

O PIBID DE QUÍMICA: IDENTIFICANDO AÇÕES E SABERES NA FORMAÇÃO DE LICENCIANDOS

Thatianne Ferreira Silva^{*}
Rita de Cássia de Alcântara Braúna^{**}
Alvanize Valente Fernandes Ferenc^{***}

*The PIBID Chemistry: Identifying Action and
Knowledge Formation in Undergraduates*

^{*}Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFV.

^{**}Professora Associado da Universidade Federal de Viçosa - UFV.

^{***}Professora Adjunto da Universidade Federal de Viçosa - UFV

RESUMO: Este trabalho apresenta resultados parciais de uma pesquisa provenientes da análise documental do subprojeto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – (PIBID)/Química de uma universidade federal mineira e do questionário aplicado aos licenciandos bolsistas. O estudo teve como objetivos identificar os saberes aprendidos, construídos e mobilizados pelos licenciandos bolsistas do PIBID/Química nos contextos de formação vivenciados pelos mesmos e traçar o perfil sociocultural dos licenciandos bolsistas do PIBID, na referida área. Participaram do estudo 13 licenciandos. Estes são, majoritariamente, do sexo feminino; são provenientes de famílias que possuem renda mensal de até 3 salários mínimos; cursaram o Ensino Fundamental e Médio em escolas públicas. Ademais, com base na análise temática (BARDIN, 1995), constatamos que há uma concentração de ações direcionadas ao desenvolvimento dos saberes curriculares, experienciais e da formação profissional (TARDIF, 2010).

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente; saberes docentes; PIBID.

ABSTRACT: *This paper presents the results of a survey from the subproject documentary analysis of the Institutional Program Initiation Grant to Teaching - (PIBID)/ Chemical Federal University of Minas Gerais and questionnaire administered to undergraduates scholarship. The study aimed to identify the knowledge learned, constructed and mobilized by undergraduates fellows PIBID / Chemistry in training contexts experienced by same and trace the socio-cultural profile of undergraduates scholarship PIBID in that area. Study participants were 13 undergraduates. These are mostly female; come from families with incomes up to three times the minimum wage; attended elementary and high school education in public schools. Furthermore, based on the thematic analysis (BARDIN, 1995) found that there is a concentration of actions aimed at curriculum development, experiential knowledge and of vocational training (TARDIF, 2010).*

KEYWORDS: *Teacher education; teacher knowledge; PIBID.*

INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores tem sido tema de amplas discussões protagonizadas por pesquisadores e gestores das diferentes esferas administrativas no cenário educacional, internacional e nacional, na atualidade. A literatura evidencia o quanto ainda é necessário investir em propostas educativas consistentes para que os futuros professores possam constituir, de fato, uma profissionalidade docente capaz de fazer frente às demandas atuais da sociedade relativas à educação das crianças e dos jovens.

Diante desse cenário, Nóvoa (2009, p.5) reconhece que a formação docente está muito distante da profissão docente, das suas rotinas e culturas profissionais. Nesse sentido, o autor advoga sobre a necessidade de “devolver a formação de professores aos professores”, estimulando uma formação docente construída dentro da própria profissão.

Assim como Nóvoa (2009), estudos de Tardif (2010) compartilham da premissa de que a formação de professores deve estar próxima da realidade escolar e das dificuldades e dos problemas vivenciados no cotidiano pelos docentes. O contato com a realidade escolar é primordial na construção dos saberes dos professores, pois, de acordo com Tardif (2010), esses saberes são construídos no contexto de uma socialização profissional que ocorre nas esferas familiar, pré-profissional e profissional. Assim, a vivência profissional somada à formação inicial oportunizam a construção dos saberes docentes (NÓVOA, 2009; TARDIF, 2010).

No contexto brasileiro, podemos destacar algumas ações em curso no plano das políticas de formação de professores que podem estar provocando reflexões e mobilizando as instituições formadoras a repensar os aspectos problemáticos relativos à formação docente, tal como a aproximação entre as instituições formadoras e as escolas de educação básica, contexto de atuação dos futuros docentes. Dentre essas ações, elegemos o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID como unidade de análise da presente pesquisa.

O PIBID, instituído no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo Decreto nº 7.219/2010, apresenta-se como uma proposta de valorização da formação inicial dos futuros professores. Desse modo, o Programa tem como objetivos incentivar os jovens

a reconhecerem a relevância social da carreira docente e promover a articulação entre teoria e prática e a integração entre as escolas e instituições formadoras (BRASIL, 2010).

Nesse sentido, tomando o PIBID como objeto de estudos, buscamos compreender e analisar as ações do PIBID/Química de uma universidade pública mineira. Especificamente, pretendemos: identificar os saberes aprendidos, construídos e mobilizados pelos licenciandos bolsistas do PIBID/Química nos seus contextos de formação e traçar o perfil sociocultural dos licenciandos bolsistas do PIBID, na referida área.

Dentro desse contexto, passamos a seguir, à discussão sobre a relação entre a universidade-escola e saberes. Em seguida, são informados os procedimentos metodológicos utilizados para a geração e análise de dados; ao final, são apresentadas as análises sobre o PIBID/Química e seu potencial na formação dos licenciandos bolsistas, bem como o perfil sociocultural desses estudantes.

RELAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

A educação nos últimos anos tem sido norteadada por temáticas como a formação de professores e os saberes que servem de alicerce para a sua prática pedagógica. Pensar em educação pressupõe pensar em uma formação de professores que seja capaz de atender às transformações e demandas atuais da sociedade.

Visando a formação inicial de professores no Brasil, vários esforços estão sendo feitos a fim de melhor qualificar os diferentes cursos de licenciatura. Contudo, ainda persistem problemas nessa preparação inicial do professor. Dentre os desafios, a literatura tem apontado o complexo problema da relação teoria e prática, refletido no afastamento entre o ensino e pesquisa, no tratamento diferenciado dispensado aos estudantes do bacharelado e da licenciatura, na desvinculação das disciplinas de conteúdo e pedagógicas e no distanciamento existente entre a formação acadêmica e as questões colocadas pela prática docente na escola (LÜDKE; BOING, 2012; PEREIRA, 2006).

De acordo com Lüdke e Boing (2012), até hoje o nosso sistema de formação de professores não abre espaço consistente para que os futuros docentes possam

exercer sua prática dentro e a partir da realidade das escolas. Trazendo para a análise as contribuições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394 de 1996, e das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Pedagogia e as demais Licenciaturas, temos, de acordo com Cunha (2010), a indicação de que ambas já apontavam para uma valorização maior dos espaços de práticas nos currículos acadêmicos. Entretanto, a autora atribui ao forte tradicionalismo das universidades o motivo destas instituições formadoras não terem conseguido ainda conceber, especialmente com as escolas e com os sistemas de ensino, processos formativos mais integrados e integradores, ocasionando na falta de atendimento às recomendações das diretrizes.

É preciso entender a formação e a atividade profissional como processos concomitantes e articulados. Deste modo, defende-se nesta pesquisa, assim como Canário (2001, p.40), que a prática profissional, no quadro da formação inicial de professores, ganhará em ser compreendida como “uma tripla e interativa situação de formação que envolve, de forma simultânea, os alunos (futuros professores), os profissionais no terreno (professores cooperantes) e os professores da escola de formação”.

SABERES DOCENTES

A discussão sobre a formação e profissão docente cresceu expressivamente nos últimos vinte anos, tendo como centralidade a ideia de que o professor, em sua prática pedagógica, articula e mobiliza diversos tipos de saberes. A literatura sobre a formação docente aponta uma ampla diversidade tipológica e conceitual sobre os saberes docentes. Para este estudo, buscaremos refletir sobre os saberes docentes a partir dos trabalhos do pesquisador canadense Maurice Tardif (2010).

Começamos por conceituar o termo saber docente. O saber docente se compõe de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Tardif (2010) aponta o saber docente como um saber plural, formado por diversos saberes provenientes da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Esta pluralidade se justifica pelo fato de os professores, no exercício das suas atividades profissionais, apoiarem-se em várias formas de

saberes. Estes saberes são identificados por Tardif (2010) com as seguintes denominações: os saberes da formação profissional (incluindo os saberes da educação e da ideologia pedagógica); os saberes disciplinares; os saberes curriculares e os saberes experienciais.

Os saberes profissionais são definidos pelo autor como “o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação)” (TARDIF, 2010, p.36), e que são apreendidos pelos docentes em formação. A articulação entre essas ciências e a prática docente se estabelece concretamente através da formação inicial ou contínua dos professores.

Já os saberes disciplinares são os que se integram a prática docente através da formação inicial e contínua dos professores nas diversas disciplinas oferecidas na universidade. São os saberes que “correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob forma de disciplinas” (TARDIF, 2010, p.38).

Pode-se chamar de saberes curriculares aqueles que, ao longo de suas carreiras, os docentes precisam apropriar-se deles. Estes saberes, segundo Tardif (2010, p.38), “apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender aplicar”.

No que se refere aos saberes experienciais, estes se originam na prática cotidiana da profissão em confronto com os condicionantes que exigem capacidade para enfrentar os desafios da profissão. O referido autor acrescenta que a prática cotidiana da profissão não favorece apenas os saberes experienciais, visto que os professores não abdicam totalmente dos outros saberes, mas os incorporam à sua prática. Neste sentido, há que se ponderar, segundo a lógica de Tardif (2010), que os saberes experienciais não são como os demais saberes, e sim formados por todos os demais, porém, retraduzidos e construídos na prática e na experiência cotidiana.

Dessa forma, o saber dos professores não é formado apenas por um saber específico, e sim por vários saberes constitutivos da prática docente. A prática profissional de um docente é consequência da relação existente entre os vários saberes adquiridos, tanto na sua preparação profissional como na sua trajetória

familiar e escolar, nos seus ensinamentos e nas suas relações estabelecidas com todos os sujeitos da escola. A relação dos professores com os saberes “não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações” (TARDIF, 2010, p.36).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Tendo em vista o propósito de identificar os saberes aprendidos, construídos e mobilizados pelos licenciandos bolsistas do PIBID/Química nos contextos de formação, vivenciados pelos mesmos, e traçar o perfil sociocultural desses licenciandos, na referida área, optamos por realizar uma pesquisa qualitativa. Isso porque, essa abordagem de pesquisa, segundo Oliveira (2007, p.37) é “um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para a compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação”.

Em relação aos procedimentos metodológicos, adotamos a análise documental e o questionário. Neste estudo, a análise documental teve como base o subprojeto do PIBID/Química de uma universidade federal mineira. Na análise do documento buscamos identificar quais saberes estão subjacentes na proposta do Programa, para serem apreendidos pelos licenciandos ao longo da implementação do subprojeto.

Como já explicitado, recorreremos também à aplicação de um questionário, constituído por questões objetivas, a fim de conhecer e caracterizar os sujeitos da pesquisa. Inicialmente, pretendíamos aplicá-los a 29 licenciandos bolsistas. Entretanto, apenas 13 deles responderam ao questionário, enviado por e-mail. É pertinente destacar que, a liberdade de participação dos licenciandos bolsistas foi preservada, garantindo, assim, a participação voluntária dos mesmos.

Para análise dos dados utilizamos a análise de conteúdo, proposta por Chizzotti (2006). Entende-se como análise de conteúdo um conjunto de procedimentos e técnicas de extrair o sentido de um texto por meio de unidades e elementos que compõem o documento. No caso da presente pesquisa, o método que melhor se adapta a geração dos dados por documentos é a técnica

da análise categorial ou temática (BARDIN, 1995), uma vez que proporciona extrair significados dos termos agrupados em torno de eixos temáticos predefinidos. Assim, na análise documental, buscamos, primeiramente, realizar a leitura densa dos dados. Em seguida, agrupamos e ordenamos os dados de acordo com a sua natureza. A última fase da análise foi a inferência e a interpretação dos dados.

ANÁLISE TEMÁTICA DO SUBPROJETO DO PIBID/QUÍMICA

Com a finalidade de identificar quais saberes estão subjacentes na proposta do PIBID/Química, analisamos este subprojeto. Para tanto, consideramos os seus objetivos, as ações propostas para alcançá-los e identificamos os saberes subjacentes em tais enunciações. No que se refere ao formato do subprojeto, ele é composto por dados de cadastro, nome do coordenador, nome do curso, dentre outros. E contempla a apresentação da proposta; a previsão das ações para serem implementadas, especificando, posteriormente, as ações principais dos coordenadores, supervisores e bolsistas; resultados pretendidos; cronograma; e outras informações relevantes. As ações pretendidas e os saberes subjacentes a elas estão estabelecidas no documento, nas proposições expostas na apresentação da proposta.

De acordo com o detalhamento do subprojeto, na apresentação da proposta, é explicitada a necessidade de se contemplar o processo de formação inicial e continuada dos licenciandos, com ações voltadas à inserção profissional do licenciando no espaço escolar, possibilitando, assim, conhecer a escola em geral, com os seus diversos desafios educativos e formativos. Já no plano de trabalho do documento, são delineadas ações que podem promover a apreensão dos saberes curriculares, experienciais e da formação profissional (TARDIF, 2010).

No que se refere aos saberes curriculares (TARDIF, 2010), que dizem respeito aos objetivos, conteúdo e métodos, e que se apresentam sob a forma de programas escolares, observamos a existência de ações a serem desenvolvidas por meio do conhecimento e do estudo de materiais e documentos, como: Calendário Escolar, Horário Escolar, Regimento, Proposta Pedagógica, Matriz Curricular, Projeto Político Pedagógico – PPP, Lei de Diretrizes e Bases – LDB, Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM, Currículo

Básico Comum – CBC proposto pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, entre outros.

Outros tipos de ações previstas dizem respeito ao desenvolvimento dos saberes da experiência (TARDIF, 2010) - os saberes específicos baseados no cotidiano, que nascem na experiência e se desenvolvem também através dela. Fica evidente, no subprojeto, a questão do acompanhamento, da avaliação, do planejamento, da execução das aulas, preenchimento de documentos e da participação em reuniões com os professores e os pais. Entretanto, observamos que é dada uma ênfase maior aos saberes curriculares, que dizem respeito ao planejamento, à avaliação e à execução de aulas.

Os saberes abordados no subprojeto que se referem ao planejamento e à avaliação constituem também, além dos saberes experienciais, os saberes da formação profissional (TARDIF, 2010). Estes saberes da formação profissional são trabalhados no curso de formação inicial dos licenciandos. É necessário explicitar também que, embora os saberes referentes à avaliação e ao planejamento sejam estabelecidos também como saberes da formação profissional (TARDIF, 2010), e os saberes referentes ao estudo e ao preenchimento dos documentos sejam constituídos também pelos saberes curriculares (TARDIF, 2010), eles foram abordados no subprojeto do PIBID/Química como saberes da experiência, uma vez que o subprojeto aponta os mesmos de modo a priorizar sua efetivação no contexto escolar.

É importante enfatizar o destaque dado aos saberes que dizem respeito à execução de aulas em horário extra turno. Esta ação visa, além de proporcionar a experiência de regência em turmas regulares da escola, a simulação de um ano escolar completo, o que envolve o preparo de aulas, sua aplicação e avaliação da metodologia utilizada para ensinar.

Dessa forma, constatamos que a inserção no contexto escolar dos licenciandos bolsistas se relaciona à atuação em sala de aula - em turmas regulares da escola (maior número de estudantes) e em turmas em horário extra turno (aulas de reforço); e, em menor dimensão, na participação em reuniões com professores e pais, no preenchimento e estudos de documentos.

Observamos ainda, as ações previstas no subprojeto relacionadas ao saber da formação profissional (TARDIF, 2010), os quais são baseados nas ciências e na erudição, além de abrigarem as técnicas e métodos de ensino. Os saberes

da formação profissional apontados no documento são: estudo coletivo; participação em cursos, palestras, oficinas, minicursos; produção e divulgação de conhecimentos. Um dos aspectos que podemos considerar acerca desses saberes, se refere ao estudo coletivo. Esta ação visa à troca de experiências e discussões entre a coordenadora e os licenciandos bolsistas. Porém, não se menciona se haverá a participação do supervisor que atua na escola neste processo. Consideramos que se deve levar em conta nessas discussões, os saberes específicos do supervisor e se basear em um diálogo produtivo com o mesmo (TARDIF, 2010). Ademais, não é apontado no documento a respeito de discussões teóricas durante os estudos coletivos. Essa questão é preocupante, pois, segundo Pimenta (2000), o objetivo da teoria é fornecer aos professores perspectivas de análise para que possam compreender os distintos contextos nos quais ocorre sua atividade docente e compreenderem a si mesmos como profissionais. Isso lhes permitiria intervir e transformar a realidade.

QUEM SÃO OS LICENCIANDOS PARTICIPANTES DO PIBID/QUÍMICA?

A partir do questionário aplicado aos licenciandos obtivemos dados relativos às suas características pessoais e sociais, ao investimento na docência e às suas experiências profissionais prévias.

A partir dos dados obtidos, observamos que a composição relativa à categoria sexo do conjunto de licenciandos do PIBID/Química reforça a feminização na docência. A maioria, 9 licenciandos (69%) são do sexo feminino e apenas 4 (31%) são do sexo masculino. Em relação a esse aspecto da feminização da docência, Gatti e Barreto (2009) salientam que este não é um fenômeno recente. As mulheres começaram a ser conduzidas para o magistério das primeiras letras, desde a criação das primeiras escolas normais, no final do século XIX, fator que marca a entrada destas no mercado de trabalho. A própria trajetória escolar de nível médio da mulher se deu a partir da ampliação dos cursos de formação para o magistério, permeados pela representação do trabalho do professor como continuidade das atividades maternas.

Do total de licenciandos que responderam aos questionários, o grupo de

raça/etnia que se classificou como branco concentra-se em maior número, 7 (54%) licenciandos. O grupo que se classificou como pardo foi constituído de 3 (23%) licenciandos e o que se declarou como negro também foi formado por 3 (23%) licenciandos.

Quanto à idade dos licenciandos, cabe considerar que se encontram na faixa etária entre 19 e 26 anos. Ainda podemos observar que a maioria deles possui entre 19 e 24 anos. Esses dados convergem com o estudo de Gatti e Barreto (2009). Essas autoras assinalaram que, de uma amostra de 3.948 pesquisados graduandos em Química, 56,8%, mais da metade dos estudantes, também estavam na faixa etária ideal, de 18 a 24 anos.

Em relação à cidade de origem dos licenciandos, notamos que, a maioria dos licenciandos (69%) é oriunda de municípios próximos da cidade onde se localiza a universidade pesquisada. No que tange à situação socioeconômica dos estudantes pesquisados, o intervalo de renda familiar dos licenciandos é de 1 a mais de 9 salários mínimos. É significativo o percentual de licenciandos provenientes de famílias que possuem renda mensal de até três salários mínimos. Mais da metade (61%) das famílias dos licenciandos pesquisados situa-se nessa faixa de renda familiar. A segunda maior frequência encontra-se na faixa de três a cinco salários mínimos, correspondendo a dois licenciandos. Nas faixas de renda familiar de cinco a sete salários mínimos, de sete a nove salários mínimos e de mais de nove salários mínimos, encontra-se em cada faixa apenas um licenciando. Conforme os achados de Gatti e Barreto (2009), é muito expressivo o percentual de estudantes com renda familiar de até três salários mínimos e escassa a frequência de alunos nas faixas mais elevadas de renda.

Outro indício da origem social da maioria dos licenciandos pesquisados aparece quando se observa o nível de escolaridade do pai e da mãe. Neste estudo, constatamos haver tanto baixo nível de escolaridade quanto de renda por parte das famílias da maioria dos licenciandos. A esse respeito, Lacerda (2013) conclui em seus estudos - em que se investigou as propriedades sociais e escolares e as práticas culturais de graduandos do curso de Pedagogia - que, os baixos níveis de renda das famílias dos estudantes é consequência, em parte, dos poucos anos de estudos dos pais e das mães. Nessa pesquisa constatou-se que, a maioria dos pais dos licenciandos do PIBID/Química não concluiu a

Educação Básica.

Em relação aos pais dos licenciandos pesquisados, verificamos que um pai não é alfabetizado. O número de pais que não concluiu o ensino fundamental é expressivo (n=4), o que representa mais de 30% dos pais dos licenciandos. Apenas um concluiu esse nível de ensino. Entre os pais que avançaram um pouco mais na carreira escolar, um não concluiu o ensino médio, e seis chegaram a ingressar na educação superior, e entre esses, um interrompeu o percurso escolar nesse nível e os cinco concluíram a educação superior.

Gatti (2010), ao tratar do nível de escolaridade dos pais, confirma os resultados apontados acima. De acordo com seus estudos, a maioria dos pais dos estudantes do curso de licenciaturas não concluiu a Educação Básica. Já Lacerda (2013), discutindo sobre a relação entre as realizações educacionais dos pais (mãe e pai) e o percurso escolar dos filhos, aponta que, a educação do pai e da mãe se configura entre um dos fundamentais determinantes dos anos de estudo que os brasileiros chegam a completar, tendo, dessa forma, uma significativa importância na constituição das trajetórias escolares dos filhos. Essa assertiva fica clara quando se observa os percentuais encontrados em relação ao nível de escolaridade dos pais dos licenciandos. Os dados apontam que as chances de a maioria dos licenciandos cursar a educação superior, em uma instituição pública, eram reduzidas ao se comparar com o nível de escolaridade do pai e da mãe.

Quanto ao grau de instrução das mães dos licenciandos, observa-se que o nível alcançado não varia muito se comparado ao dos pais. Entre as mães, uma não é alfabetizada; quatro (31%) não possuem o ensino fundamental completo e duas concluíram o ensino fundamental. Apenas uma concluiu o ensino médio. Entre as mães que avançaram na carreira escolar, seis cursaram o ensino superior, entretanto, duas interromperam o percurso escolar nesse nível. Das três que concluíram o ensino superior, apenas uma avançou um pouco mais, e ingressou no mestrado, contudo, não o concluiu.

Estamos de acordo com a posição de Gatti e Barreto (2009), quando demonstram que mais da metade dos licenciandos que responderam ao questionário socioeconômico do Enade, em 2005, são filhos de mães que, em relação ao grau de escolaridade, não frequentaram a escola, ou chegaram a

ingressar no ensino fundamental, porém não o finalizaram.

A esse respeito, conforme Lacerda (2013), ainda que os licenciandos não tenham podido contar com o pai e a mãe no que se refere, especificamente, à aquisição do capital escolar e cultural, estes transmitiram aos filhos o valor da escola, uma vez que os filhos se encontram hoje no ensino superior em uma universidade pública.

Considerando a forma de conclusão do ensino médio dos licenciandos, os dados gerados indicam que a maioria, onze (85%) licenciandos, concluiu o ensino médio na modalidade regular. Os demais licenciandos estão assim distribuídos: um ingressou a partir do profissionalizante técnico; e um não informou a sua forma de conclusão. Em acordo com tais dados, Gatti e Barreto (2009), ao examinarem o perfil dos estudantes de licenciaturas, assinalaram que, a maioria dos alunos de licenciaturas cursou a modalidade regular de ensino.

No que se refere ao percurso escolar dos licenciandos pesquisados, observamos que a maioria deles cursou o ensino fundamental e médio somente em escolas públicas. No ensino fundamental, 9 licenciandos cursaram em escola pública; 2 estudaram parte em escola pública e parte em escola privada; e 2 somente em escola privada. No ensino médio, 8 licenciandos cursaram em escola pública; 1 estudou parte em escola pública e parte em escola privada; e 1 em escola privada.

O processo de escolarização vivenciado pelos licenciandos foi analisado a partir do ingresso no ensino médio. Os dados indicam que a maioria (92%) dos ingressantes no curso de Química, levou 3 anos para cursar o ensino médio, portanto, conforme Lacerda (2013), cursaram esse nível de ensino na idade considerada modal, o que nos revela que o fluxo da trajetória escolar desse nível, para a maioria dos licenciandos pesquisados, ocorreu sem interrupções.

Ainda referente ao percurso escolar dos bolsistas, constatamos que antes de participar do PIBID, apenas dois (15%) licenciandos vivenciaram outra experiência acadêmica na universidade. Entre os dois licenciandos, um realizou iniciação científica e o outro informou ter participado de monitoria voluntária.

Quando indagados sobre quantas vezes prestou o vestibular, a maioria dos licenciandos, 11, respondeu que prestou o vestibular somente uma vez para ingressar no curso de Química. Desses 11 licenciandos, apenas 7 se submeteram

ao processo seletivo com o intuito exclusivo de ingressar no curso atual, elegendo o curso de Química como a primeira opção.

É importante sublinhar que, dos 13 licenciandos que responderam ao questionário, 9 (69%) deles já pensaram na hipótese de desistir do curso. Entretanto, 2 licenciandos não consideraram a possibilidade de fazer outro curso, enquanto outros 2 licenciandos não especificaram o curso que faria. Entre os cursos pretendidos pelos cinco licenciandos, um considerou a possibilidade de fazer Agronomia; um, Bioquímica; um, Engenharia Ambiental; um, Engenharia Florestal; e um, Medicina Veterinária. Do restante, 4 licenciandos não pensaram em desistir do curso.

Referente aos motivos que levaram os licenciandos pesquisados a prestar vestibular para o atual curso, 5 deles indicaram que fizeram a opção devido à afinidade com a matéria/disciplina; 2 devido à necessidade de obter um diploma de curso superior; 2 por desejarem ser professores da Educação Básica; 1 o escolheu devido a maiores chances de emprego; 1 devido ao fato de ser o único que conseguiu ser aprovado; 1 por incentivo de família; e 1 pela facilidade de acesso ao curso.

Dessa forma, constatamos que a maioria dos licenciandos escolheu o curso devido a afinidade com a disciplina. Esse dado nos chamou a atenção, visto que estudos vêm apontando que grande parte dos estudantes dos cursos de graduação em licenciaturas específicas não se reconhece como professores, mas sim como especialistas nos conteúdos das disciplinas (GATTI, 2010). Ainda, cabe destacar que 3 licenciandos optaram pelo curso devido a razões práticas: obter um diploma de nível superior e por obter mais chances de emprego.

Nesse sentido, podemos averiguar que os dados apresentados nesta pesquisa não condizem, em partes, com os dados apresentados por Gatti e Barreto (2009). Elas apontaram que, ao indagar aos estudantes das licenciaturas sobre a principal razão que os levou a optar pelo curso, quase a metade dos licenciandos pesquisados atribuem a escolha ao fato de querer ser professor. Já os dados apresentados aqui, nos revelam que, apenas 15% (n=2) atribuem ao fato de querer ser professor, portanto, muito menos da metade dos licenciandos. Entretanto, vale destacar que no estudo realizado pelas autoras citadas, não havia a alternativa afinidade com a disciplina, a qual foi a mais evidenciada

pelos licenciandos nesta pesquisa.

Quando observados os dados a respeito de haver alguém na família que se dedique ou tenha se dedicado a prática docente, dos 13 licenciandos que responderam ao questionário, 9 possuem parentes na família extensa que exercem a docência, sendo que a maioria deles possui a mãe que atua como professora. Observamos também que, apesar de 9 licenciandos possuírem parentes que exercem a docência, os mesmos não evidenciaram haver relação entre a escolha da profissão e o parentesco com docentes.

Em relação ao período que os licenciandos estão cursando, há estudantes entre o terceiro ao último período. Cabe destacar que a maior parte dos estudantes está no final do curso. Ainda cabe ressaltar que, de acordo com o Programa, a portaria 096, de 18 de julho de 2013, em sua sessão III, artigo 36, alínea II, recomenda selecionar estudantes para concessão de bolsa de iniciação à docência que tenham, preferencialmente, concluído um período letivo no curso de licenciatura. Portanto, tais dados parecem indicar que o período em que os licenciandos estão cursando seja um critério de seleção dos mesmos, sendo priorizado os estudantes que já cursaram o 1º e o 2º período.

No que se refere à trajetória acadêmica dos licenciandos, a maioria (77%) deles não realizou nenhum estágio curricular. Apenas 3 realizaram. No que diz respeito a grade curricular do curso dos licenciandos, podemos averiguar que os estágios são iniciados a partir do 6º período, sendo composto por três disciplinas obrigatórias de estágio.

Dessa forma, nesta pesquisa, podemos inferir que, se a maioria dos estudantes encontra-se nos últimos períodos do curso, conseqüentemente, a maioria deles deveria já ter realizado ou estar realizando algum estágio curricular, visto que os estágios previstos na grade curricular iniciam-se a partir do 6º período no curso de Química da instituição pesquisada.

Cabe destacar que a forte tradição formativa dos cursos de licenciatura parece ser bastante evidente na proposta curricular do curso de Química da universidade, uma vez que os estágios se iniciam apenas no final de cada curso. Nesse sentido, Gatti (2010), em suas análises, constata que, na maioria das vezes, o contato com a prática é colocado no ápice dos cursos em forma de estágios curriculares supervisionados.

Sobre a participação no PIBID, nesta pesquisa, nós averiguamos que, o que, principalmente, motivou a maioria (69%) dos licenciandos a participar do Programa, foi a oportunidade de experienciar a docência. Três bolsistas foram motivados pela oportunidade de pesquisa e apenas um licenciando pelo valor da bolsa. Logo, podemos inferir que, a principal motivação da maioria dos bolsistas está associada a conhecer o cotidiano das escolas. O contato direto com a realidade escolar ao longo da formação inicial possibilita a aproximação do bolsista com o seu futuro profissional, além de oportunizar um espaço contínuo para as suas ações no contexto escolar.

Os dados sobre a escola em que os licenciandos atuam no Programa indicam que os bolsistas desenvolvem suas atividades em 5 escolas distintas, distribuídas na rede estadual da cidade onde se situa o *campus* universitário.

Em relação às atividades desenvolvidas na escola pelos licenciandos, a maioria dos bolsistas destaca que realiza monitorias (aulas de reforço) e acompanha e participa das atividades do professor(a) da educação básica regente da sala de aula. Ainda, os dados indicam que: 11 bolsistas elaboram atividades didáticas; 9 participam do processo de avaliação e ministram aulas; 8 desenvolvem materiais didáticos (maquetes, jogos e/ou outros meios); e 2 participam de reuniões de professores, colegiados, conselhos. Assim, é pertinente evidenciar que as propostas de ações do subprojeto de Química são implementadas no sentido de levar os bolsistas a conhecer a escola, experienciar a sala de aula e pesquisar e intervir no processo de ensino e aprendizagem.

No que se refere ao tempo de atuação dos licenciandos no subprojeto, cinco deles têm menos de 1 ano, cinco têm aproximadamente entre 1 e 2 anos, um tem mais de dois anos; e um não informou o tempo de atuação.

É importante salientar que o subprojeto do curso de Química da universidade propõe a participação, a produção e a divulgação dos conhecimentos em eventos científicos, ainda durante a participação no Programa. A esse respeito, nesta pesquisa, constatamos que a maioria dos bolsistas participa dos encontros do PIBID. Todavia, embora o Programa incentive a participação dos bolsistas (CAPES, 2014) e os dados dos relatórios das instituições participantes do PIBID, especialmente, o Relatório Final das Atividades do PIBID da universidade pesquisada (2008-2010), evidenciem que há uma significativa participação dos mesmos em eventos de caráter acadêmico e científico,

constatamos, nesta pesquisa, que ainda é baixa a frequência dos licenciandos nesses eventos, com exceção da participação em oficinas e dos encontros do PIBID. Além do mais, do total de 13 licenciandos pesquisados, apenas um pouco mais que a metade dos licenciandos participa de palestras e simpósios, e menos da metade participa de congressos.

Em relação à publicação de trabalhos científicos pelos licenciandos, ainda durante a atuação no Programa, constatamos que 11 bolsistas não possuem autoria, e apenas 2 possuem. Isso nos revela que, mesmo que o Programa incentive a publicação dos licenciandos, a maioria deles não vem realizando essa ação. Dentre os 2 bolsistas que publicaram após inserção no PIBID, um elaborou relato de experiência e o outro sublinhou ter elaborado resumo científico. Tendo em vista que os licenciandos estão passando por um processo de iniciação à docência, é importante que estes escrevam sobre a sua prática, pois, a escrita, segundo Mizukami *et al* (2003), proporciona a análise sistemática, a retomada das vivências, ou seja, ela permite que o licenciando pense sobre, compreenda e critique a sua própria prática.

Assim, ainda que o Programa e, conseqüentemente, o subprojeto do curso de Química da universidade pesquisada, incentivem a escrita dos bolsistas, e ainda que os dados dos relatórios do Programa e das instituições apontem que há um crescimento da publicação destes em eventos científicos, observa-se pelos dados obtidos nessa pesquisa, que mais de 80% dos bolsistas pesquisados não possuem trabalhos científicos publicados durante a atuação no PIBID.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, tivemos como objetivo compreender e analisar as ações do PIBID/Química de uma universidade pública mineira. Buscamos identificar quais saberes foram aprendidos, construídos e mobilizados pelos licenciandos bolsistas do PIBID/Química nos contextos de formação vivenciados pelos mesmos e traçar o perfil sociocultural dos licenciandos bolsistas do PIBID, na referida área.

Essa investigação nos permitiu constatar que, há uma concentração de ações direcionadas ao desenvolvimento dos saberes curriculares, experienciais e da formação profissional (TARDIF, 2010), o que, em tese, pode possibilitar

a construção da identidade profissional dos licenciandos.

Quanto ao uso do questionário, este nos possibilitou conhecer e caracterizar os participantes do PIBID/Química. Do universo de 29 licenciandos, 13 responderam aos questionários. De modo geral, esta técnica nos possibilitou constatar que: a maioria deles é do sexo feminino; situa-se na faixa etária entre 19 e 24 anos; é oriunda de outros municípios próximos da cidade onde se localiza a universidade pesquisada; é proveniente de famílias que possuem renda mensal de até 3 salários mínimos; possui linhagem paterna e materna com baixa escolarização; cursou o Ensino Fundamental e Médio em escolas públicas; concluiu o Ensino Médio de forma regular; prestou o vestibular somente uma vez para ingressar no curso. Ainda, percebemos que o motivo que levou os licenciandos a prestar vestibular para o atual curso foi devido à afinidade com a disciplina.

Averiguamos também, de modo geral, que a maioria dos licenciandos: possui parentes na família que exercem a docência; ainda não realizou nenhum estágio curricular durante a participação no Programa; e não vivenciou outras experiências acadêmicas antes de entrar no PIBID. Em relação à participação no Programa, constatamos que, o motivo principal evidenciado pela maioria dos licenciandos foi à oportunidade de experienciar a docência. Ademais, os licenciandos realizam monitorias e acompanham e participam das atividades do professor(a) da Educação Básica regente na sala de aula. Definimos esses saberes como os saberes da experiência, os quais compõem a tipologia construída por Tardif (2010). Isso porque, fica claro que estes saberes são provenientes do contato direto com a sala de aula e com os profissionais da escola em geral.

Quanto ao nosso objetivo geral: compreender e analisar as possíveis contribuições do PIBID para a formação inicial de professores nos parece que o Programa, ao permitir o contato dos estudantes com a escola, pode estar contribuindo para uma melhoria da formação acadêmica, tendo em vista a proposta de imersão dos alunos nas distintas atividades da escola e na promoção de reflexões e discussões entre os envolvidos no Programa.

Dessa forma, a partir da análise realizada, consideramos que as ações previstas no subprojeto do PIBID/Química da universidade pública mineira

pesquisada são propostas na intenção de contribuir para a construção e valorização dos saberes docentes tão necessários à prática educativa. Foi possível constatar ainda que, por meio da integração entre a universidade e a escola, os futuros professores poderão refletir sobre a realidade escolar, valorizando assim o contexto escolar como campo de experiência para a produção de conhecimentos durante sua formação.

Finalmente, é necessário assinalar que como o PIBID promove a inserção dos licenciandos bolsistas nas escolas por um tempo mais prolongado que o possibilitado pelos estágios supervisionados, consideramos que o Programa pode configurar-se como um espaço complementar a formação inicial de professores. No entanto, cabe-nos perguntar: que aproximações existem entre o estágio curricular supervisionado e o PIBID? O estágio reconhece o papel primordial da escola na formação inicial dos licenciandos? Ele oportuniza a imersão dos alunos nas distintas atividades da escola e a promoção de reflexões e discussões entre os licenciandos e o professor orientador do estágio? Cabe destacar que averiguamos que a maioria dos bolsistas pesquisados já deveria ter realizado ou estar realizando algum estágio curricular previsto na grade curricular do curso de Química da instituição pesquisada. Assim, cumprenos ainda perguntar: qual o impacto disso? Será que a forma como o estágio supervisionado tem sido desenvolvido tem dificultado o reconhecimento desse componente curricular como momento privilegiado de inserção e aprendizagem no campo de atuação profissional?

Portanto, consideramos que as discussões permanecem em aberto, instigando assim o desenvolvimento de outros estudos que possam trazer contribuições pertinentes sobre categorias centrais da formação de professores relação universidade-escola e saberes.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.

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**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2010.

CANÁRIO, R. A prática profissional na formação de professores. In: CAMPOS, B. P. (Org.). **Formação profissional de professores no ensino superior**. Porto, Portugal: Porto, 2001. p.31-45.

CAPES. **Relatórios e Dados, de 24 de novembro de 2014, Brasília, DF, 2014**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/relatorios-e-dados>>. Acesso em: 20 out. 2013.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. RJ: Vozes, 2006. p.113-131.

CUNHA, M. I. Lugares da formação: tensões entre a academia e o trabalho docente. In: DALBEN, A.; DINIZ, J.; LEAL, L.; SANTOS, L. (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: Didática, Formação de professores e Trabalho docente**. BH: Autêntica, 2010, p.129-149.

DETALHAMENTO DO SUBPROJETO. **Licenciatura em Química**. Minas Gerais: Viçosa, 2012.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>. Acesso em: 13 ago., 2013.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v.31, n. 113, p.1355-1379, out./dez. 2010.

LACERDA, W. M. G. Professores em formação e hierarquias simbólicas: o caso de estudantes de Pedagogia da UFV. In: BRAÚNA, R. de A; BARCELOS, A, M. F (Orgs.). **Demandas contemporâneas na formação de professores**. Viçosa, MG: UFV, 2013.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Do trabalho à formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 146, p.428-451, maio/ago. 2012.

MIZUKAMI, M. G. N., REALI, A. M. M. R., REYES, C. R., MARTUCCI, E. M., LIMA, E. F., TANCREDI, R. M. S., MELLO, R. R. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2003.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educacion**, n.350, v.3, p.203- 2018. Madrid: 2009.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

PEREIRA, J. E. **Formação de professores: pesquisa, representações e poder**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

RELATÓRIO FINAL DAS ATIVIDADES DO PIBID 2007. Ciências Biológicas, Física, Matemática e Química. Viçosa, p.1-41, 2010. Disponível em: <http://www.pre.ufv.br/docs/Relatorio-Final_PIBID_UFV_2008-2010.pdf>. Acesso em: 15 out. 2013.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 4. ed., Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

Submetido em: 16/12/2014

Aprovado em: 02/03/2015