumir seu papel de mediadores e colaboradores na produção da narrativa textual e completar informações que foram dadas, mas que não foram registradas no áudio/vídeo. (Ribeiro, 2021, p. 7)

Entendo aqui, portanto, que a etapa de transcrever já se caracteriza enquanto análise, uma vez que o processo de transformar o oral em textual não é passivo e ingênuo, mas simboliza reviver a entrevista e refletir sobre o fenômeno estudado (Szymanski, 2002, p. 55), ao passo que me permite pensar na entrevista “como algo ficcional, e sem constrangimento” (Meihy; Holanda, 2007, p. 160). Isso prioriza minha atenção aos detalhes do estudo, além de garantir fidelidade ao que pretendo transmitir.

Dito isso, destacamos que a análise em HO deve ser polifônica. Ou seja, deve estar aberta a ouvir o que as narrativas disseram, valorizando seus sujeitos, deve deixar evidente os posicionamentos do pesquisador e as informações de seu caderno de campo, deve registrar tais perspectivas no texto analítico produzido, destacando os lugares e falas dos envolvidos no processo de produção documental e nos processos de diálogo dos quais resultaram a análise. (Ribeiro, 2021, p. 9)

Assim, após a textualização e validação das narrativas por mim coletadas, essas histórias foram lidas e relidas, ouvidas e compreendidas em seus próprios termos, em busca de significados no que foi dito de acordo com as seguintes perguntas:

1. Como os saberes adquiridos durante a formação profissional, os conhecimentos do currículo e a experiência prática se entrelaçam e moldam a trajetória de um professor ao longo de sua carreira, após a formação inicial em um Instituto Federal?
2. No curso ocorre no modelo de uma licenciatura, conforme observado na matriz curricular ou ainda há um pensamento “bacharelesco” em sua prática?
3. Como está a aplicação da Resolução CNE/CP nº 2/2015 no que diz respeito ao núcleo de estudos integradores? O acesso e participação em projetos de pesquisa como iniciação científica, iniciação à docência, residência pedagógica, monitoria e extensão?
4. Quais foram os diferentes aspectos da experiência educacional durante o curso de Licenciatura em Física no IFBA que os egressos são evidenciados enquanto significativos para seu desenvolvimento profissional, tanto em termos de oportunidades enriquecedoras quanto de desafios a serem superados?

A expectativa, tendo em vista as perguntas acima, é verificar a aquisição dos saberes durante o processo de formação inicial e como esse conhecimento se entrelaça com o currículo e experiências, moldando a carreira docente dos egressos, em busca de discutir como esses elementos desenvolve os futuros professores e impacta em sua prática docente.

Para tal, é importante investigar se o curso está mais parecido com um curso de bacharelado ou se ele realmente prepara os alunos para serem professores, buscando entender a matriz curricular e identificar possíveis divergências ou convergências entre aquilo que é proposto e o que é efetivamente realizado, compreendendo assim se a concepção de formação docente se materializa na prática dos professores egressos.

Destaco também, através da terceira indagação, a importância em articular Ensino, Pesquisa e Extensão, verificando a aplicação da Resolução CNE/CP nº 2/2015, sobretudo em relação ao núcleo de estudos integradores, um dos componentes dessa resolução que é focado na integração de conhecimentos pedagógicos e de áreas específicas. Outro ponto importante é investigar o acesso e a participação dos estudantes em atividades como iniciação científica, iniciação à docência, residência pedagógica, monitoria e extensão, buscando verificar como essas experiências formativas contribuem para o desenvolvimento profissional dos futuros professores. Nesse sentido, é necessário avaliar não apenas as oportunidades oferecidas aos estudantes para participarem dessas atividades, mas também os desafios para que essa participação seja efetiva e significativa.

Apesar de considerar que cada relato é singular, entendo que que juntos compõem um universo de histórias que me possibilita responder às perguntas acima e encontrar denominadores comuns que fortaleçam a construção de uma identidade das licenciaturas na Rede Federal.

Para isso, o processo de análise observou cada entrevista individualmente, onde considerei o contexto de suas trajetórias, a forma como se expressam, suas escolhas de palavras, entonações, e outros aspectos comunicativos que os tornam únicos enquanto sujeitos, mas também me atentei a estudá-las como um fenômeno comum, na tentativa de traçar padrões, divergência e convergências que me aproximem de uma narrativa coesa dentro das dúvidas que coloquei acima.

4 O QUE A HISTÓRIA DE EGRESSOS NOS REVELA SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS INSTITUTOS FEDERAIS?

*Não quero lhe falar meu grande amor
Das coisas que aprendi nos discos
Quero lhe contar como eu vivi
E tudo o que aconteceu comigo*

*Trecho da Canção “Como nossos pais” (1976)
Compositor: Belchior*

Neste capítulo, compartilho momentos das conversas que tive com os entrevistados - Neusa, Samuel, Jayme e Sônia -, sobre suas experiências de formação inicial, onde pude ouvir um pouco da trajetória acadêmica dos meus colegas de profissão que por tantos anos dividiram espaços comigo no IFBA e refletir sobre nossa formação. Afinal, é “por meio de narrativas os professores podem (re)construir e (re)significar suas experiências de ensino e aprendizagem e da sua própria trajetória de formação” (Silva; Souza; 2019, p.129).

É possível concluir que a narrativa desempenha um papel fundamental no processo de reflexão dos professores:

A narrativa, então, potencializa um processo de reflexão que permite aos professores compreenderem suas ações e a ocorrência de determinados acontecimentos, de modo a poderem criar (se assim for pertinente) novas estratégias a partir de um processo de reflexão, ação e nova reflexão. (Silva; Souza; 2019, p.128-129)

Ao contar as narrativas de formação dos meus colegas, professores de física formados no IFBA, busco promover uma reflexão sobre a formação de professores de física na rede federal, relacionando-a com os saberes docentes de Tardif. Meu intuito é promover a criação de novas estratégias futuras a partir do processo de reflexão, ação e nova reflexão, conforme mencionado por Silva e Souza em sua obra. Assim, trago aqui um pouco da história de cada um, na ordem em que os entrevistei.

A primeira entrevistada foi Neusa e eu confesso que fiquei um pouco ansiosa com o nosso encontro porque a tive como modelo na graduação (ela ingressou em 2012, eu em 2014) e durante algum tempo, sua trajetória foi inspiradora para mim.

Neusa sempre teve gosto pela matemática. Quando terminou o ensino médio, ela fez o vestibular para tentar uma vaga no curso de Arquitetura na Universidade Federal da Bahia (UFBA), mas não foi aprovada. Decidiu então tentar o curso de Licenciatura em Física no Instituto Federal da Bahia (IFBA) através do Sistema de Seleção Unificada (Sisu).

No início, Neusa confessa que não tinha a intenção de ser professora. Mas ao longo do curso, observando bons exemplos de professores e tendo algumas experiências, ela começou a se identificar com a carreira docente. Sua jornada, como disse, foi inspiradora para minha fase de “iniciante no curso”: ela participou ativamente de projetos como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), além de representar o IFBA nos Jogos Universitários e no programa Ciências sem Fronteiras, quando teve a oportunidade de estudar durante dois semestres na Itália.

Durante os estágios supervisionados, apesar de Neusa ter espaço para colocar em prática o que aprendia nos componentes curriculares pedagógicos, sentiu que a realidade das escolas públicas era muito diferente do que ela imaginava. Isso porque na teoria se abordavam modelos ideais, mas na prática faltavam recursos e tempo para aplicá-los, percebeu assim que precisava ajustar suas expectativas utópicas à realidade social, emocional, material e financeira dos alunos.

Neusa formou-se em 2018, junto de apenas mais dois colegas de turma com quem havia realizado o intercâmbio na *Università di Pisa*, Itália, e atualmente é vice-diretora de uma grande escola pública na região metropolitana de Salvador. Embora goste menos da gestão do que da sala de aula, busca fazer o melhor dentro das limitações impostas pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Apesar de tecer algumas críticas, ela recomenda o curso do IFBA aos seus alunos pelo apoio recebido por tantos professores formadores e pelas oportunidades de pesquisa oferecidas, pois lembra com carinho da sua formação inicial.

A segunda pessoa que entrevistei foi Samuel, cursamos alguns componentes curriculares juntos e ele sempre gostou de ajudar outros colegas durante as aulas, o que ele diz ser uma característica que ele tem desde a educação básica.

Após concluir o ensino médio, ingressou no curso de Engenharia Civil e por algum tempo, viveu sentindo que algo estava faltando. Sempre que tinha tempo livre

entre as aulas, dava explicações particulares de Matemática e Física para os colegas e mantinha guardado em si o quanto se realizava ensinando.

Em 2014, Samuel perdeu o emprego e decidiu se dedicar integralmente às aulas particulares. Nesse momento, refletiu sobre sua trajetória profissional e prestou o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para testar seus conhecimentos e tentar realizar seu desejo íntimo de se tornar professor. Ficou surpreso ao ser aprovado no IFBA para o curso de Licenciatura em Física, que começaria no ano seguinte.

No início, foi um desafio conciliar Física e Engenharia, mas Samuel se apaixonou e decidiu trancar Engenharia de vez para se dedicar ao novo curso. Participou ativamente das atividades do Laboratório de Inovações e Práticas Interdisciplinares (LIPI), desenvolvendo projetos inovadores com simulações e gamificação.

Além disso, durante sua graduação, Samuel se dedicou a um projeto desafiador: desenvolver estratégias de ensino de Física para estudantes surdos. A pesquisa demonstrou resultados promissores, mas enfrentou problemas burocráticos e ele não pode dar continuidade. Ainda assim, a experiência foi enriquecedora e ele se lembra com muito carinho do sentimento de estar transformando vidas através da inclusão.

Após se formar em 2018, Samuel fez mestrado em uma instituição estadual, continuando na área de simulação e gamificação. Embora tenha aprendido muito, sentiu falta do acolhimento do IFBA. Hoje continua lecionando física em instituições privadas, onde busca inovar os métodos de ensino a cada dia.

Minha terceira entrevista foi com alguém que não só entrou junto comigo no curso, mas esteve ao meu lado nos bons e maus momentos da minha trajetória: Jayme.

Sempre foi apaixonado por exatas desde a infância, ao concluir o ensino médio, o sonho de Jayme era cursar Engenharia, porém não obteve êxito no vestibular. Decidiu então prestar o vestibular para Licenciatura em Física no Instituto Federal da Bahia (IFBA), onde já havia feito um curso técnico anteriormente e guardava boas recordações da instituição.

Nos primeiros semestres do curso, Jayme enfrentou altos desafios. Alguns professores dos componentes específicos da física perseguiram a ele e seus

colegas, além de o criticar excessivamente pelo seu perfil questionador, o que quase o fez desistir da graduação. Contudo, também teve excelentes professores e colegas que o inspiraram a continuar. Aos poucos, foi se apaixonando cada vez mais pela docência.

Durante a graduação, Jayme participou de programas de iniciação à docência como o PIBID e a Residência Pedagógica. Embora tenham sido experiências enriquecedoras, sentiu que aprendeu principalmente na prática dos estágios supervisionados. Foi observando diferentes professores que começou a desenvolver sua própria metodologia de ensino.

No Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), quase desistiu diante das críticas de um professor. Contudo, uma professora o incentivou e o ajudou a concluir o trabalho com êxito! Formou-se determinado a ser um professor inspirador e amável, ao contrário daqueles que o perseguiram. Após a graduação, Jayme deu início à sua carreira como professor em uma escola na periferia de Salvador. Para complementar a renda, também ministra cursos preparatórios para o ensino médio integrado do IFBA, percebendo seu talento para despertar o interesse por ciências.

Assim como Jayme, a última entrevistada, Sônia, foi uma das colegas de curso que segurou minhas mãos nos momentos mais difíceis e não me deixou desistir. Ela sempre dizia que nunca sonhou em se tornar professora e repetiu isso durante a entrevista. Durante o ensino médio, foram os docentes de química e matemática que a inspiraram a seguir para área das ciências da natureza e exatas e escolher a licenciatura em física.

Ao entrar no IFBA e começar a ter contato com os componentes curriculares de educação, gostou muito da “parte pedagógica” do curso. Mas, foi em um estágio de observação em um projeto de reforço escolar que ela percebeu o quanto amava ensinar.

Durante a graduação, Sônia se destacou nos projetos de iniciação científica que participou, mas um projeto de extensão em especial marcou sua trajetória: o Estação Ciência, que desenvolvia atividades de ensino de física para pessoas com deficiência visual. Lá, eu e Sônia nos conhecemos e trabalhamos juntas, colocando em prática discussões sobre inclusão e acessibilidade no ensino de ciências. Essa experiência a motivou ainda mais a seguir carreira docente.

No IFBA, Sônia sentiu que teve uma formação sólida, que a preparou para lidar com desafios, mas relatou sentir falta de mais componentes de práticas da física em detrimento da matematização excessiva do curso.

Atualmente, Sônia dá aulas em escola particular, mas almeja trabalhar em instituições públicas e periféricas para fazer a diferença na educação básica, sobretudo com a juventude preta e periférica, como ela. Busca sempre mostrar a aplicabilidade da física no cotidiano para motivar os alunos. A trajetória de Sônia mostra como o amor pela ciência e pela educação pode transformar uma vida e seu desejo é ajudar nessa transformação.

4.1 O ENCONTRO DOS SABERES NA JORNADA DA FORMAÇÃO INICIAL

Compreender a formação de professores envolve olhar para construção de seus saberes em busca das características que nos diferenciam de outras profissões. Como discutido no capítulo 2, é durante a formação inicial que os futuros professores desenvolvem os saberes referentes a sua prática profissional, internalizados, desenvolvidos e aperfeiçoados ao longo de suas carreiras, compondo a sua identidade docente:

Nesse contexto, a identidade do professor pode ser entendida como única e ao mesmo tempo diversa, ou seja, constituída pela identidade pessoal e pela identidade profissional. Sendo assim, ela se define no equilíbrio entre as características pessoais e profissionais e vai sendo constituída nas relações sociais que se estabelecem com os alunos, com as famílias, com a instituição educativa, enfim, com as pessoas com as quais convive no cotidiano e de alguma forma influenciam essa construção. Nesse processo, ao longo de sua carreira estudantil e profissional, o professor vai construindo saberes e constituindo o referencial teórico que fundamenta suas ações. (Santos; Rodrigues, 2010, p. 20)

Nesse contexto, a trajetória formativa e profissional do professor é central para compreensão da constituição dessa identidade. Da formação inicial aos processos de formação continuada auxiliados pelos cursos de mestrado e doutorado, e/ou das dinâmicas trabalhistas, a identidade do professor é construída e/ou reconstruída.

O diálogo com os entrevistados esboça a jornada de construção da identidade docente desses sujeitos, possibilitando encontrar como ocorre a integração do conhecimento profissional, conhecimento curricular e conhecimento experiencial no

processo de formação inicial, entendendo que é justamente nesse momento que desenvolvemos nossa base teórico-prática.

Vimos que os saberes docentes são fundamentais na construção da profissão professor e que podemos dividi-los em três grandes blocos: os saberes da formação profissional (da ciência da educação, pedagógicos e disciplinares), os saberes curriculares e os saberes experienciais, não se limitando apenas ao aprendizado academicamente. Algumas características dos saberes docentes são definidas por Tardif (2014, p. 286) como temporais; plurais e heterogêneos; e personalizados e situados.

Os saberes temporais constroem através da história de vida, experiências escolares, prática profissional e socialização de saberes. Muitas vezes, reproduzimos vivências escolares, aprendemos por meio da prática profissional e evoluímos no processo de socialização, reflexão e amadurecimento.

Podemos caracterizar os saberes enquanto plurais e heterogêneos por não serem unificados e variarem de acordo com os objetivos, sempre se adaptando a motivação da escola, dos alunos, o que Tardif exemplifica usando o artesanato:

como as diferentes ferramentas de um artesão, eles fazem parte da mesma caixa de ferramentas, porque o artesão pode precisar deles no exercício de suas atividades. A natureza da relação entre o artesão e todas as suas ferramentas é, portanto, pragmática: essas ferramentas constituem recursos concretos integrados ao processo de trabalho, porque podem servir para fazer alguma coisa específica relacionada com as tarefas que competem ao artesão. (Tardif, 2014, p. 289)

Comparando as ferramentas de um artesão com os saberes dos professores, o autor afirma que todos os saberes são importantes ferramentas de trabalho de um professor, mas que a relação entre o professor e seus saberes é prático: assim como um artesão escolhe a melhor ferramenta para trabalhar em uma obra, o professor seleciona seus saberes para instrumentalizar um de seus trabalhos. Cada saber tem uma função específica e é escolhido porque ajuda a fazer algo necessário no trabalho do professor, que faz essa escolha ao entrar em contato com as dinâmicas de ensino. Ou seja, esses saberes são personalizados e situados:

Eles são fortemente personalizados, ou seja, que se trata raramente de saberes formalizados, de saberes objetivados, mas sim de

saberes apropriados, incorporados, subjetivados, saberes que é difícil dissociar das pessoas, de sua experiência e situação de trabalho. [...] Mas os saberes profissionais dos professores não são somente personalizados, eles também são situados, isto é, como dizíamos anteriormente, construídos e utilizados em função de uma situação de trabalho particular, e é em relação a essa situação particular que eles ganham sentido. (Tardif, 2014, p. 291)

Por considerar que as motivações que tornam alguém professor podem ser vistas através dos diferentes saberes presentes na formação inicial, a primeira pergunta que fiz foi *“como foi que você decidiu se tornar professor?”*.

É curioso que quase todos os entrevistados relataram que ingressaram na área da educação por acaso. Por exemplo, Neusa diz que entrou na licenciatura totalmente desprestigiada:

[...] eu não tinha pretensão de ser professora, acho que eu nunca tinha nem pensado na ideia de ser professora. E eu decidi me tornar professora dentro do curso, vendo nossos professores e estudando as disciplinas da parte de educação e tal. E lembrando alguns exemplos de professores que eu tive [...] (Neusa).

Apesar da sua trajetória profissional não ter sido necessariamente planejada para se tornar professora, sua experiência estudando um período fora do país trouxe a oportunidade de refletir sua formação, ao comparar a realidade vivenciada no IFBA e as experiências que estava tendo na Itália. Tais reflexões resultaram numa apreciação e valorização da aproximação que aqui tinha dos seus professores, momento que Neusa pensa: *“nossa, eu tenho professores tão bons, então acho que eu quero ser como eles”* (Neusa). Um pequeno sorriso se formou em seu rosto na externalização dessa fala, me fazendo perceber que sua identidade surge pela observação de educadores inspiradores e pela reflexão sobre as suas próprias experiências.

Não apenas Neusa decidiu seguir a carreira docente por influência de exemplos positivos e pelo desejo de imitar estilos de ensino, Sônia também se tornou educadora pelo impacto que outros docentes tiveram em sua vida. Ela compartilhou um pouco das dificuldades que viveu, durante a educação básica *“meu ensino médio, meu ensino fundamental foi todo na escola pública. Então eu vi que tinha uma carência muito grande de professores dedicados, sabe?”* (Sônia). Ela complementa:

[...] muitos professores da minha época diziam que o ensino público é ruim mesmo, os alunos têm muita dificuldade, então vou colocar o mais básico possível aqui, não vou aumentar o nível nem nada, porque a maioria mesmo é ruim, então vou deixar nesse nível que eu tenho menos trabalho [...] (Sônia).

Devo dizer que o cenário apontado por Sônia ao vivenciar a escola pública enquanto estudante me fez refletir sobre a importância da dimensão afetiva na prática do ensino e na possível falta de atenção dada aos aspectos emocionais processo de formação desses professores, conforme destaca Ribeiro:

Assinala-se que a negligência da dimensão afetiva tem repercussão direta na prática do ensino e indica a necessidade de os formadores desenvolverem outros saberes e competências além das intelectuais nos futuros professores. Disso decorre a necessidade de rever a concepção de formação inicial e continuada, os conteúdos e os processos de formação, para melhor adaptá-los às novas exigências escolares e profissionais (Ribeiro, 2010, p.5)

Apesar da triste realidade trazida por ela ao relatar o descaso de alguns professores que subestimam a aprendizagem de seus estudantes, Sônia (2023) destaca que seus professores de matemática e química pensavam diferente:

[...] eu não vou oferecer migalhas para essa turma não. Vou aumentar o nível, por mais que eles tenham dificuldades, mas é o que eles precisam e eles vão evoluir com isso, com esse nível fácil, nível médio, nível difícil. Eles vão evoluir (Sônia)

E hoje, ela se espelha muito neles.

Ao abordar sobre as fontes pré-profissionais do saber ensinar, Tardif (2014) traz a ideia de que a prática profissional dos professores é influenciada pelos conhecimentos adquiridos antes da formação formal para o ensino.

Nessa perspectiva, os saberes experienciais do professor de profissão, longe de serem baseados unicamente no trabalho em sala de aula, decorreriam em grande parte de preconcepções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar. (Tardif, 2014, p. 75)

Em outras palavras, o autor está argumentando que os professores trazem consigo não apenas conhecimentos adquiridos durante sua prática profissional, mas também ideias e concepções sobre educação que foram formadas ao longo de suas experiências estudantis. Ou seja, suas percepções prévias sobre como o ensino e a aprendizagem devem ocorrer, desempenham um papel significativo na maneira como se identificam enquanto professores, inclusive as relações desenvolvidas com seus formadores iniciais também causam esse impacto, conforme relata Samuel ao falar como o IFBA “[...] *vai muito além de uma casa pois ali eu sentia que os professores viam os estudantes como seres humanos [...]*” (Samuel).

Jayme (2023), por exemplo, sorri ao dizer:

[...] sempre tive o carinho pelo IFBA, né? Eu gostava... já tinha feito um curso no IFBA.” e complementa “eu sempre penso que não poderia ser professor, que alguns foram para mim, né? Então, alguns foram muito ruins pra mim, tipo “aquele”, então, eu não poderia ser da mesma forma, mas também não poderia tratar a educação de qualquer jeito, né? (Samuel)

Ele expressa uma reflexão importante sobre a influência dos professores na formação e concepção de educador que construímos na educação inicial, além de sugerir que alguns professores nos marcam por suas atitudes positivas e podem servir como modelos a serem seguidos, expressa como aqueles “que não foram” podem inspirar uma abordagem diferente. Além disso, é interessante quando Jayme diz que não poderia tratar a educação de qualquer jeito, pois existe aí um reconhecimento de que precisamos ter responsabilidade e compromisso de maneira contínua com a qualidade do ensino e no impacto que nossas relações podem ter na vida de nossos estudantes.

Vimos que nossos saberes sofrem influência de experiências pessoais e educacionais, conhecimentos adquiridos na universidade (sejam eles saberes disciplinares, habilidades pedagógicas e didática) e referências curriculares como programas educacionais e materiais escolares. Isso significa dizer que nossos saberes são uma teia de conceitos, técnicas, teorias e abordagens que serão aplicadas de maneira estratégica e flexível, de acordo com os objetivos e desafios que forem postos a nós:

Finalmente, os saberes profissionais são temporais num terceiro sentido, pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, de um processo de vida profissional de longa duração do qual fazem parte dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, bem como fases e mudanças. (Tardif, 2014, p. 287)

Sônia, me contando sobre suas experiências durante a formação inicial, descreve a importância das palestras organizadas pela instituição como uma fonte significativa de conhecimentos e perspectivas:

[...] a questão de discussão social mesmo algumas palestras que teve na instituição... algumas organizadas pelo Departamento de Física, outras por outros departamentos... enfim. Então, foi ali uma casa que eu tive muito crescimento mesmo, tanto intelectual, quanto crescimento como pessoa e maturidade que me ajudaram. Me ajudam até hoje! (Sônia).

Assim como ela destaca como as experiências sociais e educacionais foram fundamentais para seu crescimento e desenvolvimento, evidenciando a complexidade e a adaptabilidade dos saberes profissionais na prática educacional, Samuel ressalta uma mudança na perspectiva em relação aos estudantes ao cursar os componentes curriculares pedagógicos:

com o passar do tempo eu comecei a ver os estudantes, mas pelo lado humano da situação, do que pelo lado apenas técnico, de resultado e tal. E de 'ah, se você estudar você consegue.' E aí algumas discussões, algumas teorias como o Vygotsky, ou o próprio Ausubel que eu não uso, mas conheço a teoria dele, assim como o Paulo Freire, faz a gente observar que o lugar do estudante ali é diferente (Samuel).

Ao ter acesso a várias teorias, como as de Vygotsky, Ausubel e Paulo Freire, que influenciaram sua visão sobre o ensino e a aprendizagem, sua identidade docente vai sendo construída, moldada humanizando sua perspectiva acerca dos estudantes. Lembrando que ele começou a ser professor antes de se profissionalizar, demonstrando que os saberes dos professores são ecléticos e sincréticos, como expressa Tardif:

Um professor raramente tem uma teoria ou uma concepção unitária de sua prática; ao contrário, os professores utilizam muitas teorias,

concepções e técnicas, conforme a necessidade, mesmo que pareçam contraditórias para os pesquisadores universitários. Sua relação com os saberes não é de busca de coerência, mas de utilização integrada no trabalho, em função de vários objetivos que procuram atingir simultaneamente. (Tardif, 2014, p. 289)

Ou seja, nossa profissão combina diferentes ideias e estratégias pedagógicas para atender às necessidades dos alunos de maneira mais ampla. Isso evidencia a complexidade da nossa profissão e a variedade de abordagens que podem ser adotadas pelo professor durante suas aulas, conforme Jayme brinca

todo dia eu visto um personagem. Tem dia que o personagem é mal, e tem dia que o personagem é bom. Um dia que eu preciso dar o assunto de forma entre o personagem e o personagem mal. Agora, no dia que tá mais tranquilo, a gente vai se tornar de bom, né? (Jayme).

Para Tardif (2014, p. 291), os saberes dos professores são chamados de “personalizados e situados” por serem únicos para cada pessoa, pois são moldados pela sua própria história de vida, personalidade, habilidades e pelo contexto em que trabalham. Isso significa que cada professor possui um conjunto de conhecimentos e experiências que são pessoais e específicos para eles.

Por exemplo, noto que Jayme enfrenta uma série de objetivos e desafios em sua prática, refletindo na necessidade de alternar entre diferentes "personagens" para manter a ordem na sala, motivar seus alunos e facilitar o aprendizado deles, reflexo das características docentes trazidas por Pimenta e Anastasiou: “a imprevisibilidade, a singularidade, a incerteza, a novidade, o dilema, o conflito e a instabilidade” (2020, p.113).

Neusa observa que a realidade da escola muitas vezes difere do que é estudado na formação inicial. Ela destaca a necessidade de uma abordagem mais contextualizada: *“Porque a realidade da escola, e hoje eu pergunto mais ainda, é totalmente diferente do que o que a gente estuda nas disciplinas. A gente estuda uma coisa muito dentro de uma caixinha”* (Neusa). Apesar da ideia de que os saberes profissionais dos professores são situados, construídos e utilizados em função do ambiente escolar, nota-se que nem sempre isso reflete nas abordagens acadêmicas, um problema dos problemas do modelo de formação docente que não encara o ensino como um “fenômeno complexo, histórico, situado, que expressa as

múltiplas e conflituosas determinações das sociedades humanas nas quais se realiza” (Pimenta; Anastasiou, 2020, p.67), ou seja, heterogêneo, mutável e particular.

Muitas vezes, apenas percebemos a complexidade da prática docente e como ela difere da visão idealizada que nos é apresentada na graduação, quando nos encontramos sozinhos no universo escolar. Passamos no mínimo quatro anos vivenciando um modelo de formação onde nos é apresentada a teoria, a princípio, e aplicado às práticas ideais em nossos estágios supervisionados. Neusa

no primeiro ano que eu dei aula, em 2019, eu fazia jogo, eu fazia um milhão de coisas, e aí ao longo do tempo a gente vai percebendo que nem tudo traz uma resposta. Às vezes, o aluno, naquele momento, ele quer que você resolva a questão de vestibular, porque ele está naquela época de vestibular. (Neusa).

Ao ilustrar como ao longo de sua trajetória reconheceu a importância de adaptar suas estratégias de ensino às necessidades específicas dos alunos, reconhecendo que nem todas as abordagens produzem resultados imediatos, está subjetivo na vivência de Neusa que a prática não é simplesmente uma arena de aplicações de teorias pedagógicas, e quão relevante é pensarmos em modelos que permitam direcionar a formação para diferentes contextos escolares.

Para darmos continuidade em outras análises a partir das entrevistas, acho importante destacar que todos os egressos que foram entrevistados realizaram os estágios supervisionados dentro do próprio IFBA, acompanhando turmas do ensino médio integrado. Neusa, por exemplo, desabafa que

quando você vai para a prática (e não dentro dos estágios), depois de formada, que você mesmo entende algumas coisas. Você vê que o dia a dia é difícil, né? Eu senti uma diferença até da postura dos alunos. No sentido, assim, nas turmas que eu acompanhei do IFBA, que acho que em eletrotécnica. Não, foi de refrigeração e climatização e eletrotécnica. Os alunos, por mais que fossem ensino médio e tal, eles tinham um objetivo, talvez, estavam ali por algo a mais do que só a educação básica. Então, a postura dos alunos eu senti a diferença. A forma como o aluno lidava com o professor. (Neusa)

Durante a formação de um professor, as experiências adquiridas através de um estágio curricular supervisionado favorecem a articulação entre diferentes saberes,

permitindo a integração dos conhecimentos adquiridos em diferentes componentes curriculares da graduação, estabelecendo uma ponte entre a teoria e a prática, a realidade e os ideais. Um espaço fundamental para trocar experiências, vivenciar realidades e experimentar contextos. Lisboa (2018) destaca que

as atividades vivenciadas em um curso de formação de professor têm que considerar as ideias e valores oriundos da sua história. E devem ser realizadas para modificar a noção de professor que o licenciando tem construído através das suas experiências anteriores ao ingresso na licenciatura. Isto será possível se os conhecimentos anteriores forem levantados, discutidos quanto a sua pertinência no propósito atual e reelaborados junto com a comunidade. Neste contexto, a aprendizagem não implicará apenas a aquisição de habilidades e informação, ela promoverá a formação da pessoa. (Lisboa, 2018, p. 61)

Mas por que a prática profissional, após a formação, se difere tanto da vivência dos estágios supervisionados? Por que professores recém-formados sentem que o que foi aprendido na graduação não é o suficiente para encarar uma sala de aula? O que há por trás das palavras de Samuel, quando este afirma “*o que me fez ser professor acho que foi a sala de aula. O curso de física me ensinou física*”? (Samuel).

4.2 ENTRE A LICENCIATURA E AS PERSPECTIVAS BACHARELESCAS

Apesar de não ter incluído a análise documental como etapa metodológica dessa investigação, durante o processo de transcrição das entrevistas percebi a necessidade de buscar a matriz curricular da Licenciatura em Física do IFBA como recurso contextual a ser mencionado.

A decisão de não aprofundar essa análise se deve a natureza da pesquisa, que se concentra principalmente nas narrativas de experiência dos egressos do curso, portanto, essa busca pela matriz é um recurso para situar a discussão sobre os desafios e perspectivas dos estudantes acerca do currículo, sem pretender uma investigação exaustiva e documental sobre os documentos em si.

Quadro 3. Matriz Curricular do Primeiro Ano do Curso de Licenciatura em Física

Sem.	Cód.	Componente Curricular	Núcleo	Carga Horária			
1º Semestre				T	P	E	TOT
1	EDU153	Ciência, Tecnologia e Sociedade	NFP	30	0	0	30
	FIS210	Introdução à Física	NCF	30	30	0	60
	INF024	Informática Aplicada à Educação I	NFP	30	30	0	60
	LET111	Comunicação e Informação	NFP	60	0	0	60
	MAT220	Introdução à Matemática	NCF	90	0	0	90
Sub-Total				240	60	0	300
2º Semestre				T	P	E	TOT
2	EDU150	História da Educação	NFP	60	0	0	60
	EDU154	Filosofia da Educação	NFP	60	0	0	60
	FIS215	Física Clássica da Matéria e da Luz	NCF	60	30	0	90
	MAT227	Álgebra Vetorial e Geometria Analítica	NCF	90	0	0	90
Sub-Total				270	30	0	300

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso Superior de Licenciatura em Física do IFBA (p.38, 2015).

No quadro acima, ao fazer um recorte do primeiro ano do curso de Licenciatura em Física do IFBA, é possível notar uma formação de professores que abrange tanto os aspectos fundamentais dos componentes curriculares específicos, como Física Clássica da Matéria e da Luz e Álgebra Vetorial e Geometria Analítica, ao mesmo tempo em que os discentes são introduzidos aos aspectos pedagógicos, como História da Educação e Filosofia da Educação.

Esse recorte explicita que há preocupação em proporcionar uma formação abrangente e coerente, que considere não apenas a construção de conhecimentos disciplinares, mas também o desenvolvimento de habilidades, conhecimentos e competência que permitem que aos futuros professores se familiarizem gradualmente com as complexidades da prática educativa, ao invés de serem expostos a ela apenas nos momentos finais de sua formação.

Nesse sentido, Cortela, Gatti e Nardi (2020) destacam a importância dessa vivência para desenvolver habilidades interdisciplinares, contextualizadas e reflexivas, alinhadas com as diretrizes de formação de professores:

faz-se necessário que o licenciando experiencie durante a própria aprendizagem aquilo que dele se espera enquanto profissional. Assim, para que este desenvolva práticas interdisciplinares, contextualizadas, relacionando teoria e prática, entre outras, como determinam as diretrizes de formação de professores, é preciso que tais práticas também estejam presentes em sua própria formação inicial. (Cortela; Gatti; Nardi; 2020, p. 23-24).

Para além dos primeiros semestres trazidos por mim no quadro 3, a consulta à matriz curricular em sua globalidade evidencia que sim, existe um movimento desde o primeiro semestre em romper com uma estrutura bacharelesca em seu currículo. Jayme demonstra certa alegria em recordar como nossos semestres entrelaçaram os componentes curriculares de física, educação e matemática durante a semana: *“Ah, era demais, eu gostava muito”* ele sorri e complementa *“a gente se estressava na segunda, quarta e sexta. E na terça e quinta a gente ficava rindo, dando risada”* (Jayme).

Embora exerça aqui o papel de pesquisadora e narradora, preciso reconhecer minha participação como parte integrante do objeto de pesquisa e explicar a vocês como a matriz curricular se configurou durante os anos em que eu e Jayme estudamos juntos, pois mesmo avançando no curso, o modelo de organização dos componentes curriculares foi mantido ao longo de toda a graduação: segundas, quartas e sextas-feiras eram reservadas para os componentes de formação específicos da física (introdução à física, mecânica e gravitação, álgebra vetorial e geometria analítica...), enquanto as terças e quintas-feiras eram destinadas aos componentes do campo educacional e estudos integradores (didática, história da educação, metodologia e prática do ensino de física...).

Sônia, entretanto, não tem a mesma perspectiva que Jayme sobre a organização curricular, para ela, o curso focava demais na educação se tornando muito repetitivo. Ela então sugere *“enxugar mais as disciplinas de educação”*. *Ir direto ao ponto* e continua *“as disciplinas de física poderia substituir algumas disciplinas de educação. Eu gostaria de ver mais disciplinas de física mesmo que fossem voltadas para educação”* (Sônia).

Suas observações sobre a distribuição de carga horária me fizeram retornar ao Projeto Pedagógico e avaliar os componentes curriculares do Curso de Licenciatura em Física, que são divididos entre dois núcleos de formação: o Núcleo Comum de

Formação em Física, que contêm oito componentes curriculares, dos quais três são optativos, e o Núcleo de Formação do Professor, formado por oito componentes curriculares obrigatórios.

Olhar os núcleos de formação revelou um equilíbrio cuidadosamente planejado entre os saberes específicos da física e os conhecimentos necessários para a formação de um professor. Então, de onde vem essas observações de Sônia?

Durante a entrevista, todos compartilharam um pouco das suas fragilidades profissionais, inclusive Sônia: *“eu faço uma reflexão sobre a minha formação. Acho que em geral, todo mundo faz essa reflexão”* e continua falando sobre como não apenas se culpa pela ausência de autonomia, como percebe que parte do problema está na organização curricular do curso.

Nesse sentido, Sônia afirma que é fundamental repensar a abordagem dos currículos de licenciatura em Física, buscando um equilíbrio entre a teoria e a prática no ensino dentro dos componentes de física:

hoje, quando eu vou dar aula ou quando eu estou preparando a aula, tenho muita dificuldade em ver aplicações de forma mais profunda da física. Só vem na minha mente a demonstração daquela fórmula, a demonstração daquela integral, daquela derivada. E a física em si, eu acho que ficou muito a desejar na minha formação, entendeu?
(Sônia)

Nesse aspecto, Cortela, Gatti e Nardi (2020) discutem os modelos de formação inicial de professores de física e apontam a relevância de um currículo que inclua componentes integradores:

faz-se necessário implementá-las e desenvolvê-las visando a transposição didática de conteúdos específicos, de tal modo que permitam o desenvolvimento de práticas que promovam a socialização das experiências pedagógicas capazes de favorecer a integração entre conceitos, disciplinas e áreas de conhecimento (Cortela; Gatti; Nardi; 2020, p. 23).

Em primeiro lugar, é indiscutível a importância das demonstrações e dos aspectos matemáticos no estudo da Física, pois fundamentam o conhecimento científico e permitem a compreensão de fenômenos. Contudo, essa ênfase não deve ter maior importância à necessidade de desenvolver habilidades pedagógicas

voltadas para a educação básica, afinal, forma-se professores, e professores precisam aprender a transpor o conhecimento científico ao nível de compreensão de seus estudantes.

Quando Sônia diz “*eu senti falta de contextualizar a física no cotidiano*” (informação verbal) é difícil não lembrar da minha formação e concordar com ela. Não adianta simplesmente colocar componentes específicos junto com as aulas sobre como ensinar: é preciso a busca de sentido para além das equações, pois como desabafa Sônia “*as nossas provas eram só cálculos. Parecia que a gente estava fazendo matemática.*”

A fala de Sônia sugere uma reflexão crítica sobre o ensino de física dentro dos componentes curriculares do curso. Em parte da nossa conversa, ela questiona se os professores estão apenas realizando demonstrações práticas e cálculos e identifica que não há uma abordagem mais ampla e contextualizada dos conteúdos, e que se preocupa com a qualidade do ensino e a necessidade de uma abordagem mais integrada e significativa das disciplinas de física para formação de professores:

E o que é que o professor de física, de eletricidade e magnetismo está ensinando em sala? O que o professor de ondas, som e luz está ensinando em aula? É só demonstração? Calcule o campo elétrico aqui. Calcule aqui o campo elétrico nesse capacitor infinito. Só isso? Não acho válido não. Acho que deveria ter sim em relação a substituir as disciplinas de educação por algumas de física (Sônia).

Ao mencionar "substituir as disciplinas de educação por algumas de física", Sônia parece sugerir que os componentes curriculares de educação poderiam ser complementados ou enriquecidos com conteúdo da física, de forma a tornar o conhecimento mais abrangente e interdisciplinar para os alunos, transformando sua a formação em algo mais relevante e conectada com a realidade, destacando a inclusão de uma abordagem mais profunda e contextualizada dos conceitos que ensinaremos no futuro.

Outros entrevistados também trouxeram queixas relativas ao currículo da licenciatura. Durante nossa conversa, Samuel compartilhou que ele já entrou no curso atuando como professor, atuando e trabalhando como docente de um cursinho. Aproveitei e o questioneei sua experiência prévia de atuação, contrastando-

a com a de alguém que ingressou inexperiente, imaginando como essa diferença poderia impactar em sua percepção sobre o trabalho docente. Perguntei então se a perspectiva dele havia mudado ao cursar a licenciatura, se sua visão sobre o trabalho de ser professor se transformou após estudar sobre educação e práticas pedagógicas.

Samuel afirma haver uma disparidade entre o que se aprende na formação inicial e aplicação desse conhecimento, quando expressa que *“entre a prática e a teoria que a gente aprende na universidade no geral, existe um abismo gigante. Quando você vai para o colégio, você vê que o buraco é mais embaixo”*.

Essa expressão "o buraco é mais embaixo", Samuel está sugerindo que a prática docente vai além das teorias aprendidas na universidade, exigindo habilidades, adaptação e enfrentamento de desafios que muitas vezes não são abordados de maneira tão profunda nos estudos teóricos, o que não me permite inferir que essa lacuna entre a teoria aprendida na universidade e a prática vivenciada na escola é um problema do currículo, da estrutura curricular do curso ou pessoal do indivíduo pode ser um processo complexo e requer uma análise cuidadosa. Pacheco, Barbosa e Fernandes (2017) evidenciam que

Uma das problemáticas que circundam o processo de formação docente é o uso dicotômico da teoria e da prática, pois essa dissociação fragiliza a atuação docente, fragmentando a capacidade de o sujeito agir de forma consciente, separando-o da realidade que irá enfrentar. Essa dicotomia traz riscos à própria educação, pois, talvez, o professor não saberá se nortear em busca de uma aprendizagem significativa, ficando impossibilitado de construir e ressignificar sua ação pedagógica (Pacheco; Barbosa; Fernandes, 2017, p. 336).

Nota-se que a discussão sobre a dissociação entre teoria e prática é um problema recorrente na formação inicial de professores e, conseqüentemente, transparece em muitos momentos durante as minhas conversas com os egressos, evidenciando como a práxis pedagógica, ou seja, o “processo de transformação do profissional através do complexo e interdependente diálogo entre teoria, prática e reflexão” (Bezerra, *et al.*, 2019, não paginado) “pode ser reforçada ou desconstruída a depender do currículo dos cursos de formação” (Farias; Batista Neto, 2022, p. 537).

Ouso afirmar que a habilidade de integrar prática e teoria é fundamental na consolidação de uma identidade docente sólida, daí a importância da reflexão enquanto tarefa contínua do trabalho de um professor. Autores como Miranda (2006), Nóvoa (2006), Schön (2000) e Zeichner (2008), são algumas das referências que discutem a formação do professor reflexivo/pesquisador, que nas definições de Tardif, são aqueles

que produzem saberes específicos ao seu próprio trabalho e são capazes de deliberar sobre suas próprias práticas, de objetivá-las e partilhá-las, de aperfeiçoá-las e de introduzir inovações susceptíveis de aumentar sua eficácia. (Tardif, 2014, p.314)

O professor reflexivo não se contenta em apenas reproduzir conhecimentos teóricos, mas busca constantemente relacionar esses conhecimentos com a realidade prática da sala de aula, dando importância a adaptação das teorias pedagógicas à diversidade de contextos e necessidades dos alunos, contribuindo para uma prática mais efetiva e significativa. De certo modo, apesar de entender que “todos os professores são reflexivos de alguma forma” (Zeichner, 2008, p. 545), é necessário ter em vista que

Os professores precisam saber o conteúdo acadêmico que são responsáveis por ensinar e como transformá-lo, a fim de conectá-lo com aquilo que os estudantes já sabem para o desenvolvimento de uma compreensão mais elaborada. Precisam saber como aprender sobre seus estudantes – o que eles sabem e podem fazer, e os recursos culturais que eles trazem para a sala de aula. Os professores também precisam saber como explicar conceitos complexos, conduzir discussões, como avaliar a aprendizagem discente, conduzir uma sala de aula e muitas outras coisas. (Zeichner, 2008, p. 546)

Esse papel reflexivo, com a integração entre teoria e prática, permite ao professor desenvolver uma visão crítica e analítica sobre sua atuação em sala de aula, identificando pontos fortes e áreas que precisam de aprimoramento, além disso, a falta de integração e apoio coletivo pode resultar em um ambiente educacional onde os professores se tornam mais isolados e individualistas, o que pode ser prejudicial tanto para seu desenvolvimento profissional quanto para a qualidade da educação conforme destaca Nóvoa (2006):

se não formos capazes de construir formas de integração, mais harmoniosas, mais coerentes, desses professores, nós vamos justamente acentuar, nesses primeiros anos de profissão, dinâmicas de sobrevivência individual que conduzem necessariamente a um fechamento individualista dos professores (Nóvoa, 2006, p. 14)

Falando sobre desafios a serem superados, professores de física lidam com uma frustração talvez compreendida apenas por professores de matemática e que em momento algum foi ponto de discussão em meu processo de formação inicial: muita gente “odeia” a física. Em pesquisa recente publicada pela Revista Brasileira de Ensino de Física, Moreira destaca que:

Por que os alunos não tem interesse pela Física? Por que desistem de aprender Física significativamente e ficam na aprendizagem mecânica? Porque o ensino da Física não desperta seu interesse, porque os leva a uma autorregulação negativa, a uma fraca autodeterminação, a uma baixa autoeficácia. São pontos, para reflexão. O ensino da Física precisa ser repensado. A Física é uma herança humana. Aprender Física é um direito da cidadania e pode ser interessante, cativante. Mas para isso o ensino tradicional, formulístico, baseado na narrativa do professor e listas de problemas, tem que mudar. (MOREIRA, 2021, p. 6-7)

No trecho citado, o autor sugere que o desinteresse dos alunos pela Física e a desistência em aprender faz parte de um histórico de aprendizagem mecânica. Ele aponta que o ensino tradicional da Física não desperta o interesse dos estudantes, levando-os a uma visão distorcida e negativa, deixando-os sem determinação. Esses pontos levantam a necessidade de reflexão sobre a forma como a Física é ensinada e a importância de repensar o método de ensino. Sônia compartilha comigo um pouco desse sentimento:

a gente ainda tem uma dificuldade maior, ainda por sermos professores de física porque a maioria odeia. Ninguém suporta física! Então a gente, além de estar ali, tem que trazer uma coisa legal e mostrar para o cotidiano. A gente tem que convencer o aluno que é muito. Então o trabalho para a gente acho que é maior ainda. (Sônia)

Além de contribuir para construção da identidade docente, tornando-o mais consciente de suas crenças, valores e princípios pedagógicos, ser um professor reflexivo também é utilizar suas próprias experiências como fonte de aprendizado.

Sobre isso, Moreira (2021, p.7) enfatiza que despertar o interesse dos alunos pela Física é um dos maiores desafios da nossa profissão, pois “o ensino focado na preparação para a testagem, no aplicacionismo de fórmulas, na memorização de respostas corretas, provoca desinteresse dos alunos. É uma perda de tempo.”

A física é uma parte fundamental da nossa história, um olhar para natureza e para tudo aquilo que somos, no entanto, para que os alunos se interessem e se sintam motivados por essa disciplina, é imprescindível que o ensino baseado em fórmulas e listas de problemas, seja revisto e modificado, como um dos nossos professores de Física Moderna tinha o costume de fazer, conforme traz Sônia:

Eu amei ser aluna dele porque na prova dele ele misturava, [...] colocava teoria para a gente discutir, falar sobre e tal. E colocava parte também das questões mais com equações, com matemática, tinham cálculos. Então a única disciplina que eu vi sendo contextualizada foi a disciplina de física moderna. As outras eram mais matemáticas. (Sônia)

Além disso, Sônia ressalta que apenas em física moderna ela viu esse tipo de abordagem contextualizada, enquanto os outros componentes eram mais focados em matemática. Neusa traz uma vivência semelhante, mas sobre Termodinâmica, um componente onde haviam apenas duas alunas matriculadas no semestre. Ela conta que sua colega enfrentou problemas sérios de saúde, chegou a ficar internada, mas contou com o apoio de seu professor, que nas ausências da colega dizia: *“Não, calma, vamos, hoje não tem aula. Vamos fazer uma avaliação oral”* (Sônia). *Até ajudou ela muito, então, esse olhar humano dele com a gente me fazia dizer “pô, tem alguém aqui que tá junto, então não vou desistir”* (Sônia). Jayme também compartilha boas lembranças de uma de suas professoras

Você vê a [professora 1], poxa, ela foi crucial pra eu me formar porque se eu não fosse [professora 1]... eu não deveria nem falar isso pra você, mas pelo tempo que a gente teve de curso que a gente viveu junto... quando chegou no final do meu TCC, eu no final ali, que o professor falava o tempo todo pra mim: ‘Pô Jayme, não tá legal, não tá legal, não tá legal’, teve um momento que ela parou comigo pra escrever junto comigo! (Jayme)

Como vamos refletir e encontrar ferramentas para superar a barreira do “ódio pela física” (Jayme) se nossos modelos de professores com abordagens que

humanizam a física foram pontuais? Não só aqueles que humanizam a física, mas ensinam a física com amor. Nunca me esquecerei de tantas vezes que chorei nos corredores da universidade por me sentir insuficiente diante das cobranças de alguns professores conosco, inclusive por reprovar em componentes curriculares por 1 ou 2 décimos. Jayme recorda do dia que o encontrei aos prantos no corredor após uma avaliação de eletricidade *“Eu acho que você até se lembra daquela vez que eu... Lembra que eu chorei? Você estava lá. Eu estudei tanto!”* (Jayme). Infelizmente momentos assim foram comuns durante a nossa formação. Jayme continua

outro momento difícil foi na pandemia quando... eu estudei muito, muito, muito, muito. E que... Eu comecei a ter outra visão de [professor 1]. O que eu vi ali foi uma parte... Uma parte negativa. Depois que eu estudei tanto, tanto, tanto... eu percebi que eu fui muito prejudicado naquela prova, na segunda prova dele e não podia fazer nada. (Jayme)

Ele [professor 2] chegou pra mim e perguntou assim: ‘Você já perdeu... Você já perdeu muitas matérias, né?’, eu falei: ‘Já, já sim. E isso tem algum empecilho?’, aí ele ‘Ah, porque isso não é legal, né? Um aluno que perde tantas matérias. Aquilo outro’ (Jayme)

Apesar dessas perseguições, desistir nunca foi uma opção para ele: *“nunca foi. Mesmo quando [professor 1] me criticava mais que aos outros. Que eu comecei a ser mais, como posso dizer... questionador, né?”* (Jayme). Esses momentos difíceis o levaram a se tornar mais crítico em relação ao que aprendia. A pausa durante a fala revela uma certa hesitação em afirmar que se tornou mais questionador, o que me pareceu uma reflexão sobre sua própria evolução enquanto compartilhava suas dores comigo. Ele reconhece que houve uma mudança em seu comportamento que reflete um pouco daquilo que é hoje enquanto professor, mas deixa em aberto a extensão dessa transformação.

As reflexões de Jayme me fazem pensar na importância de estar aberto a novos conhecimentos e de questionar constantemente as práticas educacionais, sobre isso, é válido pensarmos sobre a aprendizagem contínua na prática do professor e como nossas rotinas “difícilmente podem se apoiar em conhecimentos objetivos que produzam concretamente tecnologias operatórias e eficazes nas situações de trabalho” (Tardif, 2014, p. 291). Discutindo sobre a importância dos saberes adquiridos ao longo da prática profissional, Tardif evidencia que dentre

estes saberes, estão inclusos: adaptação a diferentes alunos, lidar com situações complexas em sala de aula e tomar decisões rápidas e eficazes que considerem o contexto específico de ensino-aprendizagem. Isso fica evidente na fala de Jayme:

eu acho que eu aprendi na prática mesmo, entendeu? Eu aprendi na prática. Dando aula, entendeu? Melhorando cada aula que eu dou. Vendo onde eu errei, vendo onde eu posso melhorar. E assim foi... (Jayme)

A fala de Jayme se alinha perfeitamente com a proposta de Tardif. Ao destacar que aprendeu principalmente na prática, ou seja, no exercício real da profissão de dar aula, ele aponta que o conhecimento da prática profissional é construído através da experiência direta no campo de trabalho, lidando com os desafios e situações reais que surgem durante as suas aulas.

É interessante ainda que ele também menciona que aprendeu melhorando cada aula que dava, identificando onde errou e onde poderia melhorar. Esse processo de reflexão e autocorreção é essencial nos saberes da experiência, pois os profissionais, como os professores, desenvolvem seu conhecimento e habilidades através da prática contínua, da análise crítica de suas próprias ações e do compromisso com a melhoria constante. De acordo com Tardif (2014, p. 291-292):

diferentemente dos conhecimentos universitários, os saberes profissionais não são construídos e utilizados em função de seu potencial de transferência e de generalização; eles estão encravados, embutidos, encerrados numa situação de trabalho à qual devem atender.

Esses saberes estão "encravados, embutidos, encerrados" porque são desenvolvidos dentro de um ambiente de trabalho específico, como uma escola, e são feitos para funcionar bem nesse lugar e não necessariamente em outros. É como se fosse um molde feito sob medida para uma situação única, e não algo que pode ser usado em qualquer lugar da mesma maneira, e isso exige muito jogo de cintura de um professor, o que é uma dificuldade para aqueles que se formaram segundo um modelo "aplicacionista", onde a pesquisa, a formação acadêmica e a prática são tratadas como elementos separados e distintos.

Sobre esse tipo de formação, Tardif (2014) exemplifica dois principais problemas fundamentais desse modelo que convergem com as narrativas trazidas

por Jayme, Sônia e Samuel. O primeiro problema apontado pelo autor, diz respeito a lógica disciplinar idealizada nesse modelo de formação, deixando de lado a realidade docente e gerando duas limitações:

por um lado, por ser monodisciplinar, ela é altamente fragmentada e especializada: as disciplinas (psicologia, filosofia, didática, etc.) não têm relação entre elas; elas constituem unidades autônomas fechadas em si mesmas e de curta duração e, portanto, têm pouco impacto sobre os alunos; por outro lado, a lógica disciplinar é regida por questões de conhecimento e não por questões de ação. Numa disciplina, aprender é conhecer. Mas, numa prática, aprender é fazer e conhecer fazendo. (Tardif, 2014, p. 298)

A fala de Sônia sobre o conteúdo das aulas de física e a sugestão de substituir disciplinas de educação por disciplinas de física está relacionada com a crítica de Tardif sobre a abordagem fragmentada e teórica da formação acadêmica, sobretudo sobre a lógica disciplinar, onde o aprendizado é mais voltado para conhecer teorias do que para a ação prática. Ao analisar os desafios no ensino da física, Marco Antonio Moreira (2021) propõe uma formação de professores de física que foque na conceitualização defendendo que situações que façam sentido a realidade condiciona a aprendizagem da física, das quais destaco:

- 1) Dar mais atenção a conceitos do que fórmulas; há conceitos que são estruturantes da Física; conceitos estão na base da compreensão humana; a conceitualização é o núcleo do desenvolvimento cognitivo.
- 2) Usar situações que façam sentido para os alunos; são as situações que dão sentido aos conceitos; as primeiras situações devem ser do entorno do aluno; as situações devem ser propostas em níveis crescentes de complexidade e abstrações, mas devem fazer sentido para quem está aprendendo.
- 3) Levar em conta o conhecimento prévio dos alunos o máximo possível; é uma variável fundamental para a aprendizagem de novos conhecimentos; pode funcionar como “ancoradouro” de novos conhecimentos ou como obstáculo epistemológico. (Moreira, 2021, p. 2)

Ao criticar a fragmentação do conhecimento e falta de integração entre teoria e prática na formação acadêmica, podemos traçar um paralelo também com o “abismo gigante” retratado por Samuel ao ressaltar a desconexão percebida entre a teoria

aprendida na universidade e a prática real. Isso ainda é discutido por Yano e Alves(2023) ao apontar que:

Durante a graduação, o futuro professor tem poucas oportunidades de articular teoria e prática, aprende a enfatizar a matemática inerente aos conhecimentos físicos e a transmitir conteúdos, às vezes ultrapassados, quando consideramos as transformações da tecnociência e do mundo. (Yano; Alves, 2023, p. 107)

As críticas levantadas por Sônia, ao questionar a abordagem das aulas de física e a sugestão de substituição de disciplinas de educação por disciplinas de física, junto com a observação de Samuel sobre a desconexão entre teoria e prática aprendidas na universidade, evidenciam que ainda há perspectivas a serem superadas na preparação dos profissionais da educação dentro das licenciaturas em física do IFBA. Destaque para o relato de Neusa:

Nos estágios a gente tinha aquele recorte, né? Observar tanto tempo, aí analisar aquele professor, né? Como é? Qual é a teoria que ele usa, se ele usa alguma e tal. E você analisava coisas que você ficava 'ah, não faz nada, não usa nada'. Você ficava julgando. Quando você vai para a prática, e não dentro dos estágios, depois de formado, que você vê que aquele, alguns discursos, não justificando discursos, mas você mesmo entende algumas coisas, né? Você vê que o dia a dia é difícil, né? (Neusa)

Durante os estágios, ela e seus colegas analisaram os professores criticamente, julgando se eles estavam aplicando teorias ou métodos adequados. No entanto, ao entrar na prática profissional após a formação, Neusa percebeu que certos discursos ou teorias não se justificavam completamente na realidade do dia a dia.

Ela passou a compreender melhor as dificuldades enfrentadas pelos professores no cotidiano, o que a fez rever suas avaliações anteriores e entender parte das suas escolhas pedagógicas, evidenciando que “os saberes [...] transmitidos pelas instituições de formação [...] devem ser concebidos e adquiridos em estreita relação com a prática profissional dos professores nas escolas” (Tardif, 2014, p. 314), coisa que muitas vezes só nos damos conta quando encaramos as dinâmicas reais da sala de aula.

É importante notar que um estudante de licenciatura em física acaba fazendo parte de dois grupos que compõem sua identidade: “a comunidade de Ensino de Física e a comunidade de Física.” (Lisboa, 2018, p. 151), onde a primeira o “tem a finalidade de construir um perfil de um professor de Física para atuar em diversas modalidades da educação, principalmente sobre a educação formal” (p.151) e a segunda “tende a inclinar o licenciando para a área da pesquisa em Física, e pode distanciá-lo da preocupação com a prática do Ensino da Física” (p.151). Com isso,

o licenciando em Física é um membro periférico na intersecção destas duas comunidades. Ele tende fazer a opção por uma das duas comunidades, concluindo o curso com um dos dois perfis formativo. Esta opção decorrerá das experiências vivenciadas ao longo do seu processo formativo como pessoa e como professor. Com esta percepção, para a proposta de construção do perfil interdisciplinar dos estudantes da licenciatura, foi necessário provocá-los no interior do seu espaço formativo com atividades que propiciassem o conhecimento científico a respeito do tema e os relacionassem a atividades práticas interdisciplinares. (Lisboa, 2018, p. 151-152)

Ou seja, para atingir uma formação que se distancie de um modelo bacharelesco, é necessário que o espaço de formação inicial de professores traga em seu currículo oportunidades para que os licenciandos possam aprender e aplicar conceitos científicos em contextos práticos que envolvam diferentes componentes curriculares ajudando-os a integrar esses dois saberes que compõem sua identidade docente.

4.3 TRANSFORMANDO PROFESSORES ATRAVÉS DO ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

A aplicação da Resolução CNE/CP nº 2/2015 no que diz respeito ao núcleo de estudos integradores tem sido um tema de grande relevância nas instituições de ensino em relação ao acesso e participação em projetos de pesquisa, como iniciação científica, iniciação à docência, residência pedagógica, monitoria e extensão, observa-se um esforço contínuo para ampliar essas oportunidades aos estudantes.

A ideia é que os cursos de formação de professores desenvolvam estes programas específicos, além de parcerias externas, que estimulem a integração dos estudantes em atividades práticas e de pesquisa desde os primeiros anos de formação. Samuel compartilha um pouco sobre como vivenciar experiências integradoras o manteve na graduação Samuel:

O que me ajudou muito a me manter na licenciatura e a manter as expectativas foram os projetos de pesquisa. Porque quando eu entrei, você entra naquela coisa apaixonada e você vê física em tudo. [risos] E aí eu acabei vendo física no jogo de videogame e apresentei uma proposta a um professor, que foi até hoje meu tema de pesquisa, que foi gamificação e simulação. E isso me empolgou muito a querer mudar a forma com a física era ensinada nas escolas que eu estava, é claro. E aí foi o que me manteve assim, a minha motivação, as minhas perspectivas, todas foram em cima disso. (Samuel)

Apesar do amor pela gamificação, Samuel também dedicou parte da sua formação inicial a investigações envolvendo ensino de física para estudantes surdos. Através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), uniu a inclusão ao uso de simuladores, o que expressa ter sido um grande desafio profissional Samuel:

Estudante surdo foi desafiador demais, porque você tinha que reformular tudo. Você tinha que partir do zero, sabe? Não era uma coisa que você ia ter algo encaminhado e tal, não tinha pesquisa sobre isso. A gente estava no faça você mesmo, vamos fazendo, acertando e errando, acertando e errando. (Samuel)

Criado pela Portaria Normativa nº 38, em 12 de dezembro de 2007, pelo Ministério da Educação, a CAPES e o FNDE, tendo em vista a iniciação à docência de estudantes de cursos de licenciatura presencial, para atuar na educação básica pública (BRASIL, 2007), o PIBID tem como objetivo: incentivar o início da carreira docente, ajudando a aprimorar a formação de professores no ensino superior e a elevar a qualidade da educação básica pública no Brasil, promovendo diálogos e questionamentos contínuos, essenciais para repensar práticas e explorar novas formas de ser professor:

o programa faz com que os estudantes da licenciatura, frente às atividades pibidianas programadas a partir de um plano de trabalho, vivenciem o cotidiano escolar, através de atividades de caráter teórico e prático, de forma integrada e em conjunto com a sua equipe de trabalho, liderada pelo Coordenador de Área (professor da sua licenciatura) e pelo Supervisor (professor da escola parceira). (Hohenfeld, *et al.*, 2021, p.21)

Apesar de ter tido experiência com estudantes surdos no PIBID, Samuel lamenta as dificuldades que tem hoje no que diz respeito à inclusão escolar. Para ele, “*a faculdade não ensina a gente a trabalhar com estudantes especiais, com necessidades especiais, porque não temos matérias para isso*” (Samuel) e eu me sinto da mesma forma. Tudo que aprendi sobre inclusão, adaptação de material, e acessibilidade, foi através de um projeto de extensão que participei com Sônia e parte do público-alvo foram crianças com deficiência visual.

Assim como Samuel, ela também traz a inclusão como algo que falta ao nosso currículo de formação, que apesar de ser algo que aprendemos e estudamos por conta do projeto, nem todos tiveram acesso a esse conhecimento durante a graduação, Sônia:

Quando eu entrei no projeto que você fez parte, que é o Estação Ciência, eu aprendi muita coisa naquele projeto. A gente trouxe discussões que eu nem imaginava! A gente trabalhava a questão da inclusão, de fazer materiais. Pensar também naqueles estudantes, naqueles indivíduos, naqueles seres que a gente tinha que ter uma atenção especial, uma sensibilidade e que ainda é muito precária. Ainda estamos muito em falta em relação a isso. As estratégias de ensino faltam na formação de professores. (Sônia)

O destaque de Sônia é importante para discutirmos a importância de integrar ao currículo temas como inclusão e acessibilidade no contexto educacional, evidente lacuna na formação de professores em relação a estratégias de ensino em turmas diversas, bem como a necessidade de desenvolver materiais e práticas pedagógicas acessíveis que atendam às diversas necessidades dos alunos.

Além disso, ela também aponta para a relevância de práticas pedagógicas inovadoras, como as desenvolvidas no projeto Estação Ciência, e nos convida a refletir sobre o papel da educação na promoção da inclusão, equidade e justiça social. Destaco aqui como o PIBID e a extensão tem o poder de aproximar não apenas a academia da sociedade, mas também uma troca de experiências e

conhecimentos entre os professores que já atuam na educação básica e aqueles que estão em formação na universidade, pois

ao levar tanto os licenciandos como os pesquisadores ao cotidiano escolar, o PIBID consegue, ao menos, colocar seus "atores acadêmicos" nos palcos da escola. De outro lado, os professores da escola básica têm a oportunidade de revisitar os corredores universitários, nem que seja para conhecerem, quem sabe, seus futuros colegas de trabalho. Essas atitudes abrem um contínuo de ações importante, na formação do professor de Física. (Lapa, 2014, p. 173)

Apesar de não ter tido contato com educação inclusiva, Neusa também traz a importância da pesquisa em seu processo de formação inicial. Durante sua trajetória acadêmica, ela destaca: *"eu participei do PIBID, de Iniciação Científica, do Ciências sem Fronteiras⁴ né? E eu também joguei jogos universitários pelo IFBA, então são muitas experiências, né?"*. Ela também destaca que sua participação no PIBID *"foi bem no início do PIBID, então a gente fazia mais observação, algumas oficinas, tipo, física dos brinquedos, algumas coisas assim, no ICEA e lá no IFBA também."*

Assim como ela, Sônia também aproveitou as oportunidades de pesquisa e lembra com carinho:

Eu fiz parte do... participei de bastante programa, viu? [RISOS] Programas Universais⁵, esse foi o primeiro. Em seguida eu fiz a iniciação científica com os temas voltados para Projeto Estação Ciência, que era: o levantamento de referenciais bibliográficos, levantamento de pesquisa sobre o ensino voltado pra pessoas com deficiência visual e práticas de ensino voltado para essa mesma temática. Então eu fiz um estudo sobre isso, fui para eventos apresentar trabalhos e fui premiada com menção honrosa... então

4 O programa Ciências sem Fronteiras, lançado em 2011 pelo governo brasileiro, teve como propósito oferecer bolsas de estudo para que estudantes e pesquisadores brasileiros pudessem aprimorar seus conhecimentos no exterior, especialmente em áreas prioritárias como engenharia, ciências exatas e biológicas. Embora tenha proporcionado muitas oportunidades, o programa foi encerrado em 2017, e seus recursos foram realocados para outras iniciativas educacionais.

5 Os programas universais do Instituto Federal da Bahia (IFBA) são iniciativas abrangentes que visam proporcionar uma formação integral aos estudantes, promover a pesquisa, extensão e inovação. Eles incluem programas de assistência estudantil, pesquisa e iniciação científica, extensão, inovação e empreendedorismo, internacionalização e qualificação profissional. O objetivo é ampliar as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, conectando-os com as demandas do mundo contemporâneo.

tive bons frutos, me ajudou muito. Tive uma evolução muito grande da escrita graças a esses projetos de iniciação científica onde a gente tem que escrever, tem que pesquisar... então aprendi muito como pesquisar, onde pesquisar. Foi muito bom para mim e no nosso caso pelo menos a gente que fez um projeto juntas eu sinto que as outras pessoas não tiveram a mesma vivência que a gente teve. Você tinha sua iniciação científica, eu tinha a minha, mas a gente tava ao mesmo tempo fazendo tudo no projeto então era como se fosse uma ciência realmente colaborativa, todo mundo tava se ajudando, tava fazendo alguma coisa (Sônia).

Fazer ciência de forma conjunta, com uma rede de apoio, não impactou apenas as nossas vidas, como Sônia evidencia, mas nos permitiu levar a ciência para a população, estimulando um olhar mais atento e cuidadoso às demandas locais, favorecendo a troca de conhecimentos, a construção de novos métodos, a solução de conflitos e o aperfeiçoamento de técnicas. Ter contato com a pesquisa e extensão na formação inicial, nesse caso, nos fez perceber o outro e suas necessidades, uma característica que permite uma atuação pedagógica mais humanizada e reflexiva.

Apesar de demonstrarem como a pesquisa e extensão foram alicerces na construção de suas identidades docentes, Jayme e Samuel trazem algumas críticas ao PIBID. Ambos abordam a falta de organização do programa, como afirma, desanimado, Samuel *“na época do PIBID, eu tinha uma frustração porque o PIBID foi uma bagunça. A gente ia quando queria, as discussões eram rasas.”*

Parecido com o PIBID, o Programa Residência Pedagógica (PRP) surge em políticas públicas a partir de 2007 com o Projeto de Lei do Senado nº 227/2007, e foi oficializado em 2018 em centros de formação de professores em todo o país, voltando-se para a formação inicial de professores, fornecendo bolsas para estudantes de licenciatura, professores preceptores e docentes-orientadores, incentivando a prática e a entrada na carreira. Isso reconhece o papel do profissional na escola e promove a colaboração na formação profissional. Apesar de Jayme e Sônia terem feito residência juntos, estes possuem uma visão contrária em relação ao programa.

Enquanto Sônia considera suas experiências significativas, Jayme não as considera proveitosas para si, *“eu acho que o estágio, o meu estágio em si foi muito mais... valioso do que o Pibid.”* tendo uma visão mais positiva dos estágios supervisionados. As críticas apontadas ao programa, sobretudo por Jayme e

Samuel, não significam que eles desconsideram a importância do PIBID na formação inicial, Samuel:

O PIBID era uma casa que podia ser muito bem aproveitada. Sabe, é uma etapa da graduação que quem é liso, quem é leigo, leigo não, leigo não é palavra certa. Quem é liso mesmo na parte de ensinar pode aprender muita coisa com o PIBid; Ele vai te abrir os olhos mais da realidade do que qualquer matéria de pedagogia que você pegue. Você vai pra sala de aula, você vai assistir a aula. Às vezes você participa de algum projeto, além desse. (Samuel)

Samuel parece usar "liso" como sinônimo de alguém sem experiência prática, ou seja, quem ainda não teve muito contato com a realidade da sala de aula. O PIBID parece complementar os saberes, proporcionando a aplicação dos conhecimentos aprendidos nos componentes curriculares pedagógicos e específicos da área, contribuindo para uma prática reflexiva. Para Tardif,

Concretamente, isso significa, inicialmente, que os programas de formação dos professores devem ser organizados em função de um novo centro de gravidade: a formação cultural (ou geral) e a formação científica (ou disciplinar), através das disciplinas contributivas (psicologia da aprendizagem, sociologia da educação, didática, etc.), devem ser vinculadas à formação prática, que se torna, então, o quadro de referência obrigatório da formação profissional. Formação geral e formação disciplinar não podem mais ser concebidas na ausência de laços com a formação prática. (Tardif, 2014, p. 323)

O autor sugere que a formação dos professores deve estar conectada à formação prática, que se torna o principal foco da formação profissional. Ou seja, a formação geral e disciplinar dos professores não podem mais ser separadas da prática em sala de aula, sobretudo para aquisição de consciência dos seus "conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade" (Pimenta; Anastasiou, 2020, p.88), algo que a Iniciação Científica, PIBID e PRP parecem caminhar para desenvolver. Em sua tese de doutorado, Lapa (2014) discute acerca da relevância em desenvolver esses espaços de troca de experiências:

Para os estudantes de graduação, estas comunidades podem se converter num elemento importante para confrontar, desde sua formação inicial, problemas reais das práticas docentes, refletindo

sobre os mesmos e aprendendo novos meios de intervir sobre eles. (Lapa, 2014, p.25)

Através dessa experiência, os estudantes podem refletir sobre esses problemas e aprender novas maneiras de lidar com eles. Em outras palavras, esses espaços proporcionam um ambiente de aprendizagem prática e reflexiva, essencial para o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos necessários para a prática docente. Portanto, apesar da relevância dos programas como PIBID, PIBID ou PRP, o curso precisa propor em seu currículo a pesquisa e extensão em carga horária regular, afinal, nem todo estudante pode/quer participar de um programa, e essa vivência não deve ser exclusiva daqueles que participam, mas de todo professor em formação, conforme defende Lisboa (2018):

As relações profissionais e afetivas desenvolvidas naquele espaço direcionará o licenciando na opção de práticas de ensino, refletindo, assim, no seu empenho enquanto professor da Educação Básica. Além disto, a contribuição das disciplinas da Licenciatura, quanto a interdisciplinaridade, e com apenas abordagem teórica, possui pequena efetividade para a aceitação e adoção desta modalidade de ensino. Isto implica em uma necessidade prática do entrelaçamento dos conteúdos pedagógicos aos conteúdos de natureza específica no processo de formação inicial do professor de Física. Indicando também que o curso de Licenciatura em Física precisa propor projetos a serem desenvolvidos na carga horária regular do curso de Física com a finalidade de atingir licenciandos que não disponham de tempo para projetos tais como PIBIC, PIBID ou outros. (Lisboa, 2018, p. 156)

Assim, é necessário ter a experiência de estar dentro de escolas com menos recursos ou com um número significativo de pessoas com deficiência ocupando esses espaços para que os futuros professores sejam estimulados a pensar em ferramentas que possam incluir mais estudantes à compreensão de determinado fenômeno, escutar e observar as vivências profissionais de outros professores, para que estes encontrem um espaço para confrontar realidades, os aproximando, comovendo e facilitando a prática dentro de outros universos.

5 CONSIDERAÇÕES

*Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo.
Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós
ignoramos alguma coisa.
Por isso aprendemos sempre.*

Paulo Freire, 1989.

Ao longo da carreira de um professor, os saberes adquiridos durante a formação inicial, os conhecimentos do currículo e a experiência prática se entrelaçam e moldam sua trajetória profissional. No entanto, é importante considerar que a prática docente vai além do domínio dos conteúdos específicos da área de atuação. A formação de professores deve contemplar também aspectos relacionados à didática, psicologia da educação, avaliação educacional, entre outros. Nesse sentido, é válido refletir sobre como esses elementos estão sendo abordados em sua formação inicial e as características presentes nessa formação.

Tendo como um dos objetivos específicos analisar os desafios enfrentados durante a formação, os relatos dos egressos mostram que, embora a formação ofereça subsídios teóricos importantes, a realidade prática, especialmente no início da carreira, ainda traz desafios inesperados, como a falta de recursos e de tempo nas escolas públicas. Esses desafios impactam diretamente na capacidade dos professores de aplicar os conhecimentos adquiridos em sala de aula.

Tomando em consideração que os saberes se constroem através da história de vida, experiências escolares, prática profissional e socialização, a motivação para se tornar professor frequentemente emerge de vivências pessoais e exemplos inspiradores de educadores. Muitos entrevistados relataram ter ingressado na área da educação por acaso, mas foram influenciados positivamente por seus professores.

A formação de professores de Física no Instituto Federal da Bahia (IFBA) apresenta diversas características positivas que são destacadas pelos relatos dos entrevistados. Primeiro de tudo, o IFBA sabe que juntar teoria e prática é fundamental na formação dos seus professores. Os programas de formação lá são feitos para conectar o que se aprende na sala de aula com o que se faz no dia a dia, deixando a experiência dos futuros professores mais rica e contextualizada. Este

ponto dialoga diretamente com o objetivo de investigar a integração entre teoria e prática no currículo do curso, que evidenciou a relevância dessa conexão, ainda que se observe uma lacuna a ser melhor trabalhada para garantir que a prática pedagógica seja, de fato, coerente com a teoria ensinada.

Apesar da nítida percepção da importância em integrar teoria e prática, evidenciada pela matriz curricular e pelas oportunidades de estágios, projetos de pesquisa e programas de extensão, a presença de um pensamento “bacharelesco” em alguns aspectos da prática ainda precisa ser abordada para garantir um equilíbrio mais eficaz entre os componentes teóricos e práticos. Afinal, essa priorização velada dos componentes curriculares específicos em relação aos componentes curriculares pedagógicos pode impactar no trabalho desses futuros professores, uma vez que a ênfase nos conhecimentos específicos da área em detrimento das competências pedagógicas pode resultar em profissionais despreparados para enfrentar os desafios na atuação em sala de aula.

A avaliação da aplicação de políticas educacionais, como a Resolução CNE/CP nº 2/2015, foi outro objetivo explorado no estudo. Os resultados mostram que, embora a política tenha sido incorporada ao currículo do IFBA, ainda há espaço para melhorar sua aplicação prática, especialmente no que diz respeito ao equilíbrio entre as dimensões pedagógicas e disciplinares da formação.

Diante desse cenário, é importante que a instituição promova constantes reflexões sobre o currículo do curso de licenciatura, buscando garantir que a formação oferecida esteja alinhada com as demandas educacionais. A promoção de espaços de discussão e a escuta ativa dos estudantes e docentes podem contribuir para identificar possíveis lacunas na formação e promover ajustes necessários. Destaco aqui também a necessidade de um equilíbrio entre os diferentes saberes que compõem a formação docente: saberes das ciências da educação, saberes pedagógicos e saberes disciplinares para a construção de uma identidade profissional sólida e eficaz, capaz de integrar teoria e prática de forma coerente.

Os resultados do meu estudo corroboram com as reflexões de Tardif (2014) e Gauthier (1998) sobre a importância dos diferentes saberes na formação docente, pois ambos defendem que a prática profissional docente deve ser vista de forma holística, integrando conhecimentos científicos, pedagógicos e experienciais. A pesquisa também reafirma as críticas de D’Ávila (2007) sobre a predominância do

saber disciplinar nos cursos de licenciatura, o que distancia a formação inicial do contexto profissional real.

Através dos relatos, fica evidente que a formação inicial de professores no IFBA, exemplificada pela matriz curricular, abrange tanto os aspectos disciplinares quanto pedagógicos. No entanto, a dissociação entre teoria e prática é um problema recorrente, que fragiliza a atuação docente e a capacidade de aplicar conhecimentos teóricos na prática. Olhar como ocorre a integração entre teoria e prática é essencial para a consolidação de uma identidade docente sólida, e isso foi um fator apontado por todos os entrevistados como fator de melhoria no curso.

Outro ponto fundamental é que o corpo docente responsável pelo curso de licenciatura esteja preparado para orientar os estudantes de forma a desenvolver as competências necessárias para atuação como professores na educação básica. A integração entre teoria e prática, por meio de estágios supervisionados e atividades que aproximem os estudantes do contexto escolar, também se mostra essencial para uma formação efetiva.

Por fim, ao verificar a participação dos estudantes em atividades de pesquisa, extensão e iniciação à docência, constatou-se que tais iniciativas, como o PIBID, têm um impacto positivo no desenvolvimento de uma identidade docente reflexiva e humanizada. Contudo, os entrevistados também apontaram a necessidade de maior estruturação e profundidade nessas atividades para que possam gerar resultados ainda mais significativos para a formação docente.

Além disso, os achados estão em consonância com as observações de Cortela e Nardi (2016) sobre a inadequação do currículo dos cursos de licenciatura em Física, que muitas vezes se assemelham mais a um bacharelado do que a uma formação específica para a docência. A pesquisa de Cortela e Nardi (2016) também destaca a necessidade de integrar conteúdos específicos com práticas pedagógicas, algo que este estudo reforça como essencial para a formação de professores. Outra situação percebida através da minha investigação foi que, apesar das diretrizes e recomendações de órgãos como o Conselho Nacional de Educação, ainda há um longo caminho a ser percorrido para alcançar uma formação docente que realmente atenda à realidade do sistema educacional brasileiro.

Minha vivência, fortalecida pelos relatos que recebi, demonstra a necessidade de repensar os contextos dos estágios supervisionados, PIBIDs e residência

pedagógica: conviver diretamente com a educação básica presente no Instituto Federal e a possibilidade de realizar estágios dentro desse espaço é encantador, mas é essencial estarmos também inseridos em meios que envolvam diferentes realidades, como colégios estaduais, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Inclusiva. As vivências práticas em projetos de pesquisa e extensão ajudam a construir uma identidade docente humanizada e reflexiva, aproximando a academia da realidade escolar. No entanto, críticas à organização e profundidade desses programas indicam que há espaço para melhorias.

REFERÊNCIAS

ABRAMS, L. **Oral history theory**. Routledge, 2016.

ALMEIDA, P. C. A. D.; BIAJONE, J. **A formação inicial dos professores em face dos saberes docentes**. GT-8: Formação de Professores. 28.^a Reunião Anual da ANPEd. Realizada em 16 a 19 out. 2005. Caxambu-MG.

ALVES, M. F. S.; MAGALHÃES JÚNIOR, C. A. D. O.; NEVES, M. C. D. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e a Formação Inicial de Professores no Brasil. **Revista Valores**, v. 6, p. 1294-1307, 2021.

AMADO, J.; FERREIRA, S. Técnicas de recolha de dados: A entrevista na investigação em Educação. In João Amado (coord.) **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**, 2 ed. Imprensa da Universidade de Coimbra: Coimbra, Portugal, 2014. p.205.

ARANTES, A. K.; COSTA, M. H. B. C. Dos Liceus aos Institutos Federais: 110 anos de história da rede federal. **ForScience: revista científica do IFMG**, v. 7, n. 2, dez. 2019.

ARAÚJO, W. S. D. 2016. 105 f. **Das Escolas Técnicas Federais aos Institutos Federais: A licenciatura em Física no Campus Goiânia do IFG**. Dissertação (Mestrado em Ciência e Matemática). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

BEZERRA, Davi Mota et al. A práxis pedagógica na formação de professores reflexivos no PIBID/Pedagogia da URCA. **Anais VI JOIN / Brasil - Portugal...** Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/57395>>. Acesso em: 01 mar 2023.

BRASIL. Decreto n. 7.566. Rio de Janeiro, 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 set. 1909. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 22 mar.2023.

BRASIL. Decreto N. 4.127, de 25 de fevereiro de 1942. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 fev. 1942. Disponível em: [https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-norma-pe.html#:~:text=EMENTA%3A%20Estabelece%20as%20bases%20de,de%20estabelecimentos%20de%20ensino%20industrial.&text=Vide%20Norma\(s\)%3A,Executivo\)%20%2D%20\(Aplica%C3%A7%C3%A3o\)](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-norma-pe.html#:~:text=EMENTA%3A%20Estabelece%20as%20bases%20de,de%20estabelecimentos%20de%20ensino%20industrial.&text=Vide%20Norma(s)%3A,Executivo)%20%2D%20(Aplica%C3%A7%C3%A3o).). Acesso em: 22 mar.2023.

BRASIL. Lei N.3.552, de 16 de fevereiro de 1959. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 fev. 1959. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l3552.htm. Acesso em: 22 mar.2023.

BRASIL. Lei n. 4.759, de 20 de agosto de 1965. Dispõe sobre a denominação e qualificação das Universidades e Escolas Técnicas Federais. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 ago. 1965. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4759-20-agosto-1965-368906-publicacaooriginal-1-pl.html#:~:text=Disp%C3%B5e%20s%C3%B4bre%20a%20denomina%C3%A7%C3%A3o%20e%20qualifica%C3%A7%C3%A3o%20das%20Universidades%20e%20Escolas%20T%C3%A9cnicas%20Federais>. Acesso em: 22 mar.2023.

BRASIL. Lei n. 8.948 de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 08 dez. 1994. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8948.htm. Acesso em: 22 mar.2023.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Parecer nº CNE/CES nº 1.304/2001 de 03 de abril de 2001 – Diretrizes Curriculares para os Cursos de Bacharelado e Licenciatura em Física. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 07 dez. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES1300.pdf>. Acesso em: 22 mar.2023.

BRASIL. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 22 mar.2023.

BRASIL Ministério da Educação e Cultura. Resolução CNE/CP nº 2/2015: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 01 jul. 2015. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22015.pdf?query=LICENCIATURA. Acesso em: 22 mar.2023.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 28 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: Reuni 2008 - Relatório de Primeiro Ano.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2069-reuni-relatorio-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192 Acesso em 20 jan. 2023.

COMO nossos pais. Intérprete e Compositor: Belchior, 1976. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/belchior/44451/>. Acesso em: 01 mar 2024.

CORTELA, B. S. C.; GATTI, S. R. T.; NARDI, R. Identidade e saberes docentes constituídos durante a formação inicial de professores de física: um estudo de caso. **Revista brasileira de ensino de ciência e tecnologia**, v. 13, n. 2, 2020.

DAVID, P. História Oral: Metodologia do Diálogo/História Oral: Metodologia para o Diálogo. **Patrimônio e Memória**, v. 9, n.1, 2013.

D'ÁVILA, C. M. **Universidade e formação de professores: qual o peso da formação inicial sobre a construção da identidade profissional docente?** In: Memória e formação de professores. Antônio D. Nascimento e Tânia M. Hetkowsky (Orgs.). Salvador: EDUFBA, 2007.

DEPOIS de Nós. Intérprete: Engenheiros do Hawaii. Compositor: Carlos Maltz, 2004. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/engenheiros-do-hawaii/117474/>. Acesso em: 01 mar 2024.

FARIAS, D. C. C.; BATISTA NETO, J. A relação teoria-prática na Formação inicial docente: Concepções de estudantes e egressos de um curso de licenciatura. **Formação em Movimento**, v. 4, n. 8 / 9, 2022.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1989.

FERREIRA, M. Amado, J. (org.) (2002). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas.

FIALHO, L. M. F. et al. O uso da história oral na narrativa da história da educação no Ceará. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades-Rev. Pemo**, v. 2, n. 1, 2020.

FLACH, Ângela. **Formação de professores nos institutos federais: Estudo sobre a implantação de um curso de licenciatura em um contexto de transição institucional.** 2014. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pós-Graduação da Educação, Universidade Vale do Rio dos Sinos, 2014.

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

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

GONZÁLEZ, F. E. Reflexões sobre alguns conceitos da pesquisa qualitativa. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo (SP), v.8, n.17, ago. 2020. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/322>. Acesso em: 01 mar. 2023.

HOHENFELD, Dielson Pereira *et al* (coord). **Os impactos do PIBID nas licenciaturas do IFBA**. Salvador: Editora Segundo Selo, 2021.

HERNANDES, J. A.; MENEZES, P. H. D.; NOGUEIRA, G. T. O Impacto da taxa de aprovação em disciplinas de física básica no percurso formativo de estudantes na graduação em física. **Plurais Revista Multidisciplinar**, v. 6, n. 2, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/issue/view/586>. Acesso em: 01 mar. 2023.

JOUTARD, P. História Oral: Balaço da Metodologia e da produção nos últimos 25 anos. In: FERREIRA, Marieta e AMADO, Janaína (org.). *Usos e Abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1996.

KOEPPE, C. H. B.; RIBEIRO, M. E. M.; CALABRÓ, L. Por um Ensino investigativo: concepções docentes acerca da pesquisa como atitude e como estratégia pedagógica. **Revista Insignare Scientia-RIS**, v. 3, n. 3, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/11776>. Acesso em: 21 mar. 2023.

LAPA, Jancarlos Menezes. **A iniciação à docência e a formação colaborativa do professor de física**. 2014. 225 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Instituto de Física: Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, Salvador. BR-BA. 2014. Disponível em: https://ppgefhc.ufba.br/sites/ppgefhc.ufba.br/files/tese_jancarlos.pdi. Acesso em 30 jun. 2024

LIMA JUNIOR, P. et al. A Integração dos Estudantes de Periferia no Curso de Física: razões institucionais da evasão segundo a origem social. **Ciência & Educação**, v. 26, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320200030>. Acesso em: 21 mar. 2023.

LIMA, M. O uso da entrevista na pesquisa empírica. **Métodos de pesquisa em ciências sociais: bloco qualitativo**, Sesc São Paulo/CEBRAP, 2016. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=4403640&forceview=1>. Acesso em: 21 mar. 2023.

MEIHY, J. C.S. B.; HOLANDA, F. **História Oral: como fazer, como pensar**. São Paulo: Editora Contexto, 2007.

MINAYO, M. C. D. S. et al. O desafio do conhecimento-pesquisa qualitativa em saúde. In: **O desafio do conhecimento-pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; COSTA, António Pedro. Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**, n. 40. 2018. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/6439>. Acesso em: 01 mar 2024.

MOREIRA, M. A. Desafios no ensino da física. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 43, n. supl 1, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbef/a/xpwKp5WfMJsfCRNFCxFhqLy/>. Acesso em: Acesso em: 21 mar. 2023.

NARDI, R.; CORTELA, B. S. C. **Formação inicial de professores de Física em universidades públicas**: estudos realizados a partir de reestruturações curriculares. São Paulo: Livraria da Física, 2016.

NÓVOA, António. Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. Palestra proferida no Simpósio dos Professores de São Paulo (SIMPRO-SP), 2006. Disponível em: <https://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2024.

OLIVEIRA, V. A. D.; SILVA, A. C. D. Uma revisão da literatura sobre a evasão discente nos cursos de licenciatura em física. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências** (Belo Horizonte), v. 22, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/HV5RXtsXxfGGtpcnqVZHpvvd/>. Acesso em: 21 mar. 2023.

PACHECO, W. R. DE S.; BARBOSA, J. P. DA S.; FERNANDES, D. G. A relação teoria e prática no processo de formação docente. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**, v. 2, n. 2.0, 15 ago. 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/simon/Downloads/manual-de-estilo-academico-6ed-ri%20disserta%C3%A7%C3%A3o%20corrigida.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2023.

PANIAGO, R. N. et al. A formação de professores nos institutos federais e a aprendizagem da docência na prática como componente curricular. **Pro-posições**, v. 32, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/jpLRw5rDr4PdcfsHjkcNR7L/>. Acesso em: 21 mar. 2023.

PENHA, Maranei Rohers. **A implantação e implementação de licenciaturas de ciências da natureza no Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Rondônia – IFRO**. 2018. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pós-Graduação da Educação, Universidade Vale do Rio dos Sinos, 2014. Disponível em: <http://ri.ufmt.br/handle/1/3382>. Acesso em 8 mar. 2024.

PEREIRA, Cintia; COUTINHO, Diogenes José Gusmão. PESQUISA QUALITATIVA NA ÁREA DA EDUCAÇÃO. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 9, n. 3, p. 992–1001, 2023. DOI: 10.51891/rease.v9i3.8803.

Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/8803>. Acesso em: 5 jul. 2023.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. DAS G. **Docência no Ensino Superior (Coleção Docência em Formação - Ensino Superior)**. [s.l.] Cortez Editora, 2020.

PLATAFORMA NILO PEÇANHA. PNP 2022. Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 dez. 2023.

PORTELLI, A. **The battle of Valle Giulia: Oral history and the art of dialogue**. University of Wisconsin Press, 1997.

RIBEIRO, M. L. **Afetividade na relação educacional**. Estudos de Psicologia. São Paulo: Ática, 2010.

RIBEIRO, S. L. S. (2021). **Narrativas e Entrevistas em Pesquisas Qualitativas: história oral como possibilidade teórico-metodológica**. Revista Ciências Humanas, n.14, v.1. Disponível em: <https://doi.org/10.32813/2179-1120.2021.v14.n1.a724>. Acesso em: 20 dez. 2023.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista brasileira de educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009. Disponível em: [scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt](https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt) A. Acesso em: 20 dez. 2023.

SANTOS, Sandro Prado; RODRIGUES, Fernanda Fernandes dos Santos. Formações identitárias e saberes docentes: alguns apontamentos para pensar a formação docente do ensino superior. **Cadernos da FUCAMP**, v. 10, n. 12, 2010.

SCHWERZ, R. C; DEIMLING, N. N. M.; DEIMLING, C. V.; SILVA, D. C. Considerações sobre os indicadores de formação docente no Brasil. **Proposições**, v. 31. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/hhGmr3GPndVmfPMk3rt6x5Q/#> . Acesso em: 20 dez. 2023.

SILVA, C. J. R. (org.). **Institutos Federais lei 11.892 de 29/12/2009: comentários e reflexões**. Natal: IFRN, 2009

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SZYMANSKI, H. (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Plano Editora, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014.

TRIVIÑOS. A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIZZOTTO, P. A. Um panorama sobre as licenciaturas em Física do Brasil: Análise descritiva dos Microdados do Censo da Educação Superior do INEP. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 43, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbef/a/YJK8m9kPLvpJhgsqbdnBbZd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 dez. 2023.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE)**. Porto Alegre, 2008. Tradução e revisão técnica de Júlio Emílio Diniz-Pereira. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf>. Acesso em: 02 fev 2024.

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**Universidade Federal da Bahia**
Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário da pesquisa intitulada “**NARRATIVAS E MEMÓRIAS: PERFIL DOS PROFESSORES DE FÍSICA FORMADOS PELA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO**”, que será conduzida pela pesquisadora Beatriz Velame Rios Carvalho Santos, sob orientação da Prof.^a Dr^a Telma Brito Rocha, Departamento de Educação II da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Por favor, leia este documento com bastante atenção antes de assiná-lo. Peça orientação quantas vezes for necessário para esclarecer todas as suas dúvidas. A proposta deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) é explicar tudo sobre o estudo e solicitar a sua permissão para participar do mesmo.

O **objetivo geral** desta pesquisa é investigar a formação inicial de professores de Física da Rede Federal de Educação através das histórias de alunos egressos. Para participar desse estudo, você responderá uma entrevista semiestruturada com base em um roteiro elaborado pela pesquisadora que investigará: a disposição dos componentes curriculares do curso; se há integração entre os conteúdos específicos e pedagógicos; se o curso permite uma formação crítica, sem dissociar prática e teoria; e (se ocorrer) aspectos que pareçam relevantes a academia.

A entrevista ocorrerá na UFBA e levará em torno de 50 (cinquenta) minutos para ser respondida. Ao início dela, serão retomados os objetivos da pesquisa, bem como esclarecidas dúvidas com relação aos procedimentos e assegurando o sigilo da entrevista. Também é relevante destacar que é possível recusar e/ou desistir em qualquer etapa do estado. Você deverá concordar que suas respostas sejam gravadas em áudio para posterior transcrição e análise.

Em caso de aceite, será enviado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de autorização de uso de depoimento através de link

por meio eletrônico (formulário Google) que será registrado e salvo, concluindo o aceite do participante.

As pesquisadoras responsáveis pelo estudo irão analisar as informações passadas por você através de seu relato nas entrevistas. Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Você tem direito de acesso às suas respostas e caso queira alterá-las poderá fazer. Após ser esclarecido sobre as informações a seguir, no caso de aceitar participar desse estudo, rubricue todas as folhas desse **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO** e assine o **TERMO DE CONSENTIMENTO E PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA** ao final deste documento.

Como toda pesquisa, essa oferece benefícios e riscos. Enquanto benefícios, sua participação possibilitará ampliar a literatura sobre a formação inicial de professores de física no Brasil e formação de licenciados em institutos federais, permitindo encontrar pontos positivos a serem replicados em outras instituições e/ou lacunas a serem repensadas e discutidas. No que se refere aos riscos, identificam-se possíveis constrangimentos emocionais ao expor sua vivência, percepção, sentimentos ao revisitar e contar sua experiência na graduação, além do cansaço e desmotivação em participar do estudo. Aqui, vale ressaltar que caso um dos riscos venham a ocorrer, o participante será acolhido, terá a escolha de dar uma pausa e/ou participar em outro momento ou interromper definitivamente sua participação.

Sobre os riscos, ainda existe a possibilidade de quebra de sigilo, onde salienta-se que todos os dados coletados serão analisados na perspectiva científica e registrado sem identificação do participante. Todos os documentos relativos à pesquisa serão guardados em local restrito pelo prazo de 5 (cinco) anos, sem dados que possibilitem a identificação dos participantes. Contudo, apesar da consciência da possibilidade destes riscos existirem, esta pesquisa buscará trabalhar de forma a evitar a sua ocorrência, bem como buscará não ferir a singularidade do participante, e sim, respeitá-lo em todas as suas dimensões.

Considerando que apesar de todas as medidas de segurança tomadas a Covid-19 pode ser transmitido mesmo por sujeitos totalmente assintomáticos e com vacinação completa, não podemos descartar a contaminação como um dos riscos. A entrevista ocorrerá em ambiente arejado, com uso obrigatório de máscara e

distanciamento social respeitado, além de que também será fornecido álcool em gel para higienização, tudo para que esse risco seja minimizado para a pesquisadora e participantes da pesquisa.

Não haverá nenhum custo a você relacionado a este estudo, bem como não haverá remuneração, pagamento ou recompensa pela sua participação, sendo ela totalmente livre. No entanto, caso existam eventuais despesas decorrentes da sua participação, como alimentação e transporte, estas serão ressarcidas integralmente pelos pesquisadores.

Essa pesquisa foi validada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Segundo o Ministério da Defesa, o CEP é “um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos”. Caso sintam necessidade ou julguem necessário procurar o CEP e/ou a pesquisadora, abaixo estão nossos contatos:

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Endereço - Rua Augusto Viana- SN, 4º andar da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia, Bairro do Canela, Salvador-Bahia.
Horário de funcionamento de segunda a sexta feira das 11 às 15h).

Contato telefônico - (71) 32837615.

E-mail: cepee.ufba@ufba.br

Pesquisadora – Beatriz Velame

Endereço - Dom Jerônimo Tomé da Silva – Nº 186, Apartamento 102B, Bairro Daniel Lisboa, Salvador-Bahia.

Contato telefônico - (77) 998029258

E-mail: beatrizherry@gmail.com

Desde já agradecemos sua atenção e participação e colocamo-nos à disposição para maiores informações. Você receberá uma via, de igual teor a esta, também assinada.

Salvador, de de 2022

Assinatura do Entrevistado

Nome do entrevistado: _____

Contato do entrevistado: _____

Assinatura da Pesquisadora

APÊNDICE C - Roteiro para a Entrevista

Apresentação Pessoal

- 1) Poderia se apresentar, por favor? (Nome, idade, cor e gênero)

Escolha do Curso

- 1) O que te motivou a ingressar na Licenciatura em Física no IFBA?
- 2) Por que optou por estudar em um Instituto Federal em vez de uma Universidade?

Histórico Acadêmico

- 1) Em que ano você ingressou no curso?
- 2) Conseguiu cumprir o currículo planejado de 4 anos?

Experiência de Formação

- 1) Como foi sua experiência de formação inicial no curso?
- 2) Como estavam distribuídos os componentes curriculares durante sua graduação?
- 3) A carga horária entre os componentes pedagógicos e específicos era equilibrada?
- 4) Havia diálogo entre os componentes curriculares pedagógicos e específicos?

Desafios Acadêmicos

- 1) Quais foram suas maiores dificuldades em relação aos componentes do currículo?
- 2) Chegou a repetir algum componente? A que atribui isso?
- 3) Em algum momento pensou em desistir do curso? Por quê?

Permanência e Conclusão

- 1) O que você considera crucial para sua permanência e conclusão do curso?

Participação em Projetos

- 1) Durante o curso, participou de projetos como PIBIC, PIBID, Residência Pedagógica, Extensão, entre outros? (Por favor, detalhe sua participação, o tema de sua pesquisa e a relevância disso para sua formação)

Incentivo e Apoio

- 1) Você se sentiu incentivado por algum(a) docente em particular?

Sugestões de Melhoria

- 1) Se pudesse reformular a Licenciatura em Física do IFBA, quais modificações faria no currículo?
- 2) E em relação aos componentes pedagógicos e específicos, que mudanças sugeriria?

APÊNDICE D – Entrevista I

[trecho inicial com saudações removido por não conter conteúdo para análise. Foi enviado os TCLE e TCPP, além de ter esclarecido dúvidas sobre a pesquisa]

Neusa: Eu tava na escola, agora de manhã, dando aula.

Bia: Você tá lá todo dia?

Neusa: Porque agora eu sou vice-diretora, não é? (RISOS) tipo isso..

Bia: Menina, que rolê foi esse?

Neusa: E tô dando aula no UPT, na universidade para todos.

Bia: Ainda tem um minuto, né? De paz.

Bia: Pô diante disso, eu fico ainda mais feliz de você ter aceitado, tá? A minha pesquisa, ela é sobre os professores que se formaram lá no IFBA então é sobre a gente. E aí a sua história faz parte da história de lá, então é importante te ouvir. Se você não se sentir confortável de responder a uma pergunta, pode falar que não quer falar, ou mudar de assunto. Mas sinta-se livre assim pra falar o máximo que você quiser.

Neusa: Tá bom.

Bia: Porque de fato a minha pesquisa é te ouvir e trazer da sua história coisas que sejam relevantes.

Bia: Então a primeira pergunta que eu tenho pra você é como foi que você decidiu se tornar professora?

Neusa: Dentro do curso. Eu entrei no curso totalmente despretensiosa, então eu não tinha pretensão de ser professora, acho que eu nunca tinha nem pensado na ideia de ser professora. E eu decidi me tornar professora dentro do curso, vendo nossos professores e estudando as disciplinas da parte de educação e tal. E lembrando alguns exemplos de professores que eu tive, principalmente quando a gente fez o intercâmbio, eu, [colegas de curso], a gente teve uma experiência não muito boa na parte docente, porque no IFBA era muito a gente estando na sala dos professores o tempo todo, circulando, conversando, trocando. E lá era muito distante, sei lá, estranho. E aí, meio que lá que eu comecei a pensar assim, “nossa, eu tenho professores tão bons, então acho que eu quero ser como eles”. E aí foi nesse momento que eu comecei a pensar mesmo.

Bia: Então eu vou mudar a pergunta. Por que você chegou no IFBA? Como você chegou nesse curso?

Neusa: Alerta, né? [riso] Tipo, não era meu sonho... Eu era boa em exatas, eu não sabia o que eu queria fazer, e lá em casa, meu pai tinha muitas... tem que fazer faculdade. Mesmo que depois você escolha não fazer nada, mas você tem que ter a opção de... uma opção diferente, de não fazer nada ou o que você queira escolher. Aí eu fiz vestibular na UFBA pra arquitetura, porque eu pintava e sou boa em matemática, então fui de arquitetura. Não passei... aí tinha o Sisu, que na época nem era o principal, né? Tanto que o vestibular mesmo pro IFBA, eu acho que eu nem fiz o vestibular. E aí eu entrei pelo Sisu. E foi assim.

Bia: Então foi assim, no aleatório mesmo. Não houve nenhum motivo pra você, então, escolher estar no IFBA e não na UFBA. Foi de fato o que aconteceu.

Bia: Quais foram as suas principais motivações e expectativas, quando você percebeu que você queria se tornar professora lá dentro?

Neusa: Motivação, eu acho que era olhar pra os colegas, os poucos, quem restavam, e os professores, e ver que, tipo assim, a gente tem referência muito, assim, de destaque, né? De pessoas que, tipo, deram certo na vida enquanto carreira e tudo mais. E aí, isso. E as mulheres também, me falam assim, é um caminho que pode dar certo pra mim também, e eu vou focar nisso.

Bia: Você teve muitas experiências lá dentro?

Neusa: Eu fiz bastante.

Neusa: Eu participei do PIBID, do PIBIC, do Ciências sem fronteiras né? E eu também joguei jogos universitários pelo IFBA, então são experiências, né?

Bia: Eu não sabia, não, dessa parte dos jogos.

Neusa: Eu joguei vôlei, viajei tudo pra Cuiabá. Vôlei de praia.

Bia: Gente, que chique, que chique! Quais eram as pesquisas que você desenvolvia na IC, no PIBID, eram sobre o quê?

Neusa: Bom, no PIBID, foi bem no iniciozinho do PIBID, então a gente fazia mais observação, algumas oficinas, tipo, física dos brinquedos, algumas coisas assim, no ICEA e lá no IFBA também. Aí na COPEF, eu participei da COPEF e do PIBID, que foi mais voltado pra jogos digitais. O professor [professor do IFBA], que era do Rio, ele tava desenvolvendo um jogo, e aí eu tava estudando como inserir jogos e tal, foi

até o tema do meu TCC. E aí eu apliquei o jogo dele, que ele tava desenvolvendo ali dentro lá, na COPEF e no meu PIBID, depois do meu TCC, foi em gamificação.

Bia: Em algum momento lá dentro, assim, você pensou em desistir, você achou que você não estava no lugar certo? Isso passou pela sua cabeça?

Neusa: Acho que não.

Bia: Que coisa boa.

Neusa: É raro, né?

Bia: É raro (RISOS).

Neusa: Acho que não. Eu sou uma pessoa muito de foco, então acho que eu focava no... tipo, era difícil, né? Mas eu focava em “vou terminar”.

Bia: Esse foco era individual seu, ou você sentia que seus colegas, professores, de alguma forma, incentivavam a sua permanência também, ou não? Você que realmente é focada, vou terminar o que eu comecei?

Neusa: Não, a turma também se juntava, tipo, os meninos, [colegas de curso] com as coisas, era um grupo muito bom, assim, né? E os professores também, óbvio, tirando por alguns. [RISOS DE AMBAS]

Neusa: Mas eram bem... Tipo, teve uma disciplina que me marcou, que foi a Termodinâmica, né?

Bia: De [nome de professor].

Neusa: Que nessa disciplina só cursou eu e [colega de curso], de [professor do IFBA]. E [colega de curso] ficou doente, tipo, ela ficou internada um tempão e tal, e aí, às vezes, era só eu. E aí, [professor do IFBA] foi bem assim... “Não, calma, vamos, hoje não tem aula. Vamos fazer uma avaliação oral”. Até ajudou ela muito, então, esse olhar humano dele com a gente mesmo. Também me fazia dizer “pô, tem alguém aqui que tá junto, então não vou desistir.”

Bia: Você nunca pensou em desistir, mas teve algum momento pra você que foi muito desafiador lá dentro? Que deu um pani no sistema?

Neusa: Se eu disser que não, eu vou estar sendo muito...(RISOS).

Bia: [trecho removido para manter a confidencialidade]

Bia: Quando você entrou, como é que era o currículo de lá? Como é que estavam organizadas as disciplinas? Ele se manteve o mesmo até o final?

Neusa: Manteve, quando eu saí, não tinha ainda residência, eu acho. Mas não mudou nada, foi o mesmo desde que eu entrei até agora.

Bia: Quando você voltou da Itália, teve alguma dificuldade pra agregar disciplinas?

Neusa: Um pouquinho, porque a gente foi e as disciplinas lá não conversavam muito com as disciplinas aqui. Então a gente tentava ver qual disciplina, até na escolha de quais a gente ia conversar lá, a gente tentava ver dentro da matriz quais que conversavam melhor. Mas aí na hora de voltar, a gente não aproveitou.

Bia: Sério?

Neusa: A gente fez tipo três, mas acho que só fez três ou quatro disciplinas lá.

Neusa: Os meninos fizeram mais, eram mais disciplinas optativas.

Bia: Mas vocês não aproveitaram nem como optativas? Não entrou nem como cargo horário?

Neusa: São quantas optativas mesmo?

Bia: Acho que eram três.

Neusa: Então acho que eu fiz três.

Neusa: Eu acho que foram três optativas, acho que não aproveitou não. Tanto que eu lembro que a gente teve que repetir cálculo dois, repetiu assim, a gente saiu de lá, trancou e voltou de onde parou. E aí repetimos também mecânica e gravitação.

Bia: O seu currículo, quando você entrou, ele fazia a distinção das disciplinas educacionais, das disciplinas de ensino de física e das específicas? Cada semestre separava dessa maneira ou foi como o meu que a gente cursava ao mesmo tempo?

Neusa: Ao mesmo tempo.

Bia: As três dimensões do início ao fim.

Neusa: Separa agora?

Bia: Não. Porque você entrou antes de mim né? Eu fiquei com dúvida se antes do currículo que eu peguei, porque eu entrei depois que mudou, se ele era diferente.

[Informações sensíveis foram removidas para proteger a privacidade do participante.]

Bia: Durante o tempo que você estava lá, seja nas disciplinas de estágio, seja no PIBID. Como foi sua experiência na sala de aula?

Neusa: Foi boa.

Bia: Você sentia que o que você aprendia no IFBA nas disciplinas, elas eram suficientes para você se sentir preparada?

Neusa: Na parte da física, sim. Na parte pedagógica, não.

Bia: Por quê?

Neusa: Porque a realidade da escola, e hoje eu pergunto mais ainda, é totalmente diferente do que o que a gente estuda nas disciplinas. A gente estuda uma coisa muito dentro de uma caixinha, tipo, teorias de aprendizagem. Quando a gente chega na sala de aula, é praticamente impossível aplicar uma teoria de aprendizagem em 40 turmas. Não sei lá com quantas turmas que você fez com 40 alunos.

Bia: Então você sentiu muito esse peso da diferença da teoria e da prática? Eu também senti. Quando eu entrei pela primeira vez fora dos estágios, eu fiquei: “Gente, o que eu faço agora? Meu Deus, cadê?”

Neusa: Porque nos estágios a gente tinha aquele recorte, né? Observar tanto tempo, aí analisar aquele professor maior de idade, né? Como é, qual é a teoria que ele usa, se ele usa alguma e tal. E você analisava coisas que você ficava, ah, não faz nada, não usa nada. Aí você ficava, tipo, julgando. Quando você vai para a prática, e não dentro dos estágios, depois de formado, que você vê que aquele, alguns discursos, não justificando discursos, mas você mesmo entende algumas coisas, né? Você vê que o dia a dia é difícil, né?

Bia: Às vezes a gente não tem tempo pra aplicar as coisas até que a gente aprendeu.

Neusa: Ou tem recurso.

Bia: Obviamente.

Bia: Essas experiências que você teve dos estágios do PIBID, em algum momento você refletia lá sobre quem você seria enquanto professora? Ou você estava vivendo o momento?

Neusa: Eu estava vivendo. Acho que se eu refletisse, não era bem refletir, era mais um desejo, né? Tipo: “Ah, eu quero fazer, eu quero usar TICs, eu quero mais esperanças mesmo, né?” Mas refletindo ao ponto de: “Será que vai ser possível fazer”, “Como será que eu vou fazer”, “Acho que eu não vou refletir, eu só vou fazer”.

Bia: Desde que você entrou até hoje, que você já está atuando na educação básica, sua percepção sobre a nossa profissão, ela está diferente? O que é que mudou aí?

Neusa: Eu tinha uma ideia muito utópica, talvez, de como a gente conseguiria atingir os alunos. No primeiro ano que eu dei aula, em 2019, eu fazia jogo, eu fazia um milhão de contas, e aí ao longo do tempo a gente vai percebendo que nem tudo traz uma resposta. Você vai muito apoio e animado para aquele projeto, para aquela

ideia, e não vai ser daquele jeito. E, às vezes, o aluno, naquele momento, ele quer que você resolva a questão de vestibular, porque ele está naquela época de vestibular. Então, mudou um pouco lá. A própria realidade da escola, que é a escola que eu estou a aula aqui, que eu agora estou, ela é muito grande, muito grande. Ela tem, tipo, umas 50 e poucas. Manhã, tarde e noite.

Bia: Meu deus.

Neusa: Não, manhã, tarde e noite, tipo, 18 de manhã, 18 de tarde e 15 de noite.

Bia: Ainda assim, é uma quantidade de aluno grande, né?

Neusa: É muito grande. E aí, dentro de um universo tão grande, com tantos professores, e também, muitas vezes, eu não consegui trocar com os meus colegas da minha disciplina, porque muitos não são formados, não são da área da física. São de outras áreas que estão perdendo aquela disciplina.

Bia: Como é que você lida com isso hoje?

Neusa: Eu não lido né? Porque eu já não estou mais na sala, né? Estou agora só na gestão, então... Eu não lido. Eu tento não sofrer e fazer a minha parte. Eu vou fazer o que?

(RISOS DE AMBAS).

Bia: Mas enquanto gestora, a sua postura, então, tem sido essa, né? De fazer o que é possível?

Neusa: É, o possível, porque são muitas, né?

[Nota: Informações sensíveis sobre seu trabalho com a SEC-BA foram removidas para proteger a privacidade do participante.]

Neusa: Era uma coisa [referente ao seu trabalho na gestão] que a faculdade não me preparou, por exemplo, para encarar. Quando eu cheguei e vi isso, eu fiquei “nossa...”

Bia: Os seus estágios, você fez lá no IFBA?

Neusa: Eu fiz dois no IFBA. Um no Manoel Novais. E um, acho que foi, no Odorico. Só que eu não conversava muito, né? Tipo, não vivia a realidade. Eu chegava e abraçava o professor lá e tal.

Bia: Era isso que eu ia lhe perguntar. Se você sentiu alguma diferença dos estágios que você fez lá no IFBA, que é uma escola que tem recurso, onde a gente estava na nossa casa, de certa forma, para quando você foi fazer os estágios no Estado.

Neusa: Eu senti uma diferença até da postura dos alunos. No sentido, assim, nas turmas que eu acompanhei do IFBA, que acho que em eletrotécnica. Não, foi de refrigeração e climatização e eletrotécnica. Os alunos, por mais que fossem ensino médio e tal, eles tinham um objetivo, talvez, estavam ali por algo a mais do que só a educação básica. Então, a postura dos alunos eu senti a diferença. A forma como o aluno lidava com o professor. Também pela postura do professor, talvez. Eu sentia mais essa diferença, mas em relação à estrutura e tal, não muito, porque eu não me aprofundi do que era.

Bia: Em relação às suas expectativas depois que você se formou, você deu seguimento à formação continuada?

Neusa: Sim, mas foi difícil. Eu entrei numa estrada, na UNEB, e aí veio a pandemia. E aí eu fiz todas as disciplinas, e aí só faltava a orientação mesmo de escrever, e aí eu desisti.

Bia: Por quê?

Neusa: Porque eu não estava dando conta de dar aula online, porque a gente teve que dar online, e fazer outras coisas para acompanhar a minha renda. Eu dava aula particular, e aí comecei a dar aula particular online também. E escrever, eu não conseguia escrever. Não conseguia. Olha, prefiro não falar sobre isso.

Bia: Eu te entendo.

Neusa: Aí eu aceitei entrar na gestão da escola, e aí deixei isso um pouco de lado. Agora é que eu comecei a fazer uma pós, mais tipo uma dessas faculdades particulares, EAD, e aí estou fazendo a educação para ensino superior. Mas estou fazendo o mesmo por fazer, para aumentar o salário.

Bia: Você está gostando dessa área de gestão, ou caiu lá por acaso?

Neusa: Olha, não estou, não.

Bia: É mesmo?

Neusa: É muito ruim. Não é nem pela escola, pelos alunos, é pela Secretaria de Educação. [Nota: Informações sensíveis sobre seu trabalho com a SEC-BA foram removidas para proteger a privacidade do participante.]

Bia: Não, mas eu fiquei seis meses lá. E foi suficiente [Nota: Informações sensíveis sobre meu trabalho com a SEC-BA foram removidas]

Neusa: Não deixe a minha visão das coisas te frustrar de alguma forma.

[Nota: trecho contendo muitas informações sensíveis sobre seu trabalho com a SEC-BA foram removidas para proteger a privacidade do participante]

Neusa: Eu até tive uma disciplina de gestão, foi optativa. Só que ela fala mais sobre como lidar com esse dia a dia da escola. Tipo, o aluno...

Bia: Menos da burocracia, né?

Neusa: Menos da burocracia.

Bia: Última pergunta. Se você pudesse reformular a licenciatura do IFBA, você mudaria alguma coisa? Se sim, por que você mudaria?

Neusa: Bom... os alunos aqui na escola, quando dois ou um meio falam que quer fazer física, eu sempre falo, vá para o IFBA. Sempre. No sentido de... eles falam assim: "ah, mas eu sou ruim de matemática", mas não precisa. Vá para o IFBA. Porque eu acho que um diferencial, eu não sei se ainda está assim, que eu acho muito bom, é a gente ter introdução à matemática, introdução à física, antes do cálculo. Isso eu acho muito bom, e eu percebo que nas outras faculdades não tem, né? Já vão direto no cálculo. Então isso era um ponto positivo. Agora... Eu acho que... Agora tem a residência pedagógica, então acho que vive mais um pouco, né? No dia a dia da escola, porque talvez isso fosse um pouco... Ter mais vivências reais, né? Da escola. Porque eu acho que também não era ruim, não. A gente vive de quatro estágios.

Bia: É, e você enquanto estagiário, né? Você tem uma outra perspectiva de quando você está sozinho na linha de frente, é diferente.

Neusa: Mas também não está propondo muito.

Bia: É isso, né? Então a gente fica numa posição de privilégio, de certa forma, quando a gente está no estágio, a gente tem acompanhamento, a gente tem a quem pedir ajuda, né?

Neusa: O que ficou na minha memória e no meu coração foi isso.

Bia: Você falou que quando os seus alunos falam que querem fazer física, você sugere o IFBA. E a gente sabe que agora tem na UNEB, que tem na UFBA. Além dessa questão da introdução à matemática e à introdução à física que você falou, há algo mais de lá que você acha importante pra estar recomendando a instituição?

Neusa: Esse relacionamento e as possibilidades de grupo de pesquisa, de você estar em contato com os professores de uma forma que pra mim é muito boa, né? Alguns professores, né? E que pra mim, tipo [ela cita professores do IFBA], são

pessoas que facilitam e ajudam a você se enxergar no futuro como um professor. E é só a dinâmica mesmo de estar ali circulando. O que hoje diz é assim, mas na minha visão é um ponto positivo. O curso de ser noturno também é um ponto.

Bia: Com você formaram quantos, você?

Neusa: Oito.

Bia: Todo mundo que tinha entrado com você?

Neusa: Não. Entrou comigo, foi [cita dois colegas de curso].

Bia: Bem, Neusa... Queria te agradecer, viu? Não vou usar seu nome, fique tranquila. Vou te enviar a transcrição para você aprovar, corrigir o que sentir necessário... Queria te agradecer.

(Risos de ambas).

Bia: Fique tranquila, não vai vazar a informação da SEC-BA. Assim que eu parar pra ouvir tudo que a gente conversou, eu vou escrever e vou mandar pra você. Aí você vê se você concorda com o que está escrito, se você quer alterar alguma coisa. Se depois da conversa você refletiu e encontrou algo que não está ali, que você não trouxe.

[trecho do encerramento com despedidas removido por não conter conteúdo para análise]

APÊNDICE E – Entrevista II

[trecho inicial com saudações removido por não conter conteúdo para análise. Foi enviado os TCLE e TCPP, além de ter esclarecido dúvidas sobre a pesquisa]

Bia: As perguntas são sobre você, então você pode levar o tempo necessário para responder, se não quiser responder também não precisa. A ideia aqui é ouvir sobre a sobre sua história mesmo. Participar dessa pesquisa tem seus prós e contras. Um dos lados positivos é que você vai ajudar a aumentar o conhecimento sobre como os professores de física são formados no Brasil, especialmente nos institutos federais. Isso pode mostrar o que está funcionando bem e o que precisa ser melhorado em outras instituições. Você pode se sentir desconfortável ao falar sobre suas experiências e sentimentos da época da graduação. Além disso, pode acabar se sentindo cansado ou desmotivado ao longo do estudo. Se isso acontecer, a gente pode fazer uma pausa, continuar em outro momento ou até mesmo parar de participar. Você leu o termo de consentimento que eu te enviei?

Samuel: Li sim, tá tranquilo! Eu fiquei abismado com os dados que você me passou, que não se formou nem 50 pessoas até hoje.

Bia: Até hoje, 30 pessoas.

Samuel: [...]

Bia: Agora, com as novas turmas devem ter se formado 35 no máximo. Mas esse número não chegou a 50 ainda. Surreal.

A primeira pergunta que eu tenho pra te fazer, Samuel, é como foi que você decidiu se tornar professor?

Samuel: Rapaz, foi um acaso da vida. Eu fazia engenharia química antes e daí eu comecei a dar aula particular do nada. Quando eu tinha perdido emprego, eu falei, vou dar aula particular. Aí comecei a dar aula, dar aula, dar aula. E aí acabei gostando. Nesse que acabei gostando, eu fui um ano testar meus conhecimentos no ENEM pra ver como é que tá. Eu já tava no segundo ano de engenharia, foi isso mesmo. Foi. Aí em 2014 eu fui aprovado no IFBA para a turma de 2015. Aí eu acabei entrando em física, me apaixonei e larguei engenharia. Mas foi um acaso do destino.

Bia: Física foi um acaso?

Samuel: Sim e não, eu só queria ou matemático ou física, mas eu sempre gostei mais de física. Então acabei fazendo física.

Bia: Você escolheu o IFBA e não a UFBA, ou outra instituição, por algum motivo específico?

Samuel: Não, sem motivo específico. Coisas do acaso mesmo.

Bia: Você olhou no sisu...

Samuel: Foi isso mesmo. “Esse aqui eu o passo.” valeu, vou fazer. Sabe que quando eu entrei, eu passei um ano fazendo física e engenharia ainda.

Bia: Eu lembro disso.

Samuel: Aí foi uma loucura na minha vida. Eu entrava de manhã em uma faculdade, ia trabalhar de tarde e entrava de noite no IFBA.

Bia: Você chegou a concluir a engenharia?

Samuel: Não.

Bia: Você não concluiu a engenharia por que?

Samuel: Eu me encontrei lá, gostei e acabei vendo que a engenharia não era minha praia. Quando entrou nas matérias específicas, foi quando eu abandonei, que acabou me desgostando da engenharia.

Bia: Quando você entrou na licenciatura, quais eram as suas motivações? Você tinha alguma expectativa?

Samuel: O que me ajudou muito a me manter na licenciatura e a manter as expectativas foram os projetos de pesquisa. Porque quando eu entrei, você entra naquela coisa apaixonada e você vê física em tudo. [risos] E aí eu acabei vendo física no jogo de videogame e apresentei uma proposta a [professor do IFBA], que foi até hoje meu tema de pesquisa, que foi gamificação e simulação. E isso me empolgou muito a querer mudar a forma com a física era ensinada nas escolas que eu estava, é claro. E aí foi o que me manteve assim, a minha motivação, as minhas perspectivas, todas foram em cima disso.

Bia: Essas suas experiências foram só nesse sentido? Você fez PIBID?

Samuel: Fiz. Fiz PIBID. Fiz PIBID por dois anos, que era o que podia. PIBIC que eu nunca fiz porque não podia largar o trabalho e eu já trabalhava, não ia diminuir minha renda. A verdade era essa.

Bia: E no PIBID a sua pesquisa era voltada para isso, para o que você deu continuidade?

Samuel: Era. Era. Era o que eu dei continuidade, tanto que eu trabalhei no PIBID com estudantes surdos. E aí era o ensino de física com simuladores voltado a estudantes surdos.

Bia: Caramba. Você diria que isso foi assim uma coisa mais desafiadora para você ir lá dentro?

Samuel: Claro. Estudante surdo foi desafiador demais, porque você tinha que reformular tudo. Você tinha que partir do zero, sabe? Não era uma coisa que você ia ter algo encaminhado e tal, não tinha pesquisa sobre isso. A gente estava no faça você mesmo, vamos fazendo, acertando e errando, acertando e errando. O projeto não cresceu muito, até porque o tempo do PIBID era curto. Taí, uma das queixas que eu tenho sobre a época do IFBA era o PIBID. Acho que houve muitos problemas no PIBID. Além disso, outra coisa desafiadora eram as próprias batalhas de física. Aquilo era loucura [ambos riem].

Bia: Em algum momento você pensou em desistir?

Samuel: Não [esboça dúvidas]

Bia: Não se passou pela sua cabeça?

Samuel: Não, desistir do curso, nunca. Até porque, puxando sardinha pro meu lado, eu me formei sem perder nenhuma disciplina. Então, era motivante para mim. Mas ainda assim foi difícil. Mesmo você conseguindo, você sentia dificuldade.

Bia: Essa dificuldade que você sentia, você acha que era individual, tinha algum motivo específico?

Samuel: A própria física que é complicada, Bia. Aquilo ali, tirando o nosso grande amigo [colega de curso], era quase impossível você fazer naquele tempo deles.

Bia: Era difícil.

Samuel: [colega de curso] era um ponto fora da curva e até hoje eu comento isso.

Bia: Quando você estava lá, como era o currículo da licenciatura? Eu sei que a gente fez o mesmo currículo, mas você concorda com as disciplinas? A forma como eram organizadas?

Samuel: Rapaz, eu gostava do currículo assim. Não tem muito o que me queixar. Eu achava que a parte de física dura tinha que ser dura mesmo porque a gente ia ensinar física para outras pessoas. Então, eu nunca concordei muito com as histórias que tinha que colocar história na ciência, dentro de mecânica quântica. Tinha que saber mecânica quântica porque a gente vai futuramente ensinar isso ou

fazer algum projeto sobre isso. E as partes pedagógicas, a gente deveria dar mais valor, mas eu concordava com o currículo em si. Poderia poder ter um pouco mais de física mesmo. Algumas matérias mais duras e optativas, por exemplo, uma astronomia que não tinha, que a gente se interessava.

Bia: Você sente então que faltou um pouco mais de física no curso de física?

Samuel: É, faltou um pouquinho.

Bia: Quando você estava cursando essas disciplinas pedagógicas, ou as de ensino de física, como foram as suas experiências delas?

Samuel: Dentro das pedagógicas, tinha professores fantásticos e tinha professores que estavam ali, tipo, porra, mais uma turma de exatas vindo para cá e não vão fazer nada, sabe? Gostei de algumas, tinha uma professora que era substituta, que eu não lembro o nome dela agora, que ela fazia doutorado não lembro, estava terminando mestrado, alguma coisa assim. Que as matérias dela eram muito boas, a discussão, que era da parte de história da educação, teve outra matéria também que ela pegou que eu não lembro agora. [Informações sensíveis foram removidas para proteger a privacidade do participante.]. Então a aula também... aquela aula de psicologia da educação também achei muito vaga. A professora sentava na mesa e dava aula, não que não pudesse ser feita desse jeito, mas acabava com o clima todo.

Bia: Mas você acha que, por exemplo, essas disciplinas poderiam ser melhor aproveitadas?

Samuel: Bem melhor como, por exemplo, as matérias de metodologia que [professores do IFBA] davam. Ou eles faziam a gente meter a mão na massa, faziam a gente apresentar, discutir, traziam coisas que eram relevantes. Não apenas a teoria por teoria, entendeu?

Bia: Você falou que você fez trabalhos voltados para inclusão, né, no PIBID?

Samuel: Sim.

Bia: Essas disciplinas pedagógicas ou as interdisciplinares que misturavam física com ensino, elas te ajudaram a desenvolver esse projeto?

Samuel: As com [professores do IFBA], sim. Essas que eles ministravam. Acho que era metodologia 1 e 2, alguma coisa assim.

Bia: As que eram mais voltadas para a gente mesmo, né?

Samuel: É, que eram mais voltadas para a gente.

Bia: Dessas experiências que você teve em sala de aula, você sente que te prepararam para o que viria depois?

Samuel: A sala de aula como professor já mesmo, ativo?

Bia: Sim.

Samuel: Demais, demais. Na verdade, o que me fez ser professor acho que foi a sala de aula. O curso de física me ensinou física.

Bia: o que te ensinou a ser professor foi a sala de aula enquanto estagiário, enquanto PIBIDiano, ou foi de fato quando você se formou e se inseriu?

Samuel: É porque eu não fui estagiário, sabe? Eu já entrei como professor mesmo, ativo, desde quando eu já tava no curso, no curso de física. Quando eu entrei eu já era professor de curso. Então foi isso que me fez ser professor, sabe? As experiências reais que eu tive como professor mesmo, para poder ver o que é um plano de aula, montar, entender o que é um processo de avaliação, um processo de ensino de um estudante que tem dificuldade e tal. Isso aí me preparou muito, sabe? Porque entre a prática e a teoria que a gente aprende na universidade no geral, existe um abismo gigante. Porque a gente aprende um par de teorias maravilhosas de como aplicar e tal. E quando você vai para o colégio, você mesmo que é [nome de uma escola], você vê que o sistema...

Bia: O buraco é mais embaixo, né?

Samuel: É. O colégio que eu dou aula é praticamente um [nome de uma escola] 2. Então o sistema é esmagador, é conteúdo, conteúdo, conteúdo, se virem e resultados. Então isso aí que fez me ver como era realmente na prática, como as coisas funcionavam, até onde as minhas expectativas poderiam ir.

Bia: Você que entrou já atuando, né? Que é diferente de quem entra virgem no curso que não sabe ainda que é uma sala de aula. Você sente que a sua perspectiva mudou, então, quando você cursou a licenciatura? Sua visão do trabalho docente de ser professor ficou diferente quando você passou a estudar sobre isso?

Samuel: Mudou. Mudou tanto que com o passar do tempo eu comecei a ver os estudantes, mas pelo lado humano da situação, do que pelo lado apenas técnico, de resultado e tal. E de “ah, se você estudar você consegue.” E aí algumas discussões, algumas teorias como o vigotsky, ou o próprio Ausubel que eu não uso, mas conheço a teoria dele, assim como o Paulo Freire, faz a gente observar que o lugar do estudante ali é diferente.

Bia: Não é um robô, né?

Samuel: É, pelo ângulo bom. A gente para de querer que o estudante tenha o resultado máximo e passa a ver onde é que ele consegue ir, onde é que eu posso estimular ele aqui para fazerele aprender de uma forma melhor, e assim sucessivamente, assim indo para a frente.

Bia: Houve alguma, você sentiu alguma lacuna, além que você falou que você sentiu falta de física, de mais física, mas houve alguma outra lacuna entre a licenciatura e o seu trabalho, e a prática mesmo?

[Samuel expressa dúvidas...]

Bia: Alguma coisa que a faculdade não te preparou quando você chegou e você falou, “meu Deus, eu não sei o que fazer agora”.

Samuel: Acho que isso, o que eu vou falar é uma queixa de todos os professores. A faculdade não ensina a gente a trabalhar com estudantes especiais, com necessidades especiais, porque não temos matérias para isso e a prática é bem diferente da teoria, com tanto de necessidades que tem. Hoje a gente tem TDAH, TOD, TED, não sei o quê. Eu estava até brincando um dia desse que caminha, TOD até um dia desse era marca de achocolatado e hoje eu conheço TOD como um distúrbio cognitivo. E às vezes você tem vários estudantes com todas essas siglas numa mesma sala.

Bia: Como é que você faz, se você já viveu isso, como é que você lida com isso, como é que você lidou com isso?

Samuel: Bem, é na base da tentativa e erro. Sabe, a gente vai tentando uma forma melhor de ensinar, tentando uma forma melhor de avaliar e respeitando o momento daquele estudante porque realmente, como eu disse, a gente não é preparado e não vai ser em seis meses com mil cursos na escola que vão lhe preparar. E aí, na base da tentativa e erro, alguns estudantes conseguem avançar, outros não. A realidade é essa.

Bia: Você sente que o fato de você ter participado do PIBID, de ter sido algo que você gostou, que me motivou a escrever o TCC, foi fundamental para a sua formação continuada?

Samuel: Eu vou te corrigir em um detalhe [risos]. O PIBID não foi uma motivação para escrever meu TCC, nem um pouco.

Bia: [rindo] Não?

Samuel: Não. Minha motivação para escrever meu TCC... Minha motivação para continuar a fazer pesquisa foi o LIPI. O Laboratório de Inovações e Práticas Interdisciplinares. Aquilo ali, sim.

Bia: Como foi que você entrou no LIPI? Foi quando você apresentou a proposta para o [professor do IFBA]?

Samuel: Foi. E o [professor do IFBA] começou a abraçar porque ele viu que eu tinha interesse, que eu estava realmente querendo fazer pesquisa, aplicar, ter resultados. Isso foi um motivador para mim. O abraço de [professor do IFBA] na graduação me fez, vamos dizer assim, me sentir mais seguro.

Bia: Ele foi o único professor assim que você sentia estar lhe apoiando ali?

Samuel: Não, não. Tinha ele, tinha [professor do IFBA]. Gostava muito do [professor do IFBA], ele abordava também a forma como ele conversava. Até o próprio [professor do IFBA], com o jeito dele.

Bia: [rindo] Até com o jeito dele, né?

Samuel: É, o próprio [professor do IFBA], sabe? Eu acho que cada professor tem sua particularidade. E o único professor assim que eu mantive distância, que eu quis distanciar mesmo, foi o [professor do IFBA], porque eu não concordava da forma que ele tratava os estudantes. Mas os demais, para mim, o IFBA é uma casa, né? Vai muito além de uma universidade.

Bia: Você sentia acolhimento, né?

Samuel: Sentia. Eu sentia. Ali eu sentia que os professores viam os estudantes como seres humanos, pelo menos para mim. Sei que muita gente tem queixa, mas eu só tenho coisa boa a falar do IFBA.

Bia: Eu sei que você concluiu o mestrado na UNEB. Você sentiu alguma diferença nessa relação interpessoal?

Samuel: Senti. Assim, a UNEB, o mestrado é uma coisa recente lá, né? Acho que começou em 2015, alguma coisa assim. Não lembro bem. Mas o mestrado na UNEB, quando eu entrei, ele estava em um processo de transição de algo que era bem bagunçado para algo que estava se organizando. [Informações específicas foram removidas para manter a confidencialidade.]

Bia: Caramba!

Samuel: Não sei se você... Ah, não, você é o UFBA. Mas tinham professores [Informações específicas foram removidas para manter a confidencialidade]? Eram

professores fantásticos. Eram professores que eram renomados no Brasil, internacionalmente, mas que [Informações específicas foram removidas para manter a confidencialidade]. E o mestrado na UNEB, ele tem suas qualidades por ser um mestrado profissional. A proposta é totalmente diferente do acadêmico. Mas deixou a desejar, nesse ponto, [Informações específicas foram removidas para manter a confidencialidade.].

Bia: É complicado. Eu também sinto isso na UFBA. Não nesse sentido, mas a diferença nas relações pessoais. No IFBA, eu também me senti acolhida. Tinha a sensação de que eles faziam de tudo para tentar resolver e nos ajudar. E na UFBA, eu me sinto perdida e sozinha, mesmo com o apoio da minha orientadora.

Samuel: Ô, Bia, na UNEB, você vai assim, ó: Vamos resolver o problema aqui. Ah, vai então, setor. Aí o setor manda para outro. O setor manda para outro. No final do assunto, você volta para o mesmo setor e não resolve o problema.

Bia: É, a UFBA é assim também.

Samuel: É como eu falo, eu sou puxar saco do IFBA por causa disso.

Bia: Só quem estudou lá entende.

Última pergunta no caso agora. Se você pudesse mudar alguma coisa lá no IFBA além do que você já trouxe na licenciatura em física, no caso, o que você mudaria e porquê? Você já trouxe a questão da física, né? Que você sentiu falta de mais física.

Samuel: É... Poxa, deixa eu pensar aqui.

Samuel: Pronto. Posso falar do PIBID?

Bia: Pode, sim. Sobre qualquer coisa.

Samuel: Na época do PIBID, eu tinha uma frustração porque o PIBIDi foi uma bagunça. Foi uma bagunça. A gente ia quando queria, as discussões eram rasas. Você dizia que tinha reunião e não tinha. Tá, mas eu mudaria a forma como o PIBID foi gerido. Foi um tempo turbulento em termos de política. “Que o PIBID vai ter corte!” “O corte não vai ter mais.” “Vamos salvar o PIBID”. “o PIBID foi salvo”, sabe? Era uma confusão.

Bia: Todo dia era uma notícia diferente, né?

Samuel: É, todo dia uma notícia diferente. Então eu acho que o PIBID poderia ser algo mais rígido pela palavra em si. Com os próprios PIBIDianos... ter discussões mais profundas [Informações sensíveis foram removidas para proteger a privacidade do participante]. E aí acabava virando uma bolsa, complementar, né? E a gente

poderia aproveitar melhor a forma de pesquisa, de aplicação, de descobertas, de networking com outros colégios, outras comunidades acadêmicas. Tem infinitas possibilidades.

Bia: Você falou do grupo de pesquisa com [professor do IFBA]. Esse grupo era dentro do PIBID?

Samuel: Era, era dentro do PIBID. Ele que fez a pesquisa comigo e foi eu, ele. Acho que [colega do IFBA] também esteve na discussão, [colega do IFBA], na época, sobre os estudantes surdos.

Bia: Ah, então não só a parte da gamificação, né?

Samuel: A parte dele foi a parte de simulação. A gamificação ficou exclusiva ao LIPI. A gente trabalhou muito com a parte de simulação com os estudantes surdos. Era um projeto promissor, e, entretanto, não foi muito à frente por conta dessa bagunça do PIBID. Aí você tinha que ter aquele documento, que eu acho aquele documento a coisa mais babaca do mundo. Você sabe que documento é? Que tem que pedir permissão na corregedoria, alguma coisa assim?

Bia: Eu não fiz PIBID não, não faço ideia.

Samuel: Você sabe que documento é, porque todo mundo que faz pesquisa tem que fazer esse documento pra poder entrevistar alguma pessoa.

Bia: Ah, o comitê de ética. É difícil mesmo. [risos de ambos]

Samuel: [Informações sensíveis foram removidas para proteger a privacidade do participante].

Bia: Eu levei sete meses pra UFBA aprovar e eu estar entrevistando você aqui agora, você acredita?

[ambos riem]

Samuel: Então a pesquisa dos estudantes surdos não foi muito à frente também por causa da burocracia. A gente poderia ter tido mais avanço, principalmente porque a gente já tinha detectado alguns estudantes surdos que tinham habilidades com física. Então a gente estava querendo trazer eles pra poder montar meio que um glossário de palavras que fosse utilizada de forma geral pelos professores de física. Pra poder, por exemplo, falar sobre gravidade. O símbolo é esse. Pra falar sobre termodinâmica. O símbolo de termodinâmica é esse. Porque era uma confusão. Eles não tinham símbolo fixo para as grandezas, nem os conteúdos, nada da física. Aí o

intérprete fica tendo que falar gravidade. Acabou não indo pra frente por conta da burocracia.

Bia: Eu não sei como é que tá o PIBID de hoje. Eu ainda vou entrevistar alguém que tenha feito o PIBID de agora. Porque eu sei que mudou algumas coisas, mas eu espero que tenha melhorado.

Samuel: O PIBID de uma casa que pode ser muito bem aproveitada. Sabe, é uma etapa da graduação que quem é liso, quem é leigo, leigo não, leigo não é palavra certa. Quem é liso mesmo na parte de ensinar pode aprender muita coisa com o PIBID; Ele vai te abrir os olhos mais da realidade do que qualquer matéria de pedagogia que você pegue. Você vai pra sala de aula, você vai assistir a aula. Às vezes você participa de algum projeto, além desse. Eu também participei de robótica lá no Colégio da Lapa, no Central. E tinha um centro lá que era diferente do que era dentro do Central.

Bia: CJCC, né?

Samuel: Isso, CJCC. Então, era massa. Os estudantes metiam a mão na massa. Os estudantes do próprio CJCC metiam a mão na massa. Saíam a aprender robótica, faziam pesquisa por eles mesmos. Isso foi bem legal o tempo que eu passei lá.

Bia: Que com inveja, queria ter feito o PIBID!!! [risos] Eram só essas perguntas mesmo que eu tinha pra te fazer. As perguntas não são fechadas. Então, tinham outras perguntas que você acabou respondendo nas respostas que você me deu outras coisas.

[trecho do encerramento com despedidas removido por não conter conteúdo para análise]

APÊNDICE F – Entrevista III

[trecho inicial com saudações removido por não conter conteúdo para análise. Foi enviado os TCLE e TCPP, além de ter esclarecido dúvidas sobre a pesquisa]

Bia: É, para o meu mestrado.

Jayme: Tudo bem.

Bia: Como te disse, você vai ter um nome fictício, então você pode falar o que você se sentir à vontade para dizer. Depois eu vou mandar um negocinho pra você assinar, e quando eu escrever o que você me falar, eu vou te mandar pra você ver se você quer mudar alguma coisa, ou se você...

Jayme: Não, tudo bem.

Bia: A primeira pergunta que eu tenho pra te fazer é como foi que você decidiu virar professor?

Jayme: Rapaz, decidi, decidi, não decidi não, né? Porque apareceu. Como eu queria fazer engenharia e não tinha passado, e aí passei em física, foi o jeito. Depois que eu entrei não tinha mais como sair mais.

Bia: Por que não tinha mais como sair?

Jayme: Até você fazer outra prova, já tinha começado. E o meu primeiro semestre no IFBA, na época que comecei eu estava doente, na época tinha acabado de sair de uma internação. E aí tinha feito pelo semestre pensando que ia perder em tudo, passei em tudo, aí peguei empolgação, não quis mais fazer engenharia.

Bia: E, você ter ido pro IFBA foi por conta disso? Por que você viu que você passava em física, ou você escolheu por algum outro motivo?

Jayme: Sempre tive o carinho pelo IFBA, né? Eu gostava do... já tinha feito um curso no IFBA, né?

Bia: Ah, você fez que curso?

Jayme: Na época eu fiz aqueles cursos do governo, Bia. Aqueles cursos de...

Bia: Pronatec?

Jayme: É isso.

Bia: Então não tem nenhum motivo, assim, além desse, pra você ter escolhido o IFBA e não a UFBA, né?

Jayme: Na verdade, quando eu entrei no IFBA, eu já estava fazendo uma faculdade particular. Só que mesmo antes de começar o curso lá, meu nome saiu no IFBA. Aí entre pagar e fazer gratuito, eu tinha expectativa que eu poderia mudar o curso depois, né? Só que depois eu percebi que eu não podia fazer isso.

Bia: Quais foram as suas motivações, assim, quando você decidiu que você ia ficar no curso?

Jayme: Motivação, Bia?

Bia: Ou expectativa que você teve, alguma coisa assim?

Jayme: Acho que a motivação minha sempre... Acho que a motivação minha foi sempre estar adquirindo conhecimento, né? Eu sempre gostei de estar ali, fazendo aquelas contas, aquela coisa. Entendeu? Que depois eu achava que eu era burro. Mas acho que essa foi a minha motivação. Acho que a minha motivação foi essa. E também, minha família é de comércio, né? Meu pai tinha mercado e era muito alto e baixo. Então eu tinha que escolher algo que eu não tivesse que trabalhar num sábado, num domingo. Então só de pensar em não trabalhar num sábado e um domingo, não ter aquela agonia que tinha.

Bia: [risos]

Jayme: É. A gente tem a situação dos feriados. A gente sempre é beneficiado, né? Qualquer situação de uma falta de água, alguma coisa assim, a gente não trabalha.

Bia: Oh, Glória!

Bia: Durante o curso, quando você já estava lá e você viu que ia ser isso mesmo. Quais foram os momentos que você diria que foram mais significativos ou mais desafiadores pra você lá dentro?

Jayme: Momento significativos? Rapaz, momento significativo eu diria quando eu peguei uma disciplina com o [professor do IFBA]. Acho que foi física... Aquela física normal Bia. Era... Tinha física...

Bia: Física da luz?

Jayme: foi?

Bia: Foi física clássica da, não sei quê, da luz?

Jayme: Acho que sim, foi... Não foi essa não, foi que a [professora do IFBA] era professora de...

Bia: Ah, foi... Física prática. Mecânica e gravitação.

Jayme: Pronto, e a outra foi com... Foi com o [professor do IFBA]. Mas não foi por causa do [professor do IFBA] não, foi por causa de [colega do IFBA]. É, que [colega do IFBA]... era uma onda comigo. Às vezes eu ficava querendo conversar com o [colega do IFBA] e ele falava assim pra mim “Jayme, fica aí conversando, ele ia fazer a pergunta pra você daqui a pouco”. “Leia isso daí”, aí eu começava a ler. E não era verdade que daqui a pouco o homem me perguntava...

Bia: Aí você achava que o [colega do IFBA] te ajudou assim nesse sentido?

Jayme: Eu achava engraçado aquilo ali, velho. E... Era... Acho que foi as partes que eu tinha mais carinho, assim. E é bom, você que também era parceira, hein?

Bia: Sim.

Jayme: parceirona, velho. Eu acho que... Eu acho que você até se lembra daquela vez que eu chorei do... Lembra que eu chorei? Você tava. Que eu estudei tanto pra prova de [professor do IFBA]...

Bia Foi.

Jayme: É ele que chegou na prova, eu fui mal, velho. E também outro momento foi na pandemia quando... eu estudei muito, muito, muito, muito, muito. E que... Eu comecei a ter outra visão da... De [professor do IFBA]. Que [professor do IFBA] ali foi uma parte que... Uma parte negativa. E depois que eu estudei tanto, tanto, tanto... E depois eu percebi que eu fui muito prejudicado naquela prova, na segunda prova dele e não podia fazer nada.

Bia: A de mecânica clássica, né?

Jayme: de mecânica clássica.

Bia: Esses momentos fizeram você sentir vontade de desistir do curso? Ou outras coisas? Em algum momento isso passou pela sua cabeça?

Jayme: Nunca passou, não. Eu nunca deixei que ninguém. Eu nunca deixei... Eu nunca ia deixar que... que um.. tipo... [professor do IFBA] era gente boa, sempre dava um jeitinho pra gente. [professor do IFBA] era daquele jeito mas tinha um coração enorme.

[Nota: Informações sensíveis foram removidas para proteger a privacidade do participante.]

Bia: É... Desistir nunca foi opção, né?

Jayme: Desistir nunca foi, nunca foi. Mesmo quando o [professor do IFBA] me criticava mais que o outro. Que eu comecei a ser mais, não posso dizer... Questionador, né?

Bia; Sim.

Jayme: Porque lá ensinava a gente ter opinião, mas... Tinha alguns professores que não aceitavam serem questionados.

Bia: Esses professores, eles eram a maioria de que área?

Jayme: Na área de nossa área, né? Na área de exatas, né?

Bia: Os bacharéis, né?

Jayme: Os bacharéis, os senhores.

Bia: Os senhores.

Jayme: Os Oppenheimers, do Ifba né?

Bia: O currículo da gente foi o mesmo porque a gente entrou junto. É...

Jayme: Ah... E com uma coisa também, você falou... Sobre momentos negativos, não foi?

Bia: Foi, pode falar.

Jayme: Eu queria especificar uma parte também. Uma vez... Uma vez foi que, meu Deus, que eu falava sobre... Veio na minha lembrança agora, mas... Rapidamente... Teve uma vez que eu fui... Mas não pode falar sobre ter sido constrangido, não é? Constrangido, não, né? Ter sido constrangido?

Bia: Pode falar.

Jayme: Pronto. Uma vez eu fui constrangido por... Por aquele professor que era [informação removida pela privacidade do professor citado] qual era o nome dele?

Bia: É... [professor do IFBA]

Jayme: Não é [professor do IFBA] não, era o outro.

Bia: [professor do IFBA] não, ele que andava com aquele baixinho, né? É... [professor do IFBA], acho, não.

Jayme: Que andava com [professor do IFBA].

Bia: É... Eu sei quem é, mas eu não lembro o nome dele.

Jayme: Uma vez eu fui fazer o negócio do... Ali que começa a minha saga de questionador, né? Que eu não tava andando com ninguém, aí ele chegou pra mim e perguntou assim: "Você já perdeu... Você já perdeu muitas matérias, né?", eu falei: "Já, já sim, e isso tem algum empecilho pra perder?", aí ele " Ah, porque isso não é

legal, né? Um aluno que perde tantas matérias. Aquilo outro”. Ele começou a usar as matérias que... Eu nunca vi uma entrevista você perguntar... então, nessas situações que você perdeu... geralmente você entrevista, pergunta, aquilo outro. Porque você...

Bia: É uma entrevista pra quê?

Jayme: Foi pro PIBID.

Bia O PIBID?

Jayme: Foi. E por coincidência, o nosso amigo com o nome dele mesmo... É... Que dava aula gritando, esqueci o nome dele.

Bia: Aula gritando?

Jayme: [informação removida pela privacidade do colega citado].

Bia: Hum.. É...

Jayme: [colega do IFBA] uma vez chegou na aula de [professores do IFBA], né? Logo na aula de [professores do IFBA]. Aí, falando sobre o IFBA, né? Ressaltando o IFBA. Eu falei, levantei minha mão e falei pra [colega do IFBA], pra [colega do IFBA], porque no mesmo dia... eu tinha visto, eu sempre fui uma pessoa atenta às coisas, né? Então, eu tinha visto que uma pessoa que estava na classificação acima de mim tinha passado pro PIBID e eu não tinha sido chamado.

Bia: Ele estava abaixo de você?

Jayme: Abaixo de mim. Acima não, abaixo de mim na posição e foi chamado. Aí no mesmo dia coincidiu com o de [colega do IFBA]... É valorizar, falar bem do IFBA pra falar mal da UFBA, né? Aí eu falei: “ Pô, [colega do IFBA], não leva mal não, né? Não é porque nossos professores estão aqui que eu vou deixar de falar, né? Mas eu discordo disso. O IFBA já me constrangeu aqui, um professor, que eu não vou dizer o nome, que eu fui fazer entrevista do PIBID me constrangeu. E hoje... aí eu comecei a falar, né? Que o IFBA era muito de amiguinho. Professor que é amigo de aluno, aquilo outro. Porque você sabe que acontecia isso.

Bia: Sim.

Jayme: Teve umas situações antes da gente, que você sabe, não vamos ficar falando, mas... teve uma situação de amizade de principalmente com os dois, com [professores do IFBA]. Aí eu falei... falei um pouco... falei e [professor do IFBA] falou pra mim: “Não Jayme, isso não é verdade não”, aí eu falei: “Professor, isso é algo que eu venho vendo e acontecendo na faculdade aqui. E mesmo que você

venha perto de mim e me dizer que não é, na minha mente vai estar do mesmo jeito, que é”. Diga o que aconteceu no outro dia? Eu fui chamado. Muita coincidência, né?

Bia: Muita coincidência, parece que foi o acaso. Você participou só do PIBID lá?

Jayme: Alguém falou o que não queria ouvir, né?

Bia: É. Foi bom você questionar, né? Porque você... foi chamado, mas foi ruim você ter passado por isso.

Jayme: É.

Bia: Isso acaba afastando muita gente dessas coisas, pessoas que tinham potencial de participar desses programas.

Jayme: Com certeza.

Bia: Você fez só o PIBID lá? Ou fez alguém outro?

Jayme: Oi?

Bia: Você fez só o PIBID?

Jayme: Ah, fiz o PIBID, fiz o.. aquele outro.. é.. residência, não foi? Fiz a residência, PIBID, residência. Mas não vou mentir não, nunca fui melhor não, viu? Eu sempre fui o mais magueado.

Bia: Mas de alguma forma você sente que essas experiências elas te ajudaram a ser o professor que você é hoje?

Jayme: Ah, mas, eu acho assim, o PIBID.. eu não acho que o PIBID, mas eles me disseram que o PIBID era muito bom antes de eu entrar. As pessoas relatavam pra mim: “Pô Jayme, o PIBID era muito bom”. Mas, na época que eu entrei no PIBID, na época que eu entrei na... residência, eu acho, tipo... eu acho que o estágio, o meu estágio em si foi muito mais... valioso do que o PIBID. Porque tipo assim, antes... pelo menos eu analiso dessa forma, eu acho que você já deve ter conseguido... já deve ter feito isso também, já ter ficado ao lado de alguns professores e você ter levado algumas formas deles... levarem situações pra sua vida. Tipo... no meu estágio, o professor fez uma brincadeira no quadro, eu achava que ia ser engraçado, eu falava: Poxa... isso é bom”, aí chega um dia eu usei aquilo e deu certo. Então... eu acho que tipo... na residência. Você fez residência onde? No Odorico, não foi também?

Bia: Foi a gente fez junto, no Odorico.

Jayme: No Odorico a gente fez o que no Odorico?

[Informações sensíveis foram removidas para proteger a privacidade das instituições citadas]

Bia: É, então pra você foi muito mais significativo esses momentos que você estava observando o professor do que quando você estava no PIBID assim?

Jayme: Sim.

Bia: É... você falou dos professores que você se inspirou, que você viu a brincadeira e hoje você adiciona na sua prática. De alguma forma você sente que existiam professores lá que te incentivavam?

Jayme: Com certeza. Você vê a professora [professora do IFBA], poxa, ela foi crucial pra eu me formar porque se eu não fosse [professora do IFBA], eu não deveria nem falar isso pra você, mas pelo tempo que a gente teve de curso que a gente viveu junto, quando chegou no final do meu TCC, eu no final ali, que o professor falava o tempo todo pra mim: “Pô Jayme, não tá legal, não tá legal, não tá legal”, teve um momento que ela parou comigo pra escrever junto comigo! Eu já achava que não ia mais conseguir...

Bia: Você queria logo sair porque estava muito cansativo já?

Jayme: Não bia, porque foi assim, estava cansativo, eu já não aguentava mais aquilo ali. Eu já não aguentava mais, e ano passado, graças a Deus, eu consegui dar em três trabalhos, então o dinheiro começou a entrar. E aí quando eu percebi que eu tinha entrado em dois lugares com a promessa que eu tinha que me formar e que se eu não levasse o meu certificado no final do ano a coisa ia ficar feia, então eu tinha que me formar de qualquer jeito, entendeu? Eu tinha que me formar, não tinha outra opção.

Jayme: Mas voltando a falar sobre os professores, então [professora do IFBA] foi uma pessoa inspiradora. Apesar que ela fez mais parte do meu final do meu curso, né? Do que propriamente no início, que poucas vezes a gente pegou disciplina com ela. Outra pessoa que, por mais que às vezes eu não conseguisse fazer o que ele fazia, é [professor do IFBA].

Bia: Do jeito dele, né? Do jeitinho dele, ele é especial.

Jayme: Também tenho muito carinho por [professor do IFBA], por mais que ele não tenha quebrado os pré-requisitos lá no início do curso, que a gente queria que ele quebrasse.

Bia: Quando ele era coordenador, né?

Jayme: É... eu... tipo... não tenho nada a contra, entendeu? Mas não colocaria [professores do IFBA], eu não se não colocaria, não. Acho que os dois é muito... sei lá. Não tenho nada a contra, mas também não tenho nada a falar mal dos dois. Ódio mesmo... Ódio mesmo você sabe de quem, né?

Bia: Ali é para sempre, eu também tenho.

Jayme: É para sempre.

(AMBOS RIEM).

Jayme: Mas quem que...[professora do IFBA], a gente nunca teve aula de [professora do IFBA], né? [professora do IFBA], nunca tive aula de [professora do IFBA]

Bia: Você não teve aula com [professora do IFBA] não né? Você fez história com o [professor do IFBA]?

Jayme: Ah, fiz história. Foi acirrado, viu? Foi com o [professor do IFBA], foi outro que entrei em briga.. Ele mandava aquela... que ele mandava lá, aquele link que eu nunca conseguia entrar. Aí a sorte foi que... [professor do IFBA] fez o meio de campo entre eu e ele. Porque ele queria dizer que eu estava errado e eu dizia que eu não estava errado, que eu estava ali. E que ele deveria mandar o link de uma forma fácil. Então, ele não tinha WhatsApp, queria mandar... mandar o link... pelo negócio que nunca chegava lá no e-mail institucional, e ele queria que eu entrasse no negócio dele que não tinha nada a ver com o negócio, não tinha nada a ver com o IFBA.

Bia: Ele dificultou o acesso, né?

Jayme: Dificultava, oxe, até que eu falei com o coordenador. Ah, mas eu nunca fui de comer reggae de ninguém, não. Não devo nada a ninguém.

Bia: As disciplinas lá no IFBA, né? Que a gente cursou, elas ocorriam junto, né? A gente tem as disciplinas de física, as de matemática e as de educação ao mesmo tempo. O que é que você pensa sobre isso?

Jayme: Ah, era demais, eu gostava.

Bia: Como você achava que isso deixaria as coisas?

Jayme: Ah, deixava leve, era muito bom, né? A gente se estressava na segunda, quarta e sexta. E na terça e quinta a gente ficava rindo, dando risada.

Bia: Pensando, né? Essas disciplinas assim, te fizeram pensar muito sobre quem você seria enquanto professor?

Jayme: Sim, sim.

Bia: Nas disciplinas de física, que era o momento que a gente chorava e queria sair correndo, te fazia pensar também sobre quem você queria ser na sala de aula?

Jayme: Eu... eu fico... eu penso muito nisso, porque tipo... você até uma vez colocou um comentário, eu até comentei uma vez, uma certa vez, que você colocou no quadro, colocou no quadro as mensagens assim, no seu Instagram, lembra? Aí.. tipo, eu... às vezes eu sou muito rígido, entendeu? Mas às vezes também eu sou muito flexível... porque eu sempre penso que não poderia ser professor, que alguns foram pra mim, né? Então, alguns foram muito ruins pra mim, tipo aquele, então, eu não poderia ser da mesma forma, mas também não poderia tratar a educação de qualquer jeito, né?

Bia: Sim.

Jayme: Então... eu acho que... algumas matérias me fizeram repensar pra ser professor que eu sou hoje, né?

Bia: Essas teorias...

Bia: Pode falar.

Jayme: Oi?

Jayme: Às vezes dá certo, as vezes não tá indo. Eu dou aula para o sexto e sétimo. Todo dia eu visto um personagem. Tem dia que o personagem é mal, e tem dia que o personagem é bom. Um dia que eu preciso dar o assunto de forma entre o personagem e o personagem mal. Agora, no dia que tá mais tranquilo, a gente vai se tornar de bom, né?

Bia: É como se você ficasse experimentando o tempo todo, né? Pra ver o que funciona e o que não funciona. Nessas disciplinas, assim, que a gente falava sobre educação. Tipo didática, metodologia e prática do ensino física. Hoje em dia, você pensando sobre o que você aprendeu nelas. Que as discussões da teoria elas são aplicáveis na prática hoje em dia?

Jayme: De ser importante elas são, mas a gente as usa?

Bia: Por que você acha que não acontece?

Jayme: Eu dou aula em três colégios praticamente. Cada colégio é uma metodologia diferente. Tem um colégio que é manguelado, tem outro que não é, tem aquilo outro.

Não acredito que... é mais só a teoria mesmo, porque na prática essas coisas não acontecem, não.

Bia: Você sente que você aprendeu a dar aula onde então?

Jayme: Na sala de aula.

Bia: Existiu alguma lacuna entre a faculdade e a sua prática? Você sente que...

Jayme: Você quer dizer que ao dar aula a gente falta de alguma coisa?

Bia: Sim. Alguma coisa que você aprendeu ou que você não aprendeu e que faz falta hoje no seu dia a dia.

Jayme: Porque assim, Bia, quando eu cheguei no quarto de semestre eu comecei a estagiar. Então de lá pra cá até hoje eu acho que só parei mesmo na pandemia. Mas foi o tempo todo do PIBID, trabalhando, do PIBID, trabalhando. Então, eu não acho que hoje eu sinta falta de algo não, mas eu acho que eu aprendi na prática mesmo, entendeu? Eu aprendi na prática. Dando aula, entendeu? Melhorando cada aula que eu dou. Vendo onde eu errei, vendo onde eu posso melhorar. E assim foi...

Hoje eu tenho vontade de vender um super vestibular e ganhar dinheiro. Eu acho que é minha vontade.

Bia: Mas você falou agora que você vai vendo o que vai funcionando no seu dia a dia, testando. Isso é uma forma de estudar, né? Você acaba pesquisando.

Jayme: Tipo, desde que eu saí da faculdade, eu falei pra todos, o pessoal, Jayme, você ia fazer uma pós-graduação, uma coisa? Eu sempre disse que não. Eu ia sofrer demais. Eu ia sofrer demais. E sofri mais do que tudo porque não ficava calado, falava. Aí ele acabava virando um bode expiatório de uma profissão.

Bia: Eu sinto muito! A última pergunta, Jayme. Se você pudesse mudar alguma coisa na licenciatura lá do IFBA da gente, o que você mudaria e por quê? Pode ser mais uma coisa. Você é livre. Se não quiser mudar nada também.

Jayme: Eu colocaria a opção das disciplinas serem ofertadas por dois professores diferentes, né?

Bia: Por quê?

Jayme: Porque você sabe que tem professor que persegue, né? Tem professor que persegue. Então, professor no IFBA tem isso, né? Tem, às vezes, duas disciplinas sendo ofertadas por professores a mesma disciplina sendo ofertada por professores diferentes. E quando eu penso na segunda vez de mecânica clássica, eu não achei

que eu merecia perder, não. Eu achei que eu perdi porque ele queria que eu perdesse.

Bia: Talvez se a gente tivesse mais opções, né? Tanto de horário quanto de professor. Talvez não ficassem tantas pessoas retidas no curso.

Jayme: Com certeza. E teve várias pessoas que só passaram por causa... conseguiu passar por essa barreira por causa da pandemia, porque senão estariam lá ainda.

Bia: Eu, você... várias pessoas.

Jayme: Eu fico feliz por você. Fico feliz por [colega de curso]

Bia: Também por [colega de curso].

Jayme: Porque vocês evoluíram. Isso é um tapa na cara dele, né? Isso é um tapa na cara dele, bem dado. E futuramente, eu tenho certeza que você, [colega de curso], esse menino mesmo chatinho, mas tem muito potencial, [colega de curso]. Serem futuros colegas deles.

Bia: Assim eu espero, Jayme, que Deus te escute.

Jayme: Mas vai ser, você sabe que isso aqui vai ser.

Bia: Obrigada.

Jayme: Ou você quer ficar naquele [nome da instituição] lá?

[trecho do encerramento com despedidas removido por não conter conteúdo para análise]

APÊNDICE G – Entrevista IV

[trecho inicial com saudações removido por não conter conteúdo para análise. Foi enviado os TCLE e TCPP, além de ter esclarecido dúvidas sobre a pesquisa]

Bia: O intuito é contar mesmo como é que é o IFBA a partir do olhar da gente que fez parte de lá, que se formou lá.

Sônia: Sim. No caso, são só mulheres ou é todo mundo?

Bia: Tem homens e mulheres. Eu entrevistei já dois homens e duas mulheres.

Sônia: Ah.

Bia: Mas já entrevistei seis pessoas. Acho que é um número bom.

Sônia: É.

Bia: Teve gente que passou uma hora me falando coisas.

Sônia: Meu Deus do céu. [surpresa] Você sabe que não é meu caso, né? Que eu sou bem sucinta, bem direta.

[risos]

Bia: A primeira pergunta é... Como você decidiu seguir a carreira de professora?

Sônia: Bom, vamos lá. Então, quando eu entrei no curso de física, foi minha segunda opção, tá? Na hora da faculdade. Então eu não tinha pretensão nenhuma de ser professora. Eu gostava da física e tal e não sabia ainda o que eu iria ser. Não sei se pesquisadora, trabalhar em alguma empresa privada, enfim. Só sabia que não queria ser professora quando eu entrei [risos] A única certeza que eu tinha era essa. Mas isso foi só no primeiro semestre. Aí, depois do segundo semestre em diante, eu fui me familiarizando. Fui pegando algumas disciplinas de... Como é as disciplinas de...

Bia: Educação?

Sônia: De educação, isso. E aí eu fui me identificando com as disciplinas de educação e fui tomando gosto. No segundo semestre também eu comecei a estagiar. Fiz um estágio ensinando em reforço escolar e aí eu gostei. Acabei gostando, pegando gosto. E aí eu falei: “não, vou seguir. Vou seguir essa carreira mesmo, a docência mesmo. Vou ser professora.” E aí foi seguindo. Mas foi só no segundo semestre.

Bia: Você não entrou, então, com esse desejo, né?

Sônia: Não, não entrei com esse desejo, não.

Bia: Teve algum motivo para você escolher o IFBA e não... Sei lá, a UFBA ou a UNEB?

Sônia: Não, não teve nenhum motivo específico. Não, eu tentei todas. O que eu passei eu fui. Foi o IFBA que eu passei eu fui. [risos]. Não tive muitas opções, não.

Bia: A partir do momento que você se identificou com o curso, quais viraram suas motivações, suas expectativas?

Sônia: Assim, o cenário da educação de forma geral, principalmente a educação pública. Eu vim de... Eu estudei, né? Minha educação básica, meu ensino médio, meu ensino fundamental foi todo baseado na escola pública. Então eu vi que tinha uma carência muito grande de professores dedicados, sabe? Do ensino mesmo. Então a minha motivação de ser professora foi isso, fazer algo diferente. Principalmente é voltado para esse lado, para a educação pública. Eu hoje eu dou aula no ensino privado. No momento eu dou aula no ensino privado, mas não é minha pretensão, não é o meu objetivo. O meu objetivo é dar aula em instituições públicas, né? Para que eu possa fazer a diferença lá, possa fazer um ensino de qualidade, que eu possa fazer algo que eu tive carência de determinados professores, ou até mesmo da instituição mesmo. Queria fazer algo diferencial, né? Queria ser uma professora que realmente conhecesse a minha turma, me colocasse no lugar dos alunos, para poder fazer um trabalho legal, um trabalho digno. Porque eu sei que hoje, principalmente olhando, comparando a educação privada com a educação pública nas escolas públicas, eu vejo que tem uma carência enorme, não só da parte dos professores em si, mas da direção, estrutura da escola, sabe? Todo esse acolhimento com aluno que está na escola privada, e eu vejo que tem essa atenção voltada para o aluno, na escola pública é totalmente carente disso. Então, visando aí por esse lado.

Bia: Você falou assim que você quer fazer a diferença na escola pública. Existiram pessoas na sua trajetória, na escola ou na faculdade, que fizeram essa diferença para você? Professores que você olhou e...

Sônia: De forma positiva, né, que você fala?

Bia: Ou negativa também.

Sônia: Assim, de forma positiva, no meu ensino médio tinha um professor de matemática que me marcou muito no ensino médio. Acho que era no primeiro ano

do ensino médio. Há um professor de matemática e um professor de química também. Eles não... Em relação ao ensino, em relação ao conteúdo e sala de aula. Porque muitos professores da minha época diziam que o ensino público é ruim mesmo, os alunos têm muita dificuldade, então vou colocar o básico possível aqui, não vou aumentar aqui o nível nem nada, porque a maioria mesmo é ruim, então vou deixar nesse nível que eu tenho menos trabalho. Enfim, e esse professor de matemática e esse professor de química, eles não fizeram essa leitura. O que eu percebi nele é que eles... “Não, eu tenho isso aqui para eles aprenderem. Vão ter dificuldade e vão ter dificuldade, mas eles precisam aprender isso aqui. Eu preciso mostrar a minha turma isso aqui, eu não vou oferecer migalhas para essa turma que não, vou aumentar o nível, por mais que eles tenham dificuldades, mas é o que eles precisam e eles vão evoluir com isso, com esse nível difícil, nível médio, nível difícil, eles vão evoluir.” Então eu percebi nesses dois professores uma dedicação, um olhar assim diferente dos demais em relação ao ensino, a prática da ausência mesmo em sala de aula.

Bia: No IFBA, teve alguém que te marcou?

Sônia: No IFBA, deixa eu pensar aqui. Não teve nenhum... Foram muitos professores bons, mas você falou positivamente e negativamente.

Bia: Tanto faz, é...

Sônia: Assim, em relação ao ensino de física, hoje eu... Quando eu agora encontro professora, eu faço uma reflexão sobre a minha formação. Acho que, em geral, todo mundo faz essa reflexão. Enquanto eu estou lá dando aula, eu percebo alguns pontos que eu poderia ter me dedicado mais na minha formação, e também eu percebo alguns pontos desnecessários por parte mesmo da grade, acho que nem talvez da grade, ou talvez sim da grade, mas em sala de aula, as disciplinas de física, física 1, física 2, física 3, do curso, são disciplinas... Física, a gente vai estudar o que é a natureza, é os fenômenos naturais, é o cotidiano, também com fórmulas matemáticas. O que eu percebia muito no IFBA, no que os professores ensinavam, era muita matematização da física. E assim, hoje, quando eu vou dar aula, quando eu estou preparando a aula, então eu tenho muita dificuldade nisso, em ver aplicações de forma mais profundas da física. Só vem na minha mente a demonstração daquela fórmula, a demonstração daquela integral, daquela derivada. E a física em si, eu acho que ficou muito a desejar na minha formação, entendeu?

Talvez por parte minha também, por eu não ter estudado mais e mais a fundo, se o professor deixou de falar aquilo ali, cabia a mim também ir mais um pouco a fundo. Mas eu acho que a matematização no curso de física no ifba, eu acho que é muito presente. Eu tenho essa sensação, eu sinto falta do contextualizar a física no cotidiano. Mesmo que a gente tinha aquelas práticas da física, as aulas práticas no laboratório, então tínhamos, era ótima. Mas em sala de aula eu sentia a falta dessa contextualização, embora discutia isso aqui no cotidiano.

Bia: E às vezes a gente chega pra trabalhar na escola, não tem, né, os equipamentos?

Sônia: Que a gente não tem.

Bia: Lá onde eu trabalho também não tem...

Sônia: Eu também. Tenho que ficar igual a louca pesquisando. E outra, não tem, ainda tem a cobrança. Para fazer atividade prática com os alunos, e aí eu que tenho que pensar, eu que tenho que comprar até, já comprei muitos materiais para poder fazer alguma coisa, porque na escola não tem. E aí eu tenho muita dificuldade em relação a isso. Eu sinto muita falta de ter essa discussão de formação de física no IFBA.

Bia: Você falou muito assim das disciplinas de física, que você sentia falta. Mas de disciplina de educação, de ensino de física, você acha que a teoria que a gente estudou lá ela se relaciona com o que a gente faz hoje? Você se sentiu preparada assim quando você entrou na sala de aula e você falou, estou pronta?

Sônia: Não. Também sei se estou pronta, não, mas eu vejo a questão de traçar o perfil da turma. É importante a gente saber qual é a turma que a gente está trabalhando. Teste de concepções alternativas, acho muito importante também. Algo que eu aprendi no curso de física, é algo que eu pratico em sala de aula. Então eu vejo isso, eu vejo como algo bom, como algo positivo da gente conhecer o conhecimento prévio do estudante para a gente poder atuar de uma forma mais certa. Em relação à contextualização, que foi muito, nas disciplinas de educação foi muito pregado isso. Da gente não matematizar a física. Nas de educação era lindo a teoria e tal da gente poder contextualizar. [risos de ambas] Mas aí quando a gente chega nas disciplinas de física, com outros professores de física, a gente vê a matematização da física. Então é complicado para a gente, já que a gente aprendeu a só fazer conta ali, derivada, integrada e tudo mais. E a parte da contextualização

no cotidiano, eu sinto muita falta disso. Então em relação ao teste de concepção alternativa, acho que é válido. Em relação ao traçar o perfil da turma, que é o próprio teste de concepção. E a preocupação de mostrar ao estudante que aquele conteúdo que eu estou ensinando é aplicado no seu cotidiano. Então as disciplinas de educação frisaram muito isso, essa teoria. Então eu tento levar em sala de aula. Tenho muito que melhorar, ainda tenho, mas eu tento levar em sala de aula.

Bia: Eu acho que não tem nada pior do que quando o menino olha para a gente e fala assim, eu não vou usar isso nunca.

Sônia: É terrível. É terrível. A gente tem que ficar driblando... E a gente ainda tem uma dificuldade maior, ainda por ser professores de física, porque a maioria odeia. Ninguém suporta física. Então a gente, além de estar ali, tem que trazer uma coisa legal e mostrar para o cotidiano. A gente tem que convencer o aluno que é muito. Então o trabalho para a gente acho que é maior ainda.

Bia: A gente tem que ficar vendendo a física o tempo todo.

Sônia: Isso. E é desgastante. Essa questão de mostrar para o cotidiano é algo que tem que ser feito mesmo. Isso tem que ser feito. A gente tem que estar de qualquer forma. Eu tenho dificuldade, tenho algumas dificuldades em relação a isso. Mas é mostrar mesmo, e tentar.

Bia: A gente estudou juntas, então eu já sei como é o currículo. E aí eu queria saber o que você achava. Se você concorda em como as disciplinas estavam organizadas.

Sônia: Não concordo. Focando primeiramente nas disciplinas de educação. Algumas eu achava muito repetitivas. Poderia enxugar mais as disciplinas de educação. Ir direto ao ponto. Principalmente as de educação. As voltadas para a física acho que tinha menos. Eu estou falando de educação de forma geral. Acho que tinha muitas disciplinas de educação. E outra é a parte física mesmo a gente só começou a ver acho que no quarto semestre ou foi terceiro semestre, se eu não estou enganada. Teve uma no primeiro semestre que foi mais experimental. Mas depois a gente só veio matemática. As disciplinas de cálculo, álgebra, de educação. Muita disciplina de educação. E acho que se eu não estou enganada no quarto a gente só teve cálculo e álgebra.

Bia: No terceiro.

Sônia: Pronto, isso. Aí no terceiro semestre a gente veio ver física mesmo. [risos] eu acho que poderia enxugar um pouco mais algumas disciplinas de educação. Não

vou saber agora se citar para você qual que eu tiraria ou qual que eu manteria. Mas só dar uma enxugada no currículo na parte das disciplinas de educação. As disciplinas de física poderiam substituir algumas disciplinas. Eu gostaria de ver mais disciplinas de física mesmo que fosse voltada no caso. Voltada no caso de eletricidade e magnetismo, a gente vê primeiro essa eletricidade e magnetismo. Depois a gente vê eletromagnetismo. Eu acho bom. Acho que deveria também focar nas disciplinas de mecânica mesmo. A gente tem mecânica clássica e a outra mecânica. Acho que isso não é mecânica.

Bia: Mecânica e gravitação e depois mecânica e gravitação.

Sônia: Isso. Mecânica e gravitação e depois mecânica clássica. Acho legal também ter feito essa divisão. Acho que deveria ter mais esse tipo de divisão mais outras. Física da luz, óptica. As de física moderna também. Acho que deveria explorar mais. Acho que um semestre é muito pouco pra gente estudar física moderna, poderia botar dois semestres. Enfim, a carga horária de quatro anos no curso acho legal. Acho que poderia manter. Acho que poderia encaixar mais disciplinas de física no lugar de algumas de educação.

Bia: Você sabe que agora vão ser cinco anos, né? As licenciaturas.

Sônia: É? Legal.

Bia: Acho bom também.

Sônia: Acho bom. Se souberem dividir direitinho, né? Eu acho válido sim manter cinco anos. Não vejo problema não. Só a questão da distribuição mesmo das disciplinas de física. E o que é que o professor de física, de eletricidade e magnetismo está ensinando em sala? O que o professor de ondas, som e luz está ensinando em aula? É só demonstração? Calcule o campo elétrico aqui. Calcule aqui o campo elétrico nesse capacitor infinito. Só isso? Não acho válido não. Acho que deveria ter sim em relação a substituir as disciplinas de educação por algumas de física. Algumas de educação por algumas de física. Estágio 4... Eu acho desnecessário ter estágio 4.

Bia: Por que, Sônia? [risos]

Sônia: Para mim poderia ter três ou dois. Porque o estágio 1 e o estágio 2 é muito parecido. O estágio 1 eu só observei. No estágio 2 eu só observei a maioria que fez uma intervenção. Essa intervenção poderia ter feito um estágio 1 já. Então eu não vejo necessidade em ter o estágio 2. O estágio 3 eu nem lembro direito o que é.

Bia: É aquele de espaços informais. Foi que a gente foi para museus. Você não fez não, Sônia! Você conseguiu eliminar com a Residência, lembra?

Sônia: Ah, eu não fui. [risos]

Sônia: Eu não fiz não. Mas eu vejo desnecessário. Por mim pode deixar só três estágios. Em espaços informais, o de observação que a intervenção pode ser feita já lá e o que é em sala de aula. Que é totalmente lá. [pausa longa] No estágio 1 e 2 a gente ainda fazia as mesmas discussões. [indignada] porque as turmas eram juntas. Ainda ficavam juntas!! Está vendo? Não teve muita evolução, Sabe? Era mais ali para falar as mesmas coisas.

Bia: Também sinto isso.

Sônia: já ficava assim, gente “Já li esse texto no passado.”

Bia: É bem isso aí.

Sônia: E as de física, né. Eu acho que poderia só rever um pouco a didática do professor.

Bia: Como assim?

Sônia: É a questão da contextualização. De contextualizar mais. A física foi passada de forma para a gente muito matematizada. Muita matemática com pouquíssimas aplicações. Demonstrações. Aplicações que eu falo não estou falando em relação à carência no laboratório, não. Porque a gente teve. Acho que todas as disciplinas de física a gente teve em aula de laboratório. Não estou falando disso, não. Em discutir mesmo em sala de aula. Em fazer provas com questões teóricas perguntando a gente. Senti falta sobre questões teóricas mesmo de física. As nossas provas eram só cálculos. Então eu sinto que parecia que a gente estava fazendo matemática. Só para eu não ser injusta a minha disciplina de física moderna. [pausa]

Bia: Vocês podem citar o nome que depois eu tiro o nome.

Sônia: Tá. A minha disciplina de física moderna que eu peguei com o [professor do IFBA] foi ótima, excelente. Eu amei ser aluna dele porque na prova dele ele misturava. Ele colocava teoria para a gente discutir.

Falar sobre e tal. E colocava parte também das questões mais com fórmulas, com matemática. Tinham cálculos. Então a única disciplina que eu vi sendo contextualizada foi a disciplina de física moderna. As outras eram mais... Bem teoria. Bem matemática.

Bia: Em algum momento durante o curso você pensou em desistir?

Sônia: Não. Nunca pensei em nenhum momento desistir. Mesmo tendo muita dificuldade em algumas disciplinas, eu nunca pensei em desistir. Eu sou uma pessoa muito determinada e não foi fácil eu conseguir entrar na faculdade. Então para mim desistir nunca pensei. Nunca foi uma opção. Nunca foi uma opção para mim desistir.

Bia: Além das disciplinas você conta para mim suas outras experiências dentro da licenciatura, as coisas que você viveu como elas foram?

Sônia: Minhas experiências lá dentro? Então foram assim muito boas. Quando eu olho assim eu tive uma evolução até como pessoa mesmo, uma maturidade muito grande. Quando eu entrei no projeto que você fez parte, que é o Estação Ciência, eu aprendi muita coisa naquele projeto. A gente trouxe discussões que eu nem imaginava! A gente trabalhava a questão da inclusão, de fazer materiais. Pensar também naqueles estudantes, naqueles sujeitos, naqueles seres que a gente tinha que ter uma atenção especial, uma sensibilidade e que ainda é muito precária. Ainda estamos muito em falta em relação a isso. As estratégias de ensino faltam na formação de professores. No caso que a gente estudou foi pessoas com deficiência visual, mas a gente também pode abranger pessoas com autismo e tudo mais. Então o Estação Ciência, esse projeto me ajudou muito em relação a essa percepção. as palestras assistidas... isso também ajudou muito. A questão de discussão de forma social mesmo algumas palestras que teve na instituição mesmo... algumas organizadas pelo Departamento de Física, outros por outros departamentos... enfim. Então foi ali uma casa que eu tive muito crescimento mesmo tanto intelectual quanto crescimento como pessoa mesmo, maturidade. enfim, que me ajudaram, me ajudam até hoje.

Bia: Você fez parte do PIBID, do PIBIC, da Residência? de algum desses programas?

Sônia: Eu fiz parte do... participei de bastante programa, viu? [RISOS]

Bia: Glória a Deus!

Sônia: Glória a Deus, né? Fiz parte do primeiro foi a... eu esqueci o nome.

Bia: Poxa, eu lembro, Programas Universais... alguma coisa assim, né?

Sônia: Programas Universais, então esse foi o primeiro que foi inclusive com sua orientadora. Ela começou a ser minha orientadora depois passou pra [professora do IFBA]. Em seguida eu fiz o PIBIC também com a [professora do IFBA], os temas

voltados para Projeto Estação Ciência, voltado com a temática central do Projeto Estação Ciência que era: o levantamento de referenciais bibliográficos, levantamento de pesquisa sobre o ensino voltado pra pessoas com deficiência visual e também práticas de ensino voltado pra essa mesma temática. Então eu fiz um estudo sobre isso, fui pro SBPC apresentar o trabalho e fui premiada com menção honrosa... então o trabalho que teve bons frutos, me ajudou muito na escrita foi muito difícil, escrevendo até um pouquinho mas me ajudou tive uma evolução muito grande da escrita graças a esses projetos de iniciação científica. tem que escrever, tem que pesquisar então aprendi muito como pesquisar, onde pesquisar. Foi muito bom pra mim e no nosso caso pelo menos a gente que fez um projeto juntas eu sinto que as outras pessoas não tiveram a mesma vivência que a gente teve. Você tinha sua iniciação científica, eu tinha a minha, mas a gente tava ao mesmo tempo fazendo tudo no projeto então era como se fosse uma ciência realmente colaborativa, todo mundo tava se ajudando, tava fazendo alguma coisa. As reuniões, outro dia eu tava lembrando que dia foi, meu Deus, não sei se foi hoje ou foi na semana passada... tava lembrando lá na sala da GEPET, aquela mesa cheia de gente...

Bia: Saudades

Sônia: Saudades desse momento. era muito bom a gente organizando as coisas, como ir pro Instituto de cegos, lá a gente conheceu muitos alunos incríveis em cima de problemas.

Bia: isso

Sônia: pra gente ver que fazer ciência não é fácil... mas eu acho que foi um momento muito significativo pra nossa carreira.

Bia: foi muito

Sônia: sou muito grata a esse tempo... inclusive foi a sua orientadora que me convidou pra ir pra esse projeto. Eu fazia, não sei se era didática com ela... era uma disciplina do terceiro semestre, não sei se era didática.

Bia: Que bacana! Você falou que no segundo semestre você começou a dar aula. como foram essas experiências iniciais quando você começou e não estava ainda formada?

Sônia: assim... foi tranquilo. não tive muita dificuldade não com conteúdo porque era um conteúdo de nível básico. eu dava aula pra crianças do ensino fundamental até o

9º ano. Acho que tinha uma turma só do primeiro ano do ensino médio que era aula de matemática e de física e um pouco de química também. Então foi tranquilo, fiquei um período, mas por alguns problemas... a questão de conciliar o estágio com o curso... eu tive um pouco de dificuldade. Tive um pouco de dificuldade em conciliar aí eu acabei saindo desse estágio que eu fazia. E foi logo em seguida que eu entrei no projeto de estação ciência e acabei ficando lá, fazendo pesquisa, estudando. Mas foi um momento legal pra mim, eu gostei muito de ter esse contato com o ensino e acabei gostando e foi juntamente, junto com a estação ciência, que me fez querer ser professora.

Tem toda essa discussão em relação ao ensino, a fazer, a quem a gente vai ser. qual é o diferencial que a gente pode fazer pra mudar o cenário? então eu mesma pensava muito nisso. Mas sim é isso, acabou me motivando mais o contato com o projeto.

Bia: você tem alguma expectativa em relação a continuar seu desenvolvimento profissional seja de maneira acadêmica ou...?

Sônia: sim, sim. eu tenho sim! tenho vontade de fazer o mestrado, mas não vai ser na parte de educação. já decidi que não quero na parte da educação. pretendo fazer em física ou em geociências... geofísica, geologia... mas vai ser voltado pra física porque é algo que eu quero estudar mais sobre pra poder ensinar né? quero aprender mais sobre física pra poder passar adiante para os meus alunos. eu acho que enquanto em relação a educação eu me especializar mais em educação, acho que também é bem válido, mas a minha prioridade no momento é fazer um mestrado voltado pro nome da física, não um mestrado em educação

Bia: fortalecer seu conhecimento em física né

Sônia: isso é, fortalecer meu conhecimento em física. quero aprender mais

Bia: última pergunta, tá? se você pudesse mudar ou reformular o curso da gente... você já falou sobre aumentar a carga horária de física, mas o que mais você mudaria? existe algo que você acha que vale a pena acontecer ali que não acontece? pode ser em relação a carga horária, professor, disciplina, espaço físico...

Sônia: assim, o instituto tem uma estrutura pequena em relação a universidades. já é do instituto em si. então acho... não sei se talvez tivesse um ambiente voltado para os estudantes do curso de física, eu não sei hoje como é que está, mas eu

lembro que na minha época não se tinha algum lugar pra nós estudantes chamar de nosso. as bibliotecas estavam sempre cheias e tal, não tinha como organizar grupos de estudos dentro da faculdade... então a gente ficava meio que solto estudando. A gente [nós duas] ainda tinha sala do GEPET, mas a grande maioria né, os nossos colegas, não tinha uma sala, um cantinho assim, em silêncio, pra poder estudar,

Bia: a gente colocava lá dentro, né?

Sônia: dentro da sala do GEPET..., mas é pra você ver que não tinha um ambiente. então acho que seria fundamental ter um ambiente assim pra acolher os estudantes, pra estudar.

muitos trabalham durante o dia, então vão pro IFBA, chegam um pouco mais cedo no IFBA, estudam um pouco e aí a noite, mais tarde, tem a aula... então esse ambiente pra pessoa estudar eu acho que é muito válido porque muitos ficavam ali naquela parte de cima da biblioteca, às vezes ficava circulando, muita gente, um monte de adolescente conversando e tudo mais... a questão da luminosidade não era tão boa ali em alguns centros, então acho que poderia, assim, ser organizado um lugar de acolhimento para os estudantes de física

Bia: a relação dos estudantes com o departamento ela era tranquila?

Sônia: assim, eu não presenciei assim muito porque em alguns momentos eu já ia pro departamento na hora da aula mesmo então eu não tenho assim muitas experiências pra contar de digamos assim de tratamento dos professores de lá de dentro com o aluno, então eu não tenho assim essa vivência, eu não tenho essa experiência e eu assim frequentava algumas vezes lá o departamento e às vezes que eu frequentei eu não percebi nenhum assim lugar hostil nem lugar de mal tratamento aluno, não, é sempre quando eu fui lá eu sempre fui bem acolhida, nunca vi nem olhar estranho, nem nada... eu sei que alguns alunos tem outras experiências pra contar, mas no meu caso eu nunca me senti mal tratada

Bia: é, o que vale aqui. A sua experiência.

Sônia: pronto, em relação a minha experiência lá, eu nunca tive nenhum problema, sempre fui acolhida, sempre fui bem recebida lá.

[trecho do encerramento com despedidas removido por não conter conteúdo para análise]

ANEXO I - Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Física do IFBA

Sem.	Cod.	Componente Curricular	Núcleo	Carga Horária				CRÉDITOS			Pré-requisitos
				T	P	E	TOT	T	P	E	
1º Semestre											
1	EDU153	Ciência, Tecnologia e Sociedade	NFP	30	0	0	30	2	0	0	//
	FIS210	Introdução à Física	NCF	30	30	0	60	2	2	0	//
	INF024	Informática Aplicada à Educação I	NFP	30	30	0	60	2	2	0	//
	LET111	Comunicação e Informação	NFP	60	0	0	60	4	0	0	//
	MAT220	Introdução à Matemática	NCF	90	0	0	90	6	0	0	//
Sub-Total				240	60	0	300	16	4	0	
2º Semestre											
2	EDU150	História da Educação	NFP	60	0	0	60	4	0	0	//
	EDU154	Filosofia da Educação	NFP	60	0	0	60	4	0	0	//
	FIS215	Física Clássica da Matéria e da Luz	NCF	60	30	0	90	4	2	0	FIS210, MAT220
	MAT227	Álgebra Vetorial e Geometria Analítica	NCF	90	0	0	90	6	0	0	MAT220
Sub-Total				270	30	0	300	18	2	0	
3º Semestre											
3	EDU155	Psicologia da Educação I	NFP	60	0	0	60	4	0	0	//
	EDU156	Didática	NFP	60	0	0	60	4	0	0	//
	LET112	Libras	NFP	30	0	0	30	2	0	0	//
	MAT223	Cálculo Diferencial e Integral I	NCF	90	0	0	90	6	0	0	MAT220
	MAT228	Álgebra Linear I	NCF	60	0	0	60	4	0	0	MAT227
Sub-Total				300	0	0	300	20	0	0	
4º Semestre											
4	EDU158	Sociologia da Educação	NFP	60	0	0	60	4	0	0	//
	FIS216	Mecânica e Gravação	NCF	60	30	0	90	4	2	0	FIS215, MAT223
	FIS226	Metodologia e Prática do Ensino de Física I	NFP	30	30	0	60	2	2	0	FIS215, EDU156, EDU155
	MAT224	Cálculo Diferencial e Integral II	NCF	90	0	0	90	6	0	0	MAT223
	-	Optativa I		60	0	0	60	4	0	0	//
Sub-Total				300	60	0	360	20	4	0	
5º Semestre											
5	EDU159	Metodologia da Pesquisa	NFP	30	0	0	30	2	0	0	//
	FIS217	Eleticidade e Magnetismo	NCF	60	30	0	90	4	2	0	FIS216, MAT224
	FIS227	Metodologia e Prática do Ensino de Física II	NFP	30	30	0	60	2	2	0	FIS226
	FIS232	Estágio Supervisionado em Ensino de Física I	NFP	0	0	90	90	0	0	6	FIS226
	MAT225	Cálculo Diferencial e Integral III	NCF	90	0	0	90	6	0	0	MAT224
Sub-Total				210	60	90	360	14	4	6	
6º Semestre											
6	EDU157	Avaliação da Aprendizagem	NFP	30	0	0	30	2	0	0	//
	FIS218	Ondas, Som e Luz	NCF	60	30	0	90	4	2	0	FIS217
	FIS220	Mecânica Clássica	NCF	60	0	0	60	4	0	0	FIS216, MAT228
	FIS228	Metodologia da Pesquisa do Ensino de Física	NFP	30	0	0	30	2	0	0	EDU159, FIS227
	FIS233	Estágio Supervisionado em Ensino de Física II	NFP	0	0	90	90	0	0	6	FIS227, FIS232
	QUI520	Química Geral	NCF	60	0	0	60	4	0	0	//
Sub-Total				240	30	90	360	16	2	6	
7º Semestre											
7	FIS219	Física Moderna	NCF	60	30	0	90	4	2	0	FIS218
	FIS223	Eletromagnetismo	NCF	60	0	0	60	4	0	0	FIS218
	FIS230	Tecnologias de Informação e Comunicação no Ensino	NFP	15	15	0	30	1	1	0	//
	FIS234	Estágio Supervisionado em Ensino de Física III	NFP	0	0	90	90	0	0	6	FIS218, FIS233
	FIS236	História e Filosofia das Ciências no Ensino de Física	NFP	60	0	0	60	4	0	0	EDU153, FIS218
	EDU160	Organização da Educação Brasileira	NFP	30	0	0	30	2	0	0	//
Sub-Total				225	45	90	360	15	3	6	
8º Semestre											
8	FIS224	Termodinâmica e Mecânica Estatística	NCF	60	0	0	60	4	0	0	FIS219
	FIS225	Mecânica Quântica	NCF	60	0	0	60	4	0	0	FIS219, FIS223
	FIS229	Trabalho de Conclusão do Curso	NFP	30	0	0	30	2	0	0	FIS228
	FIS235	Estágio Supervisionado em Ensino de Física IV	NFP	0	0	135	135	0	0	9	FIS234
	-	Optativa II		60	0	0	60	4	0	0	//
	-	Optativa III		60	0	0	60	4	0	0	//
Sub-Total				270	0	135	405	18	0	9	
Total				2055	285	405	2745	137	19	27	