

## Contribuições de um programa de iniciação à docência à formação de futuros professores de Ciências

### *Contributions of a program of initiation to teaching in the education of future Science teachers*

**Luisa Dias Brito**

*Instituto de Ciências Humanas e Letras (ICHL), Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL), Brasil.*

**Elisa Prestes Massena e Maxwell Siqueira**

*Departamento de Ciências Exatas e Tecnológicas (DCET), Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Brasil.*

#### **Resumo**

O estudo buscou avaliar as contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) para a formação inicial de professores de Ciências (Biologia, Física e Química) no interior dos cursos de Licenciatura. Esse Programa se iniciou em 2009, desenvolvendo atividades em parceria com escolas públicas considerando a tríade docente universitário – licenciando – professor da escola. Desde a sua implementação em diferentes universidades brasileiras, o Programa tem se configurado como campo de estudo e investigação, e o debate sobre o mesmo está presente no contexto acadêmico. A pesquisa aqui apresentada foi realizada em 2012 com discentes dos cursos de Licenciatura em Biologia, Física e Química da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) – Ilhéus/BA (Brasil) e que participavam na época como bolsistas do Programa. Os dados foram obtidos através de um questionário com oito questões abertas no qual os participantes refletiram a respeito de sua participação no PIBID e os impactos sob a formação. As respostas ao instrumento foram analisadas a luz da Análise Textual Discursiva (ATD).

**Palavras-chave:** formação de professores; formação inicial; ensino de Ciências; PIBID.

#### **Abstract**

*The study aimed to evaluate the Institutional Scholarship Program for Initiation to Teaching (PIBID, in Brazil) contributions to the initial education of science teachers (Biology, Physics and Chemistry) within undergraduate courses. This Program began in 2009, developing activities in partnership with public schools considering the triad university professor – undergraduate student – school teacher. Since its implementation in different Brazilian universities, the Program has been configured as field of study and investigation, and the debate on it is present in academic context. The research presented here was conducted in 2012 with undergraduate students in Biology, Physics and Chemistry from the Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) – Ilhéus-BA (Brazil) who participated at the time as fellows of the Program. The data were collected through a questionnaire containing eight open-ended questions in which the participants thought about their participation in the Program and the impacts on their education. The answers to the instrument were analyzed in light of Discursive Textual Analysis (DTA).*

**Keywords:** teacher education; initial education; Science teaching; PIBID.

## 1. INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores, uma das etapas da profissionalização da docência, tem sido um dos temas de investigação do campo da educação (Guimarães, 2006). Isso porque há uma necessidade de formação mais consistente, em que se pense na formação de professores como uma carreira profissional, com conhecimentos específicos baseados na teoria, na prática e na ética; uma formação que se contraponha a compreensão da atividade docente como amadorismo ou como vocação. Nesse sentido, Pimenta (1997) destaca que o curso de formação inicial de professores tem como objetivo conferir uma habilitação ao exercício profissional da docência. Conferir tal habilitação significa dizer que os cursos de licenciatura devem construir currículos que possibilitem aos alunos desenvolver conhecimentos, habilidades, atitudes e valores ligados ao exercício da docência.

Cunha e Krasilchik (2000), ao analisar os cursos de formação, ressaltam que tanto aqueles destinados à formação inicial, quanto os voltados para a formação continuada, têm se mostrado inadequados e/ou insatisfatórios. Dentre os desafios a serem enfrentados, destacam-se dois aspectos: a pouca integração entre a Universidade e a escola e a baixa articulação entre a teoria e a prática docente; dois aspectos que são vistos como fundamentais para a construção de uma identidade profissional (Pimenta, 1997; Guimarães, 2006).

104

Com essa constatação, não se desconsidera um conjunto de avanços no campo da formação de professores, nem as relevantes experiências divulgadas no que se refere a integração Universidade e escola e a articulação teoria e prática, mas chama-se a atenção para o fato de que é necessário avançar no sentido de ampliar para todo território nacional tais experiências. A relação com a escola, com o campo de trabalho da docência, como já mencionado anteriormente, tem importante papel na construção tanto da identidade profissional, quanto dos saberes relativos ao seu exercício. Desta forma, é preciso pensar em propostas curriculares e políticas formativas que permitam aos discentes das licenciaturas construir uma identidade profissional e saberes docentes a partir da articulação da teoria com a prática na relação com as escolas. Nesse sentido, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em conjunto com o Ministério da Educação criou o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), buscando valorizar e marcar o lugar das licenciaturas, primordialmente, como o da formação inicial de professores.

Segundo informações da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica em seu relatório da gestão 2009-2011, o PIBID é construído a partir de alguns princípios que orientam a formação e o desenvolvimento profissional docente, a saber: 1) a formação de professores deve ter como referência o trabalho na escola e a vivência de casos concretos; 2) a formação de professores se torna possível a partir da combinação do conhecimento teórico e metodológico dos professores das instituições de ensino superior com o conhecimento prático e vivencial dos professores das escolas públicas; e 3) a formação de professores deve estar atenta às múltiplas facetas do cotidiano escolar, às investigações que levam à resolução de situações problema e à inovação no campo da Educação (Brasil, 2013). Assim, o Programa em questão é uma política de formação que parte de um conjunto de compreensões que se tem hoje a respeito da formação para a docência: a formação se faz nas relações entre universidade e a escola, no coletivo, reconhecendo os envolvidos no processo como produtores de conhecimentos e do currículo escolar e a escola como espaço de conhecimento e saberes próprios.

Considerando as nossas experiências, como coordenadores do PIBID, nas áreas de Biologia, Física e Química, e docentes envolvidos com a formação de professores no contexto da universidade, partimos da compreensão de que esse Programa amplia, no interior das licenciaturas, os espaços de formação e de desenvolvimento profissional docente através de um conjunto de práticas<sup>1</sup>.

O Programa constrói um espaço de formação denominado de PIBID – a sigla acaba por fazer o contorno do espaço que delimita a experiência: PIBID de Biologia, PIBID de Física, PIBID de Química. O que está denominado por uma sigla é a expressão de práticas e relações tecidas nas instâncias e entre as instâncias (a universidade e a escola). O PIBID torna-se assim, um espaço de formação. Um espaço de formação que está em um “entre”. Um entre a universidade e a escola. Um entre professores formadores (docentes universitários), professores supervisores (da escola básica), estudantes da graduação (licenciandos) e alunos e funcionários da educação básica. E nesse “entre”, para além das pontes e relações, há também a não comunicação, o não entendimento, os fossos sem pontes que há que se saltar; pois nem tudo é entendimento e compreensão. Mundos que se relacionam, mas também mundos que não se (re)conhecem,

---

<sup>1</sup> Nesse conjunto de práticas e no contexto do PIBID atuam três sujeitos que assumem papéis específicos no interior do Programa: o docente universitário denominado coordenador do subprojeto de determinada área; o professor da escola denominado de supervisor e o licenciando.

que não se entendem. Para quem lida com a formação de professores, esse Programa, juntamente com os Estágios Supervisionados e com outros que atuam na relação com a realidade da Educação Básica, permite inserir os licenciandos no “olho do furacão” – único lugar possível se se quer formar um professor.

A partir do olhar dos licenciandos que participaram do PIBID de Biologia, Física e Química da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), identificamos as contribuições do PIBID para a formação inicial docente, buscando dar visibilidade aos processos formativos vivenciados.

## **2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID**

Como já mencionado anteriormente, partimos do pressuposto de que um Programa de iniciação à docência como o PIBID possibilita o desenvolvimento de diversos aspectos na formação inicial de professores, especialmente porque se propõe a ser realizado “no campo teórico do conhecimento e no âmbito da prática social” (Pimenta & Lima, 2008:13). E isso não quer dizer que o campo teórico do conhecimento está representado pela universidade e o âmbito da prática social pela escola, já que tanto a universidade quanto a escola são espaços de práticas sociais. Queremos com isso indicar o compromisso que o PIBID tem/deveria ter em ser um espaço de pensamento na/para a construção de processos educacionais no contexto da prática social, aconteça esta na universidade ou na escola. Pois, muitas vezes, tanto em um espaço, como em outro, o lugar para o pensamento não está dado e precisa ser construído. Normalmente o que impera nos espaços educacionais universitários e escolares são processos de reprodução e não de produção.

Ao considerarmos a formação de professores como espaços de pensamento, de produção e não de reprodução de modelos instituídos, nos aproximamos da perspectiva apresentada por Nóvoa (2009). Para esse autor, a formação deve ser vivenciada dentro da profissão, pois a construção de uma identidade profissional e o desenvolvimento de saberes docentes é potencializada quando há a integração do futuro professor com a cultura profissional.

Ao discutir a formação docente e as dimensões importantes no processo formativo, Nóvoa (2009) chama a atenção para cinco dimensões, a saber: 1) a da prática: a formação de professores deve assumir uma forte componente

prática, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar; 2) a da profissão: a formação de professores deve passar por dentro da profissão; 3) a da pessoa: a formação de professores deve dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente; 4) a da partilha: a formação de professores deve valorizar o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão; e 5) a do público: a formação de professores deve estar marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da Educação.

Nóvoa (2009) faz parte de um conjunto de formadores/pesquisadores que compreendem a importância da centralidade da prática no processo formativo, privilegiando a articulação com o contexto de trabalho. Segundo Guimarães (2006), por exemplo, a prática profissional desenvolvida no ambiente escolar deve orientar as discussões sobre os requisitos profissionais que constituem o ser professor, pois é nesse ambiente que se estabelecem as relações entre os conhecimentos. Para o autor, “a prática profissional determina os contornos da profissionalidade a ser buscada nos processos de formação inicial e continuada e estes contribuem para a construção de novas práticas” (Guimarães, 2006: 30). Tais compreensões de formação de professores estão alicerçadas no entendimento de que a identidade profissional se constrói a partir do “confronto entre teorias e práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes [...], [e] constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores [...]” (Pimenta, 1997:7).

Para este trabalho essa discussão se mostra importante uma vez que a relação com o cotidiano escolar é um dos pilares do PIBID. Os processos formativos vivenciados pelos licenciados participantes do Programa se constituem na relação com tal espaço e assim a docência, e tudo a que a ela está atrelada, é (re)significada.

Gostaríamos de ressaltar, juntamente com os autores com o qual dialogamos, que a prática, apesar de sua relevância, não traz em si mesma, inerentemente, possibilidades formativas positivas. Como afirma Franco (2008: 111), a prática pode ser uma instância na qual/a partir da qual se transforma a própria prática e os sujeitos que dela participam como, “paradoxalmente, a prática pode ser, também, a circunstância para reificar a própria prática e, assim, blindar o sujeito, impedindo-o de receber da prática seus ingredientes fertilizantes e formadores.”

O PIBID tem se mostrado como um espaço também desses dilemas, na busca por uma prática que não seja reificadora.

Desde o lançamento do primeiro Edital do PIBID em 2007, em diversos eventos de ensino de Ciências e Educação, muitos têm sido os trabalhos que apontam as contribuições do Programa para a formação inicial de professores. Dentre elas, gostaríamos de destacar que o Programa tem sido um incentivador para a inserção de novos profissionais no mercado de trabalho, possibilitando a permanência na carreira docente com a valorização desta. Além disso, tem possibilitado uma nova leitura dos processos de ensinar e aprender tanto no âmbito da escola, bem como no contexto universitário (Massena, 2013).

Em alguns trabalhos publicados relacionados ao PIBID e sua influência na formação inicial de professores de Biologia, Física e Química o que é muito evidente são aspectos relacionados à promoção de iniciativas nos dois espaços formativos (escola e universidade) valorizando a co-responsabilidade pela formação docente e a movimentação desses espaços na busca por novos caminhos a serem trilhados juntos e em prol da formação de cidadãos autônomos, críticos e aptos a promover mudanças positivas na sociedade (Araújo, 2012; Cardoso, Renda & Cunha, 2012). Outro aspecto mencionado é em relação a uma maior criticidade dos licenciandos que participam do Programa no que tange aos cursos de Licenciatura quando estes fazem referência a desarticulação entre disciplinas pedagógicas e específicas (tal desarticulação é um dos aspectos que tem contribuído para uma fragilidade na construção da identidade docente) (Oliveira Júnior, Zeulli & Alves, 2012). O Programa também tem colaborado para superar o ensino tradicional conteudista que ainda prevalece no ensino de Ciências e, nesse sentido, tem auxiliado no questionamento da ideia baseada no senso comum sobre o ser professor, fortalecendo o compromisso dos licenciandos com a atividade docente (Tobaldini, 2012; Leite, 2012).

### **3. O PROGRAMA E SUA ESTRUTURA**

O PIBID foi criado como programa de estímulo e valorização da docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de professores da Educação Básica, almejando também a melhoria desse nível de ensino no Brasil. Nesse sentido, o programa busca vincular três critérios que tem por finalidade a

valorização do magistério, que são: formação de qualidade; integração entre professores das universidades e professores das escolas; produção e troca de conhecimentos (DEB/PIBID, 2012).

Como já mencionado o Programa se fundamenta em alguns princípios sobre a formação e desenvolvimento profissional docente, que tem como base os estudos de Nóvoa (2009) e Neves (2012). Assim, a formação de professores deve ser: referenciada no trabalho na escola e na vivência de casos concretos; realizada na interação entre a teoria e a prática, envolvendo os docentes das Instituições de Ensino Superior e Básico; realizada por meio de diálogo e trabalho em grupo, destacando a responsabilidade social da docência; atenta aos diversos aspectos do cotidiano da escola, da inovação da educação e da investigação e pesquisa que contribuem para o ensino.

A partir disso, o programa envolve a tríade, estudantes da licenciatura, professor da escola pública de educação básica e professor da instituição de ensino superior, que resulta em um processo de formação permanente dos sujeitos envolvidos. Dentro do Programa, todos os envolvidos recebem bolsa. Os estudantes da licenciatura são os bolsistas de iniciação à docência e desenvolvem atividades didáticas-pedagógicas nas escolas, possibilitando a relação entre teoria e prática. As atividades são orientadas e supervisionadas pelos professores da educação básica (supervisor) e do ensino superior (coordenador de área).

Cada IES tem seu projeto institucional que é coordenado por um professor da instituição (coordenador institucional). O projeto institucional é dividido em subprojetos, de acordo com as áreas dos cursos, que é coordenado por um professor da licenciatura da respectiva área (coordenador de área).

### **3.1 Os subprojetos do PIBID da UESC**

O PIBID na Universidade Estadual de Santa Cruz teve início em maio de 2010 com a aprovação do projeto institucional, contendo 10 subprojetos, dentre eles dois de Biologia<sup>2</sup>, dois de Física<sup>3</sup> e dois de Química<sup>4</sup>, cada subprojeto desenvolvendo suas ações.

---

<sup>2</sup> Este subprojeto ocorreu em escolas públicas com modalidades de Ensino Médio regular e Educação de Jovens e Adultos. Além de atuar também no Ensino Fundamental (ensino regular).

<sup>3</sup> Atuação em escola de Ensino Médio regular.

<sup>4</sup> Atuação em escola de Ensino de Educação Profissionalizante.

As atividades desenvolvidas pelo PIBID Biologia estiveram centradas no desenvolvimento de aulas temáticas e de aulas práticas. Além disso, o grupo da Biologia elaborou e ajudou na execução de feiras de Ciências, planos de aulas, atividades extraescolares, oficinas e exposições fotográficas em conjunto com os alunos do Ensino Fundamental e Médio. Participou também da Semana Nacional de Ciência e Tecnologia da UESC, organizada e promovida anualmente pelo Caminhão com Ciência<sup>5</sup>. A busca pela contextualização do conhecimento e da resignificação do ensino de Ciências e Biologia se deu a partir da experimentação, do debate sobre a necessidade de construção de novos olhares para com a vida em sua perspectiva mais ampla e não apenas centrada na Biologia e também a partir de discussões sobre os processos educativos.

As atividades propostas pelo subprojeto de Física pautavam-se em três etapas. A primeira era a identificação do ambiente escolar e o conhecimento da estrutura da escola. A segunda etapa foi a identificação das principais dificuldades que os estudantes da Educação Básica e professor supervisor enfrentavam na disciplina de Física. A última etapa foi a elaboração de estratégias para enfrentar essas dificuldades, baseadas na experimentação, História e Filosofia da Ciência, Física Moderna e Contemporânea.

110

Tanto o PIBID de Física quanto o de Química tiveram suas ações e estratégias voltadas para a mudança curricular, por meio de propostas de conteúdos baseadas na interdisciplinaridade, na experimentação, na História e Filosofia da Ciência, buscando sempre uma melhor contextualização do conhecimento científico. Desta forma, o objetivo principal foi o de modificar o cotidiano da sala de aula das escolas parceiras. Além disso, ações pontuais também foram desenvolvidas, como Feira de Ciências e participação na Semana Nacional de Ciência e Tecnologia. Além disso, o PIBID de Química atuou na perspectiva do educar pela pesquisa e na elaboração de distintas Situações de Estudo (Teixeira *et al*, 2014; Massena, 2015).

No que tange à dinâmica dos três subprojetos, eles foram desenvolvidos na universidade, com reuniões semanais entre os atores envolvidos (docente universitário, professor da escola e licenciando) e atividades construídas durante as reuniões. Algumas das reuniões, exceto as da Biologia, também ocorriam na escola com a presença de todos os envolvidos.

---

<sup>5</sup> Projeto de extensão da UESC que envolve o ensino de Biologia, Física, Matemática, Química e outras áreas.

Para a construção das atividades referentes às temáticas eram lidos e discutidos textos acadêmicos. Esses momentos eram de grande interação entre os sujeitos envolvidos, o que possibilitava a troca de conhecimentos (experienciais, científicos, didático-pedagógicos, culturais etc). Os encontros se constituíram, também, em oportunidades para os licenciandos relatarem os momentos vivenciados na escola e explicitarem dúvidas/questionamentos a respeito das estratégias que foram e seriam utilizadas nesse espaço. Além de ser, também, encontros para a elaboração das atividades que seriam desenvolvidas no contexto de sala de aula da educação básica.

Quanto aos sujeitos envolvidos, os docentes apresentavam em torno de 5 anos de experiência com a formação inicial de professores; e os supervisores, além de serem formados pela universidade em questão, possuíam no mínimo 5 anos de experiência na Educação Básica e já atuavam com os docentes universitários como professores orientadores nas escolas em que os licenciandos realizavam o Estágio Supervisionado. Ademais, eram professores preocupados com a formação continuada, pois realizaram a Especialização em Ensino de Ciências e atuavam em projetos de extensão na universidade, voltados à formação continuada.

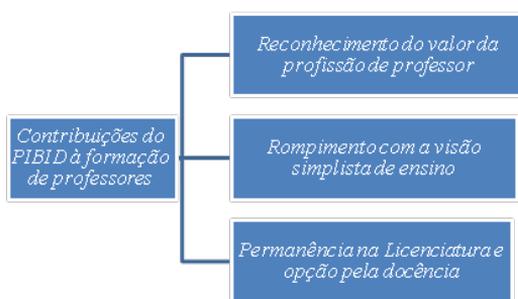
#### 4. METODOLOGIA

A pesquisa em questão é de cunho qualitativo (Bogdan & Biklen, 1994). Os dados foram coletados em setembro do ano de 2012 com cinquenta e três (53) bolsistas do PIBID da UESC, sendo vinte e cinco (25) da Licenciatura em Ciências Biológicas, doze (12) da Licenciatura em Física e dezesseis (16) da Licenciatura em Química. Para o desenvolvimento desse estudo solicitamos aos bolsistas do PIBID que respondessem a um questionário contendo oito questões abertas (Richardson, 1999). Tais questões giravam em torno 1) do conhecimento dele sobre o Programa; 2) das contribuições do PIBID para a sua formação e 3) da percepção dele a respeito da relação universidade e escola no contexto do PIBID. Para realizar a análise dos dados, os sujeitos da pesquisa dos três cursos foram renomeados (B – Biologia (B1, B2, B3 etc.); F – Física (F1, F2, F3 etc); Q – Química (Q1, Q2, Q3 etc.)). Assim, preservou-se a identidade dos participantes desse estudo.

As respostas foram analisadas a luz da Análise Textual Discursiva (Moraes & Galiuzzi, 2007). Partimos de uma categoria *a priori* denominada *Contribuições do PIBID à formação de professores*, tendo como referência para a sua criação as pesquisas indicadas anteriormente.

Posteriormente, as respostas às questões foram lidas e foi feito um recorte das partes pertinentes para a análise (fragmentação), sendo as mesmas agrupadas segundo alguma semelhança ou relação entre elas, dando origem a três subcategorias (categorias emergentes): 1) *Reconhecimento do valor da profissão de professor*, 2) *Rompimento com a visão simplista de ensino* e 3) *Permanência na Licenciatura e opção pela docência*. (Ver figura 1).

FIGURA 1  
**Categoria *a priori* e subcategorias emergentes.**



Em seguida, a partir das subcategorias foram elaborados textos descritivos e interpretativos (metatextos) acerca das dimensões, em que buscamos dar significado às unidades fragmentadas, apresentadas a seguir.

## 5. RESULTADOS E DISCUSSÃO: CONTRIBUIÇÕES DO PIBID À FORMAÇÃO DE PROFESSORES

### 5.1 *Reconhecimento do valor da profissão de professor*

Ao analisar os dados, percebemos que uma das contribuições do PIBID para a formação diz respeito ao reconhecimento do valor da profissão, que para os licenciandos está relacionada com a relevância social do papel desempenhado pelo professor na sociedade. Na Biologia, tal aspecto é manifestado através da compreensão 1) da importância da educação em sua dimensão mais ampla,

manifestada por um aluno (*a educação tem o poder de transformar esse país – B6*), mas também, e sobremaneira, 2) por aquilo que é percebido cotidianamente na sala de aula. A qualidade das aulas e a relação com o aprendizado e o impacto que o processo educativo pode ter na vida das pessoas foram a tônica do conteúdo encontrado. Há a compreensão por parte dos alunos de que a qualidade do ensino oferecida pelo professor é algo significativo, pois irá *refletir por muito tempo ou até permanentemente na vida de seus alunos (B9)*, e que devido a isso se torna necessário melhorar a qualidade da educação. Há a compreensão de que o trabalho docente tanto marca a relação que os alunos estabelecem com o saber, quanto influencia no futuro profissional dos mesmos.

Os bolsistas da Física afirmam que a possibilidade de participar do Programa faz com que se assumam futuramente como professores que irão *fazer a diferença no espaço de atuação (F2)*, podendo assim *contribuir e fazer parte de mudanças (F4)*, auxiliando na *melhoria da Educação* e assumindo o *dever de docente (F12)* no campo da Educação.

Já os estudantes da Química contam que com o PIBID se *percebe a importância de lecionar (Q15)* e também se percebe que é possível *existir uma escola [pública] de qualidade (Q16)*.

A partir das experiências vivenciadas no PIBID a *dimensão do público* (Nóvoa, 2009), da responsabilidade social, se faz presente para os licenciandos, e/ou é fortalecida, no contexto da docência. Tal aspecto é de fundamental importância, pois a *dimensão do público* está diretamente relacionada com a ética profissional, ou seja, com as escolhas feitas e a maneira de conduzir o processo educativo. As experiências no PIBID fazem os licenciandos pensarem nas consequências das escolhas e das ações docentes.

## 5.2 Rompimento com a visão simplista de ensino

Outra contribuição do PIBID para a formação diz respeito ao rompimento com a visão simplista de ensino. Os estudantes expressam em suas falas uma percepção ampliada sobre o ato de ensinar. Eles reconhecem que há um conjunto de aprendizados necessários à docência, rompendo com a compreensão de que para ser professor é preciso saber apenas o conteúdo disciplinar. As experiências no contexto escolar lançam para os futuros professores uma série de demandas que exigem dos mesmos conhecimentos e habilidades as mais variadas (*que não aprendemos sentados na sala de aula da universidade – B16*).

114

Eles percebem: 1) que para lecionar é necessário reconhecer o *quão complexo é o processo educacional* (B1) e as dimensões sociais e *culturais* (B19) que estão presentes; 2) que é fundamental *conhecer melhor o contexto escolar e como funciona a dinâmica em sala de aula com todos os seus aspectos (violência, falta de interesse...)* (B17), *valorizando o ambiente escolar* (Q2); 3) que é necessário *explorar o espaço escolar* (B16); 4) que olhar por diferentes prismas para a escola, para a sala de aula e seus acontecimentos pode vir pela relação que estabelecem entre os textos acadêmicos e suas vivências, numa síntese de saberes; 5) que o professor deve estar aberto para pensar e construir estratégias de ensino que levem em consideração os alunos com suas vivências, seus saberes e suas expectativas e que o conhecimento levado para a sala de aula precisa ser contextualizado para ter sentido; 6) que o trabalho coletivo pode possibilitar a troca de conhecimentos e o desenvolvimento de trabalhos interessantes; 7) que ser professor é estar em constante construção e aprendizado, *lidar com os imprevistos* (B20), estar aberto para aprender com os alunos (*se aprende muito com os alunos da Educação Básica, coisas que desconhecia* - B23), *ter uma visão mais ampla da profissão* (Q8), bem como *inovar na prática docente* (Q13); 8) que o professor pode estar aberto a leitura e a escrita e que ambas podem estar imbricadas em produzir novas formas de ver, aliadas às discussões de *novas metodologias* (F7); 9) que ser professor também é *ter um olhar atento em relação à educação do país* (B6) e *entender as dificuldades do ensino público* (B7); e 10) que é necessário *ter a percepção de qual é realmente o papel e a importância de ser professor* (B11).

Gostaríamos nesse momento de fazer uma reflexão a partir da colocação do aluno B11. Compreendemos que romper com a visão simplista de ensino passa por levar o aluno a se colocar tal pergunta "*qual é realmente o papel e a importância de ser professor*" e produzir respostas nas e a partir das experiências vivenciadas no processo formativo. Talvez a formação se torne possível quando questões desse tipo – "*qual é realmente o papel e a importância de ser professor*" – se coloquem para os futuros professores. Uma questão que está aí, aqui e acolá para quem está implicado com a formação de professores. Uma pergunta feita e refeita nos cursos de licenciatura. Mas também uma pergunta que pode ter sido feita pela "*primeira vez*" pelo aluno que a formulou. Será que a função dos cursos de licenciatura não é fazer com que essa pergunta seja feita e refeita sempre pela "*primeira vez*"? E o que é fazer a pergunta "*qual é realmente o papel e a importância de ser professor*" pela primeira vez? É não

ter a resposta preenchida. Construir a pergunta como se ela fosse feita pela primeira vez é não preenchê-la com a retórica, com o óbvio, é não querer uma resposta uníssona.

No relato dos licenciandos são as vivências na escola, são as vivências com os alunos que parecem esvaziar a resposta e dar potência novamente à pergunta. E a resposta, para quem aguenta a vida e sua instabilidade, será sempre uma resposta instável, insuficiente, inacabada e provisória. Uma resposta que deseja ser construída na árdua/intensa/apaixonante relação cotidiana com a escola e com aqueles que nela habitam. Uma resposta que mal chega a ficar em pé, a dar os seus primeiros passos e já está novamente prostrada no chão, e precisa se refazer para continuar a caminhar. As experiências vivenciadas no PIBID parecem assim propiciar aos licenciandos a construção de algumas respostas à pergunta em questão. Respostas produzidas no encontro com a prática, indicando a potencialidade fertilizante e formativa (Franco, 2008) dessa dimensão. Nesse sentido, Nóvoa (2009) enfatiza a necessidade do conhecimento prático para a formação do professor e que este deve ter como referência o trabalho escolar e de casos concretos.

### *5.3 Permanência na Licenciatura e opção pela docência*

115

A terceira contribuição do PIBID para a formação de professores identificada nos relatos dos estudantes diz respeito ao reconhecimento da Licenciatura como o espaço para a formação para a prática docente. Sendo assim, os licenciandos que participam do PIBID encontram, no contexto universitário, um espaço de valorização das licenciaturas. Essa valorização faz com que esses alunos tenham outra relação com o seu curso no que se refere à profissionalização para ser professor. Alguns, após a experiência do PIBID passam a se questionar se querem realmente ou não a docência como profissão. Mas independentemente de afirmarem a docência como possibilidade ou não, esta se faz central e marca o lugar das Licenciaturas como espaço da formação inicial do professor.

Os licenciandos relatam a relação que passam a estabelecer com seu curso depois de entrar no PIBID. A maioria afirma a motivação em continuar no curso e que pretende fazer a opção pelo magistério. Nesse sentido o PIBID vem modificando o olhar dos alunos com relação à formação inicial e à carreira, o que tem possibilitado o reconhecimento do espaço escolar como futuro espaço de profissão. Isso pode ser observado na seguinte fala:

Numa breve comparação entre o contato com os alunos das escolas pelo PIBID versus pelos estágios supervisionados, posso dizer que o PIBID complementou aquilo que faltava. Passei pelos estágios sem expectativas, embora tivesse a vontade de estar próxima dos meninos, não observava aquele momento como uma possível (ou uma breve) mostra do que posso encontrar, quando formada (B2).

Além disso, os licenciandos intencionam *ampliar a prática docente* (F6). As experiências vivenciadas no PIBID fizeram com que alguns alunos passassem a gostar do magistério (*meu interesse de ser professora está sendo desenvolvido* (Q14)) e outros a se sentirem mais seguros em relação à escolha do curso.

[...] a cada novo contato com os alunos do EJA eu estou aumentando a minha convicção de que ao escolher a licenciatura, eu fiz a opção certa. Penso que essa mudança ocorreu quando tive contato com os alunos do colégio onde faço parte do PIBID (B24).

No entanto, para alguns alunos ainda aparece a dúvida se seguirão ou não a carreira de professor, devido às dificuldades enfrentadas por tais profissionais:

116

ainda estou com a mesma motivação de quando decidi a modalidade do curso [licenciatura], [...] por motivos positivos (como poder transmitir o conhecimento e a desalienação); e por motivos negativos postos na questão anterior [formação dos educadores, comportamento dos alunos, estrutura das escolas e direção/coordenação das escolas] estou em fase de autoavaliação, porém creio estar mais inclinado a estar mais motivado, por ver a importância que tem o papel do professor. (B9).

Além dos alunos que afirmam a opção pelo magistério e daqueles nos quais há dúvida, existem os alunos que expressam a opção por não seguir a carreira de professor:

Infelizmente a participação no PIBID não me motivou a seguir a carreira de magistério. A minha participação no PIBID foi uma experiência maravilhosa e enriquecedora para mim, entretanto, ao longo do curso não me identifiquei com a profissão de educador de ensino médio. (B18).

É interessante pensar que apesar de todos os problemas presentes na Educação Básica, em todas as dificuldades enfrentadas pelos professores, os baixos salários e as difíceis condições de trabalho, apenas poucos alunos afirmem não ver a docência como possibilidade profissional. O que há nessa profissão que encanta e atrai aqueles que estão iniciando sua vida profissional? Talvez isso possa ser compreendido a partir das seguintes falas:

A licenciatura sempre foi meu sonho e quando eu estou na sala de aula percebo que o trabalho que eu desempenho ali de certa forma é de suma importância para os alunos (...). (B16)

Mas a sala de aula é um lugar que me sinto bem. Gosto dos alunos, gosto de ensiná-los e talvez seja isso que me prenda na licenciatura. Me sinto feliz quando levo algo diferente. Acho que meu jeito de ensinar é diferente. Quero fazer a diferença na Educação! (B8).

Assim podemos afirmar, a partir da pesquisa empreendida, que o PIBID tem se mostrado como um importante espaço formativo para o futuro professor, além de se configurar como espaço de valorização das licenciaturas.

## 6. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ao avaliar os resultados obtidos nessa pesquisa, concluímos que o PIBID contribui com a formação inicial de professores de Biologia, Física e Química no sentido de repensar a profissão docente, as relações com o ensino e o lugar que a Licenciatura ocupa. A escola pública aparece como espaço fundamental para a construção de vivências e de experiências que dêem sentido à formação para a docência. Sendo assim, o Programa soma-se aos movimentos de modificação do modelo de formação inicial de professores, dando aos licenciandos a oportunidade de chegar ao seu futuro ambiente de trabalho conhecendo-o minimamente, e sabendo das demandas e das atribuições exigidas pela realidade da escola pública. Ademais, percebeu-se que o Programa oferece uma oportunidade de articulação entre a teoria e prática, diminuindo a distância existente entre essas duas dimensões, o que contribui para a formação de conhecimentos práticos para a docência. Essa maior articulação entre teoria e prática, possibilita aos estudantes das licenciaturas desenvolverem conhecimentos, habilidades, atitudes e valores ligados ao exercício da docência, aspectos essenciais destacados por Pimenta (1997) como objetivo dos cursos de formação inicial de professores.

A partir disto, finalizamos este texto destacando que há fortes indícios de que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência contribui significativamente com a consolidação da formação inicial de professores na relação Universidade-Escola.

## REFERÊNCIAS

- Araújo, M. L. F. (2012). PIBID Biologia na UFRPE: dois anos de unidade teoria-prática na parceria universidade-escola. In Junqueira & Marin Editores, *ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino*, 16., Campinas, Livro 2 - p.001060- p.001071.
- Bogdan, R. C., Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Tradução: Alvarez, M. J.; Santos, S. B.; Baptista, T. M. Rev. Vasco, A. B. Portugal: Porto.
- Brasil. Diretoria de Educação Básica Presencial. (2012). *Relatório de Gestão 2009-2011 da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica*. Recuperado em 9 abril, 2013, de <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>
- BRASIL. Diretoria de Educação Básica Presencial. (2013). *Relatório de Gestão 2009-2013 da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica*. Recuperado em 9 junho, 2016, de <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PIBID.pdf>
- Cardoso, M.; Renda, V. L. B. de S.; Cunha, V. M. P. (2012). Percepções do licenciando quanto à sua formação: uma experiência no PIBID. In Junqueira & Marin Editores, *ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino*, 16., Campinas, Livro 2 - p.004734- p.004745.
- Cunha A. M. O & Krasilchik, M. (2000). A formação continuada de professores de ciências: percepções a partir de uma experiência. In *Reunião Anual ANPED*, 23., Caxambu. Recuperado em 9 junho, 2013 de <http://23reuniao.anped.org.br/textos/0812t.pdf>
- Franco, M. A. S. (2008). Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. *Educação e Pesquisa*, 34 (1), 109-126. Recuperado em 9 abril, 2013, de <http://www.scielo.br/pdf/ep/v34n1/a08v34n1>
- Guimarães, V. S. (2006). *Formação de professores: saberes, identidade e profissão* (3ª edição) Campinas: Papirus.
- Leite, F. G. M. (2012). O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: impactos na didática e na formação docente. In Junqueira & Marin Editores, *ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino*, 16., Campinas, Livro 2 - p.006803- p.006811.
- Massena, E. P. (2013). Avaliando a produção científica em torno do PIBID: tendências, relevâncias e silenciamentos. In ABRAPEC, *ENPEC - Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*, 9., Águas de Lindóia. Recuperado em 9 maio, 2014, de <http://www.adaltech.com.br/testes/ixenpec/resumos/R1025-1.pdf>
- Massena, E. P. (2015). A formação inicial de professores de química pensada a partir de alguns pressupostos do educar pela pesquisa. *Educação Unisinos*, 19 (1), 45-52. Recuperado em 5 maio, 2015 de <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/issue/view/517>
- Moraes, R.; Galiazzi, M. C. (2007). *Análise textual discursiva*. Ijuí: Ed. Unijuí.

- Neves, C.M.C. (2012) A Capes e a formação de professores para a educação básica. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*. 8(2), 353-373.
- Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista Educacion*. Recuperado em 9 abril, 2013, de [http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350\\_09por.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf)
- Oliveira Júnior, A. P. de; Zeulli, E.; Alves, V. A. (2012). A formação inicial de professores da UFTM revigorada pelas experiências do PIBID. In Junqueira & Marin Editores, *ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino*, 16., Campinas, Livro 2 - p.002926- p.002937.
- Pimenta, S. G., Lima, M. S. L. (2008). *Estágio e Docência (3ª edição)*. São Paulo: Cortez. (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos).
- Pimenta, S. G. (1997). Formação de Professores – Saberes da Docência e Identidade Profissional. *Nunces*, III, 5-14.
- Richardson, R. (1999). *Pesquisa social*. São Paulo: Atlas. 1999.
- Teixeira, D. M.; Pinto, J. G. R.; Rodrigues, L. L.; Santos, I. M.; Boff, E. T.O.; Pansera-de-Araújo, M. C.; Massena, E. P. (2014). Situação de Estudo em curso técnico: buscando alternativas para a Iniciação à Docência na interação interinstitucional. *Química Nova na Escola*, 36 (1), 51-60. Recuperado em 5 maio, 2015 de [http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc36\\_1/09-PE-104-12.pdf](http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc36_1/09-PE-104-12.pdf)
- Tobaldini, B. G. (2012). Implicações do PIBID para a formação inicial e continuada de professores de Química. In Junqueira & Marin Editores, *ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino*, 16., Campinas, Livro 2 - p.005211- p.005222.

