



**INSTITUTO
FEDERAL**
Rio de Janeiro

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro

LICENCIATURA EM QUÍMICA

HELENA GLASER BARBOSA

**REFLEXÕES SOBRE O PIBID NA
FORMAÇÃO INICIAL DE
EGRESSOS DO IFRJ *CAMPUS*
DUQUE DE CAXIAS**

DUQUE DE CAXIAS

2018

HELENA GLASER BARBOSA

REFLEXÕES SOBRE O PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL DE EGRESSOS DO
IFRJ *CAMPUS* DUQUE DE CAXIAS

Monografia apresentada à
coordenação do curso de Licenciatura
em Química, como cumprimento parcial
das exigências para a conclusão do
curso.

Orientadora: Prof^a Dr^a Andréa Silva do
Nascimento.

DUQUE DE CAXIAS

2018

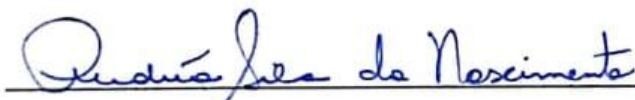
HELENA GLASER BARBOSA

REFLEXÕES SOBRE O PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL DOS EGRESSOS DO
IFRJ CAMPUS DUQUE DE CAXIAS

Monografia apresentada à
coordenação do curso de Licenciatura
em Química, como cumprimento parcial
das exigências para a conclusão do
curso.

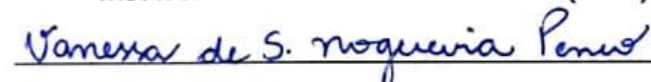
Aprovada em 11 de dezembro de 2018.

BANCA EXAMINADORA



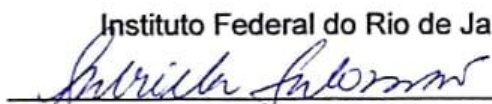
Profª. Drª. Andréa Silva do Nascimento (Orientadora)

Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)



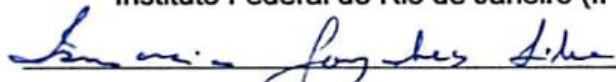
Profª. Drª. Vanessa Nogueira de Souza Penco (Membro Interno)

Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)



Profª. Drª. Gabriela Salomão Alves Pinho (Membro Interno)

Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)



Profª. Me. Ismarcia Gonçalves da Silva (Membro Interno)

Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)

Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)

CIP - Catalogação na Publicação

G548r Glaser Barbosa, Helena
Reflexões sobre o PIBID na formação inicial de egressos no IFRJ
Campus Duque de Caxias / Helena Glaser Barbosa. -- Duque de
Caxias, 2018.

94 f. : il. ; 30 cm.

Orientação: Andréa Silva do Nascimento.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) --Instituto Federal
de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, Licenciatura
em química, 2018.

1. Política pública. 2. Professores - Formação. 3. Programa
Institucional de Bolsas de Iniciação a docência(PIBID). 4. Instituto
Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ)-
Campus Duque de Caxias. I. Título.

Elaborado pelo Módulo Ficha Catalográfica do Sistema Intranet do
IFRJ - Campus Volta Redonda e Modificado pelo Campus
Nilópolis/LAC, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Bibliotecária: Cassia R. N. dos Santos CRB-7/4903

Dedico este trabalho aos meus alunos, que ao longo da graduação, auxiliaram na minha formação como professora, me tornando uma pessoa melhor e mais consciente.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus e aos amigos espirituais que estão sempre comigo nessa caminhada na Terra, me protegendo e amparando toda vez que se faz necessário.

Agradeço aos meus pais, Augusto e Regina, os amores da minha vida. Obrigada por me acolherem e pela oportunidade de ser filha, dividindo tantos momentos ao lado de vocês. Sou eternamente grata a todo apoio que me foi dado, toda preocupação que sempre tiveram comigo, mesmo quando nem eu mesma estava atenta. Obrigada por todo amor, carinho e incentivo incondicional que sempre veio de vocês, saibam que foi muito importante para finalizar mais esta etapa.

Agradeço aos meus irmãos, Ana, Rosa, Catarina, Fernando e Brenda, por todos os finais de semana juntos, que muito me ajudaram a aliviar a pressão das semanas de estudo. Obrigada por sempre me apoiarem e por todo amor que vocês têm por mim.

Agradeço a minha namorada, Isabella (minha mocinha), por toda cumplicidade e parceria. Obrigada por me dar tanto amor e atenção, por estar sempre presente ao meu lado em todos os momentos, pelo seu apoio e pela fé que você tem em mim, sem você, a última parte dessa caminhada não seria a mesma e não teria tanta graça.

Aos meus amigos, a minha eterna gratidão. Vocês são a família que eu escolhi quando vim morar em Caxias e eu sou muito feliz por ter dividido tantos momentos e histórias com vocês.

Lipe e Jão, obrigada por tantos roles de bike; por todas as manhãs, tardes, noites e madrugadas de baralho e por todas as SEMACs que estivemos juntos. Vocês sempre me divertem até mesmo quando me irritam e eu amo vocês por isso.

Júlia e Biel, obrigada por terem a porta da casa sempre aberta, pelos churrascos, pelas risadas, pelas fofocas, vocês são maravilhosos.

Gabi e Cassi, obrigada pela amizade, vocês estiveram por perto nos meus momentos mais sensíveis e eu sou muito grata pelo apoio e carinho que sempre tiveram comigo.

Jess e Nicolau, obrigada por toda dedicação e boa vontade, sempre que precisei vocês estavam lá para me ajudar.

Robsin, obrigada pela amizade, por me proteger e defender como uma irmã. Sou imensamente feliz por poder contar com você na minha vida.

Luiz, irmão que o IF me deu. Obrigada por todas as nossas viagens, por dividir comigo tantas histórias, tantos perrengues nas vésperas de prova. Obrigada por

abrir as portas da sua casa e me tratar como família, foi muito importante para mim.

Gisa, minha parceira. Você foi um dos melhores presentes que o PIBID me proporcionou. Obrigada por sempre me ajudar e estar por perto, mesmo depois de ter mudado de *campus* você sempre esteve presente.

Belle, minha amiga querida, sem você o que seria dessa faculdade?! Obrigada por caminhar ao meu lado, e dividir comigo todas as alegrias e inseguranças, você foi minha base por muitas vezes e eu só tenho a agradecer por todo apoio.

Agradeço à Lívia e Carol, minhas primeiras amigas na faculdade. Muitas são as histórias e os momentos em que passamos juntos. Obrigada por não desistirem de mim e me apoiarem incondicionalmente, sempre me dando força para continuar.

Agradeço à Cris, amiga e supervisora que me acolheu junto ao grupo do PIBID e nos períodos de estágio. Obrigada por sempre me receber tão bem nas suas aulas e dividir comigo suas experiências. Foram momentos de muito aprendizado.

Agradeço aos grupos de PIBID que participei. Cada um deles teve importância na minha vida e todos auxiliaram muito em minha formação no curso de licenciatura com todos os dias de trabalho que dividimos juntos, as aulas, os trabalhos publicados, os congressos, essa relação foi essencial para toda construção desse trabalho.

Agradeço aos coordenadores Celiana, Gabriela e Guilherme que cada um à sua maneira tiveram papel importante na minha formação como profissional e como aluna de licenciatura, sempre dispostos a ajudar, a aconselhar e exigindo o nosso melhor, nos preparando para os futuros desafios da profissão. Obrigada por cada puxão de orelha e também por todo incentivo que recebi de vocês, isso jamais será esquecido.

Agradeço à Gabriela especialmente. Foi a paixão que eu via no seu trabalho com todo nosso grupo que me contagiou, me fez crescer e me desafiou a prosseguir na carreira docente. Foi um prazer poder dividir com você todas aquelas reuniões de grupo, onde eu tanto aprendia e tanto era estimulada a ser uma pessoa e a me formar uma professora melhor. Obrigada pela sua amizade e pelo seu carinho e atenção nos momentos em que precisei.

Agradeço à minha orientadora, Andréa, pela paciência, pela amizade e por todo cuidado que teve comigo e com esta pesquisa. Obrigada pelos almoços, onde as risadas aliviavam a pressão e as inseguranças e onde aprendi tanto sobre a educação, o papel do professor, a escola e também lições que levo para a vida.

Agradeço a todos os professores que passaram por mim durante minha trajetória. Cada um deixou muito conhecimento e me auxiliaram na minha formação como ser humano e como profissional da educação. Todos tiveram muita importância e influência na pessoa em que me tornei.

Por fim, agradeço a banca, Gabriela, Ismarcia e Vanessa pela disponibilidade e cuidado de analisar meu trabalho e contribuir para minha formação.

There can be miracles when you believe
Though hope is frail it's hard to kill
Who knows what miracles you can achieve
When you believe, somehow you will
You will when you believe
(Whitney Houston, 1998)

Pode haver milagres quando você acredita
Embora a esperança seja frágil, é difícil de matar
Quem sabe que milagres você pode conseguir
Quando você acredita, de alguma forma você vai.
Você vai quando você acreditar
(Tradução)

RESUMO

O curso de Licenciatura é espaço/tempo da formação inicial dos professores. É nesse momento que o licenciando percorre sua trajetória de formação a partir das experiências vividas sob a influência dos seus professores, das disciplinas cursadas e dos programas em que está inserido. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) faz parte dessa formação, estando presente em muitos cursos de licenciaturas por todo o Brasil. O objetivo deste trabalho está em analisar o PIBID enquanto política pública de formação inicial de professores a partir do relato de egressos do curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) - *campus* Duque de Caxias. A fundamentação deste trabalho o referencial teórico se baseia em cinco autores principais, tendo Zeichner (2008, 2010) e Tardif (2002, 2005) para discutir sobre a reflexão enquanto um componente da formação docente, Nóvoa (2006) como referência em formação inicial e continuada de professores e Rua (2009) e Gatti (2011, 2013) para dialogar com o conceito de políticas públicas aplicadas à formação de professores. A metodologia utilizada para a pesquisa foi apoiada em Minayo (2002) e se deu através de uma abordagem qualitativa, onde foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os egressos do campus que já estão inseridos no magistério a fim de investigar de que forma o programa atua em conjunto com o curso de graduação. Empregando o método de análise de conteúdo de Bardin (2011) para a coleta de dados a partir das entrevistas, foi possível fazer um recorte sobre o programa e examinar como o PIBID influencia na atuação desses professores.

Palavras - Chave: Formação Inicial. PIBID. Política Pública.

ABSTRACT

The degree course is the space / time of initial training of teachers. It is a moment that the student traverses your trajectory of formation from the experiences lived under the influence of your professors, of the disciplines studied and of the programs in which they are inserted. The Institutional Scholarship Program for Initiation to Teaching (PIBID) is part of this training, which is present in many undergraduate courses throughout Brazil. The objective of this work is to analyze the PIBID as a degree policy in undergraduate degree in progress from the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio de Janeiro (IFRJ) - *Campus Duque de Caxias*. The foundation of this work the theoretical reference is based on five main authors, have Zeichner (2008, 2010) and Tardif (2002, 2005) to discuss reflection as a component of teacher education, Nóvoa (2006) as reference in initial and continuing teacher training and Rua (2009) and Gatti (2011, 2013) to dialogue with the concept of public policies applied to teacher training. The methodology used for the research was supported by Minayo (2002) and was based on a qualitative approach, where semistructured interviews were conducted with graduates who are already enrolled in the teaching profession in order to investigate how the program works together with the undergraduate course. Using Bardin's (2011) content analysis method for data collection from the interviews, it was possible to make a cut over the program and to examine how PIBID influences the performance of these teachers.

Keywords: Initial Training. PIBID. Public Policy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Análise de Conteúdo.....	46
-------------------------------------	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Entrevistados por área, instituição e temática	84
Quadro 2 - Tema do TCC dos entrevistados relacionado a participação em outros programas	87

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EaD	Educação a Distância
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IC	Iniciação Científica
IES	Instituições de Ensino Superior
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFRJ	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LB DEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PNFP	Plano Nacional de Formação de Professores
PET	Programa de Educação Tutorial
PFRH	Programa de Formação de Recursos Humanos
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PEC Proposta de Emenda Constitucional

SEEDUC Secretaria de Estado de Educação

UAB Universidade Aberta do Brasil

UFRJ Universidade Federal do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
2	PIBID: NO CONTEXTO DA POLÍTICA PÚBLICA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	23
3	O IMPERATIVO DA REFLEXÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES....	28
3.1	Apontamentos sobre a reflexão enquanto categoria da formação de professores.....	29
3.2	DIÁLOGOS DA FORMAÇÃO: A CATEGORIA REFLEXÃO ENOS ESTUDOS DE ZEICHNER E TARDIF	30
3.3	Formação Inicial com Nóvoa.....	32
3.4	DEMANDAS DE FORMAÇÃO E PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO .	37
4	ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	42
4.1	Objetivo geral	42
4.2	Objetivo Específico.....	42
5	RESULTADOS	47
5.1	PERFIL DOS ENTREVISTADOS.....	47
5.2	ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DOCENTE.....	50
5.3	PARTICIPAÇÃO NO PROGRAMA	53
5.4	CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA	54
5.5	DINÂMICA NO PIBID	58
5.6	TEMAS ERAM TRABALHADOS NO PROGRAMA.....	60
5.7	METODOLOGIAS UTILIZADAS NAS AULAS	63
5.8	ASPECTOS QUE PODEM SER DESTACADOS NO PIBID.	65
5.9	VIVÊNCIAS DO PIBID	68
5.10	O PROGRAMA E A PERMANÊNCIA NO CURSO DE LICENCIATURA	71

5.11	A VIABILIDADE DAS METODOLOGIAS UTILIZADAS NO PIBID NA PRÁTICA PROFISSIONAL	74
5.12	RELATOS SOBRE A IMPORTÂNCIA DO PROGRAMA.....	76
5.13	OPÇÃO PELO INGRESSO NO PROGRAMA.....	79
5.14	CURSOS E INSTITUIÇÕES ALMEJADAS	81
5.15	CONTINUIDADE DOS ESTUDOS	83
5.16	PARTICIPAÇÃO EM OUTROS PROGRAMAS.....	85
5.17	TEMA DO TRABALHO DE CONCLUSÃO	85
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
	REFERÊNCIAS.....	91
	ANEXO.....	94

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho foi desenvolvido em decorrência da minha vontade de pesquisar e entender se havia real influência e relevância do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na formação inicial dos alunos do curso de graduação em Licenciatura em Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) *campus* Duque de Caxias.

A partir da análise sobre a estrutura e a organização do currículo dos cursos de formação inicial de professores nas Instituições de Ensino Superior (IES) e, especialmente sobre as relações entre teoria e prática durante a formação acadêmica, evidenciou-se a necessidade e a criação de programas que visavam à aproximação do estudante com a prática docente e a inserção do mesmo no ambiente escolar como é salientado por Gatti; Barretto; André no texto “Um Estudo Avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência”, de 2014, elaborado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)

É nesse contexto que, em 2007, o PIBID se inicia em âmbito nacional, a partir da ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) e da Capes. Após sua inserção no meio acadêmico, teve grande aderência pelos estudantes e professores, o que fez o programa crescer¹ rapidamente, sendo assim, regulamentado e assinado pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva através do Decreto n. 7219/2010 (BRASIL, 2010) e despontando como uma iniciativa pública para elevar a qualidade da formação inicial de professores e estimular o interesse dos licenciandos na atuação na Educação Básica da rede pública, devido ao caos da falta de professores, como foi exposto por Nascimento (2012):

¹ Os dados que comprovam o crescimento do programa estão especificados no capítulo de desenvolvimento deste trabalho.

Cabe ressaltar a elaboração do relatório elaborado pela Câmara da Educação Básica, no ano de 2007, que apontou para a emergência de políticas públicas de longo e curto prazo ao combate da “escassez de professores para atuar na educação básica” (BRASIL, CNE, CÂMARA DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2007). Caso não se providencie soluções para sanar este problema, o documento prevê a ocorrência do que denominou “apagão do ensino médio.” (p.17).

Dentre alguns objetivos, para evitar a escassez de docentes, o programa oferece vagas de bolsistas e voluntários para alunos inscritos nos cursos presenciais de licenciatura de forma a levar esses estudantes a um contato inicial com as salas de aula, desenvolvendo assim uma ligação com a rede de ensino público de escolas que possuem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)² inferior à média nacional que é de 3,8. Entre os objetivos do programa está o incentivo à carreira do magistério nas áreas de maior carência da Educação Básica, sendo elas Ciências e Matemática para o Ensino Fundamental e Química, Física, Matemática e Biologia para o Ensino Médio³.

O programa surge, portanto, para inserir os licenciandos no meio escolar desde o início de sua formação e assim promover experiências didático-pedagógicas sob a supervisão do professor da escola em que o programa se aplica e orientação de um professor da licenciatura. Com essa iniciativa, aproximamos o nível superior ao nível básico de ensino, criando um diálogo entre as esferas federais, estaduais e da rede privada.

Como aluna de licenciatura e ex-bolsista PIBID, pôde-se com isso expressar a importância em ter feito parte do programa, onde em um curso de Licenciatura em Química muitos dos que ingressam não possuem o desejo de serem professores, e para mim não foi diferente. O ingresso no curso se deu por gostar da disciplina, mas não pela vontade de seguir no magistério, e por algum tempo a vontade de sair e mudar a escolha de curso permaneceu, até fazer parte do PIBID. Fazendo parte do programa no terceiro período da graduação com uma entrada despreziosa, apenas porque amigos faziam parte e sempre dividiam suas experiências, colaborando assim para o interesse.

² Ideb é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino.

³ Informação retirada da apresentação do PIBID na página do MEC, disponível em <<http://portal.mec.gov.br/pibid>> acessado em 10/04/2018.

As primeiras atividades realizadas pelo grupo foram mais do que suficientes para uma conquista, fazendo com que a ideia de estar com uma turma, pensando em atividades que gostaria de ter tido enquanto aluna, tudo isso fosse colaborando para a escolha em seguir a carreira como professora. Participar do PIBID proporcionou muito aprendizado, tanto pessoal quanto de formação profissional, a timidez e a dificuldade em falar ao público foi dando lugar à fala em meio a várias turmas, apresentando trabalhos em congressos.

A rotina de estar dentro da escola, de lidar com o corpo docente, de poder conversar com coordenadores e até mesmo com os diretores era uma experiência ímpar de aprendizado para quem ainda estava no meio da graduação. O programa insere o licenciando dentro de sala de aula em uma vivência no meio escolar antes de o aluno passar pelas disciplinas de estágios e consegue ser formadora, uma vez que em todo momento todas as metodologias e atividades são planejadas e discutidas tanto com os coordenadores que são os docentes da graduação quanto com o professor da escola que acompanha de perto todo o desenvolvimento do trabalho e isso garante que o licenciando possa vivenciar toda a experiência durante a sua formação inicial.

Com a proposta de analisar o PIBID enquanto política pública de formação inicial de professores se faz necessário um estranhamento a partir do ideal que se faz do programa por ter sido bolsista durante mais de quatro anos da graduação e a importância de explorar por outros ângulos esse programa que tem grande aderência no meio acadêmico, principalmente no IFRJ *campus* Duque de Caxias, sendo um dos principais programas de iniciação à docência e de bolsas que a instituição possui no curso de Licenciatura em Química.

Para fazer esse recorte, utilizou-se como base o autor Gilberto Velho (1978) que nos aponta em seu texto “Observando o Familiar”, a necessidade de que o pesquisador seja imparcial diante de seu objeto de estudo, principalmente quando ele lhe é familiar, portanto é por esse viés que toda a pesquisa foi fundamentada, o olhar de uma ex-bolsista fazendo um estranhamento sobre o programa.

“... a ideia de tentar pôr-se no lugar do outro e tentar captar vivências e experiências particulares exige um mergulho em profundidade difícil de ser precisado e delimitado em termos de tempo. Trata-se de problema complexo, pois envolve as questões de *distância social* e *distância psicológica*. Sobre isso Da Matta já situou com propriedade a trajetória antropológica de transformar o ‘exótico em familiar e o familiar em exótico’. Evidentemente, em algum nível, está-se falando de *distância*. É preciso, no entanto, refletir mais sobre o que se entende por isto.” p.124.

Fazer uma análise do PIBID através do relato de alunos egressos do IFRJ *campus* Duque de Caxias pode ser familiar, mas é necessário neste caso transformar o familiar em exótico a fim de assegurar a qualidade da pesquisa.

A metodologia escolhida para guiar esta pesquisa foi de cunho qualitativo, utilizando conceitos de Laurence Bardin (2011) e Maria Cecília de Souza Minayo (2002) para a realização das entrevistas que foram gravadas e posteriormente transcritas para o presente trabalho. O questionário que fez parte da entrevista foi aplicado no formato semiestruturado onde se possui uma base a fim de que o diálogo não ultrapasse os temas pertinentes à pesquisa.

Este trabalho está estruturado em três vieses, sendo eles: a formação inicial que tem como base António Nóvoa (2006); formação docente, onde recorreremos às concepções de Kenneth M. Zeichner (2008, 2010) e Maurice Tardif (2002, 2005) e por fim percorremos políticas públicas trazendo os conceitos de Bernadete Gatti (2011, 2013) e Maria das Graças Rua (2009).

No primeiro capítulo, é retratada a trajetória de inserção do PIBID tanto nacionalmente quanto no IFRJ *campus* Duque de Caxias. Buscamos traçar uma linha cronológica trazendo dados quantitativos para expressar a influência do programa no âmbito nacional e a importância para os alunos do curso de Licenciatura em Química do *campus*. Nesta parte do trabalho também trazemos a justificativa da escolha pelo tema da pesquisa e sua relevância para o meio acadêmico.

No segundo capítulo trazemos o referencial teórico que baseia os estudos desta pesquisa onde os autores já mencionados dialogam e fundamentam conceitos a serem utilizados nos resultados.

Seguindo, o terceiro capítulo é onde explicitamos como foi desenvolvida a metodologia do trabalho e os conceitos que cercam as análises que serão

proferidas, como o tipo de entrevista, de considerações e a justificativa para este tipo de exploração.

No quarto capítulo as entrevistas são evidenciadas e as discussões e comentários acerca das respostas obtidas são realizados com base no suporte teórico e metodológico.

Na conclusão do trabalho há ponderações a respeito da pesquisa e são esclarecidos os pontos de destaque do trabalho desenvolvido.

O presente trabalho de conclusão de curso é uma pesquisa voltada para investigar os desdobramentos do PIBID enquanto política pública no curso de Licenciatura em Química e é nosso desejo que a exploração feita ressalte os pontos positivos e negativos que precisam ser aprimorados para que as próximas gerações de licenciandos tenham a melhor experiência docente, agregando conhecimento e praticidade à formação docente.

2 PIBID: NO CONTEXTO DA POLÍTICA PÚBLICA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

O curso de licenciatura é espaço/tempo da formação inicial dos professores. É nesse momento que o licenciando percorre sua trajetória de formação a partir das experiências vividas sob a influência dos seus professores, das disciplinas cursadas e dos programas em que estão inseridos. O PIBID faz parte dessa formação, estando presente em muitos cursos de licenciaturas por todo Brasil.

Tendo início no ano de 2007, o programa era voltado apenas para as Instituições Federais de Ensino Superior e contava com 3.088 bolsistas das áreas de maior carência no Ensino Médio, sendo elas Física, Química, Biologia e Matemática distribuída por 43 IES. Com o sucesso do PIBID no meio acadêmico, levando-se em conta os dados quantitativos expressivos sobre sua adesão, houve uma rápida expansão do programa passando a ser inseridos em instituições de ensino estaduais, municipais e do setor privado. Para ilustrar, em 2012 o número de bolsistas de iniciação à docência chegou a 40.092 divididos em 284 IES e em 2014 com o novo edital os números de bolsas se elevaram ainda mais, alcançando o ápice com 72.845⁴ bolsistas licenciandos, incluindo os participantes do PIBID diversidade⁵.

No IFRJ *campus* Duque de Caxias, o programa foi implementado no curso de Licenciatura em Química no ano de 2010 seguindo o edital do programa de 2009, ano seguinte da inauguração do curso de graduação no campus. Nesse primeiro momento houve apenas um subprojeto inscrito contabilizando um total de 24 bolsistas e 5 supervisores distribuídos por 5 escolas. No ano de 2011 o primeiro subprojeto foi prorrogado por mais dois anos, embora tenha tido corte de bolsistas e de escolas de 24 para 20 e de 5 para 3 e um novo subprojeto foi inscrito com 10 bolsistas, 2 supervisores e outras duas escolas sendo

⁴ Os números do programa incluídos neste trabalho foram retirados do estudo avaliativo, disponível na página da Capes na internet.

⁵ O Pibid Diversidade é a modalidade que concede bolsas a alunos matriculados em cursos de licenciatura nas áreas Intercultural Indígena e Educação do Campo.

incorporadas ao programa do *campus*. Com essa inclusão tivemos de 2011 a 2014 dois projetos inscritos pelo campus sendo 30 bolsistas beneficiados pelo programa.

A partir do edital de 2014 com os cortes de orçamento e uma nova estruturação da CAPES para o projeto houve uma redução tanto do número de escolas quanto no de bolsistas. Em 2015 após nova redução que gerou mobilização nacional a fim de manter o programa funcionando os subprojetos passaram a contar com 10 bolsistas cada e 2 escolas conveniadas⁶.

Esta pesquisa se deu pela necessidade de investigar o referido programa na formação inicial dos professores formados pelo curso graduação e pela sua contribuição na vida profissional desses docentes. Acrescenta-se que foi realizado um levantamento bibliográfico com base no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Desse modo, existem 723 trabalhos relacionados ao PIBID a partir do ano de 2010, sendo apenas 10 deles vinculados à área das Ciências Exatas e da Terra, mais especificamente referente à grande área de conhecimento da Química.

Realizando uma rápida pesquisa através dos resumos, 4 deles não se encaixaram na pesquisa, por terem sido realizados na área da disciplina de Física e outros por terem sido uma pesquisa sobre Ensino de Ciências no Ensino Fundamental. Feita esta primeira averiguação, restaram 6 trabalhos que foram analisados a fim de perceber semelhanças e diferenças com o presente trabalho, buscando assim uma base para a justificativa da realização da pesquisa.

O primeiro trabalho é parte de uma dissertação de mestrado da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), e se constitui na análise de 2 subprojetos da área de química de cada região do Brasil, totalizando 10 subprojetos referentes à primeira edição do PIBID (2007), onde se buscou averiguar através dessa amostragem as concepções relacionadas à formação inicial dos bolsistas participantes na perspectiva da racionalidade técnica e racionalidade prática que foram as matrizes epistemológicas utilizadas na realização deste trabalho. Segundo Garcia (2013) o maior aporte que o trabalho

⁶ Os números referentes aos subprojetos do *campus* Duque de Caxias foram retirados dos documentos arquivados pela PROGRAD.

teve foi identificar as intenções que as IES do Brasil apoiam para os futuros profissionais da educação e dessa forma avaliar a importância do PIBID para a formação inicial de professores em nosso país.

O trabalho seguinte, também se refere à defesa de mestrado, desta vez, da Universidade Federal de Goiás (UFG), e está relacionado à educação ambiental. Utilizando a metodologia de pesquisa qualitativa, foi efetuada a leitura de diversos subprojetos do PIBID/Química da região Centro-Oeste e aplicados questionários online para professores supervisores e coordenadores a fim de identificar se as atividades do programa incluem a temática ambiental, de que forma ocorre essa abordagem e se essas ações auxiliam de alguma forma na formação inicial e continuada de educadores ambientais.

Na tese de doutorado da UFU, o objetivo foi explorar o PIBID como programa de formação inicial de professores. Para a realização deste trabalho 160 bolsistas do subprojeto Química de 21 IES das cinco regiões do Brasil foram submetidas a um questionário organizado em duas partes, a primeira referente a uma pesquisa socioeconômica que visava traçar um perfil dos bolsistas, entender a perspectiva deles com o curso de formação de professores e suas expectativas com relação à carreira profissional e a segunda parte que analisava os objetivos alcançados do programa. Dessa forma o trabalho buscou identificar nos relatos dos alunos as possíveis influências que o programa tem na formação inicial e a relação dele com as instituições e cursos em que estão inseridos, uma vez que poderiam ser exaltadas tanto potencialidades quanto fragilidades referentes ao curso.

No quarto trabalho é referente a uma dissertação onde se realizou uma pesquisa de cunho qualitativo a partir de um estudo de caso de caráter etnográfico acerca da atuação dos subprojetos de química da UFU nas escolas estaduais onde estão inseridas. A partir dessa análise se observou a aproximação ocorrida entre a universidade e as escolas públicas assim como ficou evidenciado a importância do programa para a formação dos discentes participantes mesmo que apontadas dificuldades e limitações durante o estudo.

Nesta tese da UFU foi analisada a conexão do conhecimento químico com a temática étnico-racial através de ações pedagógicas realizadas pelos bolsistas do PIBID/Química. Para essa análise foi elaborada uma pesquisa qualitativa que

envolvia a observação participante, entrevista coletiva, diário de pesquisa e questionário em uma das escolas atendidas pelo projeto que contava com a participação de 1 supervisora e 7 bolsistas da graduação. O estudo dessas ações possibilitou que todos os envolvidos do PIBID pudessem expandir seus conceitos sobre a história e cultura africana e afro-brasileira e as relações raciais, culminando para uma melhoria na qualidade da formação profissional.

Por último, o trabalho de doutorado da USP/RP averiguou como ocorrem os processos de transformação dos conceitos químicos estudados no nível da graduação, especificamente o equilíbrio químico, para a sua apresentação no ensino básico vislumbrando a contextualização dos alunos e os usos de metodologias e analogias utilizadas pelos licenciandos para elucidar esse conteúdo, considerado um dos mais difíceis no currículo da Química. Para essa análise foi empregada a pesquisa participante como metodologia, onde as reuniões de planejamento das aulas do grupo PIBID/Química foram vídeo-gravadas, tanto na universidade quanto nas escolas públicas conveniadas.

Inicialmente, o grande destaque dos trabalhos se dá pela quantidade de estudos pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), 4 foram realizados por estudantes de Mestrado e Doutorado da universidade, representando 50% do total, e nenhum deles tendo sido realizados por universidades do Estado do Rio de Janeiro. Em seguida, em uma análise mais profunda identificamos que 5 deles, estavam vinculados ao PIBID por terem realizados as pesquisas nos grupos de bolsistas, respectivos. Apenas 3 desses trabalhos tem o programa como foco principal de avaliação, sendo assim, foram selecionados para uma melhor investigação sobre as pesquisas.

Os 3 trabalhos apresentam em comum o ponto de avaliar as contribuições do programa para a formação inicial dos bolsistas participantes, sendo assim, esta também é uma paridade à presente pesquisa. Entretanto, os trabalhos selecionados da plataforma Capes tem em comum entre eles o fato do público alvo dos respectivos trabalhos serem os próprios bolsistas do programa e se diferenciam desta pesquisa por esta ter como público alvo egressos do curso de licenciatura em Química que já estão inseridos no mercado de trabalho, atuando como professores.

Portanto, esta pesquisa se faz oportuna para refletir sobre esta política pública destinada à formação inicial de professores e se diferencia dos outros trabalhos pelo ponto de vista abordado, através de um olhar de quem participou do PIBID no contexto do IFRJ na Baixada Fluminense e hoje está inserido na profissão.

3 O IMPERATIVO DA REFLEXÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Pensando na estrutura do presente trabalho, foram selecionadas algumas categorias para a fundamentação teórica. A primeira categoria é voltada para o Ensino de Química, nesse momento foram abordadas as relações entre aluno e professor assim como a prática docente. Na segunda categoria, desenvolvemos a formação inicial de professores, onde foi analisada a organização curricular no qual criticamos o modelo excessivamente teórico e de pouca prática por parte dos alunos. Por último tratamos as políticas públicas, onde o PIBID se insere, sendo considerado na formação inicial dos cursos de formação de professores.

A base teórica deste projeto de pesquisa encontra suporte em Kenneth M. Zeichner que é professor na Universidade de Washington nos Estados Unidos e estudioso sobre a formação docente, levantando questionamentos pertinentes à prática docente e sobre a relação professor-escola-comunidade. Em suas pesquisas, ressalta a docência como um meio de minimizar a desigualdade social na comunidade em que está inserida e na prática voltada para o ensino conectado ao conhecimento prévio dos alunos a fim de desenvolver a compreensão dos estudantes.

Para articular a pesquisa à necessidade de aperfeiçoamento da formação inicial e continuada nos cursos de licenciatura por todo o país dialogou-se com António Nóvoa que é um estudioso da área de educação, professor catedrático do Instituto de Educação e reitor honorário da Universidade de Lisboa. Em seus livros e trabalhos científicos, Nóvoa nos alerta sobre a excessiva formação teórica e o déficit de prática e das reflexões sobre elas para a construção do educador.

Pensando no PIBID como uma política pública voltada para a formação de professores trouxemos o olhar de Maria das Graças Rua, que é professora da Universidade de Brasília e tem experiência na área de Políticas Públicas e Gestão Governamental, com ênfase em Avaliação de Políticas Públicas, atuando principalmente no monitoramento e avaliação de programas e projetos. Com base nos trabalhos de Rua discutiremos o programa como política pública na formação de professores de química inseridos na Baixada Fluminense.

3.1 APONTAMENTOS SOBRE A REFLEXÃO ENQUANTO CATEGORIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Em seu texto “Uma Análise Crítica Sobre a “Reflexão” Como Conceito Estruturante na Formação Docente”, 2008, Zeichner faz uma crítica sobre a utilização do conceito “reflexivo” muito empregado na formação docente, mas que pouco é discutido sobre seu verdadeiro significado na prática. Ele afirma que o professor tem sim que ser reflexivo a fim de melhorar seu desempenho, porém essa reflexão deve ser voltada para sua prática de ensino, em refletir sobre sua metodologia. Assim, pesquisas apontam que desde a formação inicial, os licenciandos se preparam e se preocupam com a abordagem de todo o conteúdo programado para o Ensino Médio e esquecem que é necessário os alunos enxergarem uma utilidade para eles, saber o porquê aprender sobre determinado assunto. Zeichner também cita Feiman-Nemser (2001) quando se refere sobre a importância de os professores incentivarem seus alunos durante a formação inicial na docência a estarem em permanente análise de suas práticas enquanto educadores, com a intenção de melhorar sua didática e sua metodologia ao longo do magistério.

Ainda no referido texto, Freedman, Jackson e Boles (1983, p. 299) apud Zeichner ressalta a importância de os educadores reconhecerem seu papel dentro da estrutura escolar e como essa organização influencia seu trabalho, a relação entre professores, a relação com os alunos e com toda a comunidade do entorno da escola. Essa concepção é a que levará a uma reflexão geral sobre a função dos docentes no espaço escolar e sobre suas atribuições com a comunidade.

Levando em consideração algumas observações de Zeichner, é essencial que o educador tenha conhecimento dos assuntos e conteúdos pertinentes ao seu público para que ele seja trabalhado de maneira mais efetiva, agregando novas experiências à vivência que os alunos já possuem, resultando num entendimento mais amplo.

Ao articular a reflexão docente com as lutas sociais que alguns profissionais enfrentam durante a carreira, o autor sugere que os licenciandos necessitam entender seu papel como educador, nas decisões tomadas, nos conteúdos expostos, fazendo uma constante adequação de suas metodologias

com o propósito de transformar a forma como o aluno aprende e também sua função como parte crucial para que a sociedade diminua as diferenças entre classes a partir da educação.

3.2 DIÁLOGOS DA FORMAÇÃO: A CATEGORIA REFLEXÃO NOS ESTUDOS DE ZEICHNER E TARDIF

A carreira de um professor é uma constante de aprendizado e formação continuada, ao longo dos anos os professores se apropriam de saberes que vão de acordo com suas vivências e correspondem aos discursos, objetivos e métodos que esse profissional tem contato nas escolas em que trabalha.

Durante sua atuação profissional, esse docente enfrenta alguns desafios que requerem uma postura crítica que prevê uma constante capacitação e um permanente processo de interesse e curiosidade por parte desse profissional a fim de que ele se mantenha atualizado para lidar com as diversas situações que se apresentam pelos alunos. Para tanto, precisamos considerar esse espaço escolar em que o saber docente está diretamente relacionado à prática pedagógica centrada nas necessidades e interesse dos alunos.

Há de se lembrar também que a relação com as famílias exige preparo e discernimento de todos os que se dedicam à Educação. Nesse contexto, a especificidade do saber docente ultrapassa a formação acadêmica, abrangendo a prática cotidiana e a experiência vivida. Para Tardif (2005), o saber docente não deve ser segregado das outras dimensões de ensino e também do estudo do trabalho realizado diariamente pelos professores de profissão. Quando falamos do saber docente é necessário conectar eles às demais condições vinculadas ao professor, como sua identidade, sua experiência de vida, sua história profissional, sua relação com os alunos e os demais agentes escolares.

O autor critica aqueles que consideram o saber docente apenas cognitivo ou social, para ele o saber é uma construção que está diretamente ligada à temporalidade, “pois é adquirida no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional”.

Ensinar significa aprender a ensinar, a dominar progressivamente os saberes docentes ao longo do tempo. Existe uma importância das experiências familiares e escolares anteriores à formação inicial do docente. Essas experiências são muito significativas, pois o professor foi aluno por muitos anos e nesse período adquiriu crenças, representações e certezas sobre o que é ser professor. (TARDIF, 2005).

Como nos ensina Tardif (2002), os saberes profissionais dos professores são situados, ou seja, são construídos e ganham sentido em função dos contextos de trabalho nos quais são exercidos. Tardif (2002, p. 270) questiona o modelo universitário de formação profissional ao discutir o papel das faculdades de educação na formação dos futuros professores, observando que os cursos são geralmente idealizados segundo um modelo apenas “aplicacionista”, em que: “[...] os alunos passam certo número de anos a assistir a aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos proposicionais. Em seguida, ou durante essas aulas, eles vão estagiar para “aplicarem” esses conhecimentos [...]” Um dos problemas desse modelo, segundo o autor, é a organização curricular baseada em uma lógica disciplinar, focada no conhecimento teórico e distanciada do estudo da realidade das escolas e professores, “resultando na dissociação entre o conhecer e o fazer na formação docente” (TARDIF, 2002)⁷.

Um dos maiores problemas que ainda encontramos nas universidades é a dificuldade de conectar as disciplinas teóricas às práticas docentes, durante o período de formação inicial como é mencionado por Zeichner (2010).

Em busca de tentar diminuir a distância entre teoria e prática o autor menciona um conceito ainda recente e pouco utilizado na área da educação, o chamado “terceiro espaço”, que se refere a um espaço híbrido nos programas de formação de professores e que reúne professores da Educação Básica e do Ensino Superior, em um ambiente voltado para aproximação dessas duas esferas da educação, e direcionado para o exercício da prática por parte dos docentes dos cursos de licenciatura em busca de união entre os conceitos acadêmicos e o conhecimento prático da profissão.

⁷ Trecho retirado do texto “Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)”, elaborado pela Fundação Carlos Chagas.

Como uma forma de conciliar essas duas vertentes de conhecimento e extinguir o conceito de autoridade que conhecimento acadêmico carrega no meio universitário, o terceiro espaço é um ambiente que visa diferentes formas de aprendizado e se desvincula das formas tradicionais de educação, onde não existia diálogo entre universidade e a escola, nesse espaço os conhecimentos “são incorporados à formação de professores e coexistem num plano igualitário” (ZEICHNER, 2010, p. 493).

3.3 FORMAÇÃO INICIAL COM NÓVOA

Segundo Nóvoa (2006), estamos envolvidos por três dilemas referentes à educação. O primeiro ao qual ele se refere é sobre o ensino ser centralizado no aluno ou na aprendizagem. Segundo ele, o ensino centralizado na aprendizagem nos permite que a escola coloque em primeiro lugar o ensino dos alunos, visto que a sociedade cada vez mais esteja descarregando sobre a escola tarefas que deveriam e poderiam ser melhor resolvidas em casa e/ou em outros grupos de convívio da comunidade, ele chama esse processo de “transbordamento da escola”. Centralizar o ensino na aprendizagem do aluno é permitir que este seja priorizado e tenha a atenção integral tanto da escola como de seus professores.

Para uma escola voltada à aprendizagem dos alunos alguns desafios precisam ser atingidos, Nóvoa (2006) se refere ao grande debate francês, em que se sustentou na ideia de um patamar comum de conhecimentos dando o título a essa nova reforma no ensino de “fazer com que todos os alunos tenham verdadeiramente sucesso”. Nessa reforma, o objetivo é trazer um ensino igualitário a todas as crianças, onde os alunos tenham as mesmas oportunidades e a mesma qualidade de educação, onde a escola seja um local de inclusão e não somente de fachada, mas sim colocada em prática. Ao dar aos alunos um patamar comum de conhecimento, estamos abrindo portas para que todos tenham as mesmas condições de desenvolvimento.

Embora essa reforma venha para melhorar a qualidade do ensino, para que ela seja de fato empregada é necessário um enorme esforço por parte dos

professores. Atingir esse patamar comum deveria ser uma exigência da sociedade e um compromisso dos docentes envolvidos nesse trabalho. Entretanto, não é esse perfil que encontramos na nossa comunidade. Ainda hoje vimos que os professores mais exaltados e supostamente considerados como os “melhores” são aqueles que mais reprovam alunos, aqueles que aplicam as provas mais difíceis. Para se alcançar esse conhecimento comum é importante que os professores busquem observar mais e avaliar mais o rendimento escolar de seus alunos como um todo, não apenas da sua disciplina específica, mas sim do aprendizado integral do aluno.

Retomando aos dilemas levantados por Nóvoa (2006), outro dilema ao qual ele se refere em seu texto é sobre a escola como comunidade ou como sociedade. A partir de suas concepções sobre comunidade ele nos mostra que aceitar a escola como comunidade é aceitar a interferência externa das famílias, da política e todos os outros grupos que constituem uma comunidade na qual a escola vai estar incluída e sendo assim, essa organização se torna perigosa, pois a comunidade não tem o mesmo preparo que os profissionais formados que atuam dentro da escola. Além de permitir a interferência da comunidade no ensino, Nóvoa também ressalta o fato de que comunidades costumam ser excludentes e por consequência segregacionista. Para ele, toda ação que isola os jovens e impede a troca de experiência e conhecimento não deve fazer parte da comunidade escolar, portanto esse acaba sendo mais um motivo pelo qual ele acredita na escola como sociedade.

O último dilema que Nóvoa (2006) expõe no texto é relacionado na escola ser considerada como serviço ou como instituição. Sobre esse debate ele comenta que existem muitas frentes que enxergam a escola apenas como uma prestadora de serviço às famílias e acabam por não perceber que a escola como instituição se torna muito maior. A escola como instituição forma o jovem como cidadão, integra o jovem à sociedade, oferta cultura e oferece autonomia a esses jovens.

Levando em consideração os três dilemas levantados, Nóvoa nos fala que a escola centralizada no aprendizado, como sociedade e como instituição que forma o tripé que deve ser suporte para nós, profissionais da educação, futuros professores. É a partir desses fundamentos que poderemos reorganizar a

estrutura escolar e criar a possibilidade de inclusão e igualdade dentro das escolas. Nos próximos anos, nós professores, teremos que trabalhar para garantir o direito à aprendizagem que todas as crianças e jovens possuem enquanto estudantes e procurar cada vez mais minimizar a discriminação e a exclusão que muitos sofreram ao longo de décadas.

A pior discriminação, a pior forma de exclusão é deixar a criança sair da escola sem ter adquirido nenhuma aprendizagem, nenhum conhecimento, sem as ferramentas mínimas para se integrar e participar ativamente das sociedades do conhecimento. (NÓVOA, 2006, p.12).

Outra discussão que Nóvoa aborda em seu texto é sobre alguns desafios para o futuro da profissão, o primeiro deles é a falta de organização dos profissionais da educação dentro das escolas, a ausência de uma postura política que represente os professores, e isso incluiu os sindicatos, nos modelos existentes. O autor explica que falta uma liderança que atenda às demandas da profissão, que participe dos debates necessários para que os professores tenham maior prestígio dentro da sociedade e que encontremos meios de reduzir a burocracia que permeia as ações dos docentes.

Ainda sobre o déficit de organização, o autor cita a profissão docente como sendo uma das menos colaborativas, ou seja, os profissionais que menos se ajudam e se auxiliam e para comprovar ele aponta o tratamento que os professores dão aos seus colegas recém-formados, aos “novatos”, nesse momento ele ressalta que os professores mais novos são aqueles que são destinados aos piores colégios, aos horários mais inconvenientes, aos lugares mais distantes e ressalta que esse tipo de tratamento dispensado a eles só mostra o quão desunida é a classe e como falta apoio.

É necessário reverter esse quadro para que os profissionais recém-formados sejam integrados à profissão de modo a crescer progressivamente com as melhores experiências possíveis nos primeiros anos de magistério, essa talvez seja a fase mais importante na carreira de um professor. É nos primeiros anos de trabalho que esse professor vai colocar em prática diária seus conhecimentos vindos da universidade, é nesse tempo que ele vai se desenvolver profissionalmente e criar confiança em seu trabalho, por isso a importância em assegurar que esse profissional tenha oportunidade de explorar todo seu

conhecimento da maneira mais tranquila possível e com o apoio de seus colegas de profissão.

O segundo desafio de acordo com Nóvoa (2006) se refere à formação dos professores. No texto ele defende que por muitos anos a nossa formação inicial foi demasiadamente focada na teoria dos conceitos e que temos agora o desafio de mudar essa formação para que ela seja voltada para a prática da carreira e para a reflexão dessas práticas, ele nos diz que acima de ter o conhecimento é essencial saber como fazer.

É desesperante ver certos professores que têm genuinamente uma enorme vontade de fazer de outro modo e não sabem como. Têm o corpo e a cabeça cheios de teoria, de livros, de teses, de autores, mas não sabem como aquilo tudo se transforma em prática, como aquilo tudo se organiza numa prática coerente. (NÓVOA, 2006, p.14).

Nesse trecho o autor expressa como a falta da prática dos conhecimentos durante o período de formação dos professores prejudica sua prática docente quando formados, e que, por mais que pretendam empregar em aulas metodologias diferenciadas não sabem como fazer, porque mesmo tendo o ensino voltado para essa aprendizagem não praticaram com a mesma intensidade da teoria quando ainda estavam na universidade e agora, depois de formados se vêm sem saber como empregar esses saberes, sem saber como avaliar porque não tem a prática.

Assim como a prática é igualmente indispensável a reflexão da prática. Nóvoa cita em seu texto John Dewey, onde ele declara que não nos basta dar aulas por longos períodos de tempo, é preciso refletir sobre nossas práticas, pensar sobre o que deu certo, sobre o que não deu, sobre o que pode e deve ser alterado, sobre o impacto das aulas nos alunos pois sem essa reflexão, sem esse olhar analítico teremos um ano de experiência e todos os outros repetindo essa mesma experiência e com essa repetição não aperfeiçoamos nossa prática, como essa repetência estamos apenas fazendo mais do mesmo.

Para finalizar, Nóvoa traz o último desafio para a carreira docente ao qual ele relata em seu texto, e que se refere à credibilidade da nossa profissão. Para ele essa ausência de confiança está ligada diretamente à carência de avaliação e prestação de conta por parte dos professores e da escola, uma vez que essa

categoria não conseguiu ao longo dos anos criar uma organização para que haja análise do trabalho exercido por esses profissionais. Outra ligação que ele conecta é novamente a falta de voz que os professores possuem. Os melhores professores acabam por se esconder atrás de suas mesas, de seus artigos, ao invés de acolherem os jovens profissionais e utilizar seu aprendizado para trocar ideias e experiências.

Além disso, Nóvoa ressalta que em uma sociedade midiática como temos nos dias de hoje é preciso aparecer mais, é preciso levantar nossa voz e chamar atenção da população para nossa classe, temos que ter uma voz pública mais imponente, precisamos melhorar nossa comunicação com a sociedade na qual estamos inseridos.

Nesse caminho para o futuro precisamos reformular nossa profissão, precisamos enxergar que é necessário construirmos um novo contrato com a sociedade, carecemos de mudanças na nossa organização, nas nossas práticas, mas também temos que confiar nos nossos docentes, pois sem educação e professores uma sociedade não se desenvolve e não evolui.

Podem inventar tecnologias, serviços, programas, máquinas diversas, umas a distância outras menos, mas nada substitui um bom professor. Nada substitui o bom senso, a capacidade de incentivo e de motivação que só os bons professores conseguem despertar. Nada substitui o encontro humano, a importância do diálogo, a vontade de aprender que só os bons professores conseguem promover. (NÓVOA, 2006, p.18).

Para conseguirmos conquistar esses desafios levantados por Nóvoa ao longo de seu texto é imprescindível poder contar com professores competentes que se entreguem ao trabalho e não se acobertem atrás das instituições, pois é a sabedoria e o bom senso desses profissionais que podem fazer grande diferença para a manutenção do magistério. É importante que os professores estejam sempre em parceria com seus colegas, com seus alunos, com a sociedade e que eles deem voz à profissão de professor, que todos tenham compromisso com suas carreiras para enfrentar os novos desafios e transformar a escola em um espaço cada vez mais igualitário, cada vez mais inclusivo e de desenvolvimento. É com o comprometimento dos professores que conseguiremos ter uma educação melhor e uma escola de qualidade.

3.4 DEMANDAS DE FORMAÇÃO E PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Quando falamos sobre políticas públicas é importante primeiramente conhecermos esses conceitos, e Rua (2009) nos traz essas definições. Inicialmente, política consiste em um conjunto de ações que são direcionadas a fim de resolver determinado problema de ordem pública de forma pacífica. Políticas públicas por outro lado se referem a decisões que devem ser tomadas a partir de um conjunto de ações e que podem ser implementadas a fim de solucionar uma dada demanda.

Por mais óbvio que possa parecer, as políticas públicas são 'públicas' e não privadas ou apenas coletivas. A sua dimensão 'pública' é dada não pelo tamanho do agregado social sobre o qual incidem, mas pelo seu caráter "imperativo". Isto significa que uma das suas características centrais é o fato de que são decisões e ações revestidas da autoridade soberana do poder público. (RUA, 2009, p.20-21.)

As políticas públicas normalmente são geradas a partir de reivindicações que podem vir tanto do próprio sistema político ou de grupos da sociedade. Existem, no entanto alguns tipos de demandas, elas podem ser reivindicações de bens e serviços, de participação no sistema político, de controle e fiscalização entre outras. A partir delas é que os atores políticos se reúnem a fim de gerar ações, tomar decisões e implementar as políticas públicas para solucionar os determinados problemas de ordem pública.

A partir desses conceitos, Costa apud Rua discursa sobre o principal desafio para a educação no nosso país, que para ele é a qualificação na formação dos profissionais que atuam na educação básica. Para a solução desse desafio o Ministério da Educação conta com o Plano Nacional de Formação de Professores (PNFP) que é uma ação de política pública voltada para a resolução dessa demanda de formação de professores.

Em busca de identificar o papel da escola e da educação na sociedade em que estamos inseridos e assinalar os desafios que devemos enfrentar para atingir as mudanças necessárias, Gatti nos fala sobre o papel dos profissionais da educação perante às demandas sociais que estão interligadas à escola e essa ação nos traz a reflexão sobre a formação inicial desses professores e

consequentemente sobre os cursos de licenciaturas que são ofertadas pelas instituições públicas e privadas. A partir de pesquisas feitas por ela, é possível perceber as fragilidades da formação de professores e a necessidade de reformulação dos cursos de licenciatura, a partir das dinâmicas curriculares e visando as metas postas pelo governo para a reestruturação curricular dos cursos de graduação.

Inicialmente Gatti nos traz o termo “escola justa” a fim de exaltar as condições em que as escolas deveriam existir, na ação de ser igualitária, de ser inclusiva, de trazer pertencimento social aos estudantes, de oferecer oportunidade de desenvolvimento motor e psicológico às crianças e adolescentes. A escola precisa saber lidar com as heterogeneidades e respeitar os seres humanos, levando a todos a aprendizagem eficiente, “[...] ou seja, aquela escola em que os alunos aprendem de forma significativa e se educam para a vida como cidadãos.” (GATTI, 2013).

Com essas demandas é essencial que a formação profissional do professor de condições de preparo para que ele desenvolva uma prática contextualizada, voltada para as necessidades do momento político e social ao qual o aluno está inserido e levando em consideração conhecimentos pré-concebidos pelos alunos em sua trajetória de vida e escolar. Pensando nessas exigências precisamos contar com profissionais bem formados, que dentro dessas novas configurações da escola ponham em prática novas metodologias, novas ideias práticas e que pratiquem a docência com consciência do seu papel formador de cidadãos, é necessário acreditar na educação num contexto sociocultural nem sempre promissor e na capacidade dos alunos em aprender.

De acordo com Gatti, a prática educacional tem que ser considerada uma prática social, dessa forma a formação profissional tem grande importância, uma vez que os professores precisam se afastar das formas tradicionais que eram aplicadas décadas atrás e estarem em permanente mudança, se aperfeiçoando com novos métodos, novos materiais, novos instrumentos de ensino, é preciso estar sempre em (r)evolução. Tendo em vista esses conceitos, faz-se necessário uma crítica aos modelos de formação que ainda encontramos nas universidades. Segundo a autora, é por demais ultrapassado o currículo das licenciaturas, que se

mantêm iguais sem qualquer tipo de alteração, mesmo com todo o passar do tempo.

As políticas públicas voltadas para a formação de professores precisam ser revisadas e adequadas à sociedade contemporânea assim como as que estão voltadas para a carreira docente também precisam ser reformadas a fim de proporcionar melhores condições aos profissionais da área da educação.

Prática pedagógica, por ser pedagógica, é ação política, de cidadania, comportando formas de ação guiadas por seus fundamentos, sejam filosóficos, sejam científicos. Implica fazer pensando e pensar fazendo, implica saber fazer e porque fazer, ou seja, implica uma praxiologia. (GATTI, 2013, p.55).

Gatti nos lembra que em 1932, há 86 anos atrás já havia proposta para que a formação docente se elevasse a nível superior, a fim de dar base cultural e científica a esses profissionais, entretanto, apenas em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBDEN) foi criada, para de modo incisivo, cobrar essa formação.

Atualmente, levando em consideração pesquisas realizadas pela autora, podemos perceber o quão frágil são os currículos dos cursos de licenciatura. A maioria apresenta excesso de conteúdos e uma grande falta de diálogo entre teoria e prática, fora o período de estágio extremamente sujeito à manipulação.

A análise em cima da estrutura dos cursos de licenciatura em nosso país nos faz refletir sobre a qualidade dos profissionais que estão sendo formados e que estão sendo capacitados para atuar na educação básica. O papel da escola e do professor está além de apenas ensinar conceitos sobre as diversas disciplinas, é importante perceber que a escola como instituição tem papel fundamental na vida das crianças e adolescentes, pois é nesse espaço que se promove a formação de cidadãos atuantes na sociedade, é na escola que nos instruímos e aprendemos a lutar pelos nossos direitos, a lutar pela democracia e é através dos professores que transformamos nossas vidas, portanto, para desempenhar esse papel formador, o docente precisa de uma formação inicial de qualidade que lhe dê base para todos os desafios da carreira, assim como é fundamental a formação continuada.

O papel docente está cada vez mais desvalorizado pelas pessoas, faz-se necessário lutar e buscar o reconhecimento dessa profissão e do seu papel social que é de grande importância para toda sociedade, pois sem professor não há educação. De modo geral, a formação de professores, do jeito em que se encontra hoje, está longe de participar desse engajamento de mudança. Com a necessidade de gerar mudanças nos cursos de formação, colocou-se ao MEC a necessidade de implementar novas políticas públicas voltadas para a docência na educação básica. Entretanto, as medidas criadas não tiveram ação profunda na estrutura dos cursos, como era necessário, e encontraram dificuldades de diálogo entre as diferentes esferas do governo. Dentre as políticas públicas criadas temos o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), onde o MEC, em parceria com as secretarias de estados e municípios e as IES públicas, oferecem cursos superiores para professores em exercício na educação básica que não possuem formação de acordo com a regra prevista pela LDBEN. Esse curso pode ser a primeira licenciatura para professores que não possuem graduação, pode ser uma segunda licenciatura para aqueles que atuam fora da sua área de formação ou ainda formação pedagógica para quem tem curso de bacharel.

Outro programa criado pelo MEC foi a Universidade Aberta do Brasil (UAB) que tem o objetivo de ofertar cursos de formação e capacitação para professores do ensino básico na categoria de Educação a Distância (EaD). Segundo pesquisas realizadas por Gatti (2013), os dados desse programa mostram uma alteração no panorama dos cursos presenciais e à distância. Segundo as informações obtidas, após a implementação da UAB, as matrículas presenciais diminuíram, enquanto as matrículas para os cursos de licenciatura à distância tiveram aumento significativo, em particular nas instituições privadas. Segundo as estatísticas, as instituições privadas possuem 78% das matrículas de formação de professor à distância.

A partir dessa análise quantitativa, há questionamentos sobre a qualidade dessa modalidade de formação à distância, tendo em vista a estrutura dos currículos, a utilização das mídias utilizadas nas aulas, dos materiais didáticos utilizados nas disciplinas, a falta de acompanhamento nos estágios. Existe também uma preocupação com o crescimento descontrolado com relação ao

número de vagas ofertadas nos cursos dessa modalidade, segundo Gatti, Barretto e André (2011), em 2004, havia 51.459 matriculados em licenciaturas EaD, chegando a 420.094 no ano de 2009, portanto essa política precisa de acompanhamento, mas que ainda não foi realizada pelo MEC.

O terceiro programa de política pública do MEC que pode ser destacado é o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Esse programa se diferencia dos outros por atingir um público diferente, os alunos dos cursos de licenciatura. O programa oferece bolsas de iniciação à docência a alunos inscritos nos cursos de licenciatura, além de bolsas para os professores em exercício nas escolas básicas como supervisor do projeto e bolsas de coordenação que são destinadas aos professores das IES que coordenam as atividades do programa junto aos alunos.

O PIBID tem a finalidade de inserir esses alunos nas escolas de educação básica, buscando aproximá-los à realidade escolar e qualificar a formação inicial dos mesmos. O programa também tem como objetivo o incentivo à carreira docente e a valorização do magistério.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) é o órgão público responsável pelo programa em todo o território Brasileiro. O programa foi criado pelo Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010 em uma tentativa de contribuir com a articulação entre teoria e prática nos cursos de formação inicial de professores.

4 ASPECTOS METODOLÓGICOS

4.1 OBJETIVO GERAL

Analisar o PIBID enquanto prática curricular da educação em química de formação inicial de professores a partir do relato de egressos do curso de Licenciatura em Química do IFRJ - *campus* Duque de Caxias.

4.2 OBJETIVO ESPECÍFICO

- Entrevistar ex-bolsistas e egressos do *campus* Duque de Caxias que se formaram no curso de licenciatura em química;
- Analisar as metodologias que são utilizadas no programa PIBID;
- Constatar os aspectos em que o PIBID interferiu na vida dos egressos;
- Identificar em que momentos a vivência do projeto tem influência na prática docente dos egressos;
- Investigar a atuação dos profissionais formados pelo curso de licenciatura em química do IFRJ *campus* Duque de Caxias.

A metodologia de pesquisa é parte importante para qualquer tipo de investigação. No presente trabalho foram utilizadas as técnicas de pesquisa e entrevista de Minayo (2002) que trazem uma abordagem qualitativa às discussões e fundamentação para o trabalho de campo.

Segundo Minayo (2002), os objetos das pesquisas de cunho das ciências sociais estão marcados pelo contexto histórico social ao qual estão inseridas, ou seja, trazem consigo as experiências do passado e visam o futuro se baseando nos acontecimentos do presente que está em construção. Perante essa análise podemos dizer que “as sociedades humanas existem num determinado espaço cuja formação social e configuração são específicas... Por isso, também, as crises têm reflexo tanto no desenvolvimento como na decadência de teorias sociais” (MINAYO, 2002, p.13).

Fazendo essa observação, percebe-se que os entrevistados possuem “consciência histórica”, portanto durante a pesquisa é necessário considerar que não é apenas o investigador que dá sentido à pesquisa, mas também os seres humanos envolvidos nela através das ações e dos discursos. Por toda essa interação que acontece entre os sujeitos envolvidos na pesquisa e pela visão de mundo que tem influência em todo o processo de investigação é que esse estudo é essencialmente de cunho qualitativo.

Minayo (2002, p. 16) apud LÊNIN (1965, p. 148) nos diz que “o método é a alma da teoria”, sendo assim podemos dizer que o método é toda a estrutura da pesquisa. É através da metodologia que abordaremos a teoria, articulada a fundamentação teórica, aos instrumentos de investigação, às análises de resultados e, por fim, o refinamento dos dados recolhidos. A metodologia deve ser clara, coerente, elaborada, criativa e ter capacidade de solucionar os desafios propostos pela pesquisa.

Entendemos por pesquisa a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática. (MINAYO, 2002, p.17).

Ainda segundo a autora, com base nesse discurso levantamos a importância das pesquisas. Toda investigação parte de um grupo de interesse e manifesta-se a partir de uma pergunta, um problema, uma dúvida articulada a conhecimentos históricos e sociais demandam uma análise, e posteriormente uma tentativa de solução.

A pesquisa qualitativa nos traz uma avaliação que não pode ser equacionada, uma vez que ela trabalha com conceitos, significados, valores, experiências e ações, é um tipo de pesquisa que valoriza o conhecimento humano e responde a questões particulares das relações humanas que não devem e não podem ser quantificadas. Minayo (2002) fala que a pesquisa é um “labor artesanal”, ou seja, ela é construída pelo investigador, fundamentada, elaborada em cima de métodos e técnicas, e específica para cada estudo e, portanto, pertencente a um ciclo que ela chama de “ciclo da pesquisa”. Minayo

traz esse conceito porque a pesquisa não tem um fim, ela sempre deixa brechas ou dá início a uma nova pesquisa, o seu término costuma dar origem a novas indagações.

O ciclo da pesquisa se origina com a exploração do “problema”, onde primeiramente é necessário analisar o objeto do estudo, determinar sua relevância e verificar se o investigador está apto a explorar sobre o assunto. Em seguida ocorre a seleção do material teórico que vai fundamentar toda a análise e definir a metodologia pertinente à pesquisa. Após esse primeiro momento de pesquisa e análise que a autora denomina de fase exploratória, estabelece-se o trabalho de campo, onde o investigador faz o recorte da pesquisa e dos sujeitos que irão participar do processo. É nessa fase que ocorre as entrevistas e o levantamento do material bibliográfico que auxiliará na relação entre a fase prática e a fase teórica e que terá papel fundamental na confirmação ou negação das hipóteses geradas na fase exploratória e dará início à construção das teorias.

A última parte da pesquisa é a análise das entrevistas, que se subdivide em etapas, a ordenação, seguida da classificação e a análise do material selecionado. Esse tratamento dialoga com o material teórico escolhido anteriormente produzindo confrontos ou se justificando neles. E como a autora escreve “Certamente o ciclo nunca se fecha, pois, toda pesquisa produz conhecimentos afirmativos e provoca mais questões para aprofundamento posterior.” (MINAYO, 2002, p. 27).

Uma das partes mais importantes da pesquisa é o trabalho de campo. As entrevistas realizadas podem ser estruturadas ou não estruturadas. As estruturadas constituem-se de questionário pronto, não permitindo mobilidade ao investigador para dialogar com os entrevistados, já a entrevista não estruturada, também chamada aberta, deixa o investigador livre para propor as perguntas em um diálogo mais livre com os participantes, deixando a pesquisa mais espontânea.

Com base no estudo sobre a metodologia de pesquisa optou-se por realizar uma abordagem qualitativa onde foram realizadas entrevistas do tipo semi-estruturadas com 9 egressos do curso de Licenciatura em Química do IFRJ - *campus* Duque de Caxias, que participaram do PIBID enquanto estudantes da graduação e que atualmente estão atuando como docentes na educação básica.

O roteiro foi elaborado com perguntas específicas que dão direção às entrevistas e deixa os entrevistados à vontade para dar suas respostas. Para alguns autores como Minayo (2002), a entrevista semi-estruturada é a melhor opção para pesquisa qualitativa, pois é intermediária entre a rigidez da entrevista estruturada e a liberdade da entrevista não estruturada, porém como o entrevistado tem oportunidade de responder em seus termos é necessário ter cautela a fim de não direcionar as respostas. Segue o roteiro que foi utilizado para a realização das entrevistas:

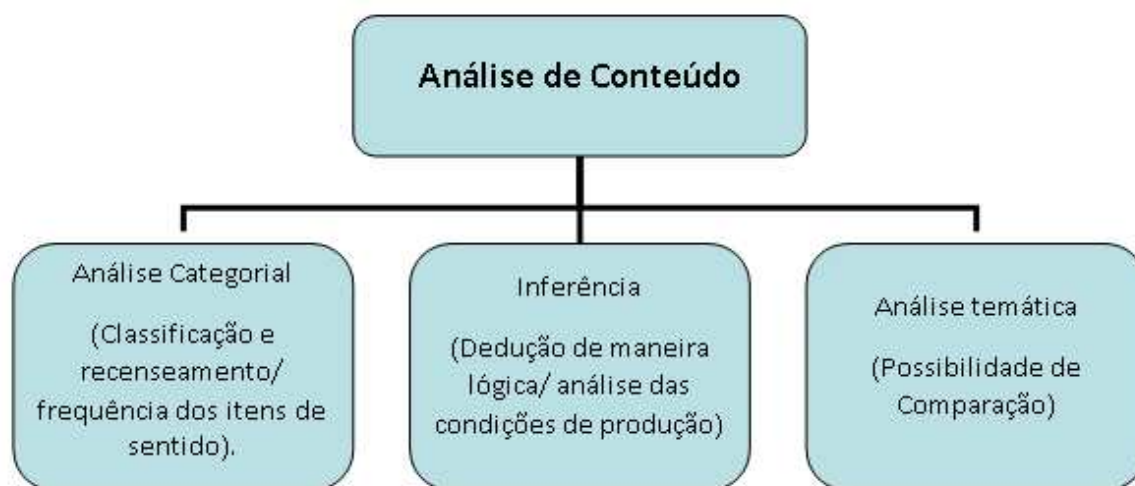
- 1) Perfil (Idade, sexo, ano de formação)
- 2) Onde atua, há quanto tempo, em quais turmas e modalidades? Em que setor, público ou privado?
- 3) Por quanto tempo participou do programa?
- 4) Qual a contribuição do PIBID para a sua formação e prática profissional?
- 5) Como era a dinâmica no PIBID?
- 6) Quais temas eram trabalhados no projeto?
- 7) Quais metodologias eram utilizadas nas aulas?
- 8) Cite aspectos que podem ser destacados no PIBID.
- 9) Em quais momentos as vivências do PIBID são consideradas na sua prática profissional?
- 10) O programa auxiliou de algum modo na sua permanência no curso de licenciatura? De que modo?
- 11) Quais metodologias utilizadas no PIBID você acredita ser viável nas suas aulas?
- 12) Qual a importância do programa?
- 13) Porque optou pelo ingresso no programa?
- 14) Quais foram os cursos e instituições que você tentou ingresso?
- 15) Continua estudando? Qual o tema?
- 16) Participou de algum outro programa durante a graduação? Quais?
- 17) Qual foi o tema do seu TCC?

As entrevistas foram analisadas a partir do referencial da “análise de conteúdo”, de Laurence Bardin (2011). Para a autora, a análise de conteúdo se

organiza em três etapas, sendo elas a pré-análise, a exploração do material e por fim o tratamento dos resultados.

Para interpretar a análise de conteúdo de Bardin (2011), apoiamo-nos no esquema elaborado por Nascimento (2016), em que interpreta o conceito tendo como suporte três etapas: análise categorial, inferência e análise temática.

Figura 1 - Análise de Conteúdo



Fonte: Esquema extraído de NASCIMENTO, 2016.

Seguindo os passos da análise, inicialmente foi realizada a chamada leitura “flutuante”, onde tivemos as primeiras impressões sobre as entrevistas. A partir da leitura das respostas obtidas foi confeccionado o mapa das categorias, a fim de selecionar as respostas que se assemelhavam e as que destoavam no geral. Em seguida foi realizada a análise dessas classificações para a montagem da tabela de categorização. Com base na categorização se iniciaram as discussões dos resultados advindos das entrevistas.

5 RESULTADOS

5.1 PERFIL DOS ENTREVISTADOS

Neste item, iremos traçar um perfil dos egressos entrevistados, a fim de analisar alguns aspectos importantes que podem influenciar a pesquisa.

Eu tenho 26 anos, sexo feminino e me formei em dezembro de 2014. (Entrevistada 01)

Eu estou com 28 anos, me formei em 2014.1 e sexo feminino. (Entrevistada 02)

Formação em 2017, 26 anos, sexo masculino. (Entrevistado 03)

Eu me formei em 2015.1, em junho, sexo feminino e tenho 27 anos. (Entrevistada 04)

Tenho 27 anos, eu me formei em 2016.1, sexo feminino. (Entrevistada 05)

Eu tenho 26 anos, sexo masculino e eu me formei em 2014.1. (Entrevistado 06)

25 anos, feminino e eu me formei em 2014. (Entrevistada 07)

Minha idade é 26, feminino e o ano da minha formação é 2015. (Entrevistada 08)

Tenho 27 anos, sexo masculino, e o ano de formação é 2015. (Entrevistado 09)

Com base nos dados foi apurado que dentre o total de entrevistados temos 6 mulheres e 3 homens, com idade variando entre 25 e 28 anos e com formação entre 2014 e 2017. Este dado, o número maior de mulheres concluintes, representa uma realidade que nem sempre se constituiu uma tendência. Pois, as mulheres não só no Brasil, mas também na Europa e em outras partes do mundo tiveram muitas dificuldades para alcançar o direito à educação. Para ilustrar, na realidade brasileira, no período colonial elas eram preparadas para a administração do lar e o cuidado dos filhos, para a sociedade da época essa era a única responsabilidade que uma mulher deveria ter. As escolas nesse tempo eram restritas para homens brancos e o ensino superior era caro, portanto estudar era um privilégio para poucos.

A primeira manifestação a favor da escolarização das mulheres veio somente com chegada da família real no Brasil e a independência, em 1822, nesse período foi decretado que a educação seria responsabilidade do estado e que deveria ser oferecido também ao público feminino, em que as classes fossem regidas por professoras, entretanto era escasso o número de mulheres que pudessem ocupar esse papel e com as condições na qual o país se encontrava poucas mudanças ocorreram para essa inclusão.

Foi no século XIX que as primeiras escolas normalistas surgiram voltadas para a profissionalização feminina, o magistério voltado para a formação primária era uma das únicas profissões aceitas pela sociedade para uma mulher. Ao final desse século, a educação superior ainda era limitada aos homens, os únicos que podiam prestar os exames para ingressar na universidade, sendo assim, as mulheres continuavam restritas aos mais altos graus do ensino por serem consideradas biologicamente inferiores e insuficientemente inteligentes.

Ao sexo feminino cabia, em geral, a educação primária, com forte conteúdo moral e social, dirigido ao fortalecimento do papel da mulher como mãe e esposa. A educação secundária feminina ficava restrita, em grande medida, ao magistério, isto é, à formação de professoras para os cursos primários. As mulheres continuaram excluídas dos graus mais elevados de instrução durante o século XIX. (BELTRÃO; ALVES, 2009, p. 128 apud PEREIRA e FAVERO, 2017).

Foi nos Estados Unidos, em 1837, com a criação das primeiras Universidades exclusivas para Mulheres que a população feminina teve acesso ao ensino superior. No Brasil, esse avanço só ocorreu no final do século XIX, embora a constituição de 1891 determinasse a descentralização da educação, poucas mudanças qualitativas ocorreram e foi apenas durante o período do “Pacto Populista” em que a população cobrou a democratização da educação que manifestou-se através da LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961, Lei nº 4.024/61, que “foi garantida equivalência de todos os cursos de grau médio, abrindo a possibilidade para as mulheres que faziam magistério de disputar os vestibulares” (BELTRÃO; ALVES, 2009, p. 128 apud PEREIRA e FAVERO, 2017). Sendo assim, a conquista das mulheres ao acesso

à educação superior foi conquistada somente a partir dos anos de 1960, quando elas tiveram a garantia em lei para a realização dos vestibulares.

O cenário da educação no Brasil foi profundamente alterado desde essa década. Se antes os homens eram os únicos que tinham o privilégio de ingressar no ensino superior, hoje com a inserção das mulheres nas universidades, elas são a maioria. Este cenário vem apresentando uma mudança significativa, pois, segundo os dados do Censo da Educação Superior pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2016) dos mais de oito milhões de pessoas que se matriculam nas universidades do país, 57,2% são mulheres.

Embora a presença feminina nas universidades tenha se expandido e que sejam as mulheres a maioria concluinte nas universidades, de acordo com o mesmo censo, 61,4% das ingressantes se formam, a população feminina ainda não alcançou a igualdade no mercado de trabalho. Segundo as estatísticas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2016, embora as mulheres sejam mais escolarizadas, ainda são minoria nos cargos mais altos, sendo 62,2% dos cargos gerenciais (públicos ou privados) ocupados por homens.

A maior diferença percentual por sexo encontra-se no nível “Superior completo”, especialmente entre as pessoas da faixa etária mais jovem de 25 a 44 anos de idade, em que o percentual de homens que completou a graduação foi de 15,6%, enquanto o de mulheres atingiu 21,5%, indicador 37,9% superior ao dos homens. (IBGE, 2018).

As mulheres também não alcançaram a igualdade salarial, o diferencial de rendimentos é maior na categoria ensino superior completo ou mais, na qual o rendimento das mulheres equivalia a 63,4% do que os homens recebiam e mesmo possuindo maior escolaridade, não conseguem alcançar as promoções e os cargos mais altos.

Embora não seja a análise principal desta pesquisa, os dados sobre os concluintes entrevistados, maioria feminina, chama-nos a atenção e leva-nos à reflexão para a feminização do curso em questão através da ascensão das mulheres na educação superior.

5.2 ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DOCENTE

Neste tópico faremos uma análise sobre as áreas de atuação, período de experiência, modalidades e setor (público ou privado).

Setor privado, já trabalhei em pré-vestibular social do ano de 2015 até o ano de 2016 como professora, também já fui monitora numa rede de escolas particulares na baixada, sou professora do colégio integral Solar que é uma instituição filantrópica na zona sul do Rio de Janeiro e sou professora lá desde 2016, também já fui professora por 3 meses do SENAI Cetiqt do curso de química no início desse ano, fui professora em um pré vestibular voltado para medicina na Barra da Tijuca por 7 meses nesse ano também de 2017 e sou professora, na verdade eu atuo em um projeto extraclasse no MV1 no Recreio, que é uma instituição particular. (Entrevistada 01)

Eu estou atualmente no estado, eu entrei no estado em 2015, em junho, no município de São João de Meriti, e eu trabalho em duas escolas, tenho dez turmas dos três anos do ensino médio, 1º, 2º e 3º anos. Já trabalhei também com a modalidade EJA, que é o que a gente chama de CEJA, que é o EJA à distância, no ano passado, esse ano eu não estou mais atuando e também trabalho em pré-vestibular, do CEDERJ, que é um pré-vestibular social. (Entrevistada 02)

Eu atuo com um projeto no setor público, na rede municipal, no município de São João de Meriti. Atuo na escola Venâncio Pereira Veloso, Educandário Cruzeiro do Sul e no Colégio Evangélico Almeida Barros. (Entrevistado 03)

Eu dou aula na FUNDEC, pego só as turmas de pré ENEM, e eu to lá desde março deste ano e voltado para o setor público porque é pela prefeitura de Caxias. (Entrevistada 04)

Eu atuo na rede privada, hoje em dia em uma escola só, mas já dei aulas em outras escolas, porque eu faço mestrado, então eu não consigo pegar muito mais escolas. Eu atuo no ensino médio, do 9º ao 3º anos e tenho duas turmas fixas de 9º e 1º anos e já tem 3 anos que eu dou aula lá. (Entrevistada 05)

Eu atuo em um colégio privado, numa rede, trabalho em quatro unidades com turma de 9º ano e ensino médio há três anos. (Entrevistado 06)

Então, setor público e privado, em duas escolas estaduais, em uma escola privada e um preparatório que é um convênio com o estado, ele é do Cederj. No privado eu pego do 9º ano até o preparatório e todos são de ensino regular, o único diferente é o preparatório que aí já é uma coisa a parte. (Entrevistada 07)

Atualmente eu estou em dois colégios particulares, um em Imbariê e o outro em Santa Cruz da Serra e também no Cederj, eu sou tutora da graduação, do Cederj da UFRJ em Licenciatura em Química. No Cederj eu vou fazer dois anos e meio, em Imbariê eu já fiz dois anos e no de Santa Cruz eu fiz um ano agora. Ensino regular, eu dou aula para o 9º ano e ensino médio, 1º, 2º e 3º anos e no Cederj é ensino superior. (Entrevistada 08)

Eu atuo em três escolas da rede privada, com alunos tanto do ensino fundamental II que é o 9º ano quanto do ensino médio, sendo 1º, 2º e 3º anos do ensino médio. (Entrevistado 09)

A maioria dos egressos trabalha no setor privado e apenas 2 deles no setor público, sendo que 8 deles atuam em escolas localizadas na região da Baixada Fluminense, distribuídos entre os municípios de Duque de Caxias, São João de Meriti e Belford Roxo.

Existe uma grande contradição se refletirmos em cima desta análise em que apenas 2 de 9 egressos atuam no setor público. O PIBID é um programa do governo voltado para alunos dos cursos de licenciatura que permite uma aproximação entre as escolas públicas e os futuros docentes. Durante a participação nos projetos, os bolsistas passam a ter um convívio intenso com a realidade das escolas básicas, com sua estrutura, com os profissionais nela inseridos. Basicamente, os bolsistas se preparam para a atuação em escolas públicas, entretanto essa aproximação praticada durante a participação no PIBID tende a não ter sequência, uma vez que para o professor formado a entrada para o exercício da profissão nas escolas estaduais é realizada através dos concursos públicos e estes têm se efetuado cada vez menos.

A fim de verificar as possíveis explicações para que professores formados não atuem na educação básica pública recorreu-se à LDBEN onde foi possível identificar a contradição ao que está posto no Título VI referente aos profissionais da educação o artigo 67 indicado abaixo

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

- I - Ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II - Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III - piso salarial profissional;
- IV - Progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V - Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI - condições adequadas de trabalho. (BRASIL, 1996)

Logo no item I deste artigo, é possível evidenciar o compromisso do governo para com os professores, onde lhes é garantido o ingresso no magistério

público através de concurso público de provas e títulos, sendo esta medida reafirmada pelo § 3º deste mesmo Título onde é dito que “A União prestará assistência técnica aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios na elaboração de concursos públicos para provimento de cargos dos profissionais da educação. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)”. Embora o direito ao concurso para o magistério seja garantido pela União não se pode deixar de observar que ao analisar o Plano Nacional de Educação (PNE) não foi encontrado um único parágrafo referente a esse processo, nem em uma vontade de manter a quantidade de concursos realizados e muito menos em se ampliar essa quantidade, embora se possa destacar a seguinte estratégia para a meta 12:

Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.

Estratégias:

(...)

2.4) fomentar a oferta de educação superior pública e gratuita prioritariamente para a formação de professores e professoras para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, bem como para atender ao déficit de profissionais em áreas específicas; (Brasil, 2014).

Pelo exposto, foi identificada uma contradição presente na política pública educacional: é um programa destinado à formação no território da escola pública, sendo que a maioria está no setor privado. Por quê isso ocorre? Qual diálogo entre o espaço de formação e o espaço de trabalho? Como que a instituição formativa pode lidar com essas contradições e adoção de futuras perspectivas?

Como é possível evidenciar, o PNE tem meta para aumentar o ingresso da população no ensino superior e conta com a estratégia de estimular a formação de profissionais da educação para suprir um déficit nas áreas de ciências e matemática, mas não possui meta ou estratégia que insira este futuro profissional no magistério público através dos concursos para docentes. Este diagnóstico sobre a falta dos concursos é corroborado quando em pesquisa na Secretaria de

Estado de Educação (SEEDUC) os dados do último concurso público para docentes são do ano de 2013 e ainda hoje em 2018, cinco anos após, professores selecionados ainda aguardam para serem chamados.

5.3 PARTICIPAÇÃO NO PROGRAMA

Trataremos neste capítulo o tempo de participação dos egressos enquanto bolsistas do PIBID.

Eu participei do PIBID, acho que eu entrei no PIBID no 3º período e fiquei até o 6º, foram quase dois anos. (Entrevistada 01)

Eu fiquei no PIBID foi um ano, eu iniciei em meados de 2012 e sai no final de 2013, porque eu já tinha finalizado as disciplinas e aí iria abrir um novo edital, eu teria que sair mesmo e eu tinha conseguido uma bolsa no museu, no Museu Ciência e Vida e eu fui trabalhar no museu, estagiar lá. (Entrevistada 02)

Cerca de dois anos. (Entrevistado 03)

Três anos e meio. (Entrevistada 04)

Eu acho que foi um ano, eu não me lembro exatamente, mas já foi bem no final da graduação, agora não lembro se chegou a completar um ano ou se foi um pouquinho menos. (Entrevistada 05)

Foram três anos, de 2011 a 2014. (Entrevistado 06)

Acho que foram dois anos, eu fiquei todo tempo que daria para ficar, mas foi bastante tempo. (Entrevistada 07)

Quatro anos e meio. (Entrevistada 08)

Durante todo meu período da graduação, desde o meu 2º período até o 7º período. (Entrevistado 09)

Analisando as respostas, é possível perceber que grande parte dos entrevistados participou do programa por um longo período de tempo durante a graduação. Dos entrevistados, 4 deles permaneceram no programa de 3 a 5 anos, 3 deles participaram por 2 anos e 2 ficaram apenas por 1 ano no PIBID.

Quando verificado o período de participação dos egressos participantes da pesquisa, percebemos que 8 dos entrevistados tiveram sua entrada no programa através do edital de 2009 e 2012. Esses editais tinham duração de 2 anos e 1 ano

respectivamente, entretanto, o subprojeto de 2009 teve prorrogação de 2 anos e o subprojeto de 2012 prorrogação de 1 ano, não tendo sido realizado novo processo seletivo dos bolsistas membros do subprojeto⁸. Por esse motivo, a permanência dos bolsistas no PIBID era prorrogada, possibilitando a manutenção destes alunos no programa por longo período.

É importante ressaltar que essa continuidade se fez plausível na época pois o curso de Licenciatura em Química no IFRJ *campus* Duque de Caxias era novo, tendo início no ano de 2009, portanto contava com poucos alunos que estavam distribuídos em outras modalidades de bolsas, como monitoria acadêmica, iniciação científica, entre outras.

Em caráter de atualização, destacamos que no edital mais recente do programa, lançado neste ano, 2018, modificações foram realizadas a fim de que a formação inicial para licenciandos fosse praticada em conjunto com o novo programa de formação lançado pelo governo federal, a residência pedagógica. Neste novo modelo, podem participar do PIBID alunos que somente tenham completado até 50% do seu curso de graduação, portanto, na segunda metade do curso os licenciandos podem participar apenas da residência pedagógica e desta forma, com a inclusão deste novo programa o período de participação dos bolsistas se limitariam aos anos iniciais em seus cursos, não havendo mais a possibilidade de prorrogação.

5.4 CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA

Dentre os objetivos do programa em tela, podemos destacar a identificação das contribuições do PIBID para a formação e a prática profissional. Neste ponto, torna-se central a análise das declarações dos entrevistados:

Contribuiu bastante, na verdade com o PIBID eu tive a oportunidade de trabalhar com diversas pessoas, diversos níveis de escolaridade porque meu primeiro grupo do PIBID foi no IFRJ, trabalhei com uma turma de EJA, então tinha pessoas de várias idades, de várias vivências e a gente tinha que dar conta de todas aquelas diferenças em sala de aula, então isso me enriqueceu muito profissionalmente, fora que você pode trabalhar outros

⁸ Não foi encontrado nenhum documento da Capes que explique a prorrogação dos projetos sem a necessidade de novo processo seletivo.

assuntos com eles, várias atividades contextualizadas, que não necessariamente seguissem o currículo, propor coisas novas, ver o que funcionava e o que não funcionava, ver as coisas na prática, além da teoria. (Entrevistada 01)

No PIBID eu atuei mais no ensino fundamental, que não é hoje a minha área de educação, eu trabalho mais com o ensino médio, mas o PIBID me fez frequentar a escola durante período da graduação e isso foi importante, estar no meio público, conhecer o espaço escolar, o funcionamento, as hierarquias e também a interação com o aluno. A gente no PIBID era vinculado com a professora de ciências, professora Mônica, que era muito amiga dos alunos e isso foi muito importante porque a gente consegue perceber, hoje né, eu consigo perceber o quanto é importante para o aluno que você esteja próximo dele, que você conheça a realidade dele, um pouco da vida dele e isso faz a diferença até para você avaliar o aluno, às vezes ele tem “zilhões” de problemas na vida e justifica a nota, às vezes baixa, às vezes o mau comportamento; se você pensar só na nota, você vai falar que esse aluno não quer nada, mas às vezes você vai ver o histórico do aluno e nossa, se você estivesse nessa situação você estaria como ele. (Entrevistada 02)

A importância para mim de entrar no PIBID é toda na minha formação docente devido ao primeiro contato com a sala de aula, primeiro contato com a realidade das escolas públicas do estado do Rio de Janeiro e me ajudou muito da minha profissão de professor porque eu consegui vivenciar as dificuldades enfrentadas pela escola e aprendi com o IFRJ meios de utilizar as didáticas, ferramentas, que pudessem favorecer as aulas mesmo num ambiente tão desfavorável. (Entrevistado 03)

Assim, o PIBID me auxiliou muito porque foi através do PIBID que eu despertei o olhar para a docência que até então eu não tinha a licenciatura como opção, eu ia pegar só pra depois fazer um complemento para bacharel, aí foi através do PIBID que despertou esse olhar pra área da docência, que eu tive interesse de atuar como docente e me auxiliou muito na hora de eu atuar em sala de aula porque perdi um pouco da timidez, vi como era a dinâmica de sala de aula, como você tem que preparar as aulas, o cuidado que você tem que ter com os alunos, a maneira de abordar os conteúdos, tudo isso é mais por conta do PIBID do que pelas disciplinas específicas. (Entrevistada 04)

Eu acho o PIBID super importante e na época do PIBID inclusive eu já trabalhava, já atuava em sala de aula nessa escola. Eu acho o PIBID importante quando ele é levado a sério né, eu fiquei um período no PIBID que não teve muito trabalho, muita atividade, mas depois começaram a ter. Eu acho importante, acho que me fez conhecer a sala de aula basicamente porque apesar de ter me formado licenciada, toda a minha graduação eu tive contato mais com a pesquisa porque fui aluna de IC, depois eu fiz estágio na Petrobrás, depois eu fui pro Canadá e lá eu também trabalhei em laboratório, então eu só vim a ter contato com a sala de aula quando voltei e entrei no PIBID e depois eu comecei a trabalhar e a dar aula. Então no começo eu me assustei um pouco porque eu entrei em uma escola pública e eu nunca tinha entrado e como eu não tinha vivência, a turma que eu trabalhei tinha uma fama de ser perigosa, de estudarem alunos que eram, enfim, não podia levar bolsa para a sala, então isso me assustou um pouco no começo, me passou uma imagem meio ruim, mas depois isso foi passando e eu aprendi várias coisas. Depois eu apliquei meu tcc nessa mesma escola, em que eu fiz o PIBID e eu acho que foi importante, é importante para você ter esse contato com a sala de aula antes do estágio

ou junto, concomitante enfim, acho que contribuiu bastante na minha formação. (Entrevistada 05)

Foi a melhor possível, o PIBID me fez perceber que realmente queria ser professor, aliás, ele me fez perceber... mudar de ideia né, porque no início eu não queria ser professor e ele me fez gostar de ser professor a ponto de não querer ter outra profissão e eu levo o PIBID até hoje para sala de aula, em questão de experimentos, em questão de jogos. (Entrevistado 06)

Ah foi bem importante, foi assim, um pontapé. Me ensinou várias coisas, como me comportar em sala de aula, como preparar uma aula, pensar estratégias para atingir o aluno em determinado tipo de conhecimento. (Entrevistada 07)

Bem, eu só comecei a perceber o que eu tive no PIBID depois que eu entrei na sala de aula, porque eu vi alguns professores que não tiveram no projeto, não participaram e eu vi que as coisas que eu já tinha passado no PIBID, esses professores ainda não tinham passado em sala de aula, então eu acho que o PIBID foi uma pré-prática, eu consegui aprender bastante coisa, o jeito de tratar os meus alunos, a forma de não só ser professora, mas também ser amiga, “eu to vendo que o meu aluno tá com dúvida, eu tenho que criar alguma alternativa pra poder resolver”, isso foi bem importante. (Entrevistada 08)

Foi com o PIBID que eu tive meu primeiro contato com a profissão, comecei a ter essa vivência e foi o fator determinante pra eu decidir realmente que era aquilo que eu queria fazer na minha vida, por ser o primeiro contato, foi ali que eu tive noção realmente do que é ser professor. (Entrevistado 09)

De acordo com os relatos, durante a entrevista é possível perceber que uma das maiores contribuições do programa foi dar a oportunidade de relacionar a teoria estudada em sala de aula à prática. Ou seja, poder executar as metodologias, os planejamentos e desenvolver a didática que muito é tratada durante a graduação em atividades com os alunos. Além disso, a vivência da prática docente, o contato com as escolas e os alunos foi importante para conhecer a realidade das escolas públicas e se ambientar no meio escolar.

Outro ponto abordado foi a relevância de se ter uma relação boa com os alunos, de se ter essa aproximação e da influência que ela possui em cima do rendimento deles em sala de aula. Ademais, o ponto que mais chamou a atenção na entrevista foi quando ressaltado que o programa de fato contribuiu para o despertar do interesse dos bolsistas para seguir na carreira docente e na permanência no curso de licenciatura.

A vivência no futuro espaço/tempo de trabalho, a sala de aula, foi fator determinante para a continuidade na opção pela carreira docente. É interessante e preocupante ao mesmo tempo como os alunos dos cursos de graduação precisam ser constantemente motivados a desenvolver interesse pela carreira que

escolheram seguir. Um dos objetivos do PIBID, citado nos editais analisados “2.2. São objetivos do PIBID: I. incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;” deixa clara a preocupação do MEC em fomentar incentivos através de políticas públicas para uma maior mobilização para a formação no magistério.

Dessa forma, Gatti et al (2009) apud Nascimento (2012) nos fala sobre pesquisas realizadas com enfoque na formação de professores onde foram levantadas questões importantes, sendo uma delas: “Como tornar a formação de professores e o ensino interessantes aos pretendentes? ”. No Brasil, o chamado “apagão do ensino médio” trouxe à tona a necessidade de elevar a formação de docentes, em específico na área de exatas. A partir desse contexto, houve a ampliação dos Institutos Federais com a oferta de cursos de licenciatura nas áreas da Química, Física e Matemática e do PIBID mostrando-se como política pública criada para motivar e apoiar a formação de professores.

Dentro deste universo que os egressos entrevistados evidenciam através das falas: “Foi com o PIBID que eu tive meu primeiro contato com a profissão, comecei a ter essa vivência e foi o fator determinante pra eu decidir realmente que era aquilo que eu queria fazer na minha vida”, “Foi a melhor possível, o PIBID me fez perceber que realmente queria ser professor, aliás, ele me fez perceber... mudar de ideia né, porque no início eu não queria ser professor” e “Assim, o PIBID me auxiliou muito porque foi através do PIBID que eu despertei o olhar para a docência que até então eu não tinha a licenciatura como opção, eu ia pegar só pra depois fazer um complemento para bacharel” a obviedade que o programa proporciona, de mostrar a carreira docente como ela é na prática e provocar o interesse através da realidade para os licenciandos. Tardif (2002) nos fala sobre a prática e assim podemos ressaltar o trecho:

Tardif (2002) recupera a orientação marxista: todas “práxis social” engendra uma mudança no sujeito trabalhador tendo em vista que - e apoiando-se em Dubar (1992, 1994), - no trabalho, a ação não se dá somente na transformação do objeto, mas na mudança de si no e pelo trabalho. Para o autor, “[...] o trabalho modifica a identidade do trabalhador, pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo consigo mesmo.” (TARDIF, 2002, p. 56 apud Nascimento, 2012).

Dessa forma, é possível estabelecer uma conexão entre o que nos diz Tardif e os depoimentos dos egressos, pois a prática oferecida pelo PIBID onde se apresenta o trabalho docente aos bolsistas e através do contato com a realidade das escolas e dos alunos desenvolve-se a motivação por seguir ou por conseguir enxergar toda realização que envolve o trabalho no magistério e o papel do professor na sociedade.

No projeto institucional de 2009 destacamos o seguinte parágrafo:

O projeto em questão constitui-se a partir de uma perspectiva integradora da tríade ensino-pesquisa-extensão. Dada as suas características, pode ser considerado como uma proposta de extensão universitária que busca promover a construção de saberes profissionais docentes por meio da pesquisa (pesquisa como princípio educativo).

Esta proposta parte do pressuposto que o professor deve ser sujeito de sua própria formação (NÓVOA, 1992). Sendo assim, é preciso considerar que as experiências educacionais que os indivíduos trazem consigo – tanto professores em exercício quanto professores em formação - determinam suas formas de estar no mundo e de atuar profissionalmente (na escola). (Projeto Institucional do PIBID IFRJ, 2009)

Nesse sentido, o projeto evidencia a oportunidade de os bolsistas interagirem com sua própria formação através da atuação no programa onde podem ter a possibilidade de construção do seu próprio saber docente e seu desenvolvimento intelectual enquanto docente.

5.5 DINÂMICA NO PIBID

No primeiro grupo, que a gente atuou no IFRJ eu tinha reuniões quase que semanais com o coordenador do curso e nas reuniões a gente decidia o que ia fazer, as metodologias e depois na outra escola, uma escola ao redor do campus as reuniões foram mais espaçadas, dificilmente a gente se reunia com o professor da turma, era muito mais nós por nós, a gente decidia as coisas, ele aprovava e dificilmente ele dava uma opinião sobre. (Entrevistada 01)

No PIBID a gente fazia mais atividades experimentais, então a gente passava filme para os alunos, fazia atividades vinculadas às disciplinas de ciências a gente também trabalhou com o laboratório de ciências, fazendo pequenos experimentos com os alunos, então o nosso trabalho era mais extraclasse e fazendo um pouco dessa divulgação das ciências com os alunos. (Entrevistada 02)

A dinâmica, devido a eu ter participado da primeira turma do PIBID, no início foi um pouco difícil porque a escola em si ainda não estava adaptada ao

programa e quando o programa começou a se desenvolver, a escola comprou a nossa ideia e aí as diretoras abraçaram o PIBID dentro do CIEP 199 e aí conseguimos salas e algumas outras coisas que nos beneficiou pro desenvolvimento do trabalho, o laboratório que estava fechado, conseguimos de certa forma com toda carência equipa-lo e tentar criar dinâmicas lá com pessoas de outros turnos, nós fazíamos contra turno com alguns alunos dentro do laboratório, apresentando aulas com ferramentas diferentes, utilizando métodos inovadores que aprendemos aqui no IFRJ. (Entrevistado 03)

Eram 5 bolsistas, 1 supervisor e duas supervisoras coordenadoras de área, que era a Celiana e a Gabriela. Na escola que eu ficava eram 5 bolsistas e a gente se revezava para fazer a atividade junto com o professor responsável, então ele sempre dava o conteúdo e a gente vinha depois com alguma atividade para consolidar essa parte do conteúdo e no geral era feito no horário da aula, dificilmente a gente trabalhava no contra turno. (Entrevistada 04)

Eu acho que a dinâmica de trabalho depende muito de quem supervisiona também. Na época quem supervisionava era o professor Guilherme. A gente tinha grupos e eram divididos por escolas e aí a gente pegava um tema e a partir desse tema a gente trabalhava de acordo com a professora que era da escola e que trabalhava com a gente, aí a gente fazia experimento, a gente tentava dar monitoria também quando os alunos se interessavam. A proposta era que não fosse só monitoria, que houvessem experimentos também para que eles se interessassem, enfim, era mais ou menos essa a dinâmica de trabalho. (Entrevistada 05)

Eu já participei de várias dinâmicas, mas na maioria dos casos, o nosso grupo se reunia, pegava todo o conteúdo programático do professor da escola e a gente elaborava uma atividade para cada aula, ou seja, para cada semana tinha uma aula diferente ou jogo ou algum experimento, alguma palestra, alguma coisa que envolvesse aquele assunto que o professor iria abordar ou tinha abordado em sala de aula. (Entrevistado 06)

Então, o meu PIBID era um pouco diferente porque o meu era para trabalhar com ensino fundamental, então todo o tempo que eu fiquei, eu fiquei só com o ensino fundamental, na Gilberto Freire, então eu e mais um outro bolsista ficamos só com o ensino fundamental, os outros até migraram para outras escolas, mas eu fiquei só lá. E aí foi um pouco diferente porque foi uma experiência até meio desafiadora porque era para dar química para alunos do fundamental. Ai o que a gente fazia era pegar o currículo mínimo de ciências e ver...aah dentro do 6º ano ele vai começar a falar sobre água, terra, e aí por exemplo dentro daquele conteúdo de água, o que a gente pode começar a introduzir de química, porque já tem alguma coisa, os professores já comentam, até da fórmula H_2O , então era meio diferente mas foi uma experiência bacana. (Entrevistada 07)

A gente ia uma, duas vezes por semana, e a gente tinha que apresentar experimentos, ou alguma dinâmica diferente. Então a gente acabava entrando nessas aulas de química, com autorização do professor, não só na do supervisor, mas de outros professores da escola também e tentava pegar o conteúdo de química e aplicar de outra forma, "como assim outra forma?", a gente fazia jogos, a gente fazia dinâmicas, para poder melhorar aquele conteúdo, principalmente os mais complicados para se dar. (Entrevistada 08)

Lá no colégio em que eu atuei, o professor trabalhava o conteúdo teórico em sala de aula e no contra turno a gente fazia experiências relacionadas

aquele conteúdo e eventualmente a gente dava algumas aulas em forma de seminário também para os alunos. (Entrevistado 09)

Em conformidade com as respostas obtidas, concluiu-se que as dinâmicas seguidas pelos bolsistas do programa era a realização das atividades no contraturno das turmas ou durante um tempo cedido pelos professores, sendo eles de química ou não. As atividades sempre tinham como ponto em comum despertar o interesse dos alunos para a química e para as ciências através de ações práticas, jogos, filmes que ou estavam acompanhando o conteúdo desenvolvido pelo professor de química ou abordavam um tema gerador proposto pelos bolsistas.

Avaliando as respostas, foi de estranhamento que apenas um dos entrevistados mencionou como eram programadas as atividades de forma superficial. Durante as considerações das respostas foi faltosa a menção sobre as relações com os professores supervisores, com os coordenadores de área do subprojeto, de como era o planejamento das atividades realizadas com os alunos nas escolas, sobre reuniões de discussão das atividades e dos relatórios enviados à Capes sobre as ações realizadas pelos bolsistas.

5.6 TEMAS TRABALHADOS NOS SUBPROJETOS

Nós trabalhamos temas ambientais, a gente trabalhou muito radioatividade, principalmente experimentos do cotidiano, a gente não tinha um tema específico, como era bastante solto a gente fazia muito experimento e tentava relacionar o experimento com a matéria que eles estavam vendo em sala, então não tinha um tema específico. (Entrevistada 01)

Eu não lembro totalmente, mas a gente trabalhou alimentação, que era vinculado ao currículo mínimo do ensino fundamental que a gente trabalhava, trabalhamos água, eu me lembro na época que na redondeza da escola tinha um valão e os alunos quando chovia e enchia tomavam banho naquele valão e aí a gente trabalhou essa temática com eles né, da água poluída e que eu me lembre a gente focava mais nisso, alguns experimentos com alimentação, poluição, me lembro que um dos filmes que a gente passou para eles foi aquele documentário “A Dieta do Palhaço” que fala de alimentação, então que eu me lembre dentre os temas principais foi isso. (Entrevistada 02)

Trabalhamos com o 1º ano as questões de acidez e basicidade, trabalhamos com tabela periódica, trabalhamos um pouco com química orgânica, trabalhamos também dando reforço escolar, trabalhamos criando

temas geradores e desenvolvendo aulas com reações químicas, sobre curiosidades que acontecem no dia a dia e esclarecendo essas curiosidades com os alunos e a todo o momento tentando mostrar a química, fugindo do tradicionalismo, fugindo do que é trivial hoje em dia para a educação brasileira. (Entrevistado 03)

Todos os temas de ensino médio, 1º, 2º e 3º ano. Teve um momento em que eu trabalhei com o ensino fundamental, mas foi bem pouquinho, tipo uns 6 meses ou até menos. (Entrevistada 04)

Dependia do bimestre, eu lembro que teve um bimestre que a gente trabalhou corrosão e a gente fez aquele experimento da pilha, a gente trabalhou também funções, eu não me lembro muito bem dos conteúdos. (Entrevistada 05)

A gente teve um projeto de lixo, tivemos uma horta, eu não vou lembrar de todas, até porque eu trabalhei em várias escolas diferentes, mas por exemplo, na última escola que eu fiquei a gente trabalhou no último semestre uma feira de ciências, onde abordava lixo, horta, abordava alimentos, vários tipos de temáticas. (Entrevistado 06)

Ai era aquilo, o meu era do ensino fundamental, então a primeira coisa que teve no projeto foi que a coordenadora pediu pra gente fazer tipo um mapeamento do que tinha no entorno da escola pra tentar ver coisas que a gente pudesse trabalhar aliado ao currículo mínimo para eles, então, por exemplo, a gente via muito que tinha um valão ali próximo, quase não tinha área de lazer, então a gente tentou pegar essas coisas do entorno, do ambiente para tentar trabalhar, então era uma coisa mais temática quando a gente trabalhava. Por exemplo, quando a gente foi trabalhar sobre água, a gente utilizou muito a questão do valão que tinha lá próximo, então como é feito um tratamento de água, quais são as substâncias que são utilizadas, era meio temático. Nós trabalhamos bastante com água, trabalhamos com a parte de solo também, composição e tipos diferentes de solo, chegamos a trabalhar com ar, ai teve uma parte que a gente começou a fugir disso e fizemos visitas técnicas com eles, fomos ao jardim botânico, fomos na casa da ciência, aí quando a gente ia nessas visitas, o trabalho já era diferenciado. (Entrevistada 07)

A gente fez de tudo, trabalhamos com temas, o primeiro deles foi lixo, a gente fez uma feira de ciências e conseguimos colocar muita coisa ali dentro, colocamos doenças causadas pelo lixo, trabalhava com currículo também. (Entrevistada 08)

Basicamente os temas que estavam previstos na ementa do currículo mínimo mesmo. (Entrevistado 09)

Conforme as respostas apontaram, as formas encontradas pelos bolsistas para trabalhar os temas da disciplina de química foram através da contextualização associada ao cotidiano dos alunos e a abordagem de acordo com os assuntos relacionados ao conteúdo do ensino médio, por vezes seguindo o currículo mínimo, tendo este entrado em vigor apenas a partir do ano de 2012. Entretanto, quando recorreremos ao edital da Capes referente ao PIBID dos anos

de 2009 e de 2011, verificamos que o documento não apresenta qualquer tipo de indicação voltada para a utilização do currículo mínimo por parte dos bolsistas de iniciação e tão pouco dá direcionamento de como deve ser tratada os temas referentes à disciplina dentro do projeto, cabendo desta forma a orientação ser atribuída pelos coordenadores de área e aos professores supervisores dos subprojetos.

Analisando os subprojetos de 2009 e 2011 foi possível observar que o subprojeto de 2009 faz menção às atividades de acordo com os tópicos mencionados nos documentos deliberados pelo MEC. As ações propostas pelo coordenador responsável pelo subprojeto envolviam a formulação de apostila de experimentos com temas referentes à Química Geral e Inorgânica, à Físico-Química e à Química Orgânica; práticas com conteúdos inerentes ao programático pelo professor de forma a complementar a parte teórica, construção de palestras, oficinas sobre assuntos importantes ao convívio do aluno com a sociedade, desenvolvimento de jogos educativos e monitoria presencial.

No subprojeto de 2011 foi encontrada referência aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1997 que posteriormente deu lugar ao Currículo Mínimo em 2012. As atividades propostas pela coordenadora responsável pelo subprojeto abrangiam um mapeamento do entorno das escolas a fim de desenvolver ações que correspondessem à realidade vivida pelos alunos, visitas a museus e espaços destinados ao ensino de ciências, palestras, encontros e rodas de conversa com objetivo de construir uma apropriação do território em que os alunos das escolas conveniadas estão inseridos e com o desenvolvimento do protagonismo pertencentes a eles, além da elaboração de um mapa falante sobre a região do entorno das escolas e atividades de ensino dos conteúdos das matrizes curriculares de ciências e química, estabelecendo a interdisciplinaridade com os demais saberes relacionando à vivência prática.

Após examinar os subprojetos, apuramos que embora os editais não façam menção de como deve ser trabalhado os conteúdos de química, os subprojetos deixam subentendido que os conteúdos programáticos devem estar em vista às atividades elaboradas pelos bolsistas, assim como temas pertinentes à realidade social dos alunos, sempre estabelecendo uma aproximação com o cotidiano.

5.7 METODOLOGIAS UTILIZADAS NAS AULAS

A gente ficava sozinho com a turma e era bem o que a gente tinha bolado, quando eram aulas de experimento a gente se dividia, o grupo, e aí fazia as dinâmicas com o grupo, mas era muito o que a gente pensava na hora ali para fazer, a gente não pensava muito na organização prévia. (Entrevistada 01)

Então, a gente trabalhava com vídeo, com experimentos, a gente teve uma horta na escola, então a gente teve toda essa dinâmica de trabalhar no espaço escolar, escolher o terreno para a gente plantar a horta e conscientizar os alunos de manterem e cuidarem da horta ao longo dos meses para crescer então a gente trabalhava mais essa metodologia de filme, vídeo, experimento, atividades manuais. (Entrevistada 02)

Utilizamos bastantes ferramentas. Utilizamos a experimentação demonstrativa, utilizamos a experimentação, utilizamos também um pouco trivial vamos dizer a apresentação de aulas em lousas digitais. Além disso, fizemos quiz com eles, questionários, jogos lúdicos, um dos jogos inclusive nós levamos para a 35ª RASBQ e esse trabalho lá teve bastantes métodos devido à quantidade de tempo, foram muitas atividades ao longo desses dois anos. (Entrevistado 03)

A gente utilizava experimento, jogo, vídeo, aula passeio, chegamos a usar música, dificilmente a gente dava aula convencional porque isso os alunos já tinham então a gente buscava sempre fazer alguma coisa diferente e no geral usava mais jogo e experimento, que era mais fácil. (Entrevistada 04)
A gente não dava muita aula, a gente dava experimentos e projetos, eu não me lembro de ter dado uma aula de conteúdo, pode ter acontecido, mas é porque faz tempo, então eu não me lembro de ter dado uma aula de conteúdo mesmo, mas eu acho que eu dei sim, acho que eu usei o data show, ai não me lembro se lá tinha data show, ai eu não lembro, desculpa! (Entrevistada 05)

Experimentação, jogos e palestras. (Entrevistado 06)

A gente tentava trabalhar muito com o lúdico, então era muito assim, ainda mais que era com criança, a gente pegava jogos, dinâmicas, fazia aulas mais expositivas usando vídeos, slide, coisas que chamavam a atenção deles e que eles pudessem também colocar a mão na massa, então quando a gente fazia um experimento a gente tomava cuidado para fazer um em que eles pudessem manipular e fazer e eles gostavam muito, ficavam eufóricos, mas era bem voltado para o lúdico. (Entrevistada 07)

A gente trabalhava com jogo, com dinâmica, a gente também tirava dúvidas, teve uma aula que eu lembro a gente tirou dúvidas de ácido e base, mas no geral eram jogos, eu gostava muito de trabalhar com jogo, então... (Entrevistada 08)

A gente fazia muita experiência e quando tinha seminários a gente utilizava os recursos audiovisuais da escola e promovia debates posteriormente às apresentações. (Entrevistado 09)

Segundo as respostas, a metodologia mais adotada era a experimentação, que segundo eles era muito bem recebida pelos alunos e uma boa forma de

exemplificar e associar os conceitos teóricos de química. As outras metodologias aplicadas eram jogos, vídeos e dinâmica em grupo. Os jogos, além de trazer o lúdico para auxiliar nos conceitos químicos, oferece a oportunidade de maior interação entre os alunos e entre alunos e professores também.

As metodologias diferenciadas têm se tornado mais frequentes nas aulas de ensino de química nos últimos tempos. Em Moran (2012), o autor fala sobre escolas públicas, onde através de convênio com empresas foi possível adotar metodologias de ensino diferenciadas, espaços de conhecimento que vão além da sala de aula, trazendo o lúdico, o auxílio de tecnologias e cujo trabalho tem sido reconhecido em âmbito nacional através das avaliações no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que comprovando que os alunos interagem mais e com a participação conseguem assimilar melhor os conteúdos abordados. No PIBID, a prática de metodologias alternativas sempre foi a principal ação dos bolsistas, como fica evidenciado nos subprojetos com as atividades de produção de jogos, experimentação, rodas de conversas.

Para autores como Maldaner (1998), Mortimer (1992), Astolfi (1995) apud Lima (2012), o Ensino de Química deve proporcionar o desenvolvimento da criatividade, da sensibilidade para assuntos do cotidiano, deve aproximar o aluno através da experimentação da realidade em que ele está inserido e com o objetivo de defender a noção de perfil epistemológico superando as percepções inapropriadas da Química e aproximando a História da Química do processo de ensino/aprendizagem.

Para Evangelista (2007) apud Lima (2012) o papel da Química na vida dos estudantes mostra a ciência como caminho para o conhecimento da realidade no nosso cotidiano, do mais básico ao mais desenvolvido processo, portanto a Química deveria ser tratada como um processo de pesquisa ao qual trará soluções para os mais diversos problemas. Assim como para Chassot (1990) apud Lima (2012), o motivo de ensinar Química é a formação de cidadãos conscientes e críticos: “A Química é também uma linguagem. Assim, o ensino da Química deve ser um facilitador da leitura do mundo. Ensina-se Química, então, para permitir que o cidadão possa interagir melhor com o mundo”.

5.8 ASPECTOS QUE PODEM SER DESTACADOS NO PIBID.

O envolvimento com o grupo, você tem que aprender a trabalhar em conjunto, não é só você que toma as decisões, o grupo todo tem que concordar e a vivência em sala de aula, acho que esse é o primordial. A gente não espera o estágio chegar para estar ali em sala, convivendo com os alunos, convivendo com a realidade escolar, convivendo com outros professores, outros profissionais, a gente tem a oportunidade de ir logo para a prática e decidir se é isso mesmo que a gente quer pro nosso futuro, porque às vezes na licenciatura fica tudo muito no teórico, do texto e é óbvio que isso é importante, eu acho que isso é muito importante apesar de algumas pessoas menosprezarem essa parte, mas o PIBID é a prática, é você pegar aquele texto, a sua bagagem e levar pra realidade. (Entrevistada 01)

O PIBID como eu já tinha comentado, ele aproxima o formando à realidade da escola, se você tiver uma boa interação com o seu coordenador do PIBID na escola e com a direção da escola, então você também começa a pegar um pouco da experiência dessas pessoas que trabalham, então é importante você ter isso e acho que é mais ou menos isso, você ter esse contato dentro da escola, é uma interação que é importante você ter antes de sair da universidade. (Entrevistada 02)

O PIBID é um processo muito coeso, instalado para ajudar na formação de professores e realmente ele tem esse viés e esse viés ele é muito bem agregado, embora a escola em si que atende o PIBID ele não olha o PIBID com o olhar pelo qual o PIBID foi criado, ele tem o intuito de muitos professores deixam o PIBID comandar as aulas, fazer as mediações no qual o professor ele deixa o seu papel para o PIBID entrar e solucionar os seus problemas com suas diversidades. Então o PIBID para muitos professores é uma solução e para muitos eles aproveitam essa solução para deixar de trabalhar e deixar o PIBID atuar no lugar do professor. Os aspectos positivos, a formação docente, eles são inúmeros porque demonstram que sim, nós podemos preparar aulas, sim podemos criar métodos diferenciados e esses métodos podem sim ter um alto rendimento, esses são os aspectos positivos. Os aspectos negativos no meio da graduação é porque determinados PIBIDs, pelo menos o meu, ele exigia muitos trabalhos, muitas atividades e às vezes não dá pra conciliar as atividades com o decorrer do curso do ensino superior então em alguns casos tinham dificuldades, porque tinha que criar uma atividade pro PIBID e no mesmo dia tinha uma prova de cálculo, então isso criou alguns problemas, então o PIBID favorece muito mas às vezes poderia ter uma organização melhor ou continuar do jeito que está né. (Entrevistado 03)

Eu acho interessante que a gente já tem isso para a docência no início da graduação, você não precisa esperar chegar no sexto período que é o estágio para você ter esse contato, no início a gente já decide se quer mesmo seguir a área ou não. Durante esse tempo que eu segui no PIBID eu vi muitos colegas que desistiram da licenciatura porque tiveram contato com o PIBID e a gente não julga isso ruim, foi bom porque ele já viu logo de início que não era aquilo que ele queria seguir, não precisou esperar até o 6º período para tomar uma decisão. (Entrevistada 04)

Eu acho que deve haver uma supervisão. Deve ter uma supervisão boa dos alunos, não que os alunos não queiram trabalhar, mas eu acho que se o programa fica largado acaba que ninguém trabalha e aí é dinheiro público que está sendo investido, então tem que haver uma supervisão para que os

alunos também se sintam motivados, porque a gente chega numa escola pública e encontra muita dificuldade, falta de estrutura, falta de interesse dos alunos, então assim, a gente tá chegando no mercado, então a gente tá tentando aprender, então quando a gente se depara com isso a gente precisa ter alguém ali falando com a gente, explicando “olha é assim mesmo, o que a gente pode fazer pra melhorar isso”, então eu acho importante que tenha uma parceria legal entre quem supervisiona e quem participa do trabalho, não pode ser uma relação tensa ou uma relação de desleixo, acho que esse é um ponto que deve ser visto sempre. Outros pontos, deixa eu ver, acho que deve ser estudado a fundo qual é o objetivo do PIBID. O objetivo do PIBID é o que? É fazer a química ser mais interessante? É fazer com que os alunos tenham mais interesse pela escola como um todo, não só em relação a uma disciplina? Acho que isso é importante porque às vezes eu lembro que a gente ficava meio perdido em cumprir hora, por exemplo, a gente tem que cumprir tantas horas por semana e aí a gente não tinha muito o que fazer porque não tinha atividade e aí a gente ficava naquela de dar monitoria, mas na monitoria não ia aluno e a gente ficava naquela e às vezes assinava e não tinha nada pra fazer, então eu acho que esse é um ponto que tem que ser visto porque por mais que você não trabalhe, a gente sabe que professor não trabalha só fazendo atividade, ou só fazendo experimento e nem toda matéria dá pra fazer experimento toda semana, às vezes o professor não tem espaço, por exemplo, eu sou professora hoje em dia e se isso fosse na minha escola, eu não teria como abrir espaço toda semana para um grupo vir e fazer experimento, então eu hoje tenho esse entendimento, porque a gente tem que dar conteúdo, a gente tem que dar matéria. Na escola pública isso é um pouco diferente porque eu trabalho em escola particular, é fato isso, mas isso tem que ser visto para que tanto o aluno do PIBID se sinta motivado a preparar novas coisas que não seja somente experimentos ou que não seja somente monitoria e para que o aluno que vai receber aquilo também sinta confiança no programa e goste. (Entrevistada 05)

Interação entre os alunos, também tem a questão do professor supervisor e os alunos, uma troca de experiência e também a relação entre a coordenação com o próprio IFRJ e os alunos. (Entrevistado 06)

Uma característica que eu acho bem importante no projeto, primeira coisa, é dar a oportunidades aos licenciandos de estarem em sala de aula desde o começo, porque aquilo ali acho que foi um norte pra um monte de alunos, por exemplo, a Duda e o Gabriel começaram ali e “não, não é isso que eu quero fazer e vou embora” e as vezes isso não acontece em outras profissões, às vezes a pessoa se forma e depois quando vai exercer vê que não é aquilo que ela quer, então a primeira é isso...a oportunidade e o segundo é o aspecto formativo, o aluno ele aprende muito, aprende demais, eu acho que se eu não tive tanta dificuldade assim quando eu me tornei professora mesmo, muito eu devo ao PIBID e até em questão de fazer o aluno e os professores que trabalham juntos refletir sobre a sua formação né, a gente conversava muito no PIBID, por exemplo, a minha professora que estava lá participando, a Mônica, às vezes ela já estava a tanto tempo em sala de aula e não sabia que tinha uma coisa diferente, uma coisa nova, que poderia fazer tal coisa de outra forma. Então é isso, mais a questão de dar oportunidade, a questão formativa pedagógica do aluno e do professor que está atuando com o projeto. (Entrevistada 07)

Eu acho que o PIBID ele é importante, eu sei que a maior parte das pessoas entra por causa da bolsa, eu inclusive fui uma delas, eu entrei porque eu precisava da bolsa, mas acabou que a experiência que eu tive lá dentro foi completamente diferente e muito importante porque eu realmente não sei o que eu faria se eu chegasse em uma sala de aula e eu não

tivesse nada, certo, a gente tem estágio, mas é completamente diferente, você acaba criando um vínculo, a se achar professora, eu acho que essa é a importância do PIBID, aquele momento de você começar a ver o que você vai fazer da sua vida, na sala de aula. (Entrevistada 08)

É um programa que acaba fortalecendo a estadia do estudante na universidade primeiramente e pra você como profissional faz muita diferença, porque é onde você começa a ter o contato ali com os conflitos que acontecem, com a vivência com os alunos, com o comportamento de cada um deles, com a questão da heterogeneidade da coisa, por ser uma escola pública você tem a possibilidade de contato com diversas pessoas, dos mais variados níveis sociais, de locais totalmente distintos e eu acho isso muito positivo, uma característica muito marcante e que pra mim foi muito positiva. (Entrevistado 09)

Em conformidade com as respostas, os destaques ressaltados se desdobram em cima da experiência de estar em sala de aula. Quase todos os entrevistados enfatizaram a importância que é o programa inserir os licenciandos desde o início do curso na realidade da escola pública, na vivência da sala de aula e da atuação como professor, onde eles podem colocar em prática os conhecimentos teóricos, e criar experiências próprias, se desenvolvendo como profissional e refletindo sobre a prática docente. Se considerarmos os aspectos levantados pelos egressos podemos perceber que o programa tem cumprido sua meta no que se refere à aproximação dos discentes às salas de aula, como nos mostra o item 2.1 do edital de 2009 referentes aos objetivos do PIBID:

e) proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração o IDEB e o desempenho da escola em avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB, ENEM, entre outras;⁹

Além dessa vivência, a oportunidade de poder ter uma formação baseada na reflexão das práticas realizadas em sala de aula é um passo a frente para a melhoria da formação para o magistério. Nóvoa, em 2006, já dizia:

A formação do professor é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica, mas há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer. (Nóvoa, 2006).

⁹ Trecho retirado do Edital do PIBID de 2009.

Portanto, o PIBID auxilia os discentes não apenas a estar em contato com a realidade profissional, mas também dar a oportunidade de os bolsistas atuarem de acordo com as metodologias e práticas pedagógicas exercida com os alunos.

Dentre as respostas, também podemos destacar a formação continuada dos professores supervisores, aqueles que atuam na educação básica e que, por muitas vezes, não dão continuidade a sua formação por falta de tempo ou por falta de incentivo por parte das instituições. Neste aspecto, Zeichner (2010) nos traz a seguinte observação:

A solução para a desconexão entre universidade e escolas na formação de professores e na formação profissional continuada para professores da Educação Básica tem sido, habitualmente, tentar perceber maneiras melhores de trazer o saber acadêmico das faculdades e das universidades para os professores da Educação Básica. (Zeichner, 2010, p. 488).

Analisando esse discurso em conjunto com algumas falas encontradas nas entrevistas, percebemos a importância do programa para formação continuada dos professores da educação básica, sendo o PIBID a ponte entre as universidades e as escolas, permitindo que esses professores voltem a ter contato com novas metodologias, novas práticas, propiciando uma ressignificação da prática docente.

5.9 VIVÊNCIAS DO PIBID

Segundo os relatos, os entrevistados, em sua maioria, ainda utilizam muitas atividades e metodologias que foram desenvolvidas em seus grupos de PIBID e se utilizam das lembranças vividas no programa particularmente durante a montagem/preparação das aulas.

Quando eu tenho que montar alguma atividade, algum jogo, alguma atividade diferente. Eu tento me recordar das leituras que eu fiz ao longo do PIBID, as experiências, do lúdico, tem coisa que funciona, tem coisa que não funciona que não adianta forçar o aluno a participar da atividade senão perde completamente a razão de ser, isso tudo foram experiências que eu tive no PIBID e levo hoje para a minha prática docente. (Entrevistada 01)

Como eu já mencionei a questão de se aproximar do aluno, de você trazer coisas diferentes, é infelizmente como a gente via no PIBID hoje a realidade da escola pública, falta de recurso, então às vezes você tem que se virar, às vezes você tem que trazer materiais que você mesmo comprou, gastar dinheiro pra trazer algo diferente, pra trazer algo novo e despertar mesmo o interesse do aluno que fica só no giz, no quadro, sem nenhuma aula expositiva, tem uma relação ruim, o aluno vira uma máquina de copiar, “copia, copia, copia e você fala, fala, fala” e poucas vezes há uma reflexão, então é bom às vezes até mesmo para quebrar o gelo, final de bimestre...ahh última aula do bimestre vamos ver um filme, compra pipoca, compra refrigerante, vamos comer, vamos conversar, eu costumo fazer isso. (Entrevistada 02)

O PIBID ele me ajudou muito porque muitas das aulas que eu preparei para o PIBID eu ainda aplico hoje embora eu atue no ensino médio mais na questão das escolas particulares e todas elas têm um sistema de ensino que utilizam apostilas então eu tento quebrar um pouco esse esquema de apostila e tento sempre levar uma experimentação, uma prática, tento sempre criar meios de quebrar professor, lousa e aluno, tento sempre criar meios que facilite nosso desenvolvimento em sala de aula. Então eu levo sempre uma experimentação, uma pesquisa, tento aplicar com eles algum aplicativo digital, tento utilizar com eles algumas experimentações, em alguns casos demonstrativos em outros eu faço uma experimentação para toda a turma. Jogos digitais esse ano eu trabalhei com socrative, trabalhei com um aplicativo que está sendo desenvolvido lá no mestrado profissional com o amigo Bruno, então eu sempre tento levar alguma coisa diferente. (Entrevistado 03)

Eu acho que sempre que eu preparo alguma atividade. Eu sempre procuro lembrar um pouco de como eu fazia isso com os alunos, o que dava certo, o que não dava certo, quais eram as maiores dúvidas que os alunos tinham e aí eu já procuro levar isso para dentro da sala de aula, sabendo que o aluno pode chegar com esse questionamento, eu já procuro levar uma possível resposta. (Entrevistada 04)

Eu acho que sempre, embora eu não tenha o tempo que eu tinha no PIBID para desenvolver alguns tipos de atividades com os meus alunos, tipo a experimentação que a gente fazia muito no PIBID, mas eu sempre tento dar uma aula contextualizada, um outro tipo de abordagem das matérias, passar um vídeo, alguma coisa que saia do tradicional, então acho que eu sempre tento fugir da mesmice de aulas só de quadro e exercícios e tudo isso vem do PIBID. (Entrevistada 05)

Quase sempre, é muito difícil eu dar uma aula hoje em dia e não lembrar do PIBID. Por mais que às vezes na correria não seja possível eu aplicar tudo aquilo que eu aprendi no PIBID, mas em todo momento me vem na mente o PIBID e que assim que tiver uma oportunidade ele vai ser aplicado. (Entrevistado 06)

Principalmente quando eu to pensando qual estratégia eu vou utilizar para poder dar um determinado tema, então por exemplo, eu vou dar funções inorgânicas, eu preciso dar, é matéria do primeiro bimestre do 2º ano no estado aí eu penso “como que eu vou trabalhar? ” Se for com experimento as vezes vai, talvez se eu fizer uma aula mais expositiva, fazer um jogo, e aí eu lembro muito das minhas experiências no PIBID, o que funcionou mais, o que foi melhor... não que o que funcionou lá, vá funcionar na minha sala de aula, mas me faz refletir, mais na hora que eu to formulando mesmo como que eu vou dar aquilo. (Entrevistada 07)

Em todo momento, principalmente quando – porque eu trabalhei com a Gabriela também, que é de psicologia – então esse negócio de entender o porque o aluno está agindo daquela forma, Gabriela. Então eu penso muito nisso, tem aluno que no início do ano está super agressivo, com uma raiva que você não consegue entender de onde vem e ta descontando em você, então eu não posso ser agressiva com ele, eu tenho que tentar entender o motivo, então eu acho que esse é um ponto e isso foi muito importante. (Entrevistada 08)

Então, eu tô atuando na rede privada, então eu creio que se eu estivesse na rede pública eu teria muito mais influência porque como a minha participação no PIBID foi muito voltada para experimentação, na rede privada a gente não tem oportunidade de utilizar tanto isso, mas foi algo que ficou tão marcado que hoje em dia sempre que há possibilidade eu tento inserir isso, porque pelo que eu vivi, ficou nítido pra mim que essa parte prática acaba elucidando muito mais o conhecimento do aluno. (Entrevistado 09)

Alguns expressaram que as experiências obtidas com as turmas e os alunos participantes auxiliam até hoje na maneira e na forma de tratamento e relação com seus alunos em sala de aula. Entretanto, a maioria também relatou dificuldades de alterar a metodologia que faz utilização do quadro e de apostilas, principalmente àqueles que trabalham no setor privado. Diante dessa contradição, é possível diagnosticar que as experiências obtidas por esses egressos durante a participação no PIBID em sua formação inicial se contrapõem à prática docente que faz uso de materiais prontos e engessados pela cultura tradicional de ensino.

Sob esta alegação, Nóvoa (1999) traz a seguinte abordagem:

A pobreza actual das práticas pedagógicas, fechadas numa concepção curricular rígida e pautadas pelo ritmo de livros e materiais escolares concebidos por grandes empresas, é a outra face do excesso do discurso científico-educacional, tal como ele se produz nas comunidades académicas e nas instituições de ensino superior. (NÓVOA, 1999. P.7).

Neste trecho podemos observar que o autor faz uma crítica muito atual aos sistemas de ensino que invadem as escolas por todo mundo. No Brasil, é possível observar que a cada ano cresce o número de escolas voltadas para a preparação ao vestibular, ao ENEM. Sistemas de ensino que engessam os professores tirando qualquer autonomia pedagógica, uma vez que todo material didático deve ser seguido e cumprido à risca. Escolas que não se preocupam em educar cidadãos e sim preparar máquinas de fazer provas e passar em concursos a fim de gerar resultados e alimentar os egos das instituições. As disciplinas e matérias vêm aos montes em cima de jovens de não mais que 17 anos, que se formam

ótimos “fazedores” de provas. Os materiais, que são produzidos por empresas contratadas pelas redes de ensino particulares, são enormes e englobam muitas vezes conteúdos que são vistos no ensino superior, a justificativa da escola para essa abordagem é preparar melhor seus alunos.

Nesse ponto, os participantes da pesquisa nos ajudam a perceber que para além dos objetivos cravados do programa, o PIBID ampara os discentes à aprendizagem mais humanizada, voltada para atender as demandas dos alunos e não a tratá-los como máquinas. Desta forma, a experiência do PIBID se contrapõe à prática docente que tem como recurso o uso de apostilas.

5.10 O PROGRAMA E A PERMANÊNCIA NO CURSO DE LICENCIATURA

Para os entrevistados, o programa auxiliou de forma importante através da assistência financeira, que ajudou a custear a permanência no curso de graduação, sem o valor da bolsa muitos declararam que não teriam concluído a faculdade. Alguns entrevistados também ressaltaram que estar no programa vivenciando a prática docente foi determinante para dar continuidade à formação de professores.

Eu entrei na licenciatura por vontade, não por falta de opção, porque na época que eu entrei principalmente e provavelmente isso ainda continua, mas muitos entraram ali porque enfim, faziam de trampolim, estavam esperando entrar em outro curso, não tinham vontade de estar realmente ali, mas eu já queria ser professora então o que o PIBID me proporcionou foi essa experiência de poder ir para a prática sem ter que esperar o estágio e é óbvio que o dinheiro me ajudou bastante, isso não tem como negar, mas, além disso, me proporcionou essa experiência de já poder trabalhar com aquilo que eu gostava muito que era dar aula e pude assim comprovar se era isso que eu queria, porque às vezes a gente fica muito naquela coisa ideológica de querer salvar o mundo, mas ali você tem a vivência real do que te espera quando você se formar. (Entrevistada 01)

Eu entrei no PIBID já no final da minha licenciatura, mas sim, despertou um maior interesse, com certeza, mas assim de qualquer forma eu iria concluir a licenciatura, porque eu já estava bem no finzinho mesmo, mas sim, foi um diferencial pra mim, estar dentro de um projeto que vivencia a prática docente e com certeza foi muito importante. (Entrevistada 02)

Quando eu estava no PIBID eu enfrentava grandes problemas financeiros, um dos motivos de ter adentrado ao PIBID foi esse e o PIBID me ajudou a custear alguns custos que a faculdade gera, a passagem, as xerox, às vezes a alimentação, então esse valor que o PIBID nos auxiliava, era um

auxílio muito importante porque as vezes tínhamos que sair da faculdade e ir para a escola, então tinha que ter um almoço, às vezes não dava pra trazer o almoço de casa e aqui no campus não tem bandeirão, então tínhamos dificuldades com a alimentação, aqui em frente tinha um almoço que dava pra pagar com o valor do PIBID, o traslado da faculdade para o PIBID tinha como ir de ônibus devido ter uns 4 Km de distância e o horário de saída da faculdade era 11:50 e a entrada no PIBID era 13h da tarde então saída da faculdade ainda tinha que almoçar, ainda tinha que pegar ônibus, então esse auxílio ajudava a custear. (Entrevistado 03)

Financeiro. Se não fosse o PIBID eu não teria terminado a licenciatura, apesar da bolsa, esses R\$400,00 que hoje a gente pode dizer que é pouco, mas foi o suficiente para me manter na graduação. (Entrevistada 04)

Essa pergunta é bem difícil para mim porque eu relutei muito em ir para a licenciatura. Auxiliou, eu acho, eu não posso dizer que não auxiliou, mas como no começo eu me assustei eu me assustei com o programa, me assustei com o cenário que eu encontrei, foi aquilo que eu falei, eu acho que tem que ter sempre um diálogo e um preparo para os alunos que vem também, porque eu fui uma aluna que chegou e que apesar de fazer licenciatura, não tinha tido contato antes com a sala de aula e tudo, com o outros colegas meus já tinham tido, então quando eu cheguei eu me deparei com uma realidade que me assustou e eu nunca tinha estudado em escola pública, então quando eu entrei aquilo me assustou mesmo, mas acho que auxiliou porque eu ficava feliz quando eu via o envolvimento dos alunos e concomitante a isso eu comecei a trabalhar também, a dar aula, acho que auxilia sim, só tem que haver uma base para os alunos que estão entrando também. (Entrevistada 05)

De certo modo, o fato de que o programa me fez perceber que eu queria muito ser professor, então foi um dos motivos de não largar o curso. (Entrevistado 06)

Com certeza. Eu entrei no projeto, eu estava indo para o segundo período e aí no primeiro período eu ainda estava na dúvida se eu queria fazer aquilo ou se eu fazia farmácia e aí eu lembro que teve o ENEM, o SISU e tal e eu cheguei a passar para a farmácia quando eu estava no segundo período, só que aí eu já estava gostando muito do projeto e aí foi até uma questão que eu conversei com a minha mãe, conversei com a minha coordenadora e aí eu fiquei "poxa, e agora? Será que eu largo e vou para a farmácia que era uma coisa que eu também estava na dúvida de fazer ou continuo?" Então talvez se eu não tivesse já no projeto, talvez eu tivesse largado e tinha ido para a farmácia e aí hoje eu seria outra coisa. (Entrevistada 07)

Acho que sim, porque sempre chega naquele momento que você não ta aguentando mais, não quero mais isso, que aí a gente começa a ter contato com professores que te perguntam porque você está fazendo isso com a sua vida, vai fazer outra coisa, então eu acho que o PIBID acabou me ajudando, eu tive contato com aqueles alunos e eu pude ver que não é ruim, é ruim quando você chega e você quer ser autoritário, que brigar e você quer fazer um monte de coisa mas se você chegar querendo fazer o seu trabalho e conseguir entender o seu aluno eu acho que o trabalho fica melhor. (Entrevistada 08)

Total, fez total diferença. Se não fosse o PIBID com o dinheiro da bolsa eu não teria condição de ter permanecido. (Entrevistado 09)

Observando as respostas é evidente a importância financeira que o programa representa para os bolsistas. Mesmo sem haver uma pergunta específica para esse comentário, é de conhecimento que a maior parte dos estudantes que optam pelos cursos de licenciatura são advindos das classes populares. Segundo Viana (2003) apud Nascimento (2012) existem dois tipos de ensino superior, os cursos de elite que são preparatórios para produção de lideranças e conhecimento frequentados pelos “alunos clássicos” e os cursos de produção de mão de obra especializada, que tem objetivo de formar profissionais que atendam as necessidades do mercado de trabalho, essas também são consideradas IES periféricas onde encontramos o “novo aluno”, aquele que muitas vezes são os primeiros de suas famílias a ingressar no ensino superior e público.

É notório que essa segregação demonstra muitas vezes uma desqualificação da carreira docente e uma desvalorização dos profissionais que atuam na área, mas também nos aponta a necessidade da manutenção das bolsas de iniciação à docência e auxílio estudantil, tendo em vista a relevância que representa para os licenciandos, podendo ser uma forma de permanência no curso superior.

Uma grande preocupação para o MEC é o abandono nos cursos de formação de professores. Segundo o Inep em 2014, o nível de evasão nos cursos de licenciatura em química chegou a 57,2%, um recorde de desistências. Um outro dado alarmante mostra uma grande quantidade de professores da Educação Básica que ministram disciplinas fora da sua formação específica segundo o Inep.

É importante ressaltar que devido às ações do governo nos últimos anos, cortes já aconteceram tanto no orçamento para as IES quanto para os programas de iniciação à docência. A Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 241 que determina um teto para gastos com saúde, educação e segurança ameaça cortes de quase 200 mil bolsas da CAPES para o ano de 2019 com uma redução de 11% no orçamento. Segundo reportagem feita pelo G1¹⁰ (2018) essa redução pode ser comparada com a verba destinada aos programas PIBID, Residência Pedagógica e o PARFOR. Com a perda desse recurso, esses programas

¹⁰ Portal de notícias da rede Globo.

poderiam acabar a partir do próximo ano ou em caso de corte horizontal todas as bolsas incluindo mestrados e doutorados até julho de 2019.

5.11 A VIABILIDADE DAS METODOLOGIAS UTILIZADAS NO PIBID NA PRÁTICA PROFISSIONAL

Os entrevistados de modo geral revelaram que a metodologia mais utilizada por eles enquanto professores, após a participação no PIBID são as atividades de experimentação utilizando materiais de baixo custo. Outra metodologia muito apontada foi a utilização de jogos, que trabalham os conteúdos de forma lúdica.

Os experimentos de baixo custo, nós tivemos contato com vários, os jogos eu acho que também é possível, é possível tudo dentro da sua realidade, eu acho que quando você quer você adapta óbvio que eu não consigo fazer um monte de coisa com os meus alunos, é claro, mas o básico é possível, pelo menos você fazer um jogo, uma atividade diferente, contextualizar as coisas, isso sempre é possível. (Entrevistada 01)

Então, a questão do vídeo, inclusive lá na escola tem uma televisão que encaixa o pen drive, então eu posso baixar um vídeo, alguma situação, um filme e levar pra sala de aula, alguns experimentos eu levo pra sala de aula, algumas atividades dinâmicas, por exemplo, no 1º ano a gente trabalha geometria molecular, aí eu faço com jujuba, levo pra sala de aula, falo pra eles fazerem as geometrias com jujuba ou com bolinha de isopor, então essas atividades assim que são mais simples e são didáticas, faz com que o aluno se interesse e aprenda, ele se concentra naquilo que ele tá fazendo, quando ele tá fazendo ele se concentra mais do que quando eu faço no quadro uma estrutura lá no quadro chapado e ele montando a estrutura ele vai querer fazer certo, vai querer fazer bonito e também tem a competição, ele vai querer competir com o colega, então ele vai se empenhar em fazer um trabalho direito e aí é bem legal e isso eu conheci no PIBID, você fazer essas dinâmicas e que são viáveis, que funcionam juntar grupos pra fazer, eles trabalham direitinho. (Entrevistada 02)

Nada que eu apliquei no PIBID que eu não possa utilizar nas minhas aulas. As aulas criadas no PIBID eram criadas para as diversidades, para atender os alunos com as delimitações devidas às greves escolares, não ter um auxílio maior, um reforço escolar para eles, então nossas aulas eram de fácil compreensão vamos dizer assim, mesmo sendo leviano com essa afirmação. Então, a gente criava essas aulas para atender alguns alunos que tinham dificuldades. Então hoje eu posso criar aulas em cima dessas metodologias que eu posso estar forçando, porque eu já conheço os assuntos pré-adquiridos pelos alunos e às vezes essas aulas que eu utilizo, algumas que eu me lembro, elas me ajudam muito, a questão do tema gerador, a questão de criar discussões em sala de aula, então isso é muito importante hoje em dia nas minhas aulas, isso para mim é muito enriquecedor. (Entrevistado 03)

No contexto que eu estou inserida hoje eu acho que funciona mais a parte de vídeos, porque a gente tem como utilizar esse recurso. Experimento eu já fiz 3 vezes, mas assim, não utilizo com frequência porque eu tenho muitas turmas e aí para ficar replicando esses experimentos não é viável, acaba gastando muito, então o que eu utilizo com mais frequência é vídeo. (Entrevistada 04)

Tirando pela minha realidade hoje, muito poucas porque eu trabalho em uma escola particular que usa o sistema de ensino do pH e assim, eu tenho muito pouco tempo para trabalhar o meu conteúdo, então eu não tenho muito tempo para trabalhar experimentos, embora a escola tenha laboratório, isso é uma coisa assim até muito boa, mas eu não tenho muito tempo para levar os alunos porque eu tenho conteúdo pra bater, eu tenho meta pra bater, mas também não é só experimento que o PIBID faz, então eu adapto nas minhas aulas por exemplo uma aula com vídeo, uma aula com imagens, eu tento fazer uma coisa contextualizada e isso também vem do PIBID e isso eu consigo aplicar, e eu acho que isso faz muita diferença pros alunos do que aquela aula pragmática que você só fala e escreve no quadro, agora experimento como a gente fazia no PIBID eu não tenho tempo de fazer, gostaria até, mas não tenho tempo. (Entrevistada 05)

Experimentação, eu acho que seria a mais viável, a mais utilizada, até porque pensando na química, o aluno de ensino médio, de 9º ano, ainda mais de escola particular que tem um laboratório, ele poder ver aquilo, acho que atualmente para mim é o mais viável, pelo menos pensando na minha realidade, onde eu trabalho. (Entrevistado 06)

Praticamente todas. Todas que eu utilizei lá, de refletir sobre a prática, metodologias que a gente utilizava experimentos, jogos, de visita técnica, então tudo que eu utilizava no PIBID eu utilizo, pego muita coisa. (Entrevistada 07)

Todas. A gente usava jogo e eu continuo usando jogo adoro jogo, adoro dinâmica e só uma coisa que antes eu não podia fazer no PIBID e que agora eu faço com meus alunos que é aquelas dinâmicas de pergunta e resposta, só que o aluno tem que correr para poder responder, no PIBID eu não podia fazer isso porque os professores ficavam “não porque pode cair e se machucar, e isso vai ser um problema para a escola toda”, só que agora o problema é meu. Acho que todas as dinâmicas eu acabo usando, feira de ciências também, fiz feira de ciências nos dois colégios, então tudo. (Entrevistada 08)

A experiência é viável, lógico que a gente tem a limitação da rede em si, que, aliás, nem toda escola permite e eu tenho uma escola que não me permite e também nem cabe pela questão de ser um pré militar e basicamente a experiência. (Entrevistado 09)

Anteriormente já foi mencionada a importância das metodologias alternativas para o Ensino de Química. A experimentação no processo de ensino/aprendizagem tem se revelado aliada dos professores, pois, além de fácil reprodução com a utilização de materiais de baixo custo que são acessíveis, sendo encontrados em supermercados e farmácias, a visualização da prática traz aos alunos uma apropriação do conhecimento acerca do assunto estudado. Outro

ganho positivo da experimentação é a contextualização que é possível ser feita a fim de aproximar os alunos da realidade, dando validade aos conteúdos da disciplina de Química.

Apesar de os egressos saberem da importância da utilização das metodologias alternativas, alguns ressaltaram que nem sempre é possível a aplicação delas e sendo assim tratam os conteúdos de química de maneira tradicional, a fim de terminar a matéria programada como pode ser destacado:

Tirando pela minha realidade hoje, muito poucas porque eu trabalho em uma escola particular que usa o sistema de ensino do pH e assim, eu tenho muito pouco tempo para trabalhar o meu conteúdo, então eu não tenho muito tempo para trabalhar experimentos, embora a escola tenha laboratório, isso é uma coisa assim até muito boa, mas eu não tenho muito tempo para levar os alunos porque eu tenho conteúdo para bater, eu tenho meta para bater. (Entrevistada 05)

Um dos objetivos encontrados nos subprojetos subtende-se que é mostrar aos bolsistas que é possível conciliar os conteúdos programáticos de Química com a utilização de metodologias que fujam da maneira tradicional, trazendo ludicidade, contextualização, ou seja, envolvendo o aluno e despertando sua curiosidade para com a disciplina, não apenas cumprindo prazos e entregando fórmulas aos alunos a fim de cumprir as metas do bimestre.

É preciso que haja reflexão sobre a prática docente. Zeichner (2008) alerta para que os professores estejam atentos às práticas em sala de aula, pois o docente está em constante formação e o que seria desses profissionais se apenas estiverem em sala para cumprir currículos? É preciso fazer o aluno pensar criticamente, é preciso formar o aluno como cidadão consciente de sua realidade e utilizar a Química para promover também a alfabetização científica, como fala Chassot (1990), e só será possível desempenhar este papel indo além do tradicional que já se mostrou ultrapassado.

5.12 RELATOS SOBRE A IMPORTÂNCIA DO PROGRAMA

De acordo com os entrevistados, a maior importância do programa é a oportunidade de praticar a docência enquanto estudantes da graduação. Para eles, esse foi um grande diferencial na formação acadêmica e uma oportunidade

única de poder transformar a teoria em prática, além de proporcionar um espaço para que o professor supervisor e os próprios coordenadores do programa tenham um momento de reflexão sobre suas práticas enquanto docentes.

Primeiro é auxiliar na permanência do aluno, eu acho que o dinheiro é importante sim, a gente está vivendo numa realidade que o dinheiro faz muita diferença do aluno continuar ou não na faculdade e outra, permite àquelas pessoas que entraram meio que sem querer naquele curso de licenciatura a se encontrar, porque de repente não pensa na licenciatura porque nunca teve a oportunidade de enxergá-la com outros olhos e o PIBID permite isso, permite que você vivencie e de repente veja que é algo que você gosta, que você se identifica, que você curte e faça a pessoa ficar na licenciatura. (Entrevistada 01)

O programa, assim como os de iniciação científica, a iniciação à docência vai dar um norteio para o futuro profissional e infelizmente as escolas particulares, não generalizando, claro, mas a maioria hoje está na metodologia do ENEM, então é meio que um curso e dificilmente hoje, pelo menos aqui na baixada fluminense existem escolas, colégios, são cursos... fulano de tal que vai preparar o seu aluno desde o 9º ano para o ENEM, então o aluno vira máquina e o professor vira máquina, então o PIBID tirou isso, que pelo menos os meus colegas que trabalharam no PIBID, que fizeram parte do programa e que hoje estão em sala de aula, eu vejo que mesmo que estejam em colégios que tem esses moldes, eles perderam um pouco dessa coisa de máquina que essas escolas acabam cobrando do profissional. (Entrevistada 02)

Colocando em uma escala de porcentagem na minha formação, porque muitas pessoas acreditam que ser professor é aptidão, “Ah você tem o dom”, e o PIBID ele não te dá dom, ele te ensina a ser um profissional, porque professor é um profissional, então o PIBID ele te auxilia muito na formação profissional, ele te ajuda a ser um docente e se tornar um profissional que exerce a docência, então pra mim, na minha formação ele é muito, muito, muito, muito importante, tanto é que em muitos momentos eu acabo me recordando de algumas coisas praticadas no PIBID que foram muito interessantes na minha formação tanto acadêmica quanto profissional. (Entrevistado 03)

Eu acho que o programa ele tem a importância acadêmica para quem participa dele, não só os bolsistas da licenciatura, mas também para os professores coordenadores, que eles podem repensar na sua prática docente e para os alunos que estão envolvidos no projeto, porque eles passam a ter uma outra visão sobre a química, que às vezes ele não consegue ter com o professor dentro da sala de aula, então eu acho que é importante para todo mundo que atua nesse programa. (Entrevistada 04)

Eu acho que a importância do programa é a gente ver se é isso mesmo que a gente quer, eu, por exemplo, não queria ser professora, mas quando entrei no programa comecei a me acostumar com a ideia e gostando porque como eu disse pra você, a minha graduação quase toda foi no laboratório, então acho que uma das importâncias é essa e também o contato com a sala de aula, é importante ter essa vivência, que a gente tem no estágio, mas é bem diferente, estar na escola, poder fazer atividades com uma turma, poder aplicar tudo aquilo que a gente vê na faculdade e adaptar ela pro ensino médio, é uma experiência bem importante. (Entrevistada 05)

É fazer com que os futuros professores tenham uma experiência em sala de aula a ponto de conhecer a realidade muito antes de entrar de fato na sala de aula. Eu sei que a gente de faculdade pública acaba estudando tanto e acaba que a gente tem uma tendência a demorar mais a entrar no mercado de trabalho justamente por causa da faculdade, então o PIBID serve como uma experiência para o cara quando se formar ele já ter pelo menos uma noção da sala de aula, fora o estágio, claro. (Entrevistado 06)

Uma importância gigantesca, foi aquilo que eu te falei no começo, a questão de você dar oportunidade pro licenciando logo no início, já ver o que é uma sala de aula, já ver o que ele pode esperar... Porque assim, tem gente que fala “Ah, mas o aluno sabe o que é uma sala de aula porque ele já foi aluno”, mas é uma outra visão, aí a Gabriela usava muito uma frase “é o olhar com outros olhos” é você ter uma outra visão porque agora você já não é mais aluno, agora você já está entrando ali como professor e aí você vê ali na prática se é aquilo que você quer, se é aquilo que você não quer e é muito diferente do estágio, é diferente demais do estágio, porque no estágio nós temos três mas o primeiro é mais observação, você não tem tanta participação então às vezes o aluno vai pro estágio e eu ouço de alguns outros colegas meus que não participaram do PIBID que quando foram pro estágio odiavam porque ficavam só sentados e falavam que ficava uma zona e eles não podiam fazer nada e às vezes falavam até que não queriam ser professor por conta disso mas assim, não é só aquilo e aí eu acho que é uma importância gigantesca que mostra a realidade mesmo e mostra como ele pode atuar, diferente do estágio que você só fica como mero observador. (Entrevistada 07)

Eu acho que a importância do PIBID está em mostrar aos bolsistas o que é ser professor. No programa a gente tem uma certa autonomia, e isso é o diferencial do programa do que por exemplo no estágio, que a gente está sempre com o professor e só fica mais observando. No PIBID nós somos os professores e quando a gente sai e vai dar aula acho que ajuda tanto porque aquilo não é novidade para a gente, estar com uma turma, preparar atividades, foi fundamental para mim. (Entrevistada 08)

O que ficou claro para mim a fundamental importância para a formação do professor. Acho que para quem quer ser professor mesmo, o PIBID fez total diferença por ser o primeiro contato e eu acho que ali também é um momento de decisão para quem não tem certeza se quer ou não ser professor, aquilo ali é um divisor de águas, eu acho que ali você tem condição de decidir se vai seguir ou não, então o PIBID é de extrema importância para o profissional da área de educação. (Entrevistado 09)

A partir das falas dos egressos durante a entrevista, podemos destacar a escola como espaço-tempo da formação docente durante a formação inicial e também para a formação continuada dos outros profissionais integrantes do PIBID. Camargo e De Paula nos falam que:

Há um espaço da formação de professores que talvez não seja percebido, ou melhor, não se tenha tomado consciência, mas que também é um espaço de formação, esse espaço se chama Escola. Sim é também na escola que a formação do professor acontece, num movimento onde o sujeito ensina e aprende, através de diferentes elementos que levam à construção de uma identidade profissional. (Camargo e DE Paula, 2013, p.7727-7728)

Portanto, é indispensável refletir sobre as experiências vividas na escola durante o processo de ensino aprendizagem. O programa criado com o objetivo de aproximar os diferentes níveis de ensino e estimular o interesse dos alunos ao magistério também tem como obrigação propiciar experiência prática aos licenciandos e os egressos entrevistados pontuam que esta meta foi atingida, corroborando com o que Tardif (2005) nos apresenta como proposta, de termos através da vivência da escola uma troca de conhecimentos e experiências sociais que nos permitem a construção de diferentes saberes na nossa prática profissional.

5.13 OPÇÃO PELO INGRESSO NO PROGRAMA

Para os entrevistados, o maior interesse ao optar pelo programa foi para conseguir o auxílio financeiro que o PIBID proporciona. Além disso, muitos queriam conhecer a profissão para assim optar por continuar ou mudar de curso.

Eu ingressei no PIBID, na época em que eu ingressei eu não tinha muita ideia do que era o PIBID na verdade, eu tinha uma ideia bem pouca, bem escassa do que a gente ia fazer, mas eu entrei por essa vantagem, eu já queria ser professora, então óbvio que o dinheiro contribui, claro era uma bolsa, mas como eu queria ser professora isso contribuiu muito para que eu já estivesse ali atuando, fazendo uma prática docente, propondo uma atividade, me chamou muita atenção, então eu entrei no PIBID por isso. (Entrevistada 01)

Eu via a maioria dos estudantes já trabalhando no PIBID e quem não era do PIBID era da monitoria como era o meu caso então quando eu já estava quase há uns dois anos na monitoria eu falei “eu quero conhecer o PIBID”, aí fui lá e me inscrevi para conhecer o outro lado também e pude vivenciar essa experiência também. (Entrevistada 02)

Eu entrei mesmo porque quando eu entrei na faculdade, entrei com o objetivo de estudar química, e eu queria fazer engenharia química e quando eu entrei e comecei estudar e descobri mesmo que tinha que ser professor porque aqui não tinha outro curso, não tinha como fazer o bacharel eu fui e

adentrei ao programa e também tinha o auxílio, então tanto o auxílio como o primeiro contato com o que é ser professor de química, porque quando estamos no ensino médio não temos esse olhar para a profissão do jeito que ela merece vamos dizer assim, então foi uma oportunidade que eu tive de entrar no programa e conhecer o que esse programa poderia me oferecer e pra saber o que essa profissão poderia me gerar. (Entrevistado 03)

Logo assim que eu vi o edital, eu quis participar pela questão financeira, aí depois quando eu fui para a entrevista e me explicaram como era o programa, como funcionava, eu passei a achar interessante e depois resolvi ficar também por acreditar naquilo que eles estavam propondo ali no programa, passou de ser uma questão financeira para também ser uma questão de aprendizado, mas inicialmente confesso que era financeiro. (Entrevistada 04)

Tentei, mas assim, eu caí na química meio que por acaso, eu queria economia, eu estudei para economia e jamais pensei em fazer química, muito menos licenciatura e aí eu passei para economia na UFRRJ e aí quando eu passei eu não sabia que eu tinha passado, eu queria ir pra lá mesmo e aí surgiu a prova do IF e um professor meu da época, a gente estava no final do ano e quando a gente começa a chegar no final do vestibular a gente começa a ficar desesperado porque a gente não sabe se a gente vai passar e rola aquele desespero e aí esse professor me falou “olha, vai abrir o vestibular para química nessa faculdade aqui, é federal, porque você não tenta? Você é boa em química”. Eu tentei, mas assim, tentei passei, e aí eu lembro que a rural eu joguei para o segundo semestre porque tinha que ver moradia, essas coisas e aí para eu não ficar seis meses parada eu comecei lá e aí comecei e fui gostando e aí logo entrei na iniciação científica e aí eu gostei mesmo e fiquei, então não foi porque eu não queria ser professora, foi porque eu queria outro curso, porque tem muito isso lá no IF de gente que entrou ali porque não passou para outros lugares. No começo eu realmente não queria ser professora, mas também eu não tinha nem ideia de qual curso eu queria, depois durante a minha faculdade eu quis, mas acabei não dando aula porque tive logo esse contato com a pesquisa e inclusive hoje eu faço mestrado por causa disso, porque eu gosto mesmo de pesquisa. (Entrevistada 05)

A princípio no começo foi por causa da bolsa, mas conforme foi passando a questão da bolsa era o de menos, a bolsa ajudava a pagar a passagem e outras coisas, mas, o aprendizado do programa.... Não foi à toa que foram três anos e eu só saí porque já estava no último período e eu precisava escrever a monografia. (Entrevistado 06)

No começo foi pela questão financeira e porque eu queria fazer alguma coisa para saber se era aquilo mesmo que eu queria. Alguns amigos meus já estavam no projeto, eles entraram antes de mim e aí falavam mais ou menos como era, que era legal... Aí eu “Ah legal ainda ganha uma bolsa, vou tentar”, então foi por essas razões. (Entrevistada 07)

Porque eu precisava de dinheiro, só por isso, eu não sabia o que era. A moça da secretaria, eu cheguei lá, aí fui com meu pai e com a minha mãe, aí minha mãe falou que ia ser um problema para pagar a passagem, aí a moça da secretaria me falou “então, tem uma bolsa aqui, um projeto aqui tem uma bolsa, aí eu perguntei, projeto de que? Ela disse que não sabia, mas que era um projeto, mas tem uma bolsa” e foi assim, eu fiquei esperando abrir e logo que eu fiz a matrícula, na primeira semana de aula abriu, mas eu só fui chamada no segundo semestre, mesmo estando em segundo, então foi a faculdade todinha fazendo PIBID. (Entrevistada 08)

Eu optei porque eu precisava de uma bolsa para me manter na instituição, esse foi o real motivo, depois lá dentro eu consegui perceber tudo isso que eu te falei. (Entrevistado 09)

O programa cumpre seu objetivo de fomentar o interesse pelo magistério e dar espaço aos bolsistas na interação com as escolas, tendo este a oportunidade de conhecer melhor a carreira docente e podendo então desmistificar alguns pontos comumente denegridos. Através da prática, os licenciandos podem experimentar e entender a função social do professor, despertando o interesse em permanecer no curso de licenciatura.

5.14 CURSOS E INSTITUIÇÕES ALMEJADAS

Dentre os entrevistados, três já queriam seguir a carreira docente, outros três pretendiam a área da química, mas como bacharel; os outros estavam distribuídos entre farmácia, engenharia e economia. Todos prestaram vestibular para a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), alguns através do vestibular direto outros através do ENEM, entretanto a maioria optou por ingressar no IFRJ pela proximidade de sua moradia, alguns revelaram que permaneceram na instituição por já ter iniciado o curso e encontrarem afinidade com a carreira docente.

Eu tentei ingresso no ano em que eu entrei no IF eu fiz para o IF e pra UFRJ para o curso de licenciatura em História. (Entrevistada 01)

Eu antes de ir para o IFRJ, eu fazia pedagogia na UFRJ, eu já tinha essa vontade de seguir na carreira docente, mas eu não me adaptei à pedagogia. Eu sou das exatas, eu sempre fui e eu cheguei na pedagogia, era muita leitura, muito texto, muito voltado para o público infantil e isso me frustrou um pouco, eu acho que eu não tinha essa noção e aí eu fiquei sabendo que tinha um curso de química que era pertíssimo da minha casa e aí eu fui fazer e consegui passar e abracei, eu gostei muito do IFRJ como instituição de ensino superior. (Entrevistada 02)

Quando eu entrei, eu passei para a UFRJ para o curso de matemática e passei aqui para o IFRJ para fazer licenciatura em química, as outras faculdades que eu passei foi mais por questão de bolsão mesmo, em universidades que eram particulares, as duas universidades que eu tentei ingressar foi a UFRJ e o IFRJ. (Entrevistado 03)

Eu tentei para o IF de Caxias, de Nilópolis e a UFRJ. Pra UFRJ eu tentei bacharel, não passei. Pro IF de Nilópolis eu botei produtos naturais, eu cheguei a passar, mas aí eu já tinha iniciado a licenciatura no IF de Caxias aí por ser mais perto eu continuei lá, não fui pra Nilópolis. (Entrevistada 04)
Eu tentei economia na UFRRJ como eu te falei e na UFRJ também e licenciatura em química no IFRJ. (Entrevistada 05)

Eu tentei na UFRJ química industrial e aqui no caso, no IFRJ licenciatura em química. (Entrevistado 06)

Na verdade, eu só tentei para duas. Tentei lá para a licenciatura e na UFRJ que foi farmácia, porque no ano que eu entrei ainda estava metade SISU e metade ingresso normal, aí eu tentei o ingresso normal na UFRJ e o SISU no IFRJ aí acabei entrando na licenciatura em química lá e tinha ficado em lista de espera na farmácia. (Entrevistada 07)

Naquele ano só para o IF, no ano anterior eu tinha feito o ENEM, o antigo, não dessa forma que está, mas eu já tinha feito vestibular para UERJ e UFRJ tentando engenharia química. (Entrevistada 08)

Eu só tentei para o IF e pra UFRJ, na UFRJ eu tentei para bacharel, só que eu fui reprovado na prova de inglês. (Entrevistado 09)

Segundo as entrevistas foi possível perceber que tanto a carreira docente quanto o IFRJ não eram as principais escolhas dos egressos entrevistados, visto que todos prestaram vestibular para outros cursos e outras instituições. Mais uma vez é notório como a opção ao magistério está sempre em segundo plano nas escolhas e acaba por ser escolhida por uma escassez de alternativas. No caso dos egressos, a maioria teve o ingresso no curso de licenciatura pela proximidade e pela falta de recursos para se manter em uma instituição mais distante.

[...] Ao avaliar suas condições objetivas, a decisão recai sobre aquele [cursos] menos competitivos. Essa observação por si só remete em questão o que normalmente chamamos 'escolha'. Quem de fato escolhe? Sob este termo genérico se escondem diferenças e desigualdades sociais importantes. Falar globalmente de escolha significaria esquecer duas questões centrais: a condição social, cultural e econômica da família e o histórico de escolarização do candidato. Para a grande maioria não existe verdadeiramente uma escolha, mas uma adaptação, um ajuste às condições que o candidato julga condizente com sua realidade objetiva[...]. (ZAGO, 2005, p. 07 apud Nascimento, 2012).

Com esse argumento de Zago evidencia-se o questionamento "Quem de fato escolhe?". Novamente, mesmo sem haver uma pergunta específica sobre o local de moradia dos entrevistados, é sabido que todos os participantes moram em Duque de Caxias, na baixada fluminense e em algumas respostas fica

comprovado o fator determinante para a escolha pelo IFRJ e conseqüentemente pelo curso de licenciatura em química.

Diante desta análise, se levanta o questionamento: “O que seria desses e de tantos outros jovens se em 2009 o MEC não optasse por investir e abrir um campus do IFRJ em Duque de Caxias?”. A escolha por levar a educação federal às periferias, como é o caso da região da Baixada Fluminense do Estado do Rio de Janeiro, está diretamente vinculada às escolhas profissionais dos egressos do campus Duque de Caxias. Inicialmente, pode-se questionar sobre limitar os cursos acessíveis aos moradores da baixada, uma vez que a proposta do IFRJ é voltada para o ensino técnico e cursos de graduação principalmente voltados para o magistério. Mas pensando na realidade desses estudantes é possível entender que talvez essa fosse a única forma para o ingresso no ensino superior. Essa inclusão que os IFES trouxeram para a periferia foi o meio de ascensão encontrada por esses egressos de mudarem suas perspectivas de vida e ter um futuro diferente do que a sociedade os impõe.

5.15 CONTINUIDADE DOS ESTUDOS

Hoje eu estou terminando o mestrado profissional em ensino de química na UFRJ. Eu trabalho a análise de discurso voltado para um tema específico que é o efeito estufa. (Entrevistada 01)

Eu terminei o mestrado. Assim que eu concluí a graduação eu já tentei a prova para o mestrado, aí passei para o mestrado em ensino de química na UFRJ, aí iniciei no início de 2015 e me formei agora, defendi minha dissertação agora em junho de 2017, então esse ano eu tô descansando a cabeça, mas estou sim procurando alguns editais de doutorado e to almejando ano que vem fazer a seleção pro doutorado. O tema foi educação em museus. (Entrevistada 02)

Eu sou mestrando no programa de pós-graduação em ensino de química da UFRJ e tô desenvolvendo alguns projetos nessa área de ensino de química. (Entrevistado 03)

Mestrado em ensino de química, na UFRJ. Meu trabalho a gente fala sobre a questão do conhecimento escolar e aí a gente dá uma ênfase no conteúdo de soluções, porque é importante que o aluno detenha esse conhecimento sobre soluções. É mais voltado para a área de conhecimento e currículo. (Entrevistada 04)

Eu faço mestrado no IMA, na UFRJ. Meu tema é polímero. (Entrevistada 05)

Eu termino o mestrado agora em janeiro e em março já começo o doutorado. A minha área é química inorgânica, eu saí um pouco da parte de educação, mas nem por isso eu deixo de ler sobre e nem de estudar. (Entrevistado 06)

No momento não, mas pretendo. (Entrevistada 07)

Eu to fazendo mestrado em Química lá na UFRJ e também mestrado em Engenharia Química na UERJ, mas ainda faço um curso de formação continuada pelo Cederj, na área de ensino, são vários cursos que você faz e você sai com certificação, tipo uma reciclagem, aí eu faço a distância. (Entrevistada 08)

Não, no momento não. (Entrevistado 09)

Quadro 1 - Entrevistados por área, instituição e temática

	Área	Instituição	Temática
Entrevistada 01	Ensino de Química	UFRJ	Efeito Estufa
Entrevistada 02	Ensino de Química	UFRJ	Educação em Museus
Entrevistado 03	Ensino de Química	UFRJ	-
Entrevistada 04	Ensino de Química	UFRJ	Conhecimento e Currículo
Entrevistada 05	Química	UFRJ	Polímeros
Entrevistado 06	Química Inorgânica	UERJ	-
Entrevistada 07	-	-	-
Entrevistada 08	Química / Engenharia Química	UFRJ/UERJ	-
Entrevistado 09	-	-	-

Fonte: Dados obtidos a partir das entrevistas

No Quadro 1 é possível ver que dos nove entrevistados, sete deram continuidade aos estudos seguindo para o mestrado, desse mesmo grupo dois já concluíram e um deles já ingressou no doutorado. Dos entrevistados que fazem mestrado, quatro ingressaram no mestrado em Ensino de Química da UFRJ os outros três entrevistados seguiram para o mestrado em Química, nas áreas de Polímeros, Inorgânica e Engenharia, sendo os dois últimos cursados na UERJ.

5.16 PARTICIPAÇÃO EM OUTROS PROGRAMAS

Participei. Eu fui por um período membro do PET, depois eu ingressei no PIBID e depois por dois anos eu fiz iniciação científica, mas um ano e meio eu estava conciliando iniciação e PIBID então durante esse tempo eu fiz iniciação de graça e aí depois por um período eu fui bolsista de iniciação científica. A iniciação científica foi em um programa de química ambiental, que foi de análise físico-química na água da chuva na região de Duque de Caxias. (Entrevistada 01)

Eu comecei na monitoria dentro do IFRJ, aí eu fiquei dois anos na monitoria, aí fui pro PIBID, fiquei um ano, quase um ano e meio e aí no final da graduação eu fui pro Museu Ciência e Vida, que não era vinculado ao IFRJ, mas aí é também uma nova modalidade que é da divulgação científica, da educação em museus e que foi o tema do meu mestrado, a minha dissertação fala da educação em museus e lá eu fiquei um ano. (Entrevistada 02)

Não, só o PIBID. (Entrevistado 03)

Sem ser o PIBID não. (Entrevistada 04)

Eu fiz iniciação científica na área de polímeros e também participei do ciências sem fronteiras, eu fui pro Canadá. (Entrevistada 05)

Não... Somente PIBID. (Entrevistado 06)

Participei do PET, mas aí no PET eu era voluntária e era um pouco diferente do que ele é hoje. (Entrevistada 07)

Não, só do PIBID. (Entrevistada 08)

PFRH, programa de formação de recursos humanos da Petrobrás, foi uma passagem rápida, acho que uns seis meses no máximo e sai porque eu não estava conseguindo conciliar, mas foi uma experiência bem legal também. (Entrevistado 09)

Entre os entrevistados, quatro deles participaram apenas do PIBID, dois participaram do Programa de Educação Tutorial (PET) e os demais tiveram participações distribuídas entre a Monitoria Acadêmica, a Iniciação Científica (IC) e o Programa de Formação de Recursos Humanos (PFRH), da Petrobrás.

5.17 TEMA DO TRABALHO DE CONCLUSÃO

Eu aproveitei essa minha pesquisa de iniciação e eu desenvolvi um material didático que contextualizava o 2º bimestre se eu não me engano ou 1º, do ensino médio que trata daquela parte de funções inorgânicas, pH e contextualizei esse bimestre com o tema chuva ácida, então eu usei um material didático, essa apostila voltada para alunos e professores e eu fiz

oficinas com essa temática no museu ciência e vida que é ali no centro de Caxias e na escola em que eu fiz estágio. (Entrevistada 01)

O meu TCC eu falei sobre currículo voltado para a educação inclusiva então eu analisei na época em que eu tive acesso às matrizes curriculares do IFRJ, da UFRJ e da UFRRJ e aí eu fiz um comparativo das disciplinas obrigatórias que tivessem a área da educação, voltadas para a educação e em especial voltadas para a educação inclusiva que foi na época minha orientadora a professora Ana Beja. (Entrevistada 02)

Meu TCC eu falei sobre drogas numa turma de EJA então meu tema foi relacionado como falar sobre drogas no ensino de EJA e a importância de se falar isso dentro da escola, ainda mais para os alunos de EJA, foi um tcc que me construiu muito e eu percebi que eu poderia falar de outros assuntos além de drogas, poderia ter falado sobre a utilização dos fármacos dentro de sala de aula. (Entrevistado 03)

A evasão no curso de licenciatura em química do campus de Duque de Caxias. (Entrevistada 04)

O tema do meu TCC também tem haver com polímeros porque eu fui orientada pela professora Celiana, grande parte da minha graduação e eu trabalhei com ela em polímeros, e aí o tema do meu TCC foi uma contextualização do incêndio da boate Kiss, que foi por causa de um polímero que tinha lá, o poliuretano, então foi uma contextualização desse tema com uma aula de polímeros para o ensino médio. (Entrevistada 05)

Foi o currículo mínimo de química aplicado no estado, então eu estudei as avaliações e as práticas do currículo mínimo nas escolas estaduais. (Entrevistado 06)

Foi sobre a questão da alimentação, eu fiz uma oficina temática que era voltada para a questão da alimentação e aí eu usei um método que era os três momentos pedagógicos de Paulo Freire e aí dentro dessa oficina eu fiz um minimercado usando até uma ideia que a gente tinha feito no PIBID, aí refiz na minha turma de estágio com algumas modificações porque eles já eram do ensino médio, no segundo momento eu fiz uma parte de experimentação e por último um jogo. (Entrevistada 07)

Jogo. (Entrevistada 08)

A moda e os tecidos: Que Química você veste – Contribuições para a contextualização do ensino de química. (Entrevistado 09)

Quadro 2 - Tema do TCC dos entrevistados relacionado a participação em outros programas

	Participação em Outros Programas	Temas do TCC
Entrevistado 01	PET / PFRH	A Chuva Ácida no Ensino Médio: Uma Abordagem CTSA Para a Disciplina de Química
Entrevistado 02	Monitoria Acadêmica	Análise das Propostas Curriculares da Formação de Professores de Química no Contexto de Educação Inclusiva
Entrevistado 03	-	Reflexão Social Sobre as Drogas Psicotrópicas na Educação de Jovens e Adultos
Entrevistado 04	-	A Opinião dos Discentes Sobre a Evasão no Curso de Licenciatura em Química do IFRJ – Campus Duque de Caxias
Entrevistado 05	Iniciação Científica	O Poliuretano e o Incêndio na Boate Kiss Como Tema Gerador Para a Abordagem de Polímeros no Ensino Médio
Entrevistado 06	-	Currículo Mínimo de Química: Avaliação e Práticas
Entrevistado 07	PET	A Utilização de Oficina Temática Para a Contextualização do Estudo da Composição Química dos Alimentos no Ensino Médio
Entrevistado 08	-	QUIMI-LIGA: Um Jogo Para Auxiliar na Aprendizagem das Ligações Químicas e das Propriedades Físicas e Químicas de Materiais
Entrevistado 09	PFRH	A Moda e os Tecidos: Que Química Você Veste – Contribuições Para a Contextualização do Ensino de Química

FONTE: Dados obtidos a partir das entrevistas

Analisando as respostas expostas no Quadro 2 percebemos que alguns trabalhos surgiram a partir de ideias de trabalhos realizados no PIBID, metodologias que eram aplicadas no programa, mas outras também que se relacionaram com os outros programas em que os egressos participaram enquanto estudantes do curso.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho de pesquisa realizado junto aos egressos do IFRJ *campus* Duque de Caxias revelou os verdadeiros ganhos do PIBID na formação inicial dos licenciandos, assim como também expôs algumas fragilidades do programa enquanto política pública que visa a permanência e atuação desses docentes no setor público de educação básica como vem descrito nos objetivos do programa.

É preciso perceber que não basta estimular os estudantes a se manterem nos cursos de licenciatura e após o término de sua formação inicial não propiciar meios para que ocorra o ingresso desse profissional na rede pública. É necessário dar continuidade e oportunidade de trabalho a esse professor através de iniciativas públicas que abram as portas nas escolas do estado.

A pesquisa também apontou algumas falhas de controle do programa, como a falta de instruções mais claras sobre as atividades e o papel dos bolsistas no PIBID a fim de tornar os subprojetos em ações mais homogêneas de forma com que haja uma paridade nos procedimentos centrais. Da forma como os editais se posicionam cabe aos coordenadores de área dar a direção dessas atividades e dessa maneira o projeto passa a ter muitas divergências entre eles.

Como política pública que visa a ampliação e melhor qualificação de professores o PIBID cumpre seu papel. Como foi relatado por meio das entrevistas o programa não só auxilia na permanência desses alunos no curso de graduação por intermédio das bolsas oferecidas como também mediante a atuação nas escolas e o acesso às práticas profissionais. Dessa maneira o programa estimula a estadia dos licenciandos nos cursos de licenciatura, desempenhando sua função na formação de professores.

Por último é possível perceber ao longo dos resultados obtidos nas entrevistas, que o PIBID vai além do que se é esperado. O programa oferece acesso aos alunos em formação inicial de desenvolver e praticar metodologias alternativas às tradicionais e uma aproximação com os alunos que se torna complementar à formação por meio desse desempenho desenvolveu o interesse em metade desses alunos em permanecer estudando e pesquisando a área do ensino de química em seus respectivos mestrados e continuou a ser

desempenhada na prática docente desses egressos, agora professores de química.

Realizar esta pesquisa, deixando de lado minhas próprias concepções sobre o programa foi desafiador. Era necessário estar receptiva às experiências vindas dos entrevistados e limitar as discussões baseadas apenas no que constavam as respostas obtidas. Houve muita dificuldade em me afastar da análise pessoal que tenho do PIBID e me ater às considerações feitas pelos egressos, entretanto percebo ao término deste trabalho que por mais contrariedades e falhas que existam, o programa mostrou sua importância e relevância na formação inicial dos alunos do curso de Licenciatura em Química.

Por todo o exposto, é válido considerar que o PIBID é a defesa da escola pública e há fragilidade pela precariedade no que tange à diminuição das bolsas, portanto sempre haverá luta para a sua manutenção.

REFERÊNCIAS

Agência Brasil. **IBGE: mulheres ganham menos que homens mesmo sendo maioria com ensino superior**. 2018. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br>>. Acesso em: 27 abr. 2018.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **PIBID-Apresentação**. 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pibid>>. Acesso em: 17 Abril 2017.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Evolução do ensino superior: graduação 2016. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em 27 Abril 2018.

BRAZILIENSE, Correio. **MEC divulga o Censo da Educação Superior de 2016**. 2018. Disponível em: <<https://www.correiobraziliense.com.br>>. Acesso em: 21 out. 2018.

CAMARGO, Michaela; PAULA, Déborah Helenise Lemes de. A ESCOLA ENQUANTO ESPAÇO DE FORMAÇÃO E O PAPEL DO PROFESSOR FORMADORFORMATIVO: VOZ E VIDA PARA UMA EXPERIÊNCIA. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11., 2013, Curitiba. **Anais...**. Curitiba: Educere, 2013. p. 7726 - 9939. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/8989_5360.pdf>. Acesso em: 03 maio 2018.

G1. **Quase 200 mil bolsistas da Capes podem ficar sem bolsa se orçamento de 2019 sofrer corte, diz conselho**. 2018. Disponível em: <<https://g1.globo.com>>. Acesso em: 21 out. 2018.

GATTI, Bernardete A.. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, [s.l.], v. 25, n. 57, p.24-54, 30 abr. 2014. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2823>>. Acesso em: 19 jul. 2018.

GATTI, Bernardete A.. POLÍTICAS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PERSPECTIVAS NO BRASIL. In: ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. **Livro**. Campinas: Unicamp, 2012. v. 2, p. 16 - 32. Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/0040m.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2018.

GATTI Bernardete et al.,. **Um Estudo Avaliativo Do Programa Institucional De Bolsa De Iniciação À Docência (PIBID)**. Fundação Carlos Chagas. set. 2014. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/24112014-pibid-arquivoAnexado.pdf>>. Acesso em 18 Jun. 2018.

LIMA, José Ossian Gadelha de. Perspectivas de novas metodologias no Ensino de Química. **Revista Espaço Acadêmico**, S.l, v. -, n. 136, p.95-101, set. 2012. Mensal. Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br>>. Acesso em: 22 out. 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

MORAN, José. Novos modelos de sala de aula. **Educatrrix**, S.l, v. -, n. 7, p.33-37, 2014. Semestral. Editora Moderna. Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br>>. Acesso em: 18 jun. 2018.

NASCIMENTO, Andréa Silva do. **“Além da Linha Vermelha”**: um estudo sobre a formação de professores em Física, Química e Matemática na interface das políticas públicas e do mundo do trabalho. 2012. 173 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

NÓVOA, António. Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. **Sinpro - SP**, São Paulo, p. 1-21, 2006. Disponível em: <http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2017

NÓVOA, António. OS PROFESSORES NA VIRADA DO MILÊNIO: DO EXCESSO DOS DISCURSOS À POBREZA DAS PRÁTICAS. **Cuadernos de Pedagogía**, Espanha, v. -, n. 286, p.1-15, dez. 1999. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/690/1/21136_1517-9702_.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2018.

PEREIRA, Ana Cristina Furtado; FAVARO, Neide de Almeida Lança Galvão. HISTÓRIA DA MULHER NO ENSINO SUPERIOR E SUAS CONDIÇÕES ATUAIS DE ACESSO E PERMANÊNCIA. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13., 2017, Curitiba. **Anais...** . Curitiba: Educere, 2017. v. 13, p. 5527 - 5542. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26207_12709.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2018.

RIO DE JANEIRO. Seeduc. Governo do Rio de Janeiro. **CURRÍCULO MÍNIMO - ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS E MÉDIO REGULAR**. 2012. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc>>. Acesso em: 13 maio 2018.

RUA, Maria das Graças. **Especialização em Gestão Pública**. Florianópolis: Capes, 2009. 136 p.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2005. 111 p.

VELHO, Gilberto. "Observando o Familiar". In: _____. *Individualismo e Cultura: Notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro. Jorge Zahar, 1980.

ZEICHNER, Ken. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p.479-504, 23 nov. 2010. Trimestral. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reveducao>>. Acesso em: 05 jun. 2018.

ZEICHNER, Kenneth M.. UMA ANÁLISE CRÍTICA SOBRE A "REFLEXÃO" COMO CONCEITO ESTRUTURANTE NA FORMAÇÃO DOCENTE. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p.535-554, ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2017.

ANEXO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecidos

(De acordo com as Normas da Resolução nº 196,
Do Conselho Nacional de Saúde de 10 de outubro de 1996).

Você está sendo convidado para participar da pesquisa que faz parte do trabalho de conclusão do curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, *Campus Duque de Caxias*, cujo título (provisório) é: **“REFLEXÕES SOBRE O PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL DE EGRESSOS DO IFRJ CAMPUS DUQUE DE CAXIAS”**.

Você foi selecionado (a) por ser um aluno (a) egresso do Curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, por ter participado como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e por estar exercendo a profissão. Sua participação não é obrigatória. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o (a) pesquisador (a) e nem com qualquer setor desta Instituição.

Este estudo tem como objetivo identificar a percepção dos professores formados pelo IFRJ – *Campus Duque de Caxias* a respeito do programa PIBID durante a graduação e na carreira acadêmica.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em uma entrevista gravada em áudio. Não há riscos relacionados à sua participação nesta pesquisa. Mas, a sua participação poderá contribuir para a análise do programa PIBID na formação inicial dos docentes do curso de Licenciatura em Química.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. Os resultados serão divulgados em apresentações ou publicações com fins científicos ou educativos.

Participar desta pesquisa **não** implicará em nenhum custo para você, e, como voluntário, você também não receberá qualquer valor em dinheiro como compensação pela participação.

Você receberá uma cópia deste termo com o e-mail de contato onde a professora que acompanhará a pesquisa poderá ser encontrada para maiores esclarecimentos.

Helena Glaser Barbosa
(Aluna Responsável)

Endereços e telefones institucionais:

1. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro / Campus Duque de Caxias.
Avenida República do Paraguai, 120, Sarapuí, Duque de Caxias, RJ.
Tel: (21) 3774-6616 | (21) 3774-6528

2. Helena Glaser Barbosa
Tel: (21) 99761-2350

3. Andrea Silva do Nascimento (Orientadora)
Tel: (21) 99888-7567

Declaro que entendi os objetivos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Nome e assinatura do participante da pesquisa