

PERCEPÇÕES DE BOLSISTAS DO PIBID DE LICENCIATURA EM QUÍMICA: CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO INICIAL

PERCEPCIONES DE LOS BECARIOS DO PIBID DE LOS GRADUADOS EN QUÍMICA: CONTRIBUCIONES EN LA FORMACIÓN INICIAL

PIBID SCHOLARSHIP OF GRADUATES IN CHEMISTRY HOLDER'S PERCEPTION: CONTRIBUTIONS TO STARTING FORMATION

Alexandre VANZUITA¹
Juliana GUÉRIOS²

RESUMO: Este estudo tem o objetivo de compreender como as experiências do Pibid do Curso de Licenciatura em Química do IFC – *Campus* Araquari contribuem no processo de formação inicial docente. A abordagem é qualitativa, de perspectiva analítico-descritiva e interpretativa. As técnicas utilizadas para a produção de dados foram o questionário semiestruturado e dois grupos focais com vinte (20) bolsistas do Pibid. Os resultados permitem inferir que as experiências realizadas no Pibid contribuem para valorizar as práticas docentes, articulando teoria e prática no contexto das dinâmicas formativas desenvolvidas na realidade escolar. Além disso, o Programa promove, a partir das experiências docentes, a percepção de ser e se sentir professor.

PALAVRAS-CHAVE: Pibid. Formação inicial. Processos formativos.

RESUMEN: *Este estudio tiene el objetivo de comprender como las experiencias del PIBID del curso de licenciatura en Química del Instituto federal Catarinense – IFC campus Araquari contribuye en el proceso de formación inicial de docentes. El abordaje es cualitativo de perspectiva analítico descriptivo e interpretativo. Las técnicas utilizadas para la producción de datos fueron el cuestionario semiestruturado y dos grupos focales de veinte (20) becarios del PIBID. Los resultados permiten concluir que las experiencias realizadas en el PIBID contribuyen para la valorización de las prácticas docentes, articulando teoría y práctica en el contexto de las dinámicas formativas desarrolladas en la realidad escolar. Además, el programa promueve en los becarios, a partir de las experiencias docentes, una percepción de ser y se sentir profesor.*

PALABRAS CLAVE: *Pibid. Formación inicial. Procesos formativos.*

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC), Camboriú – SC – Brasil. Atua como professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e do quadro permanente do Programa de Mestrado Acadêmico em Educação (PPGE/IFC). Doutor em Educação (PPGE/UNIVALI). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2060-339X>. E-mail: alexandre.vanzuita@ifc.edu.br

² Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC), Camboriú – SC – Brasil. Professora de Educação Física. Mestre em Educação (PPGE/IFC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5177-7990>. E-mail: juguerios@gmail.com

ABSTRACT: *This research aims to understand how Pibid's experiences on the Undergraduate Course for Teaching Certificate in Chemistry at Araquari IFC campus have contributed on the starting formation of teachers. The approach used is qualitative regarding descriptive analysis and interpretation. The techniques employed to the data output were a survey and two focal groups consisting in twenty (20) Pibid scholarship holders. The results imply that the carried-out experiences have contributed to value the teaching practices, articulating theory and action on the context of the formation process developed on the educational reality. Furthermore, the Program promotes to the scholarship holders, from the teaching experiences, the perception of feeling like a teacher.*

KEYWORDS: *Pibid. Starting formation. Training processes.*

Introdução

A discussão sobre a formação docente começa a ganhar força a partir da década de 1990, e, desde então, autores como Nóvoa (1995; 1999), Tardif (2012), Tardif e Lessard (2011), Gatti, Barreto e André (2011); Garcia (1999), Pimenta (1997; 2012) desenvolvem pesquisas que provocam reflexões sobre os processos formativos à docência. Programas como o Parfor (Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica) (BRASIL, 2009), a UAB (Universidade Aberta do Brasil) (BRASIL, 2006), o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) (BRASIL, 2007) e o Programa de Residência Pedagógica (RP) (BRASIL, 2018) começam a ser implementados nas últimas décadas como possibilidades para orientar as dinâmicas de formação nos cursos de licenciatura no Brasil. Nesse sentido, os referidos Programas oportunizam a articulação entre teoria e prática docente, ou seja, propiciam desenvolver a indissociabilidade entre a ciência (teoria) e a prática na educação como práxis educativa e social (PIMENTA, 2012).

Desde a criação do Pibid em 2007, o Programa possibilitou elevar a qualidade das práticas acadêmicas direcionadas à formação inicial nos cursos de licenciatura, oportunizando a integração das Instituições de Ensino Superior (IES) com a educação básica, provocando um diálogo intenso entre os sujeitos formadores e formandos(as). Desta forma, corroboramos com a perspectiva de Brito (2017, p. 160):

O PIBID, no âmbito das atuais políticas da educação nacional, consiste em um programa que vem se constituindo para problematizar esse cenário, compreender as demandas que ele apresenta e buscar novos caminhos para a uma política de formação de professores principalmente na modalidade da Educação Básica, o que tem suscitado (re)estruturação dos currículos das Licenciaturas. Nessa direção, não nos parece demais dizer que o PIBID é um programa que aposta na construção de uma nova identidade de professor criando uma concepção de saberes baseados na interação entre universidade-

escola que intenta promover uma nova representação social de professor e de sua identidade.

Por meio dessa contextualização, delimitou-se o problema da presente pesquisa, levando em conta estudos recentes relacionados ao Pibid, tais como: Sousa e Gomes (2021); Silva (2019); Souza (2018) e Barros (2018). Considerando o contexto atual da formação de professores, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC), elaborou-se a seguinte questão-problema: como as experiências do Pibid do Curso de Licenciatura em Química do IFC – *Campus* Araquari contribuem no processo de formação inicial docente?

Diante do exposto, o objetivo geral deste estudo é compreender como as experiências do Pibid do Curso de Licenciatura em Química do IFC – *Campus* Araquari contribuem no processo de formação inicial docente, a partir das percepções dos(as) bolsistas participantes do Programa.

No que tange à estruturação do presente artigo, este encontra-se organizado em três (3) seções e considerações finais. A primeira seção aborda a discussão teórica, isto é, argumenta sobre a criação do Programa e acerca da formação inicial docente. A segunda seção discorre a respeito da metodologia utilizada no processo de análise dos dados. Por fim, na terceira seção, apresenta-se quais as contribuições do Programa Pibid no processo de formação inicial docente.

Formação docente: o contexto do Pibid

As inseguranças do início da carreira docente são frequentemente citadas, diante disso torna-se relevante repensar como a formação inicial está sendo operada nos currículos atuais (GARCIA, 1999). O estudo de Gatti *et al.* (2014, p. 5) demonstra um cenário de desvalorização do professor ao longo das últimas décadas, em virtude de que “[...] problemas têm sido colocados quanto à estrutura e dinâmica dos currículos dos cursos de formação de professores, [...] especialmente no que se refere às relações teoria-prática, formação acadêmica – trabalho na escola”. Desta forma, o Pibid corrobora com as concepções de Nóvoa (1995), quando afirma sobre a importância do processo de formação docente na construção do conhecimento profissional no contexto escolar, uma vez que o processo de formação deve ser compartilhado entre os pares.

O processo formativo do professor está baseado em seu contexto histórico, dado que é necessário levar em conta todas as suas vivências pessoais e profissionais (NÓVOA, 1995). A partir dessa reflexão, torna-se importante discutir e debater a formação docente desde a

formação inicial. Na perspectiva de Pimenta (1997, p. 10), a formação inicial docente “[...] só pode se dar a partir da aquisição da experiência (ou seja, tomar a prática existente como referência para a formação) e refletir-se nela. O futuro profissional não pode constituir seu *saber-fazer*, senão a partir de seu próprio *fazer*”.

Com a desvalorização do professor no cenário nacional, foi criado, em 2007, o Programa de política pública educacional Pibid, com base na Lei nº. 11.502/2007 (BRASIL, 2007), regulamentado em dezembro de 2007, pela normativa nº. 38 do Ministério da Educação. Essa lei possibilitou inserir em escolas públicas, com o incentivo de bolsas de iniciação à docência, os(as) estudantes dos cursos de licenciatura das universidades públicas do Brasil.

Essa política pública educacional primeiramente foi direcionada para áreas das licenciaturas com demanda de professores no contexto da educação básica (Química, Física, Biologia e Matemática), e logo após abrangeu toda áreas de conhecimento, tendo seu início efetivo em 2009. Desde então, editais, decretos e portarias foram elaborados(as) para reformular e atualizar o Programa. Em 2019, foi elaborada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a Portaria nº. 259, de 17 de dezembro de 2019, que dispõe sobre o regulamento do Programa Pibid e Residência Pedagógica (BRASIL, 2019).

Estudos como os de Amaral (2012); Weber *et al.* (2013) e Silva e Martins (2014) reiteram a importância do programa na formação docente, principalmente em ampliar as discussões sobre a necessidade da aproximação universidade – escola, contribuindo para a formação crítica e contextualizada do(a) licenciando(a) em Química. Assim, o Pibid pode ser considerado um *locus* articulador entre os saberes teóricos e práticos e protagonista do processo de construção da identidade docente dos professores dessa área de conhecimento.

Na próxima seção vamos expor os procedimentos metodológicos, assim como os instrumentos utilizados e sujeitos(as) participantes desta pesquisa.

Procedimentos metodológicos

A presente investigação caracteriza-se como de abordagem qualitativa, uma vez que possibilita compreender os contextos e toda a complexidade do ambiente educacional (MINAYO, 2015). A partir da percepção dos(as) licenciandos(as) em Química, bolsistas participantes do Pibid, utilizamos como procedimentos de produção dos dados dois instrumentos, os quais citamos: o questionário semiestruturado e o grupo focal.

O questionário semiestruturado foi aplicado para identificar o perfil dos sujeitos e as considerações sobre o processo de formação inicial no âmbito do Pibid. De acordo com Gil

(1999, p. 128), o questionário pode ser definido “[...] como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas [...]”.

Os grupos focais foram realizados no sentido de observar as percepções dos(as) bolsistas quanto às práticas pedagógicas desenvolvidas no Pibid. A técnica do grupo focal é abordada como uma técnica que:

[...] permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. (GATTI, 2012, p. 11).

Os sujeitos envolvidos foram 20 bolsistas do curso de Licenciatura em Química. Os(as) bolsistas foram caracterizados(as) como: Pibidiano01AraqGrupo01; Pibidiano01AraqGrupo02, até que todos(as) fossem assim identificados(as). Esta pesquisa filia-se à perspectiva analítico-descritiva de natureza interpretativa. De acordo com Gomes (2015, p. 80), “[...] ao analisarmos e interpretarmos informações geradas por uma pesquisa qualitativa, devemos caminhar tanto na direção do que é homogêneo quanto no que se diferencia dentro de um mesmo meio social”.

A categorização dos dados foi por meio da “análise de conteúdo”, em que foram criados três (3) eixos de análise, construídos *a posteriori*, de acordo com Bardin (2011), realizando-se da seguinte forma: Fase 1) Pré-análise; Fase 2) Exploração do material, definindo as categorias e eixos de análise e; Fase 3) Tratamento dos resultados obtidos e suas inferências. As fases citadas permitiram realizar a técnica de codificação, ou seja, a classificação e agregação dos dados produzidos, conduzindo a construção dos eixos *a posteriori* (BARDIN, 2011).

Após a análise criteriosa dos depoimentos nos grupos focais, categorizamos três (3) eixos de análise, que possuem relação direta com os objetivos do Programa, tais quais: a) Maior possibilidade de conhecimento das práticas pedagógicas a partir do contato com o cotidiano escolar; b) Aproximação da universidade com a escola pública por meio da articulação teoria e prática e; c) A percepção dos bolsistas em ser/se sentir professor(a) por meio da participação no Programa Pibid.

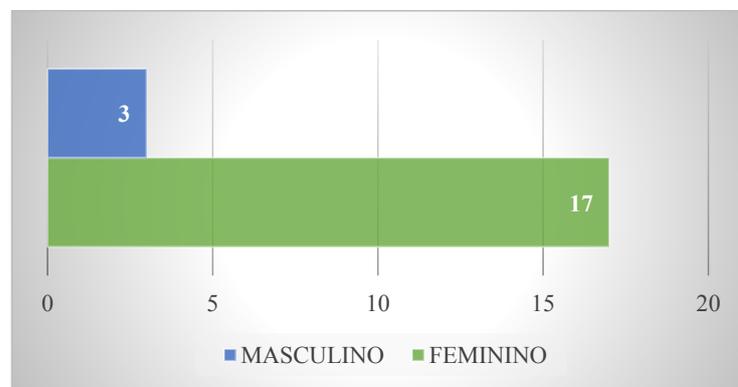
Antes de realizar a produção de dados, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense – IFC *Campus* Camboriú. Foi aprovada na data de 21 de agosto de 2019, com o

parecer 3.170.694. Todos os sujeitos da presente pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no sentido de autorizar a utilização dos depoimentos no processo de análise e interpretação desta investigação.

O que revelam os dados

Em relação ao sexo e à idade dos(as) bolsistas analisados, observa-se nos Gráfico 1 e 2 a seguinte configuração:

Gráfico 1 – Sexo



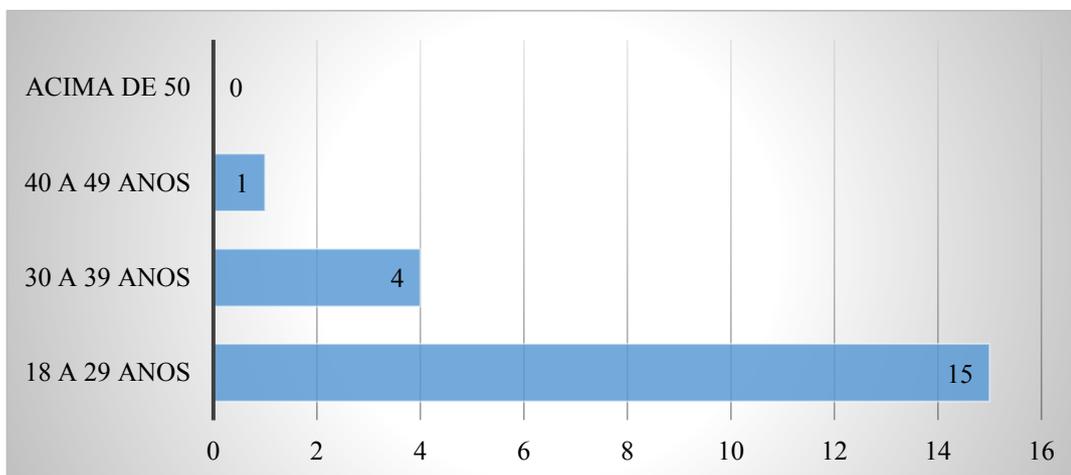
Fonte: Elaborado pelos Autores

Diante das informações coletadas, o Gráfico 1 representa a predominância de mulheres no Subprojeto Pibid do IFC – *Campus Araquari*, reforçando dados da educação superior que apontam 70,6% dos(as) estudantes que cursam licenciatura no Brasil como sendo do sexo feminino, contra 29,4% do público masculino (INEP, 2018). A ascendência de mulheres em cursos superiores no Brasil ocorre desde a década de 1950, demonstrando que a presença feminina no ensino superior está articulada a uma crescente busca pela autonomia e por melhores vagas de trabalho na contemporaneidade (BONINI, 2011).

A educação é um pilar fundamental para uma sociedade mais democrática e igualitária, em que a participação da mulher na educação superior tem papel fundamental na construção da autonomia feminina, refletindo também na sua independência no campo do trabalho. Dentro dessa perspectiva pluralista, estudos de Vanzuita (2018) e Raitz e Petters (2008) reiteram a presença predominantemente feminina em suas pesquisas relacionadas à educação superior e inserção profissional, corroborando com os dados aqui encontrados. Portanto, conforme afirma Machado (2019), em seu estudo sobre a relação do ensino superior, trabalho e autonomia, o papel da educação superior está presente na luta das mulheres pela conquista da autonomia, do

mesmo modo que a educação é um instrumento essencial para uma sociedade mais justa e igualitária.

Gráfico 2 – Idade

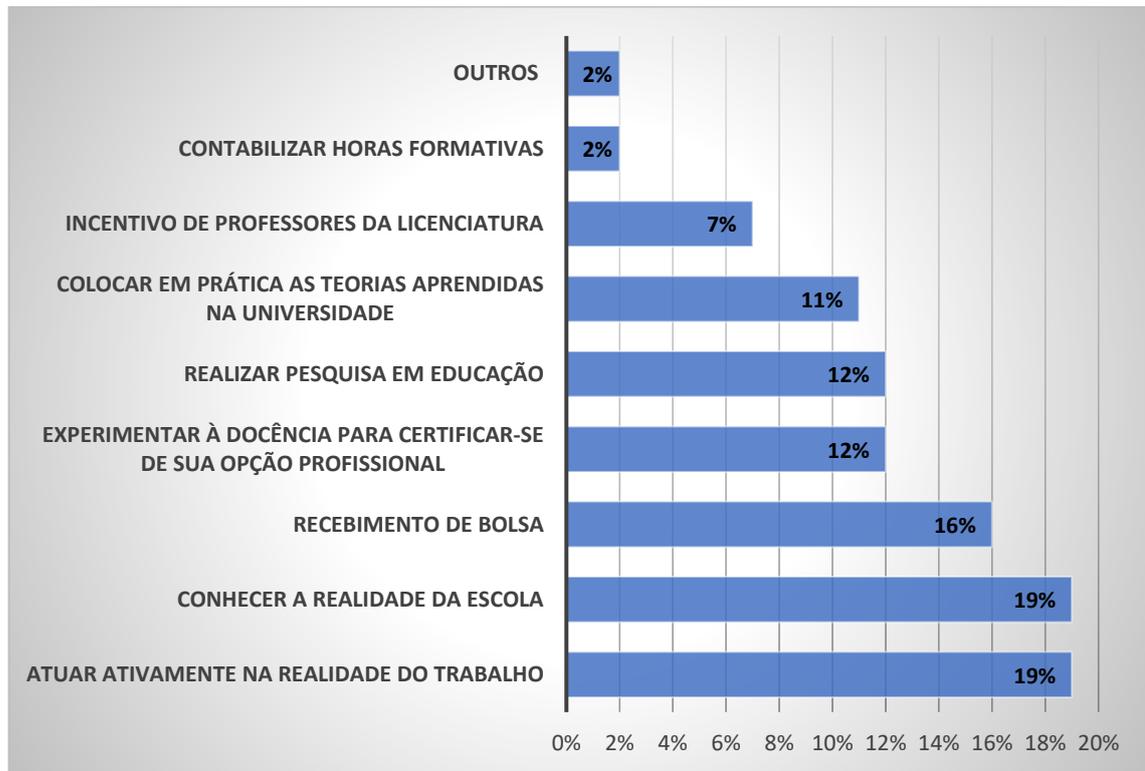


Fonte: Elaborado pelos autores

No exposto pelo Gráfico 2, a idade é uma característica importante para se avaliar como os jovens detêm o maior número de vagas no ensino superior. No presente estudo, percebemos que a idade prevalente dos estudantes do curso de Licenciatura em Química pertencentes ao Programa está entre 18 e 29 anos, representando 75% da amostra da pesquisa. Neste caso, a ocupação das vagas pelos jovens no curso superior de Licenciatura em Química é observada como um processo que está assentado nos modos de viver e de construir-se profissional, na dinâmica articulada da formação e inserção profissional no contexto da iniciação à docência (VANZUITA, 2018).

De acordo com o censo da Educação Superior divulgado pelo Inep, 58% das matrículas do ensino superior se destinam aos cursos de Bacharelado. O ponto relevante a se observar é que, no ranqueamento para a escolha das licenciaturas, o curso de Licenciatura em Química está em 10º lugar no número de matrículas, com apenas 2,4% delas, assim como apresenta um alto índice de evasão dos estudantes (BRASIL, 2018).

Os dados apresentados nos Gráficos 3 e 4 foram coletados por meio do questionário, no qual os(as) bolsistas poderiam assinalar até 3 opções como respostas. O Gráfico abaixo revela as motivações em participar do Programa Pibid.

Gráfico 3 – Motivações para Participar do Pibid

Fonte: Elaborado pelos autores

Diante dos dados coletados verificou-se que atuar ativamente na realidade do trabalho docente, assim como experimentar a docência e conhecer a realidade escolar, são os motivos que aparecem como os mais relevantes, corroborando, assim, com a perspectiva de Nóvoa (1995), a qual considera que as atividades vivenciadas no cotidiano escolar provocam a aproximação com a realidade da sua futura profissão. O estudo de Tardif (2012, p. 285) também reitera essa concepção, afirmando que:

A noção de experiência tem diversos sentidos para os professores, mas, de modo geral, ela designa a noção de verdade de sua vivência prática. A experiência se refere a aprendizagem e ao domínio progressivo das situações de trabalho ao longo da prática cotidiana. Ela é qualificante. Mesmo hoje, ensinar se aprende, em boa dose, ensinando.

O recebimento da bolsa também surge como opção citada, revelando que a oferta de uma bolsa remunerada pode auxiliar a permanência do(a) estudante no curso de licenciatura e no Programa. O índice de desistência nos cursos de Licenciatura em Química é alto, ou seja, entre 2010 e 2015, apresentou o indicador de 55,4% (INEP, 2018). Com o índice baixo das matrículas nas licenciaturas e o alto número de desistências, o estudo de Gatti *et al.* (2014)

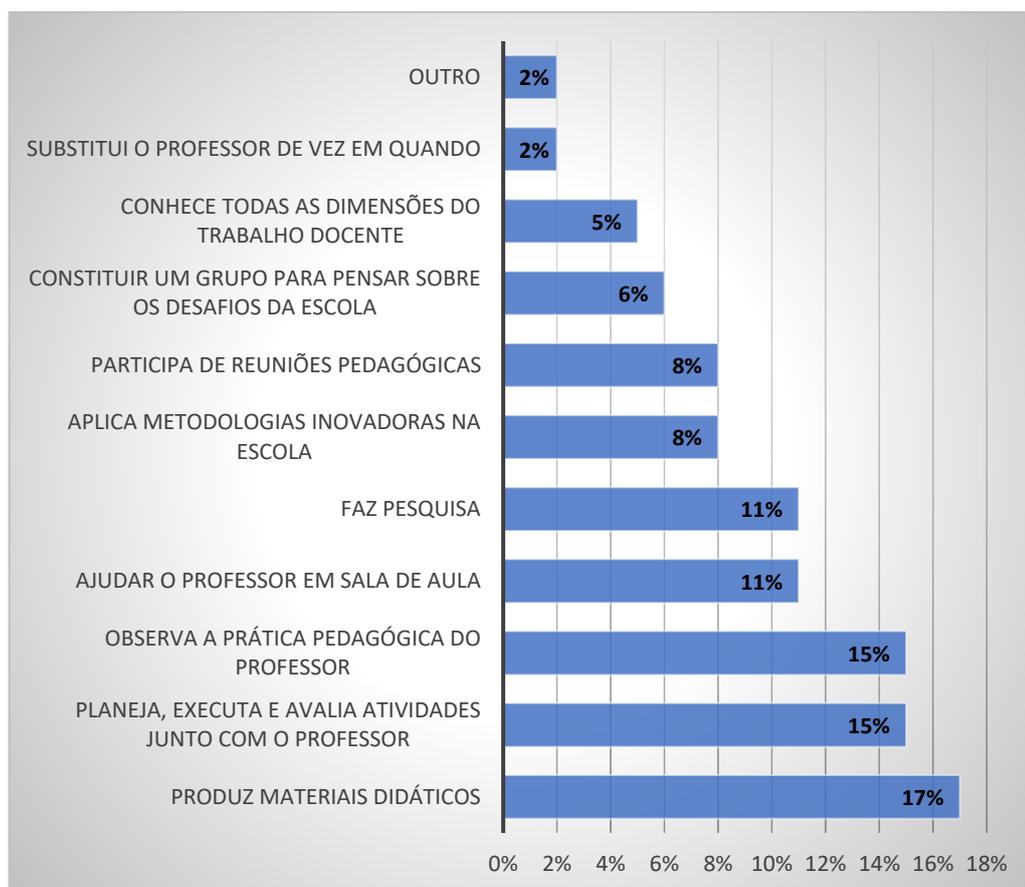
aponta que a remuneração financeira aparece como benefício de permanência no Programa, assim como no curso de licenciatura.

Outro aspecto que pode colaborar com a permanência do licenciando no curso de Química está na aproximação com a futura profissão, apontada no Relatório de Gestão 2009-2013 da DEB/CAPES (BRASIL, 2014, p. 56):

[...] a principal contribuição do Pibid para as licenciaturas é a maior articulação teoria-prática, problema enfrentado em diferentes cursos de graduação e, neste particular, nas licenciaturas. Tal fato, contribui para que o formando adquira conhecimentos próprios da docência no espaço de sua futura atuação profissional: a escola. Nesse sentido, o Pibid colabora significativamente para que a formação de professores seja potencializada no espaço escolar, trazendo novos elementos para os cursos de licenciatura.

O Gráfico 4 representa as atividades desenvolvidas no âmbito do Pibid e que foram referenciadas pelos bolsistas de iniciação à docência.

Gráfico 4 – Atividades mais realizadas no Programa Pibid



Fonte: Elaborado pelos autores

Observa-se que as atividades desenvolvidas com maior frequência pelos bolsistas são as ações realizadas no cotidiano escolar, como produzir materiais, planejar e avaliar situações, que se aproximam também de alguns objetivos do Pibid, conforme a Portaria nº. 45, de 12 de março de 2018:

Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a **integração entre educação superior e educação básica; 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 **contribuir para a articulação entre teoria e prática** necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2018, grifo nosso).

Desta maneira, cumprindo com as propostas do Programa, percebemos que as percepções dos(as) bolsistas quanto às atividades realizadas no Pibid possuem uma aproximação com os objetivos mencionados, isto é, possibilitando aos(as) bolsistas a qualificação das práticas docentes vivenciadas no cotidiano das escolas durante sua formação inicial. Sousa e Gomes (2021) afirmam que construir e aplicar as atividades realizadas no Programa Pibid oportunizam desenvolver diferentes linguagens na relação de ensino aprendizagem, o que contribui para a formação inovadora e crítica-reflexiva dos(as) bolsistas. A pesquisa de Weber *et al.* (2013) apontou que os(as) bolsistas do Pibid de licenciatura em Química consideraram que as aprendizagens de novas metodologias ou instrumentos didáticos contribuíram e proporcionaram o aprofundamento da formação pedagógica naquele contexto. Desta forma, Tardif e Lessard (2011 p. 285) reiteram que o “[...] conhecimento concreto de trabalho é a partir de sua realização. Portanto, aprende-se à docência *in loco*”.

Por esse motivo, as práticas pedagógicas no âmbito das escolas públicas de ensino fundamental, desenvolvidas pelos(as) bolsistas de iniciação à docência, possibilitam a elaboração de recursos didáticos e a (re)construção do conhecimento por meio da pesquisa como princípio educativo, uma vez que esses aspectos foram mencionados pelos(as) bolsistas no questionário. O processo formativo por meio dessa lógica pode provocar a autoria, a elaboração do pensamento e do conhecimento, além de projeto pedagógico próprio (DEMO, 2008).

Percepções dos(as) bolsistas nos grupos focais

A partir da técnica de análise de conteúdo dos relatos analisados, estruturamos três (3) eixos de análise centrais que se mostraram relevantes por sua incidência nos comentários dos(as) sujeitos(as) que participaram dos grupos focais. Os eixos de análise criados *a posteriori* foram: a) Possibilidades de conhecimento das práticas pedagógicas por meio do contato com o cotidiano escolar; b) Aproximação da universidade com a escola pública através articulação teoria e prática e; c) A percepção dos bolsistas em ser/se sentir professor(a) a partir da participação no Programa Pibid. As análises serão desenvolvidas a partir de agora.

Partindo do primeiro eixo criado: **Possibilidades de conhecimento das práticas pedagógicas por meio do contato com o cotidiano escolar**, identificamos que os(as) bolsistas percebem que as experiências do Programa proporcionam possibilidades de praticar ações no cotidiano escolar, exercendo desde a formação inicial o trabalho docente, como observamos nos relatos abaixo:

No meu ver, eu vejo que é uma troca, a gente aprende e também ensina, então é um momento de a gente tá vendo a realidade do professor e dos alunos da escola pública e quando a gente está dentro da sala, tendo aula (universidade), é tudo muito abstrato, o Pibid nos proporciona isso (Pibidiano7AraqGrupo1 – grifos nossos).

É importante para quando a gente se tornar professor e quando a gente for dar aula não leve um ‘baque’, assim, a gente vai ter surpresas como toda profissão tem, mas a gente já estará preparado [...] (Pibidiano9AraqGrupo2 – grifos nossos).

É uma oportunidade para gente aprender como professor. Então, a gente pode ver os erros e acertos pra quando cair na sala de aula, como professor mesmo, tu já tem uma base pra poder dar aula. Não sai, assim, do zero simplesmente, pelo menos já vai ter um algo a mais, uma experiência (Pibidiano11AraqGrupo2 – grifo nosso).

É possível identificar nos relatos a valorização da inserção no cotidiano escolar que o Pibid proporciona, em razão de que os(as) bolsistas não somente se observam como espectadores dentro da escola, mas, no entanto, se percebem como sujeitos partícipes da profissão docente e da educação, os(as) fazendo se sentir professor(a), isto é, amenizando os impactos e desafios relacionados aos primeiros anos da docência. Com base nesses dados, na perspectiva de Tardif e Lessard (2011), uma das dimensões do trabalho docente é a experiência, que é compreendida como situações repetidas ou vivenciadas, principalmente no ambiente educacional.

Nesse sentido, experimentar a docência desde o processo de formação inicial é considerado um investimento que promove a socialização profissional ainda na formação

inicial, causando mais segurança nos processos de transição da universidade para o ingresso no mundo do trabalho, no contexto da docência (TIBOLA; RAITZ; AQUINO, 2020; VANZUITA, 2021; VANZUITA; RAITZ; GARANHANI, 2020).

O segundo eixo de análise identificado nas afirmações dos(as) bolsistas foi: **Aproximação da universidade com a escola pública através da articulação teoria e prática.** Os relatos dos(as) bolsistas participantes demonstraram perceber a aproximação da teoria desenvolvida no espaço da universidade com a realidade da escola pública (prática), por meio das atividades do Pibid, tais como:

*Tudo que a gente vê nas matérias didáticas nas nossas aulas a gente pode pôr em prática, na interação com os alunos. A gente vê que muita coisa que a gente aprende na teoria não dá certo na prática (Pibidiano6AraqGrupo1).
Então, eu acho que sim, porque a teoria o que a gente aprende na universidade a gente pode colocar na prática junto com os alunos, auxiliando eles nas dúvidas (Pibidiano4AraqGrupo1 – grifos nossos).
Eu acredito também que tem uma contribuição bem bacana, a gente tem disciplinas como a PPE (Pesquisa e Processos Educativos), por exemplo, dessas pesquisas no curso de licenciatura a gente acaba desenvolvendo algumas metodologias, como oficinas, sequências didáticas. Então, a gente vê muito na teoria acaba aplicando na própria turma, mas é diferente de aplicar com aluno do ensino médio, dentro da realidade do ensino médio que o Pibid acaba nos proporcionando. Então, nesse sentido, eu vejo como muito positivo (Pibidiano16AraqGrupo2 – grifo nosso).*

Identificamos nas afirmações dos(as) bolsistas que eles(as) não minimizam a teoria aprendida na universidade, mas sim tentam articulá-la com os conhecimentos adquiridos nas experiências práticas que o Pibid proporciona. Nóvoa (1995) reforça a presença de processos que valorizem as experiências vividas pelo próprio professor, em que este deve assumir-se como elaborador do conhecimento e do pensamento, ou seja, responsabilizando-se em aprender como autor (DEMO, 2015). As afirmações dos(as) bolsistas reiteram que as atividades desenvolvidas na universidade, fundamentadas na teoria da educação, oportunizam a criação de práticas pedagógicas inovadoras na escola pública. Nóvoa (1999) identifica esse processo como o “saber profissional” do professor em formação.

Dessa forma, argumentamos que os processos de formação inicial precisam provocar a reconciliação intrínseca entre teoria e prática. Teóricos como Tardif (2012); Nóvoa (1995; 1999); Gatti Barreto e André (2011); Gatti *et al.* (2014); Pimenta (2012) revelam que é necessária a valorização da docência por meio da aproximação do contexto universitário com a realidade escolar. Com efeito, Programas como o Pibid estão contribuindo com a perspectiva de aproximar os(as) alunos(as) do curso de licenciatura em Química do IFC – *Campus* Araquari com o contexto da prática docente, em razão de provocar a inserção profissional precoce e

desenvolver nos(as) bolsistas a leitura crítica e social da formação de professores, articulando, deste modo, a teoria e prática no âmbito da iniciação à docência.

O terceiro eixo de análise observado nos relatos dos(as) bolsistas foi: **A percepção dos bolsistas em ser/se sentir professor(a) a partir da participação no Programa Pibid.** Ao analisar os relatos, percebemos que as experiências vivenciadas no Programa contribuem significativamente para a aproximação com a futura profissão, ou seja, o período da formação inicial proporciona o protagonismo docente, como observamos em alguns depoimentos a seguir:

O Pibid me ajudou sim nessa minha decisão de querer lecionar e me tornar professora. O Pibid em conjunto com o estágio, mas o Pibid em si, é melhor do que o estágio, mostra mais a realidade da escola (Pibidiano6AraqGrupo1 – grifos nossos).

Um ponto positivo foi a primeira vez que eu entrei na sala de aula, fizemos várias atividades práticas e assim, toda vez que vamos para a escola eles perguntam: ‘vocês vem sempre?’ Ah, porque vocês não vêm toda quarta-feira?’ Deve ser porque eles só veem teoria e a gente vai com metodologias alternativas, então, eu acho que o Pibid proporciona isso, pensar coisas diferentes e eles nos verem como professor (Pibidiano7AraqGrupo2 – grifos nossos).

Durante as atividades prática, é onde que eu tive mais contato com os alunos, nos momentos em sala que a gente ficava observando, as vezes vinham tirar algumas dúvidas, mas não era a mesma coisa de quando se realizava uma atividade prática. Nas atividades práticas, eles se sentiam mais à vontade e a gente também, foi um momento de quebrar esse gelo, bem legal. Foi uma experiência deles reconhecerem a gente naquele espaço (escola/sala de aula), como professor, tendo essa troca tão importante (Pibidiano12AraqGrupo2 – grifo nosso).

Os primeiros anos de profissão docente, analisados por autores como Tardif (2012) e Huberman (2000), são considerados a fase de “entrada na carreira”, o que corresponderia aos primeiros anos de exercício profissional da docência, caracterizando-se pelos sentimentos de sobrevivência e descoberta. Ao analisar as taxas de evasão no magistério em diversos países, relatório da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) retrata que o abandono tende a ser maior nos primeiros anos de atividade profissional do que ao longo da carreira (OCDE, 2006, p. 186), deixando evidente a necessidade de políticas educacionais voltadas para a aproximação entre a formação inicial e a realidade escolar.

Nessa perspectiva, Nóvoa (1995) salienta que valorizar as experiências vividas pelo professor como forma de construir seu perfil profissional ajudam a diminuir as lacunas entre a formação inicial e a iniciação à docência, bem como na decisão de tornar-se professor. As experiências no Programa contribuíram para que os(as) bolsistas tivessem possibilidades de

criação de métodos e metodologias docentes, exercendo a autonomia, promoção da autoria e elaboração própria de ideias e de conhecimentos (DEMO, 2015).

Ao analisar os depoimentos, porém, constatou-se que não são unânimes em afirmar sobre a decisão de seguir na carreira docente. Os relatos abordam essa percepção:

Só sei que eu não tenho certeza que serei professora, ainda não estou preparada pra dar aula (risos). Vamos supor, se eu me formasse esse ano eu não estaria preparada pra dar aula, na realidade que eu estou vendo no Pibid, não estou preparada ainda (Pibidiano3AraqGrupo1 – grifos nosso).
Pra mim está sendo uma grande experiência, mas ainda não consolidei essa ideia, mas está me ajudando muito na escolha de ser ou não professor. Porque pela experiência que tive no estágio eu abandonaria essa ideia, mas o Pibid está fazendo ficar (Pibidiano4AraqGrupo1 – grifos nosso).
Bom, acho que o Pibid não consolidou totalmente a minha ideia de ser professor, essa experiência no Pibid está me preparando, me mostrando novas tendências, novas experiências, mas ainda não posso dizer que a minha maior vontade é de ser professor [...] (Pibidiano15AraqGrupo2 – grifo nosso).

Considerando o exposto, percebemos que o processo de formação inicial é um período significativo no desenvolvimento profissional. A iniciação à docência precisa ser observada como uma etapa importante no processo formativo e de (re)construção de conhecimento inovador (DEMO, 2005). O estágio, na sua constituição atual, muitas vezes não permite aos(as) estudantes vivenciarem e superarem os desafios da profissão docente. Nóvoa (2006 p. 14) nos faz refletir sobre a necessidade do cuidado com os iniciantes, afirmando que:

[...] se não formos capazes de construir formas de integração, mais harmoniosas, mais coerentes, desses professores, nós vamos justamente acentuar, nesses primeiros anos de profissão, dinâmicas de sobrevivência individual que conduzem necessariamente a um fechamento individualista dos professores.

Foi possível observar que o Programa contribuiu para superar as limitações/dificuldades de ser/se sentir professor no processo de formação inicial, na percepção dos(as) bolsistas investigados(as). As experiências realizadas no Programa se mostram presentes na inserção do(a) bolsista no cotidiano da escola pública. Percebemos em suas narrativas que essas experiências estão contidas nas relações dos professores com os seus saberes, em razão de que esses saberes são socialmente construídos e estão presentes na relação mediada pelo trabalho docente, o que oferece aos bolsistas subsídios no enfrentamento das dificuldades cotidianas vivenciadas no ambiente escolar (TARDIF, 2012).

Considerações finais

Considerando a questão problema elaborada para o desenvolvimento da presente pesquisa, observou-se que os(as) bolsistas de iniciação à docência do Pibid vivenciam situações de docência no contexto da educação básica já na formação inicial, que os possibilita experimentar na realidade escolar uma melhor compreensão do trabalho docente. Para o desenvolvimento das atividades, contam com suporte de professores supervisores e orientadores do IFC – *Campus* Araquari, como também das escolas-campo, para que se sintam seguros e confiantes no caminho da construção da docência e do conhecimento.

Foi possível perceber nas afirmações dos(as) bolsistas a articulação entre a teoria aprendida na universidade com as práticas docentes desenvolvidas pelos(as) bolsistas. Logo, legitima o Pibid como um Programa que corrobora com a possibilidade de engendrar, nos processos de formação inicial docente, a unicidade entre teoria e prática e, da mesma maneira, a articulação da universidade com a escola.

Os Programas de Iniciação à Docência, como o Pibid, possibilitam incluir estratégias de apoio para reduzir o estranhamento nos primeiros anos da docência, diminuindo as inseguranças da inserção na escola. Nóvoa (2009) compreende que a formação de professores deve ser construída dentro da profissão, confirmando a escola como espaço favorável para o processo formativo docente, articulado com o conhecimento teórico, na perspectiva de superar a visão predominantemente técnica do trabalho, isto é, voltada a uma formação crítico-reflexiva.

Ao analisarmos os dados, consideramos que as ações realizadas no Programa Pibid do Curso de Licenciatura em Química do IFC – *Campus* Araquari, contribuem para aproximar os(as) bolsistas ao ambiente da educação básica, possibilitando o desenvolvimento de práticas docentes com qualidade social referenciada ao torná-las significativas e contextualizadas. É possível constatar que o Programa coloca o(a) bolsista no centro do processo formativo, em razão de oportunizar práticas de pesquisa, construção de conhecimento e troca de experiências, criando uma nova cultura da formação de professores. Esse processo permite a percepção de ser/se sentir professor por meio das práticas pedagógicas inovadoras desenvolvidas no Pibid.

REFERÊNCIAS

AMARAL, E. M. R. Avaliando contribuições para a formação docente: uma análise de atividades realizadas no PIBID-Química da UFRPE. **Química Nova Escola**, v. 34, n. 4, p. 229-239, nov. 2012. Disponível em: http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc34_4/09-PIBID-108-12.pdf. Acesso em: 03 set. 2021.

BARROS, Y. S. A. P. **Contribuições do PIBID para a formação inicial de futuros professores de biologia: o caso do instituto federal do Piauí (IFPI)**. 2018. 283 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2018.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70. 2011.

BRASIL. **Decreto n. 5.800, de 08 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Fica instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País. Brasília: Presidência da República, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm. Acesso em: 08 jun. 2020.

BRASIL. **Lei n. 11.502, de 11 de julho de 2007**. Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Brasília: Presidência da República, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm. Acesso em: 22 jun. 2020.

BRASIL. **Portaria Normativa n. 9, de 30 de junho de 2009**. Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port_normt_09_300609.pdf. Acesso em: 22 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relatório de Gestão DEB 2009 – 2013**. Brasília: MEC, CAPES, 2014. Disponível em: <https://capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PIBID.pdf>. Acesso em: 5 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria n. 45, de 12 de março de 2018**. Brasília: MEC, CAPES, 2018. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/16032018_Portaria_45_Regulamento_PIBID_e_Residencia_Pedagogica_SITE.pdf. Acesso em: 22 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria n. 259, de 17 de dezembro de 2019**. Brasília: MEC, CAPES, 2019. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-259-de-17-dezembro-de-2019-234332362>. Acesso em: 22 jun. 2020.

BONINI, A. Jornal escolar: gêneros e letramento midiático no ensino-aprendizagem de linguagem. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 149-175, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbla/v11n1/v11n1a09.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2020.

BRITO, R. F. Políticas públicas de educação: o PIBID uma forma de fazer o direito à educação acontecer. **Revista VirtuaJus**, v. 2, n. 2, p. 145-162, 2017. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/virtuajus/article/view/15490>. Acesso em: 05 maio 2020.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.

DEMO, P. **Metodologia para quem quer aprender**. São Paulo: Atlas, 2008.

DEMO, P. **Aprender como autor**. São Paulo: Atlas, 2015.

GARCIA, M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto editora, 1999.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. **Políticas docentes no Brasil: um estado de arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livros, 2012.

GATTI, B. A. *et al.* **Um estudo avaliativo do programa institucional de bolsa de iniciação à docência (PIBID)**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2014.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. *In*: MINAYO, M. C.S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vida de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Ed, 2000. p. 31-61.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo de educação Superior. **Divulgação dos principais resultados de 2017**. Brasília: INEP, MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2018-pdf/97041-apresentacao-o-censo-superior-u-ltimo/file>. Acesso em: 30 abr. 2020.

MACHADO, M. S. **Direito das mulheres: ensino superior, trabalho e autonomia**. 1. ed. São Paulo: Almedina, 2019.

MINAYO, M. C S. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, M. C. S.; DESLANCES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 34. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/FVqZ5WXm7tVyhCR6MRfGmFD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 05 jun. 2020

NÓVOA, A. Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. *In*: SIMPÓSIO DOS PROFESSORES DE SÃO PAULO, 2006, São Paulo. **Anais [...]** São Paulo: Sinpro,

2006. Disponível em: https://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf. Acesso em: 04 jul. 2020.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educacion Madri**, Lisboa, n. 350, p. 203-218, set./dez. 2009. Disponível em: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:438d130b-77d8-4a23-945f-9af9267a1aa7/numeros-completos-3-.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2020.

OCDE. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Professores são importantes**: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: Coedição Moderna: OCDE, 2006.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista NUANCES**, v. 3, n. 3, p. 5-14, set. 1997. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/50/46>. Acesso em: 05 jun. 2020

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RAITZ, T. R.; PETTERS, L. C. F. Novos desafios dos jovens na atualidade: trabalho, educação e família. **Psicologia e Sociedade**, v. 20, n. 3, p. 408 -416, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/psoc/v20n3/11.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2020.

SILVA, A. C. **O Pibid e a relação teoria e prática na formação inicial de professores – UEG (Quirinópolis)**. 2019. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9940>. Acesso em: 10 jul. 2020.

SILVA, M. G. L.; MARTINS, A. F. P. Reflexões do PIBID-Química da UFRN: Para Além da Iniciação à Docência. **Rev. Quím. nova escola**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 101-107, maio 2014. Disponível em: http://qnesc.s bq.org.br/online/qnesc36_2/05-EA-97-12.pdf. Acesso em: 05 set. 2021.

SOUZA, M. A. S. **PIBID**: significados na formação inicial de professores de matemática. 2018. 207 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/22219>. Acesso em: 01 jul. 2020.

SOUSA, R. A. D.; GOMES, F. S. O programa institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) como fundante na práxis pedagógica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 2, p. 481–507, 2021. DOI: <https://doi.org/10.21723/riace.v16i2.13497>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13497>. Acesso em: 12 set. 2021.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TIBOLA, N. G.; RAITZ, T. R.; AQUINO, D. C. C. Sentidos do trabalho na perspectiva de jovens universitários. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 46, n. 1, p. 121-132, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/775>. Acesso em: 13 jul. 2020.

VANZUITA, A. **A construção de identidade(s) profissional(is) em educação física**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018.

VANZUITA, A.; RAITZ, T. R.; GARANHANI, M. C. Experiências de inserção profissional na construção de identidades profissionais de formandos em Educação Física. **Boletim Técnico Do Senac**, Rio de Janeiro, v. 46, n. 1, p. 57-81, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/768/691>. Acesso em: 10 set. 2020.

VANZUITA, A. **Os impactos da escolha, formação inicial e inserção profissional na construção de identidade(s) profissional(is) em educação física**. Curitiba: Editora CRV, 2021.

WEBER, K. C. *et al.* A percepção dos licenciados em química sobre o impacto do PIBID em sua formação para a docência. **Química Nova Escola**, v. 35, n. 3, p. 189-198, ago. 2013. Disponível em: http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc35_3/08-PE-65-12.pdf. Acesso em: 03 set. 2021.

Como referenciar este artigo

VANZUITA, A; GUÉRIOS, J. Percepções de bolsistas do PIBID de licenciatura em química: contribuições na formação inicial. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 2, p. 1026-1044, abr./jun. 2022. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riace.v17i2.14161>

Submetido em: 10/09/2020

Revisões requeridas em: 14/01/2022

Aprovado em: 07/03/2022

Publicado em: 01/04/2022