

Aspectos da formação docente e interlocuções com o programa de iniciação à docência
Aspects of teacher training and interlocutions with the teaching initiation program
Aspectos de la formación docente e interlocuciones con el programa de iniciación a la docência

Danielle Silva Lima Malaquias

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4709-2144>

Escola Estadual Serafim de Carvalho, Brasil

danielle.lima0@hotmail.com

Sheila Presentin Cardoso

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1822-8420>

Instituto Federal do Rio de Janeiro, Brasil

e-mail: shepresentin@gmail.com

Recebido: 10/02/2019 | Revisado: 27/02/2019 | Aceito: 03/03/2019 | Publicado: 08/03/2019

Resumo

O trabalho apresenta uma pesquisa com a participação de egressos de um curso de licenciatura em química que atuaram como bolsistas do projeto PIBID, tendo como objetivo identificar a motivação para a escolha pelo curso de graduação, a influência do PIBID na permanência como docente e seu impacto na formação dos bolsistas. A metodologia foi de natureza qualitativa com a realização de entrevista como forma de coleta de dados. Os egressos destacaram a importância das propostas metodológicas desenvolvidas no projeto em sua formação acadêmica, e consideraram o contato com a realidade escolar proporcionada pelo PIBID um aspecto importante para a permanência como docentes. Manifestaram surpresa ao encontrar nas escolas profissionais desmotivados que os incentivaram a desistir da carreira docente e enfatizaram a importância de um título de pós-graduação como forma de obter melhores salários e valorização profissional.

Palavras-chave: PIBID; Formação de professores; Egressos.

Abstract

The work presents a research developed with undergraduates of a Teaching Degree in Chemistry, who participated as scholarship holders of the PIBID Project, with the objective of identifying the motivation to choose the undergraduate course, the influence of PIBID on the permanence as a teacher

and its impact on the academic formation of the scholarship holders. The methodology was qualitative in nature with interviewing as a form of data collection. The undergraduates emphasized the importance of the methodological proposals developed in the project in their academic formation, and considered the contact with the school reality provided by the PIBID an important aspect for the permanence as teachers. They were surprised to find unattended professionals who encouraged them to give up the teaching career and emphasized the importance of a postgraduate degree as a way to obtain better salaries and professional appreciation.

Keywords: PIBID; Teacher training; Undergraduates.

Resumen

El trabajo presenta una investigación con la participación de egresados de un curso de licenciatura en química, que actuaron como becarios del proyecto PIBID, teniendo como objetivo identificar la motivación para la elección por el curso de graduación, la influencia del PIBID en la permanencia como docente y su impacto en la formación de los becarios. La metodología fue de naturaleza cualitativa con la realización de entrevistas como forma de recolección de datos. Los egresados destacaron la importancia de las propuestas metodológicas desarrolladas en el proyecto en su formación académica, y consideraron el contacto con la realidad escolar proporcionada por el PIBID un aspecto importante para la permanencia como docentes. Manifestaron sorpresa al encontrar en las escuelas profesionales desmotivadas que les animaron a desistir de la carrera docente y enfatizaron la importancia de un título de postgrado como una forma de obtener mejores salarios y valorización profesional.

Palabras clave: PIBID; Formación de profesores; Egresado.

1. Introdução

A formação de professores consiste em um tema recorrente em pesquisas na área de ensino, tendo em vista o importante papel desses profissionais na sociedade. Segundo Diniz-Pereira (2011), diferentes modelos orientaram a organização dos programas de formação de professores, que podem estar baseados no modelo da racionalidade técnica, da racionalidade prática ou da racionalidade crítica.

[...] de um lado estão aqueles baseados no modelo da racionalidade técnica – modelos tradicionais e comportamentais de formação docente; de outro, aqueles baseados no modelo de racionalidade prática – modelos alternativos, nos quais o professor constantemente pesquisa sua prática pedagógica cotidiana – e aqueles baseados no modelo da racionalidade crítica – os quais são explicitamente orientados para promover maior igualdade e justiça social (Diniz-Pereira, 2011, p. 34).

No modelo da racionalidade técnica “o professor é visto como um técnico que vai aplicar com rigor, na sua prática cotidiana, as regras derivadas dos conhecimentos científicos e pedagógicos” (Pereira, 1999, p. 111). Contreras (2002, p. 90) afirma que nesse modelo a prática profissional “consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica”. Os currículos de formação de professores baseados no modelo da racionalidade técnica passaram, a partir da década de 90, a ser considerados inapropriados à realidade da prática profissional docente, pois nele a formação teórica ganha maior prioridade em relação à formação prática (Pereira, 1999).

A partir do modelo da racionalidade prática, que considera a atividade docente não se restringindo ao mero controle técnico, novos currículos para a formação de professores começaram a ser pensados. Pereira (1999, p.113) considera que:

[...] nesse modelo o professor é considerado um profissional autônomo, que reflete, toma decisões e cria durante sua ação pedagógica, a qual é entendida como um fenômeno complexo, singular, instável e carregado de incertezas e conflitos de valores. De acordo com essa concepção, a prática não é apenas *locus* da aplicação de um conhecimento científico e pedagógico, mas espaço de criação e reflexão, em que novos conhecimentos são, constantemente, gerados e modificados.

Desta forma, a prática deve estar presente em toda a formação docente, visto que a educação é um processo complexo envolvendo situações circunstanciais que necessitam de profissionais capazes de julgar e intervir de forma reflexiva nas situações e manifestações que ocorrem na sala de aula (Diniz-Pereira, 2011). Segundo Pereira (1999, p. 113), “as propostas curriculares elaboradas desde então rompem com o modelo anterior, revelando um esquema em que a prática é entendida como eixo dessa preparação”.

Já o modelo da racionalidade crítica visa a formação de professores que atuem desenvolvendo e fomentando uma postura crítica nos espaços que convivem, atuando como alguém que observa e levanta problemas, tendo como objetivo a interpretação e a ação na realidade social (Diniz-Pereira, 2011). Vale destacar que outros modelos também apresentam a resolução de problemas como uma proposta de ação pertinente à atividade docente possuindo, contudo, concepções diferentes para seu uso.

Os modelos técnicos têm uma concepção instrumental sobre o levantamento de problemas; os práticos têm uma perspectiva mais interpretativa e os modelos críticos têm uma visão política explícita sobre o assunto. (Diniz-Pereira, 2011, p. 27)

A pesquisa ganha destaque nesse modelo, de modo que o ensino e o currículo devem ser pensados visando promover atitudes estratégicas e críticas, permitindo ações sistemáticas que levem o docente a aprender a partir das experiências vividas.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996), e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação dos Professores da Educação Básica (Brasil, 2002), os cursos de licenciatura passaram por uma reestruturação onde as estruturas curriculares vigentes, baseadas na racionalidade técnica no chamado modelo “3+1” (Marques & Pereira, 2002, p. 180), foram alteradas para modelos baseados na racionalidade prática, com as atividades voltadas para a prática pedagógica sendo ofertadas ao longo de todo o curso. Apesar da racionalidade crítica não ser o modelo que oriente oficialmente a organização dos cursos de formação docente no país, observa-se uma tendência mundial no sentido de formar professores-pesquisadores, sendo possível encontrar nos cursos de licenciatura disciplinas que orientam e investem em atividades que visam esse fim.

Uma questão que passou a ser foco de atenção diz respeito aos conhecimentos que os docentes devem possuir para realizarem suas atividades profissionais (Tardif, 2010; Tardif & Raymond, 2000; Borges, 2001; Nunes, 2001; Gauthier *et al.*, 2006), gerando uma variedade de enfoques e tipologias presentes em pesquisas na área de formação de professores.

Destacamos o trabalho de Tardif (2010), que considera a necessidade de o professor dominar quatro tipos de saberes: os saberes da formação profissional, os saberes curriculares, os saberes experienciais e os saberes disciplinares. O autor define os saberes da formação profissional como sendo aqueles transmitidos aos docentes durante o processo de formação inicial e/ou continuada nas instituições de formação de professores, enquanto os saberes curriculares envolvem os programas/currículos selecionados pelas escolas para serem ensinados, envolvendo os discursos, objetivos, conteúdos e métodos que os professores devem se apropriar, seguir e utilizar no desenvolvimento de suas aulas (Gauthier *et al.* 2006).

Já os saberes experienciais, ou práticos, são os provenientes da vivência do professor em sala de aula e de sua prática profissional após a formação acadêmica, sendo um saber que pode ser aperfeiçoado e atualizado durante o desenvolvimento de sua carreira (Tardif, 2010). Por último, os saberes disciplinares envolvem diferentes campos do conhecimento de áreas específicas como, por exemplo, a área da Química, Física, Matemática, Biologia e outras, sendo saberes “transmitidos nos cursos universitários, independentemente das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores” (Tardif, 2010, p. 38).

Desta forma, a apropriação desses saberes ocorre nos cursos de licenciatura, e de maneira contínua durante a trajetória de formação docente, de modo que o conhecimento

profissional torna-se um processo temporalmente ilimitado, sendo os professores sujeitos que estão a todo momento aprendendo.

Langhi e Nardi (2012) pressupõem a existência de quatro trajetórias de formação docente: a primeira, trajetória formativa docente inicial, é proveniente da experiência pessoal, familiar, social e escolar do indivíduo, antes mesmo da escolha pela profissão; a segunda, trajetória formativa docente intermediária, conhecida como formação inicial, é a etapa constituída pelos conteúdos e práticas ensinadas nos cursos de graduação; a terceira, trajetória formativa docente na carreira, conhecida como formação continuada, é o momento no qual o professor se adapta profissionalmente e onde surgem questionamentos e a necessidade de superar adversidades, sendo normalmente a fase onde alguns professores abandonam a profissão; a quarta, trajetória formativa docente pós-carreira, é a fase na qual o docente finalizou a sua carreira, mas continua em atividades extracurriculares colaborando com a sociedade e com o ensino através de seus trabalhos e experiências. Desta forma, a formação continuada é muito mais do que somente os cursos de atualização ou treinamento de curta duração, envolvendo vários aspectos e momentos da vida do docente.

Ao longo dos anos os professores têm sofrido com o aumento das exigências durante o desenvolvimento da atividade docente, tornando a profissão mais complexa e exigindo responsabilidades e trabalhos cada vez maiores, no que diz respeito às atividades pedagógicas ou aspectos que vão além do ensinar (Tartuce, Nunes & Almeida, 2010). Para Freitas (2007), a carreira docente torna-se cada vez menos atraente por conta da estrutura de ensino dos cursos de graduação e das más condições de trabalho, passando pelos aspectos salariais, as excessivas jornadas de trabalho e o desprestígio social, levando os jovens a não optarem pelos cursos de licenciatura, gerando uma carência de docentes em diversas áreas.

Avaliando o percentual de alunos matriculados em cursos de licenciatura em 2013, Lopes (2015) identificou que essa distribuição não é uniforme, com os maiores percentuais envolvendo os cursos de licenciatura em pedagogia, que possui 44,5% do total de matrículas, seguido pelos cursos de licenciatura em educação física (8,9%), biologia (6,3%), matemática (5,9%) e história (5,8%). A autora também analisou o percentual de formandos por região geográfica do país, identificando a região sudeste como a de maior percentual (43%), seguida pela região nordeste (21,1%), região sul (15%), região norte (10,7%) e região centro-oeste (9,9%), mostrando a desigualdade existente no número de licenciados tanto em relação a área de formação quanto a distribuição desses profissionais pelo país.

Por outro lado, Pinto (2014) considera que a quantidade de formandos nos cursos de licenciatura, entre os anos de 1990 e 2010, supre a necessidade de professores para o ensino

público (exceto para a disciplina de física), estando à carência de docentes relacionada à falta de atratividade da carreira que acarreta o desinteresse dos formandos em seguir a profissão. Constantemente o professor se depara com críticas e cobranças pessoais que são consequências das obrigações impostas pela escola e pela sociedade, que de maneira indireta acabam refletindo no desenvolvimento do seu trabalho, tendo como consequência o desinteresse e o desestímulo pela profissão (Tardif & Lessard, 2005).

Tendo em vista a necessidade de otimizar a formação docente e reduzir a carência de professores, principalmente na educação básica pública, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi desenvolvido contendo uma série de medidas com o objetivo de efetivar a melhoria do ensino no país. Especificamente em relação aos docentes, o PDE aponta como metas para o governo: a formação de professores que atendam às exigências legais da habilitação; vencer a dicotomia entre a teoria e a prática ainda presente em cursos de formação de professores; investir em programas de formação continuada (no intuito de manter os profissionais atualizados em sua prática docente, incentivando a atitude do professor pesquisador), além de implantar uma política de investimento e valorização para o profissional do magistério que inclua melhoria salarial e de condições de trabalho (Brasil, 2012).

Para atender as demandas geradas pelo PDE, o governo federal criou, em 2007, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID (Capes, 2008), com os seguintes objetivos:

- a) incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- b) contribuir para a valorização do magistério;
- c) elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre a educação superior e a educação básica;
- d) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- e) incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e,
- f) contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (Brasil, 2010, p. 2).

O programa foi implementado nos cursos de Licenciatura das Instituições de Ensino Superior (IES), apresentando resultados significativos para o desenvolvimento da Educação Básica, sendo visto como uma política de grande impacto na formação de professores

(Braibante & Wollmann, 2012; Weber et al., 2013; Deimling, 2014; Gomes & Sousa, 2016; Stanzani, Obara & Passos, 2016; Borges, Rivelini-Silva & Stanzani, 2017; Oliveira, 2017).

Para o seu desenvolvimento o programa conta com a participação de um coordenador institucional, coordenadores para os subprojetos de área, professores supervisores nas escolas conveniadas e alunos dos cursos de licenciatura, ofertando bolsas e auxílio financeiro para implementação das ações previstas. Proporciona ao licenciando experiências pedagógico-formativas utilizando-se de metodologias inovadoras, através do contato direto desses futuros professores com a realidade da sala de aula. Permite que o estudante seja qualificado para exercer sua função de professor, dando a oportunidade para que defina sobre seguir ou não a carreira docente. A proposta é que ele construa uma formação acadêmica sólida, já que a correlação entre a prática e a teoria se torna mais evidente (Neitzel, Ferreira & Costa, 2013), com a constante interação e o diálogo entre licenciandos, coordenadores e supervisores, produzindo um movimento dinâmico, construtivo e de crescimento para todos os participantes.

Ao ser criado o PIBID atendia somente as áreas de Química, Física, Biologia e Matemática, por serem as de maior carência de professores, sendo posteriormente ampliado para todas as áreas (Capes, 2013). Em 2018 o programa sofreu mudanças, com destaque para participação dos alunos ficando restrita aqueles matriculados na primeira metade dos cursos de licenciatura, sendo ofertadas 45.000 bolsas para 284 IES (Capes, 2018), revelando a grande adesão das instituições ao programa.

O Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ) desenvolve o PIBID no *campus* Nilópolis desde 2008, cujo projeto foi organizado na forma de três subprojetos envolvendo as áreas de ensino de química, física e matemática (IFRJ, 2011), sendo organizado de modo que os subprojetos se relacionassem em atividades interdisciplinares. O projeto atualmente em andamento teve início no ano de 2018, mantendo os subprojetos nas áreas de ensino de química e matemática.

No caso específico do subprojeto da área de ensino de química (denominado de PIBID/Química), este foi estruturado no sentido de incentivar e auxiliar na formação dos futuros professores de química, de modo a permitir aos graduandos à aquisição de uma formação acadêmica sólida, aliada ao uso de metodologias diversificadas e um contato com a realidade escolar que permitisse um expressivo envolvimento e participação do licenciando. Neste sentido, a inserção do estudante no PIBID/Química poderia facilitar a superação de dificuldades, dúvidas e desafios que são encontradas no ambiente do ensino público.

Tendo em vista a importância do PIBID para a formação docente, esta pesquisa teve como objetivo identificar, junto a egressos do curso de Licenciatura em química do IFRJ, as contribuições do programa para a formação acadêmica e a atividade profissional desses licenciados, perpassando pela motivação para a escolha profissional e permanência na carreira docente.

2. Metodologia

Participaram da pesquisa quatro egressos do curso de Licenciatura em Química (LQ) do *campus* Nilópolis do IFRJ que atuaram como bolsistas do PIBID, entre os anos de 2008 e 2012, vinculados ao subprojeto da área de Ensino de Química. A pesquisa foi estruturada com objetivo exploratório (Gil, 2002) e abordagem qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994), com a coleta de dados realizada a partir de entrevista semi-estruturada (Creswell, 2010), cujas perguntas encontram-se no Quadro 1. As entrevistas, realizadas individualmente, foram transcritas e posteriormente analisadas empregando a análise textual do discurso (Moraes & Galiuzzi, 2006). Como forma de garantir o anonimato os egressos foram mencionados ao longo do texto por E1 a E4.

Quadro 1: Perguntas realizadas durante as entrevistas

Perguntas da Entrevista
1ª pergunta: Quando você optou por fazer o curso de licenciatura em Química, era de seu interesse seguir na carreira docente após formado? Qual o motivo, ou o que fez você optar pelo curso de licenciatura em Química? Em algum momento do curso você pensou em desistir da carreira docente? Sua participação no PIBID influenciou na decisão de atuar como docente, após formado? Porque? Em que sentido? A realidade encontrada no ambiente escolar era o que você esperava? Porque? Em que sentido? Você está lecionando? Se SIM, onde? Se NÃO, pretende?
2ª pergunta: Você percebe diferença na sua formação acadêmica, como ex-aluno bolsista do PIBID, comparada a formação de seus colegas que não participaram do programa? Quais seriam essas diferenças?
3ª pergunta: Um dos objetivos do PIBID é trazer o licenciando para o contato com a realidade escolar, de modo que este contato contribua para a permanência como docente, após sua formação acadêmica. Tendo em vista a realidade das escolas públicas do Brasil, você considera que este contato realmente contribui para esse objetivo?
4ª pergunta: Você está participando de algum curso de pós-graduação? Caso a resposta seja SIM: Qual? O que te motivou a optar pela área escolhida? Você acha que a sua participação no PIBID teve influência na sua escolha? Caso a resposta seja NÃO: Pretende fazer algum curso de pós-graduação? Em qual área? Qual o motivo que te faz escolher por essa área? Você acha que a sua participação no PIBID teve influência na sua escolha?

Fonte: As autoras

3. Resultados

Dos quatro egressos participantes da pesquisa, três (E2, E3 e E4) afirmaram que ao optarem pelo curso de licenciatura em química (LQ) tinham interesse de atuar no magistério após formados. Contudo, para dois desses egressos (E3 e E4) a LQ não era a primeira opção de curso, com E3 desejando cursar Engenharia Química e E4 Odontologia. Como não foram aprovados para estes cursos optaram pela licenciatura em química e pela carreira docente.

O fato do curso de LQ ser noturno e menos concorrido nas instituições públicas foram os aspectos determinantes para a escolha de E3, havendo a possibilidade de trabalhar e estudar ao mesmo tempo. Para E4 a escolha pelo curso de licenciatura ocorreu devido ao seu interesse e curiosidade pela química, e a vantagem na carga horária de trabalho docente, quando comparada a carga horária de um químico industrial ou laboratorial.

Somente E2 tinha como meta o curso de LQ desde o início da escolha pelo curso de graduação. Na sua opinião as oportunidades de emprego como docente são melhores, quando comparadas ao mercado de trabalho na indústria, local no qual atuava como técnico em química. Destacou que estava em busca de nova possibilidade de emprego, preferindo aquela que permitisse lecionar e continuar no ramo da pesquisa.

O único dos quatro egressos que optou pela LQ sem desejar atuar como docente foi E1, cujo interesse era cursar Direito. Iniciou o curso de licenciatura pretendendo participar de novo processo seletivo para a graduação, contudo ao finalizar o primeiro semestre o egresso diz ter se “apaixonado” pelo curso decidindo concluí-lo. No início não desejava ministrar aulas devido aos baixos salários do professor, mas ao ter contato com a parte pedagógica da área de ensino de química teve bons professores que o influenciaram na decisão de seguir na carreira. A grande admiração pelo trabalho docente também foi um fator que contribuiu para essa mudança. Segundo E1, a função que o professor desenvolve na educação ensinando pessoas a entender e compreender o seu cotidiano é algo bonito e que deve ser valorizado por todos.

Quando questionados se em algum momento do curso pensaram em desistir da carreira docente, apenas E3 afirmou que sim. Segundo ele os motivos foram o desrespeito de alguns alunos com o professor, o desprestígio da carreira docente por parte dos alunos e da sociedade em geral, além da dificuldade em aprender algumas disciplinas durante a graduação. O E3 considera que se for para o licenciando seguir a carreira docente é importante que continue sua capacitação após formado, optando, por exemplo, pelos cursos de mestrado e doutorado,

pois só assim o professor consegue melhores condições financeiras, mais prestígio e valor perante a sociedade do nosso país.

Em vários momentos das entrevistas os egressos destacam a importância da obtenção de cursos de pós-graduação. O interessante é que essa importância não aparece associada à necessidade de atualização ou complementação na formação acadêmica, mas sim como forma de obter aumento salarial, ou a possibilidade de atuarem em cursos de graduação. Silva (2011, p.7) destaca que o “professor, infelizmente, para ter valorização, ou seja, melhores salários, faz uma busca frenética por essas formações” de pós-graduação, enfatizando que essa almejada valorização não deveria estar ligada a uma obrigatoriedade de títulos, mas sim ser vista como um direito do docente em desenvolver o seu saber pedagógico com qualidade.

Os egressos E1, E2 e E4 não pensaram em desistir da carreira docente, apesar dos problemas que tiveram durante o curso, como a reprovação em disciplina e a dificuldade em conciliar estudo e trabalho. O E4 destacou que apesar de ouvir dos professores supervisores do PIBID que deveria mudar de profissão, optou em continuar no curso. Por vezes se sentiu assustado com aquela situação, mas o apoio e a motivação por parte de seus professores de graduação proporcionaram o desejo em continuar no curso. Afirma que neste processo foi possível perceber que na carreira docente existem outros caminhos possíveis de serem alcançados, a partir do momento em que se decide investir na formação continuada, optando por futuramente atuar como professor em cursos superiores visando, segundo ele, novas e melhores perspectivas de vida e de formação profissional, reforçando a supervalorização dos cursos de pós-graduação para o desenvolvimento da carreira docente.

Ao serem questionados se houve influência do PIBID na decisão de permanecer atuando como docente após formados, E3 e E4 responderam que sim. Para eles o PIBID possibilitou a oportunidade de conhecer a realidade escolar, proporcionando a aquisição de uma melhor experiência em relação à profissão docente. Foi nesse momento que tiveram a certeza de que queriam lecionar, apesar de identificarem aspectos positivos e negativos na profissão. O E3 destacou que o PIBID influenciou positivamente, pois teve a oportunidade de desenvolver o projeto em uma escola considerada por ele como boa, mas alerta que o inverso também pode acontecer caso o bolsista desenvolva o projeto em uma escola carente, violenta e desorganizada, com a experiência podendo não ser agradável fazendo com que desista da profissão.

Em relação a E1 e E2, ambos destacaram que já haviam decidido seguir a carreira docente antes de participar do programa, e que esse serviu para auxiliar na formação acadêmica e confirmar a decisão tomada.

Sobre a realidade encontrada no ambiente escolar, E3 e E4 responderam que esta era como esperavam, destacando a presença de alunos desinteressados e uma infraestrutura precária nas escolas. Para E3, o que mais lhe chamou atenção, causando certa surpresa, foi o fato de encontrar professores desmotivados que dão aulas ruins e reclamam dos salários, sendo aconselhado por eles a desistir da carreira docente.

[...] a grande surpresa foi o fato dos próprios professores estarem desmotivados, ou seja, eles dão uma aula ruim, porque os alunos são ruins, sabe?! Então é mais ou menos um toma lá dá cá! Os alunos não querem ter aula, e o professor muito menos querem dar aula, exatamente por isso. Os professores reclamam que não ganham bem, que já trabalham em outras escolas e estão cansados. É todos! Eu não encontrei nenhum professor nessa época do PIBID, que falasse que era uma área que eles gostam, ou seja, todos falavam mal. Falavam “Cara faz outra coisa, não faz isso!”.
(E3)

Por outro lado, E2 mencionou que esperava uma realidade completamente diferente da que vivenciou, imaginado encontrar alunos desinteressados e professores com o desejo de ensinar. O que se deparou foi com alunos interessados, animados e querendo estudar, quando eram propostas atividade relacionado ao PIBID, não observando nos professores supervisores do programa a mesma motivação.

Em relação à realidade escolar, E1 destacou ter vivenciado duas realidades distintas, por ter desenvolvido as atividades do programa em duas escolas diferentes. A primeira escola era considerada uma escola modelo, com boa infraestrutura, laboratório adequado e alunos participativos, sendo a segunda considerada o oposto da primeira, possuindo alunos desrespeitosos, laboratório pequeno e infraestrutura inapropriada. Para o egresso, essa mudança de escola não foi agradável, sendo a realidade encontrada na segunda escola frustrante e considerada uma experiência ruim.

Um dos objetivos do PIBID é contribuir para a permanência dos licenciados no magistério. Questionados se estavam lecionando, apenas E3 disse que não por estar cursando Engenharia Química, ressaltando que futuramente tem a pretensão de atuar como docente. O E2 estava lecionando em uma escola particular, E4 em uma escola pública, enquanto E1 trabalhava como professor substituto tendo optado por dedicar mais tempo ao curso de mestrado. O E2 destacou que na escola que lecionava buscava colocar em prática o que aprendeu no PIBID e nas disciplinas pedagógicas. Contudo, tal postura chamava a atenção dos demais professores que faziam “brincadeiras” relacionadas ao ânimo que o egresso tinha e a sua disposição em ensinar.

[...] Mas talvez porque eu tenho tudo muito fresco na minha mente, e eu tenho sim vontade de colocar tudo em prática, tudo que aprendi e tudo que me foi ensinado, tanto no PIBID quanto nas disciplinas pedagógicas, mas eles parecem que nem fizeram licenciatura porque nenhum professor quer fazer nada diferente, é como se

só existisse quadro e giz, e não existisse mais nada. Está bem complicado a educação. (E2)

Os quatro egressos consideram pertinentes para a sua formação acadêmica o conhecimento das propostas metodológicas trabalhadas no programa. O E1 ressaltou que essas propostas foram importantes para sua formação, pois conseguiu aplicar a teoria que estava aprendendo na graduação no próprio PIBID, e também compreendeu sobre a importância do uso de metodologias diversificadas em sala de aula. Ao lecionar procura aplicar em suas aulas metodologias variadas, como jogos, experimentos, vídeos e atividades com dinâmicas diversificadas, que facilitam o processo de aprendizagem de seus alunos.

Para o E2, através da aplicação das propostas metodológicas do projeto foi possível mostrar para os alunos que a química não é uma disciplina tão abstrata como muitos pensam, mas sim concreta e que está ao seu redor. Ao aplicar essas metodologias no PIBID aprendeu a contextualizar e a mostrar para os estudantes a relação entre a química e o cotidiano, sendo considerado pelo egresso um papel importante do professor na profissão docente. Para ele, a contextualização facilita a aprendizagem dos alunos, já que estes passam a entender melhor o porquê de estarem aprendendo determinados conteúdos.

Segundo o E3, geralmente os conceitos abordados nas disciplinas pedagógicas de química ficam apenas na teoria, pois no estágio, momento no qual deveriam ser aplicadas, o tempo disponibilizado para este fim é pouco, sendo uma fase considerada muito rápida o que dificulta atingir esse objetivo. Deimling (2014) argumenta que a relação dialética entre o conhecimento teórico e o saber prático é um processo contínuo, onde a experiência se faz pelo conhecimento e o conhecimento se faz pela experiência, sendo um dependente do outro e conduzidos pelo trabalho docente.

Ao serem questionados acerca de uma possível diferença na formação acadêmica dos participantes do PIBID, comparada a dos demais alunos, o E1 considera que sim, destacando que essa diferença também é observada entre os próprios alunos bolsistas. Para o egresso havia entre os bolsistas dois grupos, um formado por aqueles que participaram do projeto com o objetivo de melhorar sua formação acadêmica, e outro formado por aqueles que participaram por conta da bolsa ofertada, ficando clara uma diferença na formação acadêmica destes grupos. Em relação à diferença na formação acadêmica entre os bolsistas e demais licenciandos, o egresso considerou ser pequena, pois para ele todos os alunos da LQ tiveram durante a graduação os mesmos ensinamentos teóricos, com a possibilidade de aplicar, após formados, metodologias que valorizam a experimentação e a contextualização.

De acordo com E2, a diferença na formação acadêmica varia de pessoa para pessoa, pois haviam alunos empenhados em estar no PIBID, ratificando a escolha pela carreira docente, e outros que estavam desanimados com alguns preferindo deixar o curso de LQ. Já para E3 fazer esta comparação é uma tarefa difícil, argumentando que muitas vezes a diferença na formação acadêmica está relacionada ao empenho de cada um no curso. Apesar disso, estes dois egressos concordaram que os alunos do PIBID tinham maior facilidade e desenvoltura nas disciplinas pedagógicas, quando comparados aos demais alunos da graduação, e que essa diferença não era percebida nas demais disciplinas do curso.

Um aspecto importante evidenciado pelo E3 foi que os alunos bolsistas do PIBID conseguiam deixar o nervosismo de lado durante as apresentações de trabalhos, por terem adquirido maior experiência durante a sua participação no programa, levando assim a um melhor desempenho em algumas disciplinas.

O PIBID tem como um de seus objetivos trazer o licenciando para o contato com a realidade escolar, de modo que este contato contribua para sua permanência como docente. Schön (1992) destaca que todas as reflexões realizadas pelos estudantes durante a sua prática pedagógica, ainda na graduação, possibilitam formar professores reflexivos e críticos, capazes de propor estratégias e ações para as mais diferentes situações presentes no ambiente escolar. Para Garcia (1999), essa fase pode ser determinante na escolha por seguir ou não a carreira docente.

Sob este aspecto, o E1 considera que a influência da realidade escolar na decisão de permanecer na profissão depende de cada pessoa, e que alguns de seus colegas optaram por desistir da licenciatura ao entrarem em contato com a realidade escolar, seguindo para um curso de bacharelado em química ou mudando completamente de área. No seu caso, mesmo percebendo como é difícil a realidade das escolas públicas, se sentiu motivado em continuar na licenciatura por acreditar e querer contribuir e mudar a realidade desses alunos.

[...] depende muito a lente que você vai olhar. Pra mim contribuiu muito, porque eu vi a realidade e falei: “Eu não quero que eles continuem nessa realidade, eu quero que eles mudem”. Portanto, eu continuei por causa disso, porque eu acredito que eles possam mudar. No momento que eu não acreditar mais que eles podem mudar, eu não continuaria não. O que me estimula a continuar na sala de aula, é acreditar que os alunos sejam eles de onde for, ele tem a capacidade de mudar, ele tem a capacidade de seguir o caminho que ele deseja seguir. (E1)

Na percepção do E4, o contato com a realidade escolar permite conhecer e vivenciar novas experiências nesse ambiente, e que somente o licenciando será capaz de dizer se essas experiências foram positivas ou negativas para a sua formação, sendo algo bem subjetivo. Para ele, a maioria dos licenciandos possui a consciência de que a realidade escolar é ruim, e

neste caso o papel do PIBID foi o de possibilitar ao aluno verificar se deseja ou não conviver com essa realidade.

A participação como bolsista no PIBID é considerada por E2 como um divisor de águas, onde o licenciando tem a oportunidade de descobrir se quer ou não seguir na profissão. Destaca que seria melhor se o graduando pudesse ter o contato com a realidade escolar mais cedo, pois existem alunos que só concluem o curso por estarem próximos de seu término, não tendo de fato interesse em exercer a profissão. No seu caso a participação no PIBID ratificou sua vontade em seguir a carreira docente. Para E3, a realidade das escolas estaduais não é boa, e nesse sentido acaba por desestimular a permanência do licenciando como docente, com muitos percebendo que querem lecionar, mas não na educação básica.

Dos quatro egressos, três responderam que estavam participando de curso de capacitação (E1, E2 e E4), enquanto E3 optou por fazer o curso de engenharia química. Dentre os cursos escolhidos, E1 estava cursando mestrado acadêmico em ensino de ciências, E4 mestrado profissional em ensino de ciências, enquanto o E2 cursava mestrado em química.

Quando questionados acerca do motivo da área escolhida, E1 argumentou que houve grande influência no fato de o curso de mestrado ser ofertado na instituição onde cursou a graduação. O E2 ressaltou que participou do processo seletivo para a área de química e ensino, sendo aprovado somente para o mestrado da área de química. Segundo o egresso, os dois caminhos seriam válidos não havendo preferência. Já E4 destacou que a motivação para sua escolha foi o fato de gostar da área de educação, sentindo assim um desejo em permanecer na área de ensino.

Sobre a influência do PIBID nessas escolhas, E1 e E4 consideraram que a participação no programa contribuiu para a escolha de uma pós-graduação na área de ensino. O E4 destacou que a experiência adquirida dentro da sala de aula, e a vivência com a realidade docente foram fatores importantes que o fizeram optar por permanecer na área de ensino. Por outro lado, E2 foi o único egresso a afirmar não ter sofrido influência do PIBID na escolha pela área do mestrado, justificando que o programa o auxiliou a aprender como transmitir seu conhecimento, permitindo uma maior troca de informação e interação com os alunos não sendo, contudo, um fator de influência na sua escolha.

O E3 optou por cursar a graduação em engenharia química, afirmando que futuramente pretende fazer um curso de aperfeiçoamento nesta mesma área por considerá-la a sua área de vocação. Para ele a participação no PIBID contribuiu, em parte, para a decisão de continuar seus estudos após a graduação, pois durante o programa pode verificar que

professores que possuem um título de pós-graduação normalmente conseguem melhores empregos e salários, considerando que o mesmo pode ser aplicado para outras profissões.

4. Considerações finais

O PIBID foi implementado nas IES tendo como meta contribuir com a formação docente e favorecer a permanência dos professores na educação básica pública. Sob esse aspecto, os egressos participantes da pesquisa destacaram o fato de o PIBID ser um programa que promove a articulação entre a prática escolar do aluno bolsista com a teoria ensinada no curso de licenciatura, com as atividades desenvolvidas possibilitando a aplicação dos conhecimentos adquiridos na graduação, contribuindo com sua formação profissional e com o enriquecimento dos seus saberes docentes.

A participação no programa permitiu aos egressos decidirem ou confirmarem o interesse de atuarem como docentes após formados, apesar das dificuldades, desafios, dúvidas e inseguranças vivenciadas dentro do contexto escolar. As propostas metodológicas aprendidas no PIBID foram consideradas ferramentas importantes que contribuem para a formação inicial de professores nos cursos de licenciatura e, sobretudo, enriquecem as atividades desenvolvidas na sala de aula, contribuindo para um ensino contextualizado e para a melhor formação de seus alunos.

A supervalorização dos cursos de mestrado e doutorado é um ponto a ser destacado, sendo apontados pelos egressos como a única forma de os professores obterem uma valorização profissional, o que acaba levando a opção por não atuarem na educação básica desejando, no futuro, lecionarem em cursos de graduação onde podem encontrar melhores condições de trabalho e salários condizentes com a importância e a responsabilidade da profissão.

Fica evidente que não basta o governo investir em programas como o PIBID, contemplando a formação inicial e continuada de docentes, se ações para a valorização do magistério, assim como a melhoria nos planos de carreira e uma infraestrutura adequada nas escolas não ocorrerem no mesmo compasso. Estaremos formando professores bem capacitados com a propensão de não permanecerem na educação básica pública, tendo em vista sua precariedade e o ambiente de desânimo e desestímulo existente, optando por atuarem nos cursos de graduação ou em atividades fora do ambiente escolar.

Agradecimento

À CAPES pela bolsa de mestrado de uma das autoras (DSLML).

Referências

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Portugal: Porto Editora.

Borges, C. (2001). Saberes Docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. *Educação & Sociedade*, 74, 59-76. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a05v2274.pdf>

Borges, L. C. da S., Rivelini-Silva, A. C., & Stanzani, E. de L. (2017). Pesquisas sobre os egressos do PIBID: levantamento bibliográfico no ENEQ e ENPEC. *ACTIO*, 2(1), 438-455. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/6800>

Braibante, M. E. F., & Wollmann, E. M. (2012). A Influência do PIBID na Formação dos Acadêmicos de Química Licenciatura da UFSM. *Química Nova na Escola*, 34(4), 167-172. Disponível em: http://www.qnesc.sbq.org.br/online/qnesc34_4/02-PIBID-90-12.pdf

Brasil (2010). Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, DF. Ministério da Educação – MEC.

Brasil (2002). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Resolução CNE/CP 1. Ministério da Educação - MEC.

Brasil (2012). O plano de desenvolvimento da educação: Razões, princípios e programas. Ministério da Educação – MEC.

Brasil (2008). Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES.

Brasil (2013). Relatório de Gestão - PIBID: Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB, Brasília, DF. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES.

Brasil (2018). Edital CAPES nº 7/2018 – Resultado Final. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES.

Contreras, J. (2002). *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez.

Creswell, J. (2010). *Projeto de Pesquisa. Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto*. Porto Alegre: Bookman Artmed.

Deimling, N. N. M. (2014). *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: contribuições, limites e desafios para a formação docente*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

Diniz-Pereira, J. E. (2011). A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In J. E. Diniz-Pereira & K. M. Zeichner (Eds), *A pesquisa na formação e no trabalho docente* (pp. 11-37). Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Freitas, H. C. L. de. (2007). A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação & Sociedade*, 28(100), 1203-1230. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100.pdf>

Garcia, C. M. (1999). Desenvolvimento profissional dos Professores. In C. M. Garcia (Ed.), *Formação de professores: Para uma mudança educativa* (pp. 133–258). Lisboa: Porto Editora.

Gauthier, C., Stéphane, M., Desbiens, J. F., Malo, A., & Simard, D. (2006). *Por uma teoria da pedagogia*. (2ª ed). Ijuí: Unijuí.

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

Gomes, C., & Souza, V. L. T. (2016). O PIBID e a mediação na configuração de sentidos sobre a docência. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(1), 147-156. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v20n1/2175-3539-pee-20-01-00147.pdf>

Relatório de Atividades do Programa PIBID-IFRJ-2011 (2011). Fornecido pelo coordenador Institucional. Instituto Federal do Rio de Janeiro - IFRJ.

Langhi, R., & Nardi, R. (2012). Trajetórias Formativas Docentes: buscando aproximações na bibliografia sobre formação de professores. *Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, 5(2), 7-28. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/37710/28885>

Lopes, M. (2015). Desafios e caminhos para a formação de professores no Brasil. *Porvir*, São Paulo. Disponível em: <http://porvir.org/desafios-caminhos-para-formacao-de-professores-brasil/>

Marques, C.; Pereira, J. E. D. (2002). Fóruns das licenciaturas em universidades brasileiras: construindo alternativas para a formação inicial de professores. *Educação & Sociedade*, 78, 171-183.

Moraes, R., & Galiazzi, M. C. (2006). Análise Textual Discursiva: Processo reconstrutivo de múltiplas faces. *Ciência & Educação*, 12(1), 117-128. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v12n1/08.pdf>

Nunes, C. M. F. (2001). Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação & Sociedade*, 74, 27-42. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274.pdf>

Oliveira, H. F. (2017). A bagagem do PIBID para a formação inicial docente e para a construção da identidade profissional. *Trabalho em Linguística Aplicada*, 5(3), 913-934. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8647980/17470>

Pereira, J. E. D. (1999). As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Educação & Sociedade*, 68, 109-125. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a06v2068.pdf>

Pinto, J. M. R. (2014). O que explica a falta de professores nas escolas brasileiras? *Jornal de Políticas Educacionais*, 15, 3-12. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/39189/24026>

Schön, D. A. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.

Silva, J. C. M. (2011). Formação Continuada dos professores visando a própria experiência para uma nova perspectiva. *Revista Ibero-americana de Educação*, 55(3), 1-11. Disponível em: <http://www.rioei.org/expe/3882Martins.pdf/>

Stanzani, E. de L., Obara, C. E., & Passos, M. M. (2016). Uma análise da formação inicial e continuada de professores no PIBID/Química da Universidade Estadual de Londrina. *Ciências & Ideias*, 7(1), 102-126. Disponível em: <http://revistascientificas.ifrj.edu.br:8080/revista/index.php/reci/issue/view/34>

Tardif, M. (2010). *Saberes docentes e formação profissional*. (11^a ed). Petrópolis: Vozes.

Tardif, M., & Lessard, C. (2005). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes.

Tardif, M., & Raymond, D. (2000). Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, 73, 209-244. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>

Tartuce, G. L. B. P., Nunes, M. M. R., & Almeida, P. C. A. de. (2010). Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, 40(140), 445-477. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a0840140.pdf>

Weber, K. C., Fonseca, M. G. da, Silva, A. F. da, Silva, J. P. da, & Saldanha, T. C. B. (2013). A percepção dos licenciados em química sobre o impacto do PIBID em sua formação para a docência. *Química Nova na Escola*, 35(3), 189-198. Disponível em: http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc35_3/08-PE-65-12.pdf

Porcentagem de contribuição de cada autor no manuscrito

Danielle Silva Lima Malaquias – 50%

Sheila Pressentin Cardoso – 50%