

UMA ANÁLISE DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES NO PIBID/QUÍMICA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

A REVIEW OF INITIAL AND CONTINUOUS TEACHER TRAINING IN THE PIBID/CHEMISTRY OF STATE UNIVERSITY OF LONDRINA

Enio de Lorena Stanzani¹ [enio.stanzani@gmail.com]

Cássia Emi Obara² [cassiaemi@gmail.com]

Marinez Meneghello Passos³ [marinezmp@sercomtel.com.br]

¹ Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Departamento de Educação, Faculdade de Ciências de Bauru. Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01, Vargem Limpa – Bauru, SP.

² Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática. Universidade Estadual de Londrina. Rodovia Celso Garcia Cid, PR 445, Km 380, Câmpus Universitário – Londrina, PR.

³ Universidade Estadual de Londrina. Rodovia Celso Garcia Cid, PR 445, Km 380, Câmpus Universitário – Londrina, PR.

RESUMO

Neste artigo trazemos resultados de uma investigação que teve por objetivo discutir o processo de formação do professor – inicial e continuada – no contexto do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), desenvolvido no curso de Licenciatura em Química de uma Universidade Pública do Norte do Estado do Paraná, a partir dos depoimentos dos coordenadores de área e do professor supervisor. Por meio dos dados coletados, a partir de entrevistas semiestruturadas, buscamos compreender quais as principais propostas contempladas pelo PIBID/Química com a finalidade de atingir os objetivos gerais do programa e como a integração dos processos de formação contribui para a construção de novas práticas educativas. A fim de analisar e interpretar os dados, assumimos os procedimentos da análise de conteúdo. Como resultado do processo de interpretação, destacamos a reflexão realizada pelo professor supervisor quanto ao seu papel como coformador dos futuros professores e a busca dos professores coordenadores em construir um ambiente de formação, que propicie aos envolvidos no processo momentos de discussão e de reflexão acerca de temas relacionados ao contexto escolar, tendo como suporte as teorias educacionais.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores; PIBID; Prática docente.

ABSTRACT

In this article, we bring results of an investigation that had intended to discuss the teacher's training process – initial and continued – in the PIBID context, inside a Licentiate Chemistry degree in a public university of the state of Parana, from

speeches of coordinators of area and supervisors teachers. From the data collected, by semi-structured interviews, we seek to comprehend what are the main proposals contemplated by PIBID/Chemistry with the goal to achieve the general objectives of the program and how the integration of the formation processes contributes to the framing of new educative practices. For the purpose of analyze and interpret data, we assumed the procedure of content analysis. As results of process interpretation, we detach the reflexion of the supervisor teacher - related to his role as a co-former of the future teachers and the search from the coordinators in building an education environment that could propitiate them, discussion opportunity and thinking moments about scholar context's themes, having as its basis the educational theories.

KEYWORDS: *Teachers Education; PIBID; Teaching practice.*

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE QUÍMICA: UM RECORTE TEÓRICO

Atualmente existem muitas pesquisas na área de ensino de Química preocupadas com o professor e sua formação (NERY; MALDANER, 2012; SCHNETZLER, 2010; SCHNETZLER, 2002; MALDANER, 2006; GALIAZZI, 2003). Essas discussões abrangem desde a formação inicial dos professores, nos cursos de Licenciatura, até a formação continuada do professor no exercício da profissão.

Referente à formação inicial de professores de Química essas pesquisas são relevantes, uma vez que contribuem na busca por novas orientações para o processo formativo dos licenciandos, apontando para a necessidade e a urgência de se repensar o atual modelo de formação, que é insuficiente em contemplar aos futuros professores uma formação sólida e adequada à realidade escolar (SILVA; SCHNETZLER, 2011; GAUCHE *et al.*, 2008; MALDANER, 2006; SANTOS *et al.*, 2006; GALIAZZI, 2003).

De acordo com Silva e Schnetzler (2011), o processo formativo, ainda vigente em muitas das instituições responsáveis pela formação dos futuros professores no Brasil, fundamenta-se no modelo da racionalidade técnica, que "concebe e constrói o professor como técnico, pois entende a atividade profissional como essencialmente instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação de teorias e técnicas" (SCHNETZLER, 2002, p. 17).

A formação de professores pautada neste modelo contribui para que os licenciandos criem uma visão simplista da atividade docente. Nesse sentido, Maldaner (2006) destaca que a profissão docente deve ser significada em novos níveis, "desde que nas diversas instâncias de formação específica ela seja vista como algo importante e problemático em que não se pode mais admitir improvisações e simplificações" (p. 43). Ainda segundo o autor:

Hoje há praticamente um consenso de que os cursos de formação de professores não conseguem responder às necessidades de nenhum nível de ensino. Isso se refere ao Brasil, onde os cursos de licenciaturas são pouco eficientes em proporcionar uma visão mais ampla da atividade docente (MALDANER, 2006, p. 47).

Um dos motivos que colaboram para que o licenciando construa essa visão reducionista da profissão docente deve-se à organização curricular dos cursos de Licenciatura, proposta de forma esfacelada, onde as disciplinas não apresentam integração, a formação prática e teórica são trabalhadas de maneira desarticulada e a formação profissional é deslocada do meio em que vão atuar os futuros professores (SILVA; SCHNETZLER, 2011; MALDANER, 2006).

Este fato pode ser interpretado como o resultado da pouca familiaridade dos professores com as contribuições da pesquisa e inovação didática e, mais ainda, pode ser interpretado como expressão de uma imagem espontânea do ensino, concebido como algo essencialmente simples, para o qual basta conhecimento da matéria, algo de prática e alguns complementos psicopedagógicos (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2003, p. 14).

Nesse sentido, considerando as problemáticas vinculadas ao processo de formação inicial, autores acreditam que uma das possibilidades de superação das lacunas deixadas neste processo estaria na integração entre escola e universidade, ou seja, propõem que a formação inicial dos licenciandos deva acompanhar o processo de formação continuada dos professores que atuam nas escolas.

Diante deste contexto, Schnetzler (2002) destaca que ações que visam à formação continuada dos professores de Química devem ser incentivadas, buscando melhorias no processo educacional do país. Sendo assim, a autora apresenta alguns pontos fundamentais para que a formação continuada se sustente e alcance esse objetivo.

[...] a necessidade de um contínuo aprimoramento profissional do professor, com reflexões críticas sobre sua prática pedagógica, no ambiente coletivo de seu contexto de trabalho. [...] a necessidade de se superar o distanciamento entre contribuições de pesquisas sobre Educação em Química e a utilização das mesmas para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, implicando que o professor atue também como pesquisador de sua prática docente. [...] os danos e lacunas da formação inicial do futuro professor de Química, já que esta tem sido historicamente dirigida para a formação de bacharéis (SCHNETZLER, 2002, p. 15).

Corroborando com as ideias de Schnetzler (2002), Nery e Maldaner (2012, p. 124) afirmam que “dessa forma compreende-se o professor como profissional, o que implica que seja também sujeito proativo das condições sociais do seu trabalho docente”. É importante, portanto, que os professores de Química que já atuam no Ensino Médio percebam a relevância das ações de formação continuada, uma vez que:

Esses professores, muitas vezes, tiveram formação tão somente em química, não para o seu ensino, o que é bem diferente. Para concepções de senso comum, saber conteúdos de química significa saber ensiná-los. É bem verdade que para ensinar química é preciso conhecê-la, mas conhecer conteúdos de química não implica saber ensiná-los (NERY; MALDANER, 2012, p. 125).

Diante do exposto, Lima (1996) acredita que o pressuposto básico dessa experiência de formação continuada concentra-se no fato de que “o professor não é objeto do planejamento do trabalho, mas agente ativo desse processo” e, assim

sendo, “busca-se resgatar no professor o papel de sujeito do conhecimento” (LIMA, 1996, p. 13).

Porém, segundo Schnetzler (2010), a constituição desse cenário depende do desenvolvido de ações e programas de formação continuada de professores, com a presença conjunta de professores universitários de Química que atuam nos cursos de Licenciatura e de pesquisadores da área, “possibilitando o compartilhamento de importantes contribuições, introduzindo-os na investigação do/no ensino de Química e auxiliando-os na proposição de melhorias à formação e atuação docentes” (p. 163).

A importância dos grupos de pesquisa voltados à discussão de problemáticas relacionadas à formação de professores, tendo como objeto de estudo as teorias dos próprios professores, é destacada por Galiazzi (2003). Segundo a autora, espaços de reflexão coletivos podem proporcionar melhores perspectivas quanto à formação do professor, possibilitando a discussão sobre as dificuldades na ação docente e as possíveis mudanças na prática diária do professor.

Diante do cenário apresentado, a investigação cujos resultados trazemos neste artigo, teve por objetivo discutir o processo de formação do professor – inicial e continuada – no contexto do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), desenvolvido no curso de Licenciatura em Química de uma Universidade Pública do Norte do Estado do Paraná, a partir dos depoimentos dos coordenadores de área e do professor supervisor, a fim de evidenciar as potencialidades das ações propostas no programa em relação às lacunas e problemáticas apontadas pelas pesquisas que investigam o professor e sua formação.

METODOLOGIA DE PESQUISA: PROCEDIMENTOS PARA COLETA E ANÁLISE DO CORPUS

Os dados serão analisados e discutidos adotando-se categorias construídas *a priori* (STANZANI; BROIETTI; PASSOS, 2012), com base nos objetivos do PIBID. São elas: “incentivo à formação docente (IFD¹); valorização do magistério (VM); integração entre ensino superior e educação básica (ISB); prática no ambiente profissional (PAP); papel do professor supervisor/coformador (PPS); e articulação teoria e prática (ATP)” (p. 214, grifo nosso).

Nesse artigo em que nos baseamos para a seleção de nossas categorias os autores utilizaram-nas para analisar o processo de formação inicial de professores no âmbito do PIBID, da perspectiva dos bolsistas de iniciação, ou seja, buscam nos depoimentos dos licenciandos referências aos objetivos gerais do programa. Nos resultados que aqui trazemos essas mesmas categorias foram utilizadas para analisar os depoimentos de supervisores e coordenadores do programa PIBID.

¹ Informamos que essas siglas apresentadas após cada objetivo do PIBID estão relacionadas a algumas das primeiras letras das palavras que constituem o objetivo, neste primeiro caso Incentivo à Formação Docente – IFD. Em outros casos, para mantermos a padronização de três somente, algumas palavras que descrevem o objetivo não foram representadas por letras maiúsculas, por exemplo, Integração entre ensino Superior e educação Básica – ISB. Essas siglas foram adotadas para facilitar a organização das informações e a comunicação das compreensões a que chegamos.

ANÁLISE DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES NO PIBID...

Antes de iniciarmos a apresentação dos dados coletados e suas interpretações, cremos que seja necessário esclarecer alguns fatos acerca das categorias. No quadro a seguir temos esses destaques.

Quadro 01 – Categorias e metatextos: adaptações à proposta

Categoria	Metatexto
IFD	De acordo com a Portaria Normativa nº 122, de 16 de setembro de 2009, um dos objetivos do PIBID é "incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica" (BRASIL, 2010). Nesse sentido, essa categoria contempla os depoimentos dos coordenadores e supervisores que destacam o papel de programas e disciplinas que voltam suas discussões ao professor e sua formação inicial e continuada.
VM	Essa categoria fundamenta-se no objetivo: "Contribuir para a valorização do magistério" (BRASIL, 2010). Assim, enquadram-se nessa categoria as falas dos sujeitos de pesquisa referentes às ações do PIBID enquanto programa de valorização da carreira docente, permitindo aos envolvidos – coordenadores, supervisores e bolsistas – construir novas perspectivas acerca da profissão.
ISB	Enquadram-se nessa categoria os discursos dos entrevistados em que mencionam as potencialidades e fragilidades envolvidas na articulação entre Ensino Superior e Educação, visando a superações dos problemas evidenciados em busca de uma formação de qualidade tanto para os futuros professores como para os professores em exercício. Essa categoria baseia-se no objetivo do programa: "Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre a educação superior e a educação básica" (BRASIL, 2010).
PAP	A categoria PAP refere-se ao objetivo do PIBID "inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem" (BRASIL, 2010). Nessa perspectiva, buscaremos nas falas dos supervisores e coordenadores reflexões acerca do papel do PIBID enquanto possibilidade de contato com a realidade de sala de aula, problematizando e discutindo as ações dos bolsistas em seu processo de formação inicial.
PPS	Nessa categoria, buscamos identificar nos dados coletados os depoimentos do professor supervisor quando este destaca suas funções dentro da proposta desenvolvida pelo PIBID/Química e na fala dos coordenadores, a visão destes acerca da atuação dos professores supervisores, uma vez que, segundo o objetivo, as ações propostas no PIBID devem "incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério" (BRASIL, 2010).
ATP	Na categoria ATP, cujo objetivo refere-se a "contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura" (BRASIL, 2010), buscaremos nos depoimentos

	analisados tanto a preocupação com a formação inicial, quanto com a formação continuada de professores, uma vez que o espaço propiciado pelo PIBID possibilita que os professores em exercício também entrem em contato com discussões teóricas que fundamentam a prática docente.
--	--

Fonte: adaptado de STANZANI; BROIETTI; PASSOS, 2012

Diante do exposto, esperamos compreender, a partir da fala dos coordenadores, quais as principais propostas contempladas pelo PIBID/Química com a finalidade de atingir os objetivos gerais do programa e, por meio dos relatos do supervisor, evidenciar o papel do PIBID na formação continuada dos professores de Ensino Médio no processo de articulação com a formação inicial.

Com esse propósito, os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas com as duas coordenadoras de área, docentes do Departamento de Química da Universidade em questão, e com uma professora supervisora do PIBID/Química. A entrevista não se pautou em um roteiro fechado, ou seja, fundamentou-se em questionamentos básicos acerca do tema da investigação – o processo de formação do professor no contexto do PIBID/Química – que no decorrer da conversa foram complementados por outros assuntos que emergiram no momento da entrevista.

As entrevistas foram posteriormente transcritas e codificadas a fim de manter o anonimato dos sujeitos de pesquisa e organizar o *corpus*. Nesse sentido, foram utilizadas as siglas C1 e C2 para os dois professores coordenadores de área e PS para o professor supervisor.

Na análise e interpretação dos dados buscamos suporte na abordagem metodológica da Análise de Conteúdo, principalmente nas ideias de Bardin (2011). Segundo a autora, o fundamento dessa metodologia reside “na articulação entre a superfície do texto, descrita e analisada; e os fatores que determinam estas características, deduzidos logicamente”, possibilitando ao pesquisador “compreender o sentido da comunicação, mas também e principalmente desviar o olhar para uma outra significação, uma outra mensagem vista através ou ao lado da mensagem primeira” (BARDIN, 2011, p. 36).

ANÁLISE DOS DADOS: INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Na sequência serão apresentados os relatos dos coordenadores de área e do professor supervisor, categorizando-os e interpretando-os segundo os objetivos do PIBID e os referenciais teóricos adotados. A análise será organizada sujeito a sujeito – C1 (coordenador 01); C2 (coordenador 02); e PS (professor supervisor).

O que dizem os professores coordenadores?

– Coordenador 01 (C1)

No relato a seguir o C1 comenta sobre a importância da inclusão de projetos que incentivem a formação inicial, proporcionando um ambiente no qual o licenciando possa ter contato com a realidade de seu futuro campo profissional de maneira

ANÁLISE DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES NO PIBID...

efetiva, possibilitando problematizar as mais diversas situações relacionadas ao contexto da formação de professores e ressaltando a importância de discussões que considerem aspectos teóricos e práticos de maneira integrada.

C1: **(1)**² *Então nesse sentido, pra formação inicial deles eu acho que é muito bacana eles terem esse projeto, é um complemento, algo a mais que a universidade, o curso pode oferecer, e eu acho que é legal isso, porque não tem uma receita, a docência não tem receita, (2) então aqui a gente estuda os textos, a gente elabora, a gente vai aplicar, a gente discute essa elaboração [...] tanto pra elaborar quanto pra aplicar têm muitos fatores que necessitam ser trabalhados, a parte de conteúdo, a parte de estratégia, o próprio perfil deles com relação aos alunos, como se portar, falar, gesticular, então tudo isso vai sendo moldado, conversado, (3) então é um projeto que exige um tempo de adaptação, de melhora, mas que eu vejo assim, que a gente consegue ver nos alunos e até mesmo nas aulas uma diferença, um progresso, então eu acho que tem valido muito a pena.*

O quadro a seguir apresenta a organização das falas nas categorias *a priori* assumidas e já descritas. Após a unitarização do *corpus* foram estabelecidas as unidades de análise (UA) para que os depoimentos fossem relacionados às categorias. Esse procedimento foi realizado em todo o processo de análise.

Quadro 2: UA e categorização dos fragmentos 1, 2 e 3 referentes à entrevista com o C1

Fragmentos	Unidades de Análise	Categorias
(1)	O projeto é algo a mais que a universidade oferece para a formação inicial.	IFD
(2)	Discussão de aspectos teóricos e práticos relacionados à ação docente.	ATP
(3)	Progresso dos bolsistas devido à sua atuação no PIBID.	IFD

Fonte: Os autores

A partir de seu depoimento, o coordenador explicita algumas ações e estratégias contempladas no desenvolvimento do PIBID/Química, as quais buscavam preparar os bolsistas para a prática docente, incentivando-os em seu processo de formação para o magistério.

Essas declarações de C1 nos remetem a algumas das afirmações de Albuquerque e Galiuzzi (2011, p. 396), quando esses autores indicam que estes projetos possuem um potencial transformador da prática do professor, uma vez que buscam articular discussões e reflexões sobre a formação docente, considerando o professor como um indivíduo pertencente a uma comunidade, comunidade esta que envolve todo o

² Esses números que antecedem algumas frases dos depoimentos indicam o período da transcrição que está sendo analisado. Esses mesmos números serão inseridos nos quadros, na coluna Fragmentos, em que realizamos as interpretações.

ANÁLISE DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES NO PIBID...

contexto escolar, professores, formadores, e, desse modo, possibilita que o licenciando

[...] vivencie momentos em que construa seu conhecimento e viva situações a serem enfrentadas na sua vida profissional. O conhecimento construído nas partilhas e na reflexão coletiva encoraja e incentiva o enfrentamento de problemas encontrados na sala de aula, além de oportunizar a tomada de consciência do seu papel como indivíduo formador (ALBUQUERQUE; GALIAZZI, 2011, p. 396).

Destacamos também que Felício (2014) vê no PIBID um espaço para a efetiva relação entre a teoria e a prática na perspectiva da problematização, da reflexão-ação-

-reflexão, uma vez que possibilita a permanência do bolsista na escola de forma contínua, diferentemente dos estágios curriculares obrigatórios, desenvolvidos apenas nos anos finais da formação, cuja abordagem se torna mais pontual.

Dando sequência em seus comentários, C1 destaca alguns pontos importantes que o programa busca contemplar na formação dos bolsistas, dentre eles o papel da formação crítico-reflexiva, permitindo que os bolsistas reflitam sobre aspectos da prática docente; a importância de ações que incentivem os licenciandos a exercerem a futura profissão; e o despreparo dos professores formadores.

C1: **(4)** *E a importância dessa reflexão com os alunos, de jogar aberto com eles, o que tem que melhorar, o que não tem, porque não pode também, ah, tudo que eles fazem tá certo! Porque não é essa ideia, não é assim, é formação mesmo, crítica, reflexiva, como dizem os autores de formação de professores mesmo.* **(5)** *Mas é bacana saber que tem essa preocupação, pelo menos pra mim que sou da área, nossa é um alívio saber que estão se preocupando, uma luz no fim do túnel mesmo, existe uma preocupação e a gente sabe que é um longo caminho de formação,* **(6)** *de profissionais da área também pra ajudar a levar tudo isso, falta profissional pra discutir isso,* **(7)** *então não dá pra culpar os professores do ensino médio, e nem os nossos alunos por falta de formação,* **(8)** *porque aqui também faltam profissionais pra formar esses professores.*

Quadro 3: UA e categorização dos fragmentos 4, 5, 6, 7 e 8 referentes à entrevista com o C1

Fragmentos	Unidades de Análise	Categorias
(4)	Formação crítico-reflexiva.	ATP
(5)	Preocupação com a formação de professores.	IFP
(6) e (8)	Faltam profissionais na universidade para formar professores.	ATP
(7)	Culpa pela falta de formação.	ISB

Fonte: Os autores

O ensino como prática reflexiva apresenta-se como uma tendência significativa nas pesquisas em educação, porém, de acordo com Pimenta (2002), apenas a reflexão

ANÁLISE DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES NO PIBID...

não basta, é necessário que o professor seja capaz de tomar posições concretas para reduzir os problemas que encontrará em seu ambiente profissional. Para isso, a autora defende a inserção da pesquisa nos processos de formação de professores, incluindo uma análise crítica, contextualizada e coletiva da prática do professor em sala de aula.

Diante desse contexto, essa prática de formação só será evidenciada quando todos os participantes, professores, alunos e pesquisadores, estiverem visando um objetivo comum.

Imersos neste ambiente de formação propiciado pelo PIBID, os professores formadores, envolvidos nos processos de aprendizagem da docência de futuros professores, têm, portanto, a oportunidade de se envolver em um processo contínuo de formação, que inclui "dimensões individuais, coletivas e organizacionais, que se desenvolve em contextos e momentos diversificados e em diferentes comunidades de aprendizagem constituídas também por outros formadores" (BENITE *et al.*, 2010, p. 259). Nesse sentido, por meio das práticas e ações desenvolvidas no PIBID, formam-se os professores em formação, inicial e continuada, e os professores formadores de professores.

Nos depoimentos transcritos a seguir C1 comenta sobre a visão dos professores que atuam em escolas da educação básica frente a esta articulação proposta pelo PIBID. Em seu relato o coordenador destaca a resistência dos professores e dos colégios em receber projetos da universidade, uma vez que acreditam que estes tenham como propósito avaliar o que está sendo feito dentro da escola.

C1: **(9)** *Então, estreita a relação entre universidade e escola também.* **(10)** *Eu vejo assim, para um primeiro edital, então é normal essa recusa dos professores,* **(11)** *porque pra eles, até então, a universidade é um lugar onde a gente critica o que eles fazem, ah os alunos vão lá pra observar, pra criticar, não se tem a ideia de discussão, então eles não têm isso bem claro, dessa parceria nossa com eles, pra melhorar e isso foi uma coisa que eu tentei deixar bem clara para os supervisores, que a gente não estava indo lá pra avaliar ninguém, muito pelo contrário,* **(12)** *a gente vem pra contribuir com essas propostas, coisas diferentes, pra que os alunos do ensino médio possam gostar da disciplina, quebrar esse gelo, pra que vocês possam ter conhecimento de novas estratégias e não no sentido de avaliar a aula de vocês, longe disso,* **(13)** *mas, no começo, eles sentem um pouco de medo, "Vocês estão vindo aqui pra me avaliar?".* **(14)** *Porque agora que o projeto está em andamento, tem nome, que as coisas estão acontecendo e que eles vão vendo os resultados, isso vai se espalhando no sentido de "olha não é isso", o objetivo do projeto não é esse, não é avaliar o professor, colocar ele na corda bamba e dizer que o que ele faz é errado e o que a gente faz aqui é certo,* **(15)** *mas é discutir essas estratégias, discutir aprendizagem, conceitos,* **(16)** *mas isso só muda quando a coisa começa a aparecer, entendeu?*

Quadro 4: UA e categorização dos fragmentos 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15 e 16 referentes à entrevista com o C1

Fragmentos	Unidades de Análise	Categorias
(9)	Relação entre Escola e IES	ISB
(10); (14); (16)	Desconhecimento da proposta	ISB

(11) e (13)	Visão dos professores frente à pesquisa acadêmica	ISB
(12) e (15)	Contribuições do projeto à formação continuada	IFD

Fonte: Os autores

Charlot (2002) coloca que o professor/pesquisador da universidade deve, antes de tudo, compreender as dificuldades que o professor da educação básica enfrenta em seu dia a dia de sala de aula, buscando tornar mais fácil o relacionamento proposto na articulação entre ensino superior e educação básica, pois nas palavras do autor:

[...] o professor acha que o pesquisador está dentro da escola para tomar, para receber sem dar – o que muitas vezes é o que acontece: o pesquisador vai coletar dados e depois não vai dar o seu relatório. Muitas vezes, é melhor mesmo que o pesquisador não dê o relatório, para não magoar pessoas que estão trabalhando em situações tão difíceis. O pesquisador está analisando os processos da escola do ponto de vista da pesquisa e o professor está vendo o relatório de um outro ponto de vista (CHARLOT, 2002, p. 92).

Nesse sentido, o PIBID vem contribuindo para uma mudança real na relação entre escola e universidade, pois, como afirma o C1, a proposta em vigência busca uma melhora no processo de ensino e de aprendizagem, por meio de uma vinculação entre formação inicial e continuada, ambas alicerçadas na prática como pesquisa, uma vez que, segundo Maldaner (2006), essa integração é válida no sentido de possibilitar ao professor da educação básica espaços de reflexão sobre sua prática atual, permitindo a ele analisar as novas condições necessárias para que possam proporcionar uma educação melhor a seus alunos, porém, para que essa articulação aconteça de forma efetiva, é importante que os professores participem do desenvolvimento das pesquisas educacionais, pois só assim eles serão capazes de compartilhar, verdadeiramente, dos resultados obtidos.

A respeito da atuação do supervisor junto aos bolsistas, C1 afirma que os professores poderiam ser mais críticos em seu papel de supervisão, considerando que muitas vezes eles próprios desconhecem as ferramentas ou estratégias utilizadas pelos bolsistas em aula, o que acaba limitando sua atuação.

C1: **(17)** *Eles falam, mas eu acho que poderia ser mais, ser mais crítico com os alunos e tal,* **(18)** *mas é que às vezes nem eles têm conhecimento das estratégias que estão sendo usadas. Eles não têm o hábito da experimentação, então os alunos levam experimentos,* **(19)** *eles nem têm muito o que questionar,* **(20)** *eles não questionam porque eles não fazem. Eles não têm esse conhecimento de causa para dizer, o experimento poderia ser outro, ou, você poderia usar isso aqui, então eu acho que eles só não se manifestam mais porque nem eles têm conhecimento daquilo ali, por exemplo, textos, que professores utilizam textos na aula? Eles passam o conteúdo no quadro e dão exercícios, essa é a didática em sala de aula,* **(21)** *então os alunos levam outras estratégias e eles acham sempre muito bacana, legal, eles não têm o criticismo de dizer 'será que esse texto tá bom?',* **(22)** *então isso quem acaba levantando somos nós que vamos orientar, não tá vendo que vocês perderam muito tempo, uma hora só para o texto, será que isso é relevante?*

Os apontamentos realizados pelo C1 condizem com o que afirmam Carvalho e Gil-Pérez (2003) quanto à necessidade de “um trabalho de mudança didática que conduza os professores (em formação e em atividade), a partir de suas próprias concepções, a ampliarem seus recursos e modificarem suas perspectivas” (p. 30).

Quadro 5: UA e categorização dos fragmentos 17, 18, 19, 20, 21 e 22 referentes à entrevista com o C1

Fragmentos	Unidades de Análise	Categorias
(17); (19); (21)	Falta de criticidade por parte dos supervisores.	PPS
(18); (20)	Desconhecimento de estratégias didáticas.	PAP
(22)	Crítica e orientação apenas por parte dos coordenadores.	PPS

Fonte: Os autores

Corroborando com as ideias apresentadas, Felício (2014) defende que a presença do bolsista na escola e a utilização de diferentes estratégias, reflete de maneira direta na formação continuada dos professores da educação básica. Segundo a autora:

Esse movimento entre formação inicial e continuada de professores, vivenciado por sujeitos que se encontram em momentos diferentes do exercício profissional, instiga-nos a considerar a ideia da circularidade de saberes exercida no cotidiano escolar por diferentes atores. Segundo Lüdke e Cruz (2005, p. 14), “a ideia de circularidade indica bem essas idas e vindas, essa circulação entre as duas fontes produtoras de saber, cada um enriquecendo a seu modo a construção do conhecimento” (FELÍCIO, 2014, p. 429-430).

Em seu depoimento, o C1 descreve brevemente o papel da leitura e da experimentação nas atividades propostas pelo PIBID/Química.

C1: **(23)** *O projeto na realidade é a articulação entre a leitura, a contextualização e a experimentação, então sempre depois do texto, da interpretação do texto, situar os textos dentro dos conteúdos, aí vai pra experimentação também, sempre tem a experimentação. (24) Ainda nós não chegamos naquele ponto de os bolsistas não enxergarem a experimentação simplesmente como motivação, ou pra justificar a teoria, mas acho que agora que eles estão sentindo que a experimentação serve pra que a aprendizagem se torne mais significativa e não simplesmente para comprovar a teoria, (25) então agora que já se passaram quatro unidades de aprendizagem, a gente está percebendo que eles estão desenvolvendo as práticas já com uma outra visão de aprendizagem.*

Quadro 6: UA e categorização dos fragmentos 23, 24 e 25, referentes à entrevista com o C1

Fragmentos	Unidades de Análise	Categorias
(23)	A proposta do subprojeto PIBID Química.	IFD
(24)	O propósito da experimentação.	ATP
(25)	Outra visão de aprendizagem.	PAP

Fonte: Os autores

De acordo com Galiuzzi (2003), é por meio da “materialização do pensamento na escrita, da leitura e do diálogo que se constrói a capacidade de argumentação” (p. 62). Assim, a proposta do projeto de articular leitura, contextualização e experimentação, favorece o desenvolvimento de características essenciais à pesquisa.

Essa reflexão sobre a prática do professor acontece quinzenalmente nas reuniões do PIBID/Química. Por meio da apresentação de seminários, os bolsistas, supervisores e os demais participantes são convidados a conversar a respeito dos conteúdos e conceitos da disciplina de Química de maneira contextualizada e com o apoio das teorias da educação.

Outro ponto importante, destacado por C1, está relacionado ao papel da experimentação no processo de ensino e de aprendizagem. De acordo com ele, as problematizações realizadas nas reuniões e no desenvolvimento das atividades auxiliam os bolsistas a compreenderem a real função da experimentação.

Pesquisas revelam que muitos professores concebem a experimentação como atividade demonstrativa (empirista/indutivista) para comprovação da teoria ou como possível caminho para se chegar a ela. Está claro, na visão dos formadores de professores, que a experimentação é um meio pelo qual se estabelecem inter-relações de conhecimentos teóricos e práticos, sendo também, por isso, importante para a promoção de aprendizagem significativa (SILVA; SCHNETZLER, 2011, p. 128).

No relato que apresentamos a seguir, C1 comenta sobre o ciclo de seminários que foi incluído entre as ações do PIBID/Química com a finalidade de suprir a falta de conhecimento teórico dos licenciandos dos primeiros anos do curso.

C1: (26) Quando nós fomos montar o segundo projeto, um ponto foi justamente isso, que embora a gente estivesse dando oportunidade para os alunos do primeiro ano, a gente sentia que eles não tinham a bagagem das disciplinas pedagógicas, (27) então, nesse sentido, nós resolvemos que iríamos ter um ciclo de seminários, no qual eles teriam que escolher um artigo e apresentar [...] (28) e aí com o próprio artigo, a gente discute qual a estratégia, a fundamentação teórica, pra que eles comecem já desde o primeiro ano com essas discussões da área de ensino.

Quadro 7: UA e categorização dos fragmentos 26, 27 e 28 referentes à entrevista com o C1

Fragmentos	Unidades de Análise	Categorias
------------	---------------------	------------

(26)	Falta de conhecimento teórico dos alunos do primeiro ano do curso.	ATP
(27)	Implementação do ciclo de seminários.	IFD
(28)	Discussões teórico-metodológicas visando à formação do bolsista.	ATP

Fonte: Os autores

Espaços destinados à problematização da prática do professor, além da grande relevância para o processo de formação dos bolsistas, possibilitam que os licenciandos tenham cada vez mais contato com discussões e reflexões acerca das teorias da educação que, muitas vezes, são realizadas de forma superficial nas disciplinas pedagógicas do curso, e, de acordo com Gonçalves e Fernandes (2010, p. 122), não são suficientes, configurando-se “como um princípio que os alunos pouco se apropriam durante a formação inicial”.

Segundo Pimenta (2002, p. 43), “o professor pode produzir conhecimento a partir da prática, desde que na investigação reflita intencionalmente sobre ela, problematizando os resultados obtidos com o suporte da teoria”, considerando a apropriação e significação de conceitos ou conhecimentos escolares como um processo complexo e permanente.

Analisando o que nos apresenta C1, em sua completude, é possível evidenciar que ao pensar a proposta do projeto, buscou constituir um ambiente de formação que possibilitasse tanto ao licenciando como ao professor em exercício discutir acerca dos aspectos referentes à prática do professor de forma fundamentada, reflexiva e dialógica, visando contemplar os objetivos do PIBID.

Durante a entrevista C1 enfatiza, dentre outros assuntos, questões relativas às categorias IFD, ATP e ISB. A maior incidência de relatos nestas categorias indica grande preocupação do coordenador em proporcionar aos participantes do grupo discussões fundamentadas em referenciais teóricos da área de Ensino de Ciências/Química para que, posteriormente, teoria e prática possam ser confrontadas em um processo constante de (re)significação dos conceitos negociados na formação dos professores. Nesse sentido, a integração entre ensino superior e educação básica se torna mais efetiva, uma vez que os professores supervisores também participam das ações propostas, buscando, no coletivo, o incentivo à formação docente – inicial e continuada.

– *Coordenador 02 (C2)*

No depoimento a seguir, o professor coordenador (C2) do PIBID/Química discute sobre como as ações propostas possibilitam uma melhora significativa do processo de formação inicial e continuada. Comenta sobre a relevância do programa na mudança do atual quadro do processo de ensino e de aprendizagem nas escolas da rede pública. Segundo C2, as ações e as atividades desenvolvidas no PIBID proporcionam aos bolsistas e supervisores vislumbrarem novas possibilidades na profissão, por

ANÁLISE DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES NO PIBID...

meio do contato com diferentes estratégias de ensino, buscando valorizar a prática do professor, colocando-o como ator central para uma mudança efetiva.

C2: **(1)** *Eu acho que é uma oportunidade sensacional.* **(2)** *Sempre se falou muito da falha do ensino médio, que o ensino médio está ruim, e agora o governo federal com um projeto desse tipo, pode ser que a curto prazo a gente não perceba, mas a longo prazo dá pra perceber a preocupação que eles estão tendo com a educação porque é um dinheiro grande que está sendo aplicado nisso,* **(3)** *então eu acho que nós temos uma responsabilidade muito grande para que esse projeto dê certo, porque todos os envolvidos estão ganhando, professores, alunos, coordenadores, e eu acho que é uma oportunidade a mais,* **(4)** *os alunos já têm aquela carga horária curricular, mas além dessa carga horária veio esse projeto que é no mínimo 30 horas mensais que eles têm que se dedicar justamente em se aperfeiçoar como docente e sentir que muitas vezes aquilo que eles falam 'Ah, mas meus professores só dão aulas expositivas',* **(5)** *então o projeto oferece uma oportunidade dos alunos entrarem em contato com outras maneiras de se lidar com o processo de ensino e aprendizagem, que são muito mais proveitosas, onde a aprendizagem se torna mais eficaz, mais prazerosa,* **(6)** *então eu tiro o chapéu pra esse projeto, é sensacional.*

Quadro 8: UA e categorização dos fragmentos 1, 2, 3, 4, 5 e 6 referentes à entrevista com o C2

Fragmentos	Unidades de Análise	Categorias
(1) e (6)	Oportunidade sensacional.	IFD
(2)	Problemas no Ensino Médio e investimento na formação de professores e resultados de longo prazo.	VM
(3)	Responsabilidade de todos os envolvidos no projeto.	ISB
(4)	Carga horária que possibilita um aperfeiçoamento docente.	PAP
(5)	Contato com ferramentas e recursos que tornam o ensino e a aprendizagem mais eficazes e prazerosos.	ATP

Fonte: Os autores

No artigo 'A Capes e a formação de professores para a educação básica', publicado em 2012 na Revista Brasileira de Pós-Graduação e escrito por Carmem Moreira de Castro Neves, a então diretora de educação básica presencial da Capes apresenta as ações implementadas pela Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB) e as bases pedagógicas que orientam os programas de formação de professores no país.

O exercício do magistério caracteriza-se por ser um tema de alta complexidade que, em suas dimensões cognitiva, humanista e ética, envolve o direito à formação inicial e continuada de qualidade, às boas condições físicas e tecnológicas de trabalho, ao reconhecimento social, a uma remuneração e a um plano de carreira dignos, aos vínculos de emprego, aos incentivos funcionais. Em um contexto de baixa atratividade da profissão, indicadores educacionais desfavoráveis, assimetrias regionais, velozes

transformações da ciência e das tecnologias, demandas crescentes dirigidas às escolas, novos padrões de comportamento de crianças e jovens, exigências de uma sociedade que demanda equidade, igualdade de oportunidades, justiça e coesão social e outros tantos fatores, a complexidade técnico-política da questão reveste-se de contornos dramáticos (NEVES, 2012, p. 356).

Diante desta situação altamente desafiadora o PIBID, assim como outros programas de formação de professores, tem o propósito de suprir as demandas apresentadas, levando à valorização da carreira docente.

Outro ponto importante, destacado por C2, está relacionado à participação de todos os envolvidos no projeto, buscando construir uma proposta efetiva de formação de professores. Segundo Carvalho e Quinteiro (2013, p. 4), "o PIBID configura-se como uma possibilidade frutífera de realização dos exercícios necessários à formação docente". No entanto, a formação em estreita articulação com o contexto escolar demanda assumir as unidades escolares como participantes ativas dessa formação, considerando as dificuldades e exigindo responsabilidades claramente assumidas por ambas as instituições, visando o avanço e a melhoria das atividades formativas compartilhadas.

Continuando a discussão a respeito da relação entre universidade e escola, nos relatos a seguir C2 enfatiza o papel da universidade nessa parceria proposta pelo programa.

C2: (7) O que eu vejo é que só esse contato com a escola também não é suficiente, por isso que eu acho que é fundamental essa parte aqui na universidade, as reuniões, entendeu? (8) Essa discussão de textos, os seminários, por que o que os alunos fazem? (9) Se você pede pra eles elaborarem uma unidade para aplicar na escola, qual é o perfil de aula que eles têm, o modelo de aula? As aulas que eles tiveram tanto no ensino médio quanto na graduação, que infelizmente seguem aquele modelo que a gente discute, (10) então, se você não mexer com isso, no sentido de estudar, levantar as estratégias e criar um novo modelo de aula, eles repetem a mesma aula que eles tiveram e não é culpa deles, porque é o modelo de aulas que eles têm.

Quadro 9: UA e categorização dos fragmentos 7, 8, 9 e 10 referentes à entrevista com o C2

Fragmentos	Unidades de Análise	Categorias
(7)	Importância das ações integradas entre universidade e escola.	ISB
(8)	Discussão de textos e seminários.	ATP
(9)	Modelo de aula não refletido dos bolsistas.	ATP
(10)	Possibilitar a criação de um novo modelo de aula.	ATP

Fonte: Os autores

Segundo o depoimento do coordenador, a inserção dos bolsistas no ambiente escolar desde os primeiros anos da graduação por si só não é suficiente. Nesse sentido, são desenvolvidas ações na universidade com a finalidade de orientar a prática dos licenciandos na escola, buscando problematizar os conceitos prévios referentes à futura profissão.

Carvalho e Gil-Pérez (2003) destacam a necessidade de conhecer e questionar o pensamento docente de senso comum, compreendendo que “os professores têm ideias, atitudes e comportamentos sobre o ensino, devidos a uma longa formação “ambiental” durante o período em que foram alunos” (p. 26); e nesse sentido apontam a importância de problematizar tais questões, uma vez que estas experiências são vivenciadas de forma não reflexiva, evitando assim que se constituam como obstáculos na formação dos professores.

É nesse sentido que são propostos os seminários e as discussões nas reuniões mencionadas por C2, em que se busca fundamentar as ações dos bolsistas e supervisores, assim como propiciar momentos de reflexão acerca da prática docente, pois, conforme afirmam Stanzani, Broietti e Passos (2012), este ambiente “permite aos participantes (re)pensarem, (re)construírem, (re)formularem conceitos e/ou ideias prévias, que foram adquiridos e estruturados durante toda sua vida pessoal e como aluno, num movimento de construção de sua identidade docente” (p. 215).

As ações propostas no projeto buscam ainda dar suporte aos professores da educação básica, incentivando-os a participarem como coformadores no processo de formação inicial dos bolsistas e, desse modo, inserindo-os em um processo de formação continuada, conforme destaca C2 no discurso a seguir.

C2: [...] **(11)** os professores sempre estão presentes na aplicação, e os alunos acabam sempre mostrando e perguntando: 'Oh! a gente elaborou mais ou menos isso, o que você acha?', nesse tipo de participação assim, então de certo modo é bacana, **(12)** por exemplo, no colégio, a professora desconhecia um mapa conceitual, que é uma estratégia que dá pra ser utilizada, então quando os alunos utilizaram na aula, ela ficou, nossa que bacana, **(13)** então de certa forma você tá contribuindo na formação continuada dele, ela acaba tomando conhecimento dessas estratégias que até então ela... na época dela ela não viu.

Quadro 10: UA e categorização dos fragmentos 11, 12 e 13 referentes à entrevista com o C2

Fragmentos	Unidades de Análise	Categorias
(11)	Interação entre bolsistas e supervisores.	ISB/PPS
(12)	Desconhecimento de estratégias.	ATP
(13)	Contribuindo com a formação continuada.	ATP/IFD

Fonte: Os autores

Felício (2014, p. 429) afirma que “a presença de um “pibidiano” em sala de aula provoca maior empenho no desenvolvimento do trabalho do professor das escolas, articulando, por assim dizer, tanto a formação inicial quanto a formação continuada desses professores”, corroborando com o relato, citado anteriormente.

Fica evidente que C2 prioriza aspectos relacionados às categorias ISB e ATP. Sua preocupação, em um primeiro momento, diz respeito ao fortalecimento da relação entre universidade e escola, importante para o desenvolvimento das ações previstas no PIBID/Química, e a relevância dada ao estudo dos referenciais teóricos e atividades de discussão e reflexão que fundamentam as práticas dos bolsistas e dos supervisores em sala de aula.

O que diz o professor supervisor?

No depoimento a seguir o professor supervisor comenta sobre a questão da remuneração e faz um paralelo entre o estágio supervisionado obrigatório nos currículos das Licenciaturas e o PIBID.

PS: **(1)** *Uma coisa que foi muito interessante foi ser remunerado, porque, inclusive, esse projeto vem de encontro com a demanda atual, pois dá uma bolsa para o aluno, dá uma bolsa para o professor de ensino médio, dá lá para o coordenador, (2) enfim, eu acho isso muito rico, porque isso é um estímulo e esse estímulo que a gente tem, (3) porque, pensa bem, quando eu tenho um estagiário, o que acontece, isso é seriíssimo, quando eu tenho o estagiário, ele praticamente fica na minha mão [...] (4) então o fato de ter a remuneração é um estímulo pra todo mundo, (5) então eu achei uma experiência muito boa, muito diferente do estágio, é água e vinho.*

Quadro 11: UA e categorização dos fragmentos 1, 2, 3, 4 e 5 referentes à entrevista com o PS

Fragmentos	Unidades de Análise	Categorias
(1)	Importância da remuneração.	VM
(2) e (4)	Remuneração e estímulo.	VM
(3) e (5)	Papel do professor supervisor nos estágios curriculares e no PIBID.	VM

Fonte: Os autores

PS comenta sobre a importância da remuneração, como um incentivo a mais para os professores universitários e do ensino básico participarem do PIBID. Essa preocupação vai de encontro à colocação de Maldaner (2006), quando este afirma que a valorização docente pode levar à melhoria do ensino no país, uma vez que o professor poderá se dedicar exclusivamente à profissão de professor.

ANÁLISE DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES NO PIBID...

A atividade remunerada fora do contexto específico da profissão magistério não pode continuar sendo a busca da sobrevivência financeira digna do professor. Não se pode achar normal que os professores, para se manterem com alguma dignidade em seu meio social, não possam se dedicar integralmente à profissão que escolheram e lhes dá satisfação (MALDANER, 2006, p. 195).

Com relação à diferença entre o estágio curricular obrigatório e o PIBID, Jardimino (2014) destaca algumas tensões e contribuições dessa aproximação, fatores que podem, se não problematizados e refletidos, interferir de maneira relevante no desenvolvimento das atividades de formação do professor. Na citação a seguir, o autor chama atenção ao posicionamento das escolas e supervisores frente às duas práticas:

Nessa dualidade, por um lado, enfrentam-se alguns embates entre o PIBID e o estágio, tanto na esfera escolar, quanto na universitária. Por exemplo, professores da escola básica podem recusar-se a receber estagiários, sob a alegação de que estão sobrecarregados com os bolsistas e com as atividades do programa. Os estagiários, por sua vez, reclamam que não são bem recebidos na escola pelos gestores e professores, fato que não ocorre com os bolsistas do PIBID. Os bolsistas possuem condições e recursos financeiros para desenvolver atividades extras na escola, enquanto os estagiários tentam realizar tarefas que demandam baixo ou nenhum custo. Os estagiários, que também são bolsistas do programa, pleiteiam que o estágio possa ser substituído ou reduzido pelo PIBID (JARDILINO, 2014, p. 361).

No relato a seguir, o professor supervisor comenta sobre a desvalorização do trabalho do professor, porém destaca os avanços e as melhorias que vêm ocorrendo nos últimos anos, dentre elas a implantação do PIBID, visando uma melhora efetiva das condições de trabalho do professor.

PS: **(6)** *Você sabe, um professor com até vinte horas ganha seiscentos reais, você acha que isso é justo? Então eu acho que a nossa profissão, eu que estou deixando ela aí, é muito triste, sabe por quê? Porque nossa responsabilidade é muito grande. (7) Então... tem que melhorar muito, a gente já tem hora atividade, que foi um avanço, tem os trinta e três por cento aqui no Paraná que está sendo difícil pra conseguir e é um direito nosso, então, eu acho assim, que o professor... (8) então, eu acho assim, que a gente precisa muito disso que está acontecendo, a gente precisa se encontrar, a gente precisa ter este elo com a Universidade, porque é lá que estão os formadores de docentes. (9) Então já é um avanço e o PIBID veio para melhorar, (10) mas eu acho que deveria se estender muito mais, você imagina quantas escolas... seria excelente se estendesse para outras, um número maior.*

Quadro 12: UA e categorização dos fragmentos 6, 7, 8, 9 e 10 referentes à entrevista com o PS

Fragmentos	Unidades de Análise	Categorias
(6)	Baixa remuneração/desvalorização do professor.	VM
(7)	Avanços/direitos alcançados e a alcançar.	VM

ANÁLISE DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES NO PIBID...

(8)	Importância do elo com a universidade.	ISB
(9)	PIBID veio para melhorar.	IFD
(10)	Estender o projeto para outras escolas.	IFD

Fonte: Os autores

Novamente PS traz discussões a respeito da valorização do profissional professor, de suas condições de trabalho e possibilidades de uma formação contínua de qualidade. Nesse contexto, as instituições formadoras precisam encontrar um equilíbrio que garanta aos envolvidos no processo uma formação eficaz, assegurando o direito de aprender do professor.

Equilíbrio entre conhecimento, valores, atitudes, competências; entre o que é novo e o que é permanente em educação; entre teoria e prática; entre vivências na formação e exigências da sala de aula; entre humanismo e tecnologias; entre local, regional e global; entre o lúdico, a ética e a estética (NEVES, 2012, p. 357).

Ainda segundo Neves (2012), o PIBID “combina uma política de melhoria da formação de professores com a valorização da carreira docente” (p. 364).

Na fala a seguir, o professor supervisor faz algumas comparações entre os estágios obrigatórios das Licenciaturas e o PIBID, apontando algumas potencialidades do programa e a troca de experiências propiciada pela integração entre universidade e escola.

PS: **(11)** Olha, você sabe o que eu achei muito interessante do PIBID, quando você tem o estagiário, ele não fica tão envolvido como o que eu percebi que é o pessoal do PIBID. Então, o que eu percebi, nós tivemos a nossa Mostra Cultural e eu acho o pessoal do PIBID, não sei se é o pessoal que está comigo, mas eles são muito preocupados, eles estão voltados pra fazer uma coisa legal, **(12)** não sei se é porque a gente também reserva um momento pra poder discutir, então a gente se reúne, a gente troca muita ideia, inclusive, “por que você não faz isso professora?”, **(13)** então essa troca que existe no PIBID, no estágio não existe. **(14)** Então, essa oportunidade da gente estar discutindo a metodologia mesmo, eu acho que a proposta ela é bastante pertinente porque você vai trabalhar com a questão metodológica, e a questão metodológica ela interfere diretamente no ensino e na aprendizagem, **(15)** então existe uma discussão entre profissional professor, alunos da licenciatura e UEL, então eu acho que isso fechou, eu enquanto profissional do ensino médio, a coordenadora profissional do ensino superior e nós temos eles, os alunos. **(16)** Eu vou mostrar pra eles a realidade que eu vivo, **(17)** e a coordenadora, enquanto ensino superior, ela vai mostrar “aqui supervisora, o que que a gente pode mudar”, entendeu? Então eu acho que essa visão, **(18)** e aí eu diria, coisa que nunca nós tivemos e eu estou com vinte e cinco anos de magistério, eu nunca tive essa oportunidade de estar sentando e conversando com os professores da UEL.

Quadro 13: UA e categorização dos fragmentos 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17 e 18 referentes à entrevista com o PS

Fragmentos	Unidades de Análise	Categorias
------------	---------------------	------------

ANÁLISE DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES NO PIBID...

(11)	Envolvimento dos bolsistas do PIBID nas atividades na escola.	PAP
(12)	Momento de discussão e troca de ideias entre bolsistas e supervisor.	PPS
(13)	Diferença pontual entre estágio e PIBID.	PPS
(14)	Questões metodológicas e as implicações no processo de ensino e aprendizagem.	ATP
(15)	Discussão entre professores universitários, da educação básica e bolsistas.	ISB
(16)	Mostrar a realidade da escola.	PPS
(17)	Troca de experiências/conhecimentos entre supervisor e coordenador.	ISB
(18)	Oportunidade de dialogar com professores do Ensino Superior.	ISB

Fonte: Os autores

O professor supervisor comenta acerca da importância das reflexões e discussões geradas no ambiente de formação propiciado pelo PIBID, no caso específico do supervisor, um ambiente de formação continuada, possibilitando o contato com novas metodologias que podem auxiliar em sua prática no magistério, por meio de um trabalho coletivo, colaborativo e crítico de formação de professores (BANNACH; SCHNITZLER, E.; SCHEFFER, E. W., 2008).

Com relação ao envolvimento dos bolsistas no contexto escolar, Felício (2014) argumenta as potencialidades da prática no futuro ambiente profissional, apontando o PIBID como um:

[...] espaço vivencial em que se consideram novas e múltiplas possibilidades de atuação com base em diversificadas estratégias pedagógicas em sala de aula. Acentua-se, assim, o desenvolvimento da compreensão crítica que aponta a valorização e o resgate do professor como agente de transformação e construção das alternativas pedagógicas para o sucesso escolar dos educandos (FELÍCIO, 2014, p. 427).

No depoimento a seguir o professor supervisor comenta sobre algumas atividades desenvolvidas pelos bolsistas no ambiente escolar, destacando o crescimento dos licenciandos frente às experiências em sala de aula e, novamente, faz referência ao aprendizado propiciado pela troca de experiências entre bolsistas e professores da educação básica.

PS: **(19)** Quando eu comparo a apresentação que eles fizeram e depois no decorrer eles entrando no laboratório, entrando em sala, eu acho que já foi uma evolução significativa, eu achei muito interessante, porque eles cresceram num espaço de tempo muito curto, eles cresceram muito, **(20)** porque eles tiveram a minha coordenação e tiveram lá na UEL também, então eu achei assim muito grandioso, **(21)** porque eu cheguei pra eles e falei, olha eu quero dessa forma, aí eles viram meu planejamento, como que eu trabalhava, qual era o assunto, qual era o enfoque que eu dava nas minhas aulas e **(22)** aí eles foram lá junto com

ANÁLISE DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES NO PIBID...

a coordenadora, ela completou, então eu acho que a gente conseguiu fechar muito bem, (23) e eles vieram pra sala e eu achei muito, muito legal, (24) inclusive aprendi muito, porque o objetivo é esse né, eu ajudar e eles também.

Quadro 14: UA e categorização dos fragmentos 19, 20, 21, 22, 23 e 24 referentes à entrevista com o PS

Fragmentos	Unidades de Análise	Categorias
(19)	Crescimento profissional dos bolsistas.	PAP
(20)	Envolvimento entre professores supervisores e coordenadores nas orientações.	ISB
(21)	Planejamento e orientações do supervisor.	PPS
(22)	Participação dos coordenadores na atuação dos bolsistas.	ISB
(23)	Atuação dos bolsistas.	PAP
(24)	Contribuição do PIBID à formação continuada.	IFD

Fonte: Os autores

A prática no ambiente profissional, articulando professores universitários e supervisores no papel de formadores, é posta por Maldaner (2006) como essencial para a ruptura do atual quadro da educação no país. Segundo o autor, essa interação entre cursos de formação inicial e escolas, possibilita formar professores na perspectiva da pesquisa como prática profissional e “trancar o funil de colocar nas escolas professores aptos a apenas reiniciar o ciclo de reprodução das aulas que tiveram em sua formação inicial” (p. 392).

O relato do supervisor, citado na sequência, corrobora a afirmação dos coordenadores a respeito das contribuições à sua formação continuada. De acordo com o supervisor, o PIBID representa um grande avanço na área de formação de professores.

PS: [...] (25) *“você fazendo um balanço aí da época que eu me formei como está caminhando hoje, avançou muito, (26) e o PIBID eu acho que ele vem pra coroar, porque, (27) a proposta que eu estou com a minha turma é assim, intervenção deles na minha sala de aula com uma abordagem mais contextualizada, com uma abordagem mais de prática, (28) então, quer dizer, eles vêm pra acrescentar, eu tive a oportunidade de aprender muito, e eles são alunos do primeiro ano, então a riqueza que eles estão tendo aí eu achei muito, achei fantástico, a gente ganha muito com isso.”*

Quadro 15: UA e categorização dos fragmentos 25, 26, 27 e 28 referentes à entrevista com o PS

Fragmentos	Unidades de Análise	Categorias
------------	---------------------	------------

(25)	Avanços no processo de formação docente.	IFD
(26)	PIBID vem para coroar.	IFD
(27)	Proposta de intervenção em sala de aula.	PPS
(28)	Oportunidade de aprendizado com a prática dos bolsistas.	ISB

Fonte: Os autores

O PS vê na interação entre alunos da licenciatura e professores da educação básica a possibilidade de aprender novas metodologias a fim de enriquecer seu trabalho em sala de aula, em um processo de formação constante e coletivo. De acordo com Mateus, El Kadri e Gaffuri (2011, p. 376), essa articulação “traz a possibilidade de que os alunos aprendam a ensinar no contexto de colaboração de mudança curricular, enquanto estes mesmos professores aprendam a transformar suas ações no contexto de parceria com os alunos”.

Em completude, PS relata sobre aspectos relativos a todas as categorias de maneira equilibrada, destacando questões de remuneração, da possibilidade de diálogo com professores universitários, do seu papel enquanto coformador dos bolsistas de iniciação, da oportunidade de (re)pensar e (re)significar suas práticas a partir das atividades que os bolsistas desenvolvem na escola, tudo isso articulado às ações de incentivo à formação de professores, propostas no PIBID/Química. Porém, não faz referência à articulação entre a teoria e a prática, evidenciando certo distanciamento deste dos resultados das pesquisas preocupadas com o processo de ensino de aprendizagem da Química e com a formação dos professores, em diversos níveis.

Esse embate é reforçado na fala do C1 (fragmentos 17 – 22), quando este comenta a respeito da falta de bagagem teórico-metodológica do supervisor frente às atividades desenvolvidas no PIBID, o que acarreta na falta de criticidade do professor supervisor ao analisar tais propostas. Nesse contexto, Altenfelder (2005) reconhece:

[...] a necessidade de uma formação continuada que ultrapasse a dicotomia entre teoria e prática [...] nesse sentido, acreditamos que ainda são necessários estudos e pesquisas que tragam novas luzes a essa questão. [...] Caminho esse que só poderá ser trilhado se formadores e pesquisadores levarem em conta a necessidade de olhar, compreender, considerar e respeitar as necessidades dos professores, considerando-os como parceiros na construção desse saber (ALTENFELDER, 2005, s/p).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre as elucidações que os resultados desta investigação nos trazem destacamos nos depoimentos dos coordenadores a explícita relevância do programa PIBID para o processo formativo tanto dos licenciandos em Química quanto dos supervisores, uma

vez que, por meio do PIBID, é possibilitado aos alunos e aos professores das escolas da rede pública participar de uma formação crítico-reflexiva, voltada para a discussão de temas pertinentes à carreira docente. Porém, inferimos que essa ação só é concretizada, no caso deste grupo analisado, por meio da atuação dos coordenadores, que com seus conhecimentos teóricos e suas experiências com relação à pesquisa, possibilitam a articulação entre teorias educacionais e a prática docente, em um movimento de construção de um espaço de formação cada vez mais integrado e potencialmente relevante.

Com relação aos depoimentos do professor supervisor podemos concluir que o PIBID avança (quando relacionado com outros programas descritos na literatura acessada) no sentido de propiciar aos professores em exercício um ambiente diversificado em possibilidades práticas e no que diz respeito ao contato com conhecimentos novos e atualizados, por meio da participação em ações coletivas e reflexivas, que evidenciam outros caminhos e potencializa seu contexto profissional, de maneira que possam tornar o processo de ensino e de aprendizagem da Química mais significativo e relevante para si e para os estudantes do Ensino Médio.

Fica evidente também que ao pensar na formação inicial, o professor supervisor reflete sobre seu papel diante do desafio de atuar como coformador desses futuros professores, colocando-se como parte responsável desse processo, em que a troca de experiências e de saberes entre todos os envolvidos torna-se o diferencial na formação docente.

Por fim, a partir das reflexões realizadas, podemos inferir que as bases que fundamentam o PIBID, seus objetivos e ações de formação, estão diretamente relacionadas aos resultados desta pesquisa e que, portanto, é possível afirmar que o PIBID surge como forma de suprir as lacunas deixadas no processo formativo e que, até o momento, tem possibilitado aos estudantes das licenciaturas e aos professores da educação básica melhores perspectivas quanto à profissão docente.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, F. M.; GALIAZZI, M. C. A formação do professor em rodas de formação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 92, n. 23, 2011.
- ALTENFELDER, A. H. Desafios e tendências em formação continuada. **Construção psicopedagógica**, v. 13, n. 10, 2005.
- BANNACH, G.; SCHNITZLER, E.; SCHEFFER, E. W. Perspectivas para a formação inicial do professor-pesquisador de Química e Ciências. **Publicatio UEPG: Ciências Exatas e da Terra, Ciências Agrárias e Engenharias**, Ponta Grossa, v. 14, n. 2, p. 99-108, 2008.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa. 4.ed., 2011.
- BENITE, C. R. M.; BENITE, A. M. C.; ECHEVERRIA, A. R. A pesquisa na formação de formadores de professores: em foco, a Educação Química. **Química Nova na Escola**. São Paulo, v. 32, p. 257-266, 2010.

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, n. 120, seção 1, p. 4-5, 2010.

CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de Ciências: tendências e inovações**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CARVALHO, D. C.; QUINTEIRO, J. A formação docente e o PIBID: dilemas e perspectivas em debate. **EntreVer**, v. 3, n. 4, p. 1-12, 2013.

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

FELÍCIO, H. M. S. O PIBID como “terceiro espaço” na formação inicial de professores. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, n. 42, p. 415-434, 2014.

GALIAZZI, M. C. **Educar pela pesquisa: ambiente de formação de professores de ciências**. Ijuí: Unijuí, 2003.

GAUCHE, R.; SILVA, R. R.; BAPTISTA, J. A.; SANTOS, W. L. P.; MÓL, G. S.; MACHADO, P. F. L. Formação de professores de Química: concepções e proposições. **Química Nova na Escola**, São Paulo, v. 27, p. 26-29, 2008.

GONÇALVES, F. P.; FERNANDES, C. S. Narrativas acerca da prática de ensino de Química: Um diálogo na formação inicial de professores. **Química Nova na Escola**. São Paulo, v. 32, n. 2, p. 120-127, 2010.

JARDILINO, J. R. L. Políticas de formação de professores em conflito com o currículo: estágio supervisionado e PIBID. **Educação (UFSM)**, v. 39, n. 2, p. 353-366, 2014.

LIMA, M. E. C. C. Formação continuada de professores de química. **Química Nova na Escola**. São Paulo, n. 4, p. 12-17, 1996.

LÜDKE, M.; CRUZ, G. B. Aproximando a Universidade da Escola Básica pela pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 81-109, 2005.

MALDANER, O. A. **A Formação inicial e continuada de professores de Química: professores/pesquisadores**. 3.ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

MATEUS, E. F.; EL KADRI, M. S.; GAFFURI, P. O que se Pode Ver da Janela: Uma Análise do Subprojeto de Letras-Inglês do Programa PIBID. **SIGNUM: Estudos de Linguagem**, v. 1, n. 14, p. 363-386, 2011.

NERY, B. K.; MALDANER, O. A. A formação continuada de professores de química na elaboração escrita de suas aulas a partir de um problema. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 11, n. 1, p. 120-144, 2012.

NEVES, C. M. C. A Capes e a formação de professores para a Educação Básica. 2012. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, supl. 2, v. 8, p. 353-373, 2012.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

ANÁLISE DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES NO PIBID...

SANTOS, W. L. P. *et al.* Formação de professores: uma proposta de pesquisa a partir da reflexão sobre a prática docente. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**. Belo Horizonte, v. 8, p. 1-14, 2006.

SCHNETZLER, R. P. A pesquisa em ensino de Química no Brasil: Conquistas e perspectivas. **Química Nova**, supl. 1, v. 25, p. 14-24, 2002.

_____. Alternativas didáticas para a formação docente em Química. In: DALBEN, A. *et al.* (Coords.). **Coleção didática e prática de ensino**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. Estágios curriculares supervisionados de ensino: partilhando experiências formativas. **EntreVer**, Florianópolis, v. 1, p. 116-136, 2011.

STANZANI, E. L.; BROIETTI, F. C. D.; PASSOS, M. M. As contribuições do PIBID ao processo de formação inicial de professores de Química. **Química Nova na Escola**, v. 34, n. 4, p. 210-219, 2012.



Revista
Ciências & Ideias