



UM ESTUDO DAS PERCEPÇÕES DE LICENCIANDOS EM QUÍMICA SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E O PIBID

A STUDY OF THE PERCEPTIONS OF UNDERGRADUATE STUDENTS OF CHEMISTRY ON THE SUPERVISED TRAINING AND PIBID

Gustavo Henrique Morais  

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)
✉ ghquimico@gmail.com

João Batista dos Santos Junior  

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)
✉ joabats@ufscar.br

Cristiana Brasília Leite  

Secretaria de Estado da Educação (SEESP)
✉ crisbrasilioleite@gmail.com

Luiz Carlos Leite Junior  

Secretaria de Estado da Educação (SEESP)
✉ lcarlosjunior@bol.com.br

RESUMO: É apresentada aqui uma investigação acerca das percepções de um grupo de licenciandos em Química de uma Universidade Federal do estado de São Paulo/Brasil que participavam do PIBID e concomitantemente cursavam a disciplina do Estágio Supervisionado e de seus professores supervisores. O objetivo da pesquisa era identificar como o grupo valorizava o PIBID e o Estágio Supervisionado na formação inicial. Para tal utilizamos dos Focos de Aprendizagem da Docência (FAD) como uma ferramenta analítica para compreender as percepções manifestadas e estabelecer relações com outros trabalhos da área que investigam a relação PIBID/ Estágio Supervisionado. Os resultados apontam que o grupo reconhece no PIBID um espaço efetivo de formação profissional enquanto o Estágio Supervisionado é tido pelos licenciandos como uma disciplina do curso e para a necessidade de ações que o grupo possa perceber que o ES pode ser um espaço fundamental para a formação inicial e compreensão da complexidade da atividade docente.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio supervisionado. PIBID. Focos da aprendizagem docente.

ABSTRACT: We present an investigation about the perceptions of a group of graduates in Chemistry course of a Federal University of the State of São Paulo / Brazil that participated in the PIBID and concurrently studied the discipline of Supervised Training (ES) and his supervisors teachers. The purpose of the research was to identify how this group valued the PIBID and the ES in your continuing training. For this purpose, we use the Strands of Learning for Teaching (FAD) as an analytical tool to understand the perceptions manifested and establish relationships with other works in the area that investigate the PIBID / ES relation. The results indicate that the group recognizes in the PIBID an effective space of professional formation while the ES is considered as another course subject. There are no marked discrepancies in the perceptions of the graduates and teachers.

KEY WORDS: Supervised Training; PIBID; Strands of learning for teaching.

Introdução

O estágio supervisionado (ES) é um componente curricular obrigatório nos cursos de licenciatura sendo apontado como fundamental para a formação dos futuros professores. Entre os diversos aspectos que consubstanciam o papel central do ES na formação inicial destacam-se o favorecimento da ressignificação de saberes docentes (Barbosa, 2013; Maciel, 2012), a possibilidade em se lidar com situações problemáticas e dilemáticas típicas da docência (Massabni, 2011; Ustra & Hernandez, 2010), a inserção no cotidiano escolar (PIMENTA, 1997) e a articulação entre a teoria e a prática (Tardiff, 2002), entre outros.

Sobre o programa institucional de bolsas de iniciação à docência (PIBID) os documentos oficiais indicam que visa: incentivar a formação inicial de professores para a educação básica; contribuir para a valorização do magistério; promover a integração entre a educação superior e a educação básica; inserir os licenciandos no cotidiano de escolas; incentivar os professores da educação básica como coformadores dos futuros docentes e contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes (BRASIL, 2010). Freitag et al (2012) argumentam que os pibidianos participam da implementação de ações que vão além da sala de aula, o que requer que estes interajam com os demais atores escolares.

Especificadamente para a licenciatura em Química, a literatura aponta que o PIBID em contribuído de forma considerável no que se refere à formação inicial. Por exemplo, Stanzani; Broietti; Passos (2012) indicam que o programa favoreceu que os licenciandos pudessem ter contato com as pesquisas desenvolvidas na área de ensino de química, com as experiências no ambiente escolar e na formação da sua identidade docente. Nessa linha, Lima; Silva e Francisco Junior (2017) argumentam que o PIBID favorece aos pibidianos a oportunidade de produzir e implementar de materiais instrucionais acarretando em novas possibilidades de aprendizagens. Sobre a formação da identidade docente, indicam que o programa cumpre o papel de motivador do interesse pela profissão docente e é um campo frutífero para a idealização de uma identidade docente (Obara, Broietti & Passos, 2017). Nogueira e Fernandez (2019) com base nas ideias Zeichener (2010) argumentam que o PIBID pode se constituir em espaços híbridos nos programas de formação inicial de professores que reúnem professores da Educação Básica e do Ensino Superior e, conhecimento prático profissional e acadêmico em novas formas para aprimorar a aprendizagem dos futuros professores.

Nos chamou a atenção que muitos dos licenciandos que participavam do PIBID descreviam essa experiência como muito importante no que concerne as suas visões sobre a atividade docente. Em especial, focalizamos nosso olhar para cinco alunos que participavam do PIBID e estavam concomitantemente fazendo o ES. Nesse caso, os licenciandos vão para as escolas com dois objetivos distintos, desenvolver as atividades planejadas para o PIBID e para o ES. Nos interessamos em saber se sob tais condicionantes, esses licenciandos desenvolvem percepções diferentes sobre o papel do PIBID e do ES em sua formação inicial. Em caso positivo, em que elas se diferem? E quais seriam as suas raízes?

Dessa forma, tentar compreender melhor as percepções dos graduandos sobre o PIBID e o ES em sua formação e tentar localizar a origem das diferenças apontadas pelos licenciandos em relação a ambos foram as questões norteadoras dessa investigação. Par esse fim, optamos pelo uso dos focos de aprendizagem docente (FAD). Tal escolha deveu-se ao fato de que essa ferramenta tem sido utilizada em outras investigações com êxito no que se refere a determinar as concepções dos docentes acerca da docência (Arruda, Passos & Fregolente, 2012; Lucas, Passos & Arruda, 2015; Obara, Broietti & Passos, 2017).

Por fim, procuramos ouvir também os supervisores desses licenciandos com a intenção de obter mais subsídios para o entendimento das questões investigadas.

Os Focos da Aprendizagem Docente

Os focos da aprendizagem docente (FAD) apresentados por Arruda, Passos e Fregolente (2012), compreendem critérios de análise que podem ser utilizados na investigação do processo de formação docente. Eles são estruturados em cinco eixos, interesse pela docência, conhecimento prático da docência, reflexão sobre a docência, participação em uma comunidade docente e identidade docente. De acordo com os autores, esses eixos de análise (FAD) podem ajudar na compreensão de que o aprendizado da docência precisa promover nos estudantes o desenvolvimento de certos interesses, atitudes, conhecimentos e competências, com vistas à docência como profissão, assim como originalmente discutido, no caso da aprendizagem científica:

Os focos da aprendizagem docente podem ser pensados como grandes objetivos da formação de professores. Ou seja, os programas de formação poderiam almejar que os estudantes despertassem o interesse pela docência, que desenvolvessem o conhecimento prático tão necessário para exercer a profissão, que refletissem sobre o que fazem, que partilhassem de uma comunidade de professores reflexivos e que desenvolvessem uma identidade como docentes (Arruda, Passos & Fregolente, 2012, p. 44).

O quadro 1 apresenta esses FAD com a suas respectivas caracterizações. Nele é possível observar que um FAD diz respeito a um conjunto de elementos desenvolvidos pelo sujeito tais como, motivações, interesses e ações entre outras. Tais elementos permitem identificar certos comportamentos estabelecidos pela pessoa.

Quadro 1- Os focos de aprendizagem docente (Arruda, Passos & Fregolente, 2012).

Foco	Caracterização
1- Interesse pela docência	O estudante experimenta interesse, envolvimento emocional, curiosidade, motivação, mobilizando-se para exercer e aprender cada vez mais sobre a docência.
2- Conhecimento prático da docência	A partir do conhecimento na ação e com base na reflexão na ação, o estudante desenvolve o conhecimento de casos, um repertório de experiências didáticas e pedagógicas que orientam a sua prática cotidiana in actu.
3- Reflexão sobre a docência	Frente a novos problemas originados de sua prática, os quais não conseguiu resolver no momento em que ocorriam, o futuro professor, com base em instrumentos teóricos, analisa a situação sistematicamente, envolvendo-se com a pesquisa e reflexão a posteriori sobre sua prática e o seu conhecimento acumulado sobre ela, de modo a resolver os problemas inicialmente detectados. Trata-se de desenvolver a dimensão da pesquisa no futuro professor.
4 - Comunidade docente	O estudante participa de atividades desenvolvidas em uma comunidade docente, aprende as práticas e a linguagem da docência com outros professores ou futuros professores, assimilando valores dessa comunidade e desenvolvendo a reflexão coletiva.
5- Identidade docente	O estudante pensa sobre si mesmo como um aprendiz da docência e desenvolve uma identidade como alguém que se tornará futuramente um professor de profissão.

Fonte: Autoria própria

Métodos

O público alvo desta investigação foi composto por 5 licenciandos (L1, L2, L3, L4 e L5) do curso de química de uma universidade federal do estado de São Paulo. Esses graduandos fazem o ES e concomitantemente participavam do subprojeto de química do PIBID. L1 e L4 cursavam o 7º semestre do curso quando ingressaram no PIBID. L3 e L5 estavam no 3º semestre em seu ingresso no programa e L2 havia saído do PIBID no 4º semestre e retornou no 6º semestre do curso. Sobre os supervisores (S1 e S2) ambos têm formação específica em Química e frequentemente supervisionam licenciandos no ES. S1 possui 17 anos de experiência no magistério e participava do PIBID desde 2014. S2 tinha 9 anos no magistério e substituiu S1 no programa no ano de 2018 porque este último assumiria o cargo de coordenador pedagógico. L2 e L5 faziam o ES com S2.

A título de contextualização o ES é caracterizado no quadro 2 onde é observado que essa disciplina é ofertada a partir do 7º semestre. A maioria dos alunos desenvolve o ES em escolas parceiras da universidade. Todos os licenciandos aqui desenvolveram o ES sob essas condições.

Quadro 2- Caracterização da disciplina do estágio supervisionado.

Semestre	Carga horaria	Natureza
7º	60h	Observação
8º	150h	Regência
9º	150h	Regência
10º	150h	Regência

Fonte: A autoria própria

Ainda visando contextualizar o leitor é preciso explicitar como foi desenvolvido o PIBID na escola. O projeto tinha natureza disciplinar o que o diferenciava de outros projetos do PIBID desenvolvidos na escola de natureza interdisciplinar. Entre os objetivos do projeto de química, destacavam-se o incentivo dos alunos ao ingresso no ensino superior, uma vez, que o corpo docente e a equipe gestora da escola, manifestavam sua frustração de que tendo a proximidade do campus da universidade, os estudantes não tentavam ingressar nos cursos oferecidos pela universidade, revelando que achavam que por serem alunos de escola pública da periferia não tinham condições para tal. Outro objetivo era a divulgação científica entre os estudantes. Com base nesses objetivos foram implementadas ações que favorecessem esse intento, como por exemplo, organização de grupos de estudo, oficinas temáticas nos laboratórios da universidade, feiras de ciências na escola, entre outras, todas com o engajamento dos licenciandos e seus professores supervisores.

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados nessa investigação foram dois relatos produzidos pelos licenciandos cujo objetivo era que cada aluno explicitasse a sua percepção de como a participação no PIBID e no ES contribuía em sua formação inicial?

Esses relatos foram elaborados no segundo semestre de 2017 e 2018. Além dos relatos todos os licenciandos foram entrevistados duas vezes sendo a primeira entrevista feita no primeiro bimestre de 2017 e a segunda no primeiro bimestre de 2018. Por último foi solicitado aos supervisores que elaborassem um relato em 2017 e ambos foram entrevistados em 2018. Todas as entrevistas foram semiestruturadas.

Nos relatos foi aproveitada uma atividade que era obrigatória no ES, escrever em um diário de bordo as vivências, percepções e demais informações que os licenciandos achassem que foram marcantes para a sua formação, a sua inserção no contexto escolar, a interação com o professor regente, com os estudantes e a comunidade escolar. Nas entrevistas, as perguntas versavam sobre esses aspectos.

A partir das manifestações foi feita uma análise que visava a identificação dos FAD. A análise dos dados foi organizada em dois momentos, no primeiro buscamos identificar quais FAD estavam presentes nas declarações. Nesse momento buscamos observar se havia conexão entre os FAD identificados nas falas dos pibidianos com as dos supervisores.

No segundo momento buscamos identificar quais dos FAD identificados estariam em maior evidência e buscamos na literatura achados que corroborassem nossa análises. Finalmente, fizemos um comparativo entre os FAD identificados para os licenciandos com os aqueles identificados para os supervisores.

Algumas das manifestações do grupo foram inseridas na análise visando contextualizar aos leitores nossas impressões. Aquelas declarações sobre as quais não foi possível fazer um vínculo com um dado FAD foram descartadas de nossa análise.

Resultados e Discussão

O quadro 3 apresenta os FAD identificados, nele é possível identificar a ocorrência de 80 FAD relacionadas ao PIBID distribuídas em todos os FAD e 16 declarações relacionadas ao ES.

Quadro 3- FAD identificados nas declarações dos licenciandos e supervisores.

	L1	L2	L3	L4	L5	S1	S2	Total
FAD1/PIBID	5	3	4	4	4	2	1	23
FAD1/ES	-	1	2	1	1	1	1	7
FAD2/PIBID	6	3	-	4	5	3	3	21
FAD2/ES	1	-	-	1	1	-	-	3
FAD3/PIBID	3	4	5	2	3	2	2	21
FAD3/ES	-	1	1	-	-	-	-	2
FAD4/PIBID	-	3	1	3	2	-	3	12
FAD4/ES	1	1	1	-	1	-	-	4
FAD5/PIBID	-	-	1	-	-	1	1	3
FAD5/ES	-	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: Autoria própria

Apenas para efeito comparativo, pois, essa investigação não tem natureza quantitativa, chamamos a atenção para a discrepância entre esses valores, aproximadamente 83,5 % das manifestações do grupo diziam respeito ao PIBID. Talvez a explicação para tal fato possa ser dada pelas entrevistas, nelas era visível que as evocações sobre o PIBID eram feitas de maneira mais emocional o que nos levou a inferir que o grupo possuía maior identificação com o PIBID. Interpretamos tal relação como a possibilidade do PIBID ser mais eficiente para motivar os licenciandos do que o ES.

De fato, alguns estudos com o tema apontam para o caráter motivacional que o programa exerce nos pibidianos (Obara, Brietti & Passos, 2017; Moraes, Guzzi & Sá, 2019) sendo que esses últimos apontam para o fato de que ao contrário do professor regente do ES que atua como um voluntário, professor supervisor do PIBID é selecionado, recebe uma bolsa e apoio técnico para exercer seu papel. Assim sendo, atua sob melhores condições, se tal fato, poderia impactar na motivação dos pibidianos, é uma questão que precisa ser investigada.

Dessa forma, com base nas investigações citadas consideramos natural a maior ocorrência de FAD relacionados aos PIBID.

A seguir apresentamos alguns extratos dos relatos dos professores e supervisores e os FAD correspondentes. Esses relatos apontam para as diferenças observadas pelo grupo sobre o papel do PIBID e do ES em sua formação inicial.

“ Eu vejo o estágio como uma disciplina, é valido para mim porque posso observar um professor em ação fazer relações com o que tenho aprendido na universidade, já no PIBID nós aplicamos esses conhecimentos diretamente com estudantes na escola, é mais desafiador”. (L4/FAD2).

“O ES é uma experiência boa, pois, nos permite fazer uma relação teoria-prática, mas nós somos apenas observadores diferente do PIBID onde somos ativos. Temos liberdade no espaço escolar e somos orientados por um coordenador de área e um supervisor que nos proporcionam reflexões construtivas para nossa formação. Poder participar ativamente, fazendo intervenções, elaborando projetos, pensando em abordagens e acompanhando de perto a evolução desses alunos nos faz crescer em nosso processo de formação. O estágio é uma vivência boa, porém limitada se comparada a experiência desafiadora que é o PIBID”. (L3/FAD2).

As declarações de L3 e L4 apontam para alguns aspectos importantes, em primeiro lugar pareceu evidente que durante o ES, os licenciandos não se reconhecem como protagonistas e, dentro desta perspectiva, o seu papel fica reduzido a mera observação do trabalho docente e estabelecer relações com o que aprendem no curso, ou seja, a dicotomia teoria/prática. Tais resultados podem ser observados em outras investigações (ATTIE; SILVA, 2016) e reforçam a nossa percepção de que é preciso uma intervenção rápida do coordenador para recolocar o ES no devido lugar, ou seja, um espaço propício para a formação inicial.

“ Com o PIBID tive muitas oportunidades de interagir com outros professores da escola, com o coordenador pedagógico e até com a direção, no estágio eu basicamente tinha contato com o professor e os alunos. ” (L1/FAD4).

Essa fala de L1 é uma unanimidade entre os licenciandos desta investigação, o PIBID favorece a colaboração entre todos os atores do subprojeto favorece que os licenciandos convivam com os demais profissionais da escola. Isto se dá porque algumas ações planejadas para serem implementadas requerem negociações com outros professores do corpo docente ou com o a equipe gestora, tal fato, ratifica os achados de Santos et al (2015) com licenciandos de um curso de Pedagogia.

Ao nosso ver o PIBID requer um grau de planejamento e parceria maior entre a universidade e a escola, estabelecendo um espaço híbrido conforme observado por Nogueira e Fernandez (2019), em contraposição o ES era tido pelo grupo como uma disciplina estanque na qual o papel do licenciando é executar atividades que não foram planejadas por ele e observar a burocracia requerida pelo ES. As palavras de L2 representam as ideias do grupo sobre isso.

“Na disciplina de ES as minhas expectativas não foram completamente correspondidas. Na verdade, para mim o ES é uma disciplina e precisava ser encarada como tal. No PIBID focamos na vivência profissional de um professor e colocar a teoria aprendida na universidade em prática na sala de aula. ” (L2/FAD2).

O relato reverbera nas ideias de (Noffs & Rodrigues, 2016) de que o ES se fundamenta mais sobre a observação do que na ação e intervenção na prática docente. De fato, em nossa experiência como coordenador da disciplina do ES, é perceptível que para a maioria dos licenciandos prevalece a ideia de tratar-se de mais uma disciplina obrigatória e não um espaço de desenvolvimento profissional. Por essa perspectiva, faz sentido o fato de que todos os licenciandos tenham atribuído ao PIBID maior peso no que concerne à sua formação inicial. Nos relatos a seguir é visível o reconhecimento do PIBID como um espaço formativo:

“O PIBID nos possibilita trabalhar com metodologias diferentes, o que me faz ter a certeza que eu não quero ser o tipo de professor que a única forma de avaliação é a prova escrita, que a única

forma de fazer com que o aluno aprenda seja usando a lousa, isso com certeza vou levar para mim.” (L2/FAD3)

“A minha passagem pelo PIBID esse ano foi positiva, a cada ano que passa tenho um crescimento maior, como aluna e futura professora. O PIBID tem proporcionado várias experiências diferentes, mostrando como é a realidade do aluno e ao mesmo tempo o desafio de ser professor. O PIBID nos ajuda a ter a essa versão do ensino não como estagiários, mas, como futuros professores, onde nas atividades somos responsáveis por provocar a construção do conhecimento nos alunos, o que nos possibilita errar e aprender com seus erros, desenvolver, se aperfeiçoar e descobrir o que você pode fazer melhor como docente.” (L4/FAD5).

Como reportado anteriormente, as falas apontam para o reconhecimento do PIBID como agente mais efetivo para a formação inicial dos licenciandos que a disciplina do ES. Tal visão é compartilhada tanto pelos licenciandos como pelos supervisores.

“ Considero que no PIBID o licenciando assume maior protagonismo do que no ES. Digo isso porque no ES o licenciando sente-se distante do contexto da aula, seria como se tudo dependesse apenas de mim, já no PIBID eu nem sempre estou por perto. Acho que assim ele sente de fato como é ser um professor em ação.” (S2/FAD3).

“ No PIBID os licenciandos me perguntam mais, querem saber da minha opinião, se eu acho que vai dar certo... no ES parece que a preocupação deles é com a papelada, se eu posso assinar, etc.” (S1/FAD3).

Percepções como essas podem ser identificadas em outras investigações. Por exemplo, Feitosa e Gomes (2016) argumentam que os professores supervisores de estágios na escola indicam que o PIBID é capaz de preencher brechas formativas deixadas pelo ES. Massena e Siqueira (2016) analisando as declarações de licenciandos de Química e Física apontam que o programa favorece os pibidianos no sentido de profissionalização docente e o desenvolvimento da identidade docente. Nessa linha, Amorim e Vieira (2017) indicam que o PIBID atua como um agente mobilizador de experiências em diversas áreas provocando ressignificações e sentidos na docência.

Ficou evidente que o grupo reconhece o PIBID como um agente formativo mais efetivo que o ES. Não é o objetivo desta investigação apontar o PIBID ou o ES como agente mais importante na formação inicial de professores. Entendemos que ambos são fundamentais nesse sentido e que, é necessário encontrar meios de fazer esta articulação. Nesse sentido, é preciso que o coordenador do ES encontre meios de resgatar juntos aos licenciandos e regentes a importância do ES como espaço fundamental para a formação.

Voltando a focalizar os FAD, buscamos identificar nas manifestações dos licenciandos e supervisores se haveria algum que se destacasse. Nossa principal inquietação nesse sentido era se pelo fato de que alguns licenciandos estarem em uma fase mais adiantada da graduação suas visões fossem diferentes dos demais licenciandos. Como apontado anteriormente todos licenciandos explicitavam que estavam em um momento de confronto entre teoria e prática, situação que poderia ter influenciado em suas percepções e talvez, L1 e L4 por estarem no último ano do curso talvez pudessem ter visões diferentes sobre o PIBID e o ES ou mais recursos teóricos para lidarem com essa dicotomia de maneira mais fundamentada em seus conhecimentos construídos ao longo do curso.

O quadro 4 apresenta o total de FAD identificados com base nas declarações do grupo. Nele é possível identificar a predominância daqueles FAD que tratavam do interesse pela docência (FAD 1), conhecimento prático da docência (FAD 2) e reflexão sobre a docência (FAD 3) respectivamente. Talvez o fato de que os licenciandos experimentavam certa inquietude com questões mais práticas vinculadas a ideia do “saber fazer”, afinal, todos estão literalmente “colocando a mão na massa” com os estudantes e correndo os riscos de não saberem como lidar

com algo que fugisse do controle in loco. Por esse ponto de vista, parece fazer muito sentido que as vivências que tratavam do “saber fazer” causasse maior impacto no grupo, nessa linha, Obara, Brietti e Passos (2017), em uma investigação que utilizava os FAD com pibidianos encontraram resultados semelhantes para os FAD 1 e FAD 3.

Quadro 4- Total de FAD identificados nas declarações de licenciandos e supervisores

	L1	L2	L3	L4	L5	S1	S2	Total	%
FAD 1	5	4	6	4	4	2	1	30	32
FAD 2	7	3	-	4	5	3	3	24	25
FAD 3	3	5	6	2	3	2	2	23	23
FAD 4	1	4	2	3	3	-	3	16	17
FAD 5	-	-	1	-	-	1	1	3	3

Fonte: Autoria própria

O FAD 1 foi o mais encontrado em nossa análise, como dito anteriormente acreditamos que pelo fato do licenciandos estarem lidando diretamente com questões relacionadas “saber fazer” e a insegurança que é intrínseca ao trabalho docente, o interesse pela docência fique em evidência em suas percepções. As falas a seguir denunciam essa percepção:

“É estimulante desenvolver as nossas oficinas, ficamos satisfeitos com a participação dos alunos, combinamos de anotar o que não aconteceu como queríamos e pensar em melhorias para a próxima oficina.” (L2/FAD1).

“A primeira oficina que fizemos para os alunos aqui na universidade foi para mim um momento em que eu de fato comprovei que a educação pode fazer a diferença. Os alunos nunca tinham pisado no campus, isso parecia tão distante da vida deles, na semana seguinte eles estavam perguntando lá na escola se poderiam estudar na universidade... se a gente achava que era possível isso...” (L1/FAD 1).

O FAD 2 que se refere ao conhecimento prático da docência e focaliza a ação foi o segundo mais identificado em nossos achados. O que reforça nossa visão de que para esse grupo a maior preocupação era “o saber fazer” com as declarações denotam:

“Fiquei aborrecida inúmeras vezes, a gente planejava tudo com muito cuidado e na hora H algo dava errado e não sabia o que fazer” (L4/FAD2).

“Combinamos aulas teóricas com vídeos, slides e experimentos, enfim, tentamos de tudo para que os alunos pudessem aprender.” (L5/FAD 2).

O FAD 3 que diz respeito à reflexão sobre a docência foi identificado nas falas de todos do grupo. Enquanto a maioria das manifestações do FAD 2 apontavam para interações entre os pibidianos e ocasionalmente com os supervisores, as declarações do FAD 3 indicam para reflexões dos licenciandos nas reuniões com o coordenador, ou seja, na universidade.

“Comparando a minha vivência entre estágio e o projeto do PIBID, vejo que hoje ambos ajudaram a presenciar e adquirir conhecimento sobre o ambiente escolar, porém o de maior peso foi o PIBID. Nesse momento em que não tinha apostilas sobre conteúdos programáticos do projeto, tínhamos que planejar e assumir os riscos das coisas não darem certo e fazer adequações para aplicar para outras turmas.” (L3/FAD 3).

“Nas disciplinas pedagógicas nós discutimos muitos textos e situações, mas, sem a possibilidade de viver isso na pele, elas ficam muito distantes, muito teóricas. Uma coisa é montar um plano de aula com base nos três momentos pedagógicos que o professor ensinou e apresentar para sala, outra coisa, é você fazer isso com os alunos sobre sua responsabilidade, dá medo...” (L5/FAD 3).

“S2 é muito seguro com os alunos, não tive no Ensino Médio atividades experimentais e ele (S2) trabalha essas atividades com os alunos sem medo que algum acidente vá acontecer. Agora tenho certeza que para ensinar Química giz e lousa é muito pouco.” (L4/FAD3).

Os FAD 1, FAD 2 e FAD 3 que focalizavam à docência concentraram 77 ocorrências. Sendo que desses 65 FAD que valorizam o PIBID como agente formador contra 12 para o ES. Esse valor corrobora nossa hipótese de que o fator preponderante que poderia justificar a canalização das respostas do grupo fosse realmente, o momento que atravessam de sua formação, ou seja, o “o saber fazer”. Por esse viés e com base no número de FAD pró PIBID e pró ES, consideramos que nossos achados se alinham com as ideias de Stanzani; Broietti e Passos (2012):

Nessa perspectiva, o PIBID/Química procura manter um ambiente que promova reflexões e discussões acerca de temas relacionados à construção do conhecimento químico, visto de uma perspectiva pedagógica, destacando a experimentação e a contextualização como ferramentas importantes no processo de ensino e aprendizagem da disciplina de Química, buscando, assim, melhorar a formação inicial dos professores e possibilitando um ensino de química de qualidade na educação básica (Stanzani, Broietti & Passos, 2012, p.219).

O FAD 4 que trata da relação com a comunidade escolar foi identificado de maneira significativa nas manifestações do grupo 16 do total de FAD identificados, 12 vinculados ao PIBID e 4 ao ES. Consideramos que a participação no PIBID obrigou que os licenciandos levassem em consideração no planejamento e implementação de suas ações na escola a participação em algum grau da gestão e do corpo docente. De fato, algumas dessas atividades precisaram ser negociadas e submetidas ao escrutínio de ambos para serem implementadas. Essa competência em negociar não costuma ser trabalhada no ES, pois o professor regente de um modo geral, já fez esses encaminhamentos no planejamento escolar ou nas reuniões com o corpo docente.

Por essa perspectiva, o licenciando estagiário interage apenas com o regente e os alunos da turma. Assim sendo, é de se esperar que o grupo não tenha muitas vivências para serem relatadas em oposição ao que se observou com os relatos pró PIBID.

“Vivenciar o cotidiano da escola também é de grande relevância. Eu presenciei o esforço de todos os funcionários de oferecer ensino de qualidade e de proporcionar um ambiente escolar acolhedor e enriquecedor, considerando as limitações existentes em diversos aspectos.” (L2/FAD 4).

“O nosso empenho com a mostra cultural valeu cada segundo, não pensei que os pais dos alunos fossem curtir tanto ver as produções dos filhos.” (L4/FAD 4).

“Os licenciandos tiveram que apresentar a nossa proposta para a mostra cultural na ATPC. Imagino que não foi fácil para eles falar para todo o grupo, mas, faz parte de ser professor”. (S2/FAD4).

Nessa linha, nossos achados estão em consonância com Signorelli e André (2017) que ao investigar as percepções de um grupo de pedagogas egressas do programa e de suas gestoras escolares sobre como o PIBID foi capaz de integrar a rotina escolar com a aulas na graduação.

O FAD 5 que se refere a identidade docente e está vinculado à ideia do “saber ser” professor. Aqui nossos achados destoam de todas as investigações que consultamos sobre o tema (Fadigas, 2013; Siqueira, Massena & Brito, 2013; Souza, 2013) que os apontam que PIBID favorece o desenvolvimento da identidade docente e (Silva & Teixeira, 2016; Langui & Nardi, 2011) que indicam que o ES é um agente efetivo na formação da identidade docente. Nas declarações do grupo esse foi o FAD menos identificado, totalizando 3.

“Acho que o PIBID está sendo muito significativo para mim. Muito do que eu imaginava sobre ser professor estava errado, percebo que para ensinar química não basta eu saber química... preciso saber como me fazer entender pelos alunos.” (L3/FAD5).

“Estabelecemos uma parceria interessante eu e os licenciandos, eles ouvem com muita atenção, parecem ficar estudando como lido com os alunos, com os outros professores... como reajo com a indisciplina...” (S1/FAD5).

Não temos dúvida que tanto o ES quanto o PIBID favoreçam o desenvolvimento da identidade docente. A divergência entre os achados aqui com os produzidos pelos estudos citados causou-nos muita inquietação. A tentativa para achar uma explicação plausível para essa discrepância levou-nos mais uma vez para o fato que o grupo manifestar sua preocupação com o “saber fazer”, dessa forma, parece-nos razoável inferir que os licenciandos aqui tenham inquietações diferentes.

Conclusões

Os achados aqui apontam que os licenciandos têm o ES como mais uma disciplina do curso, cuja função principal seja a observação do professor in loco, como apontado por (Noffs & Rodrigues, 2016). Entendemos que tal visão empobrece o papel do ES na formação do futuro professor. Assim, consideramos fundamental que o docente responsável pelo ES na instituição de ensino atue de maneira contundente para demover os licenciandos dessa visão reducionista e empobrecida do ES. É preciso enfatizar que o ES se for conduzido de maneira adequada pode se constituir em um espaço para reflexões fundamentais para o futuro professor, nesse sentido, concordamos com Garcez et al (2012) de que o ES deve favorecer discussões acerca de conhecimentos pedagógicos e didáticos e não focar apenas os conhecimentos específicos. Com base nos achados aqui, entendemos que esta investigação contribui com o debate sobre esta temática sugerindo aos coordenadores do ES envidem esforços no sentido de demover aqueles licenciandos que têm a percepção de que o ES seja uma etapa meramente burocrática da sua formação. Ao nosso ver, enquanto futuros professores não perceberem que o ES é um componente fundamental em sua formação será muito difícil o seu engajamento nesta etapa do curso. Outra ação que nos parece ser central na busca pelo engajamento discente seria a criação de espaços nos quais o coordenador, o professor preceptor e os discentes possam conjuntamente propor o desenvolvimento de ações e atividades. Percebemos em nossa análise, que esta parceria é uma característica muito valorizada pelos atores envolvidos no programa Residência Pedagógica.

Por outro lado, o PIBID por ter uma estrutura totalmente diferente do ES era tido pelo grupo como um espaço de efetivo desenvolvimento profissional, com abertura para a implementação de ideias próprias, convivências mais aprofundadas com os demais atores da escola e desvinculado da grade curricular, visões semelhantes foram identificadas em outras investigações (Braibante & Wolmann, 2012; Acreditamos que são esses fatores que favoreçam uma relação mais “apaixonada e compromissada” pelo PIBID e mais “formal e burocrática” com o ES. Refletindo mais profundamente sobre essas palavras, talvez, fosse interessante que o docente coordenador do ES combinasse com o professor supervisor momentos em que os licenciandos pudessem ter maior protagonismo, incluindo os licenciandos estagiários no planejamento de algumas aulas e na proposição de atividades. Entendemos que para isso se faz necessário o estabelecimento de uma parceria entre a universidade e a escola.

Sobre os FAD consideramos que são uma excelente ferramenta analítica e não à toa vem sendo utilizados em várias investigações (Obara, Broietti & PASSOS, 2017; Arruda, Passos & Fregolente, 2012). Percebemos que essa ferramenta é capaz de organizar concepções de modo a torná-las objeto de estudo de maneira menos subjetiva.

Concordamos com inúmeros trabalhos da área que apontam o PIBID como uma política pública exitosa para a formação inicial de professores (Attie & Silva, 2016; Afonso et al, 2014). Entendemos que é preciso encontrar meios dos licenciandos terem a percepção que o ES é uma etapa fundamental de sua formação profissional, nesse sentido, parece que sem uma atuação efetiva do coordenador e supervisor do ES, tal objetivo não será alcançado.

Finalizamos, certos de que a manutenção do PIBID e do Programa Residência Pedagógica foi uma ação assertiva, pois, tais programas têm capacidade de fomentar a melhoria da formação inicial de professores. Defendemos que há carência de mais programas com essa finalidade e que alguns poderiam ser propostos pelas secretarias estaduais e municipais de educação. Estabelecendo-se assim, uma ampla rede de apoio a formação docente.

Referências

- Attie, João Paulo & Silva, Darrylson Wesley. (2016). Pibid e estágio supervisionado: aproximações e afastamentos. In: *Anais XII Encontro Nacional de Educação Matemática*. São Paulo/SP. Recuperado em: 23 de novembro, 2020, de: http://www.sbemrasil.org.br/enem2016/anais/pdf/6258_4040_ID.pdf
- Afonso, Andréia Francisco, Leandro, Cleiton Silva, Falcão, Paola Thais Spolaôr, Bertollin, Renan Vilela, Marques, Clélia Marques Paula & Zanon, Dulcimeire, Aparecida Volante. (2016). A produção de portfólios: olhares de um bolsista na área de Química. *Revista Química Nova na Escola*, 38(1). Recuperado em: 08 de dezembro, 2020, de: http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc38_1/10-EQF-16-14.pdf
- Arruda, Sérgio Melo., Passos, Marinez Meneguello & Fregolente, Alexandre. (2012). Focos da Aprendizagem Docente. *Alexandria Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, 5(3), 25- 48. Recuperado em: 12 de novembro, 2020, de: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/37734/29158>
- Braibante, Mara Elisa Fortes & Wolmann, Ediane Machado. (2012). A Influência do PIBID na Formação dos Acadêmicos de Química Licenciatura da UFSM. *Química Nova na Escola*. 34(4), 167-172. Recuperado em: 23 de novembro, 2020, de: http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc34_4/02-PIBID-90-12.pdf
- BRASIL. (2007). Portaria normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 239, p. 39. Recuperado em: 23 de novembro, 2020, de: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_Normativa_38_PIBID.pdf
- Fadigas, Joelma Cerqueira. (2013). A importância do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência para a formação inicial de professores de Química no Recôncavo da Bahia. In: *36ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Química – RASBQ*. Águas de Lindoia, São Paulo. Recuperado em: 12 de novembro, 2020, de: <http://www.eventoexpress.com.br/cd-36rasbq/resumos/T1565-1.pdf>
- Feitosa, Rafael Alves & Gomes, Antônia Dalia Chagas. (2016). Formação inicial e continuada de professores da educação básica: contribuições do programa institucional de bolsa de iniciação à docência (PIBID). *Debates em educação científica e tecnológica*. 6(2). Recuperado em: 23 de novembro, 2020, de: <https://ojs2.ifes.edu.br/index.php/dect/article/view/357/387>
- Freitag, Dionara, Savedra, Katiane, Rocha, Márcia, Todescatto, Rafaela, Lemes, Sirlene & Graickzyck, Neide G. (2012). PIBID: Programa de iniciação à docência, conquistas e

desafios. *Unoesc & Ciência*. Recuperado em: 20 de novembro, 2020, de:
<https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/achs/article/view/2432>

Garcez, Edna Sheron Costa, Gonçalves, Flávia Carneiro, Alves, Layla Karoline Tito., Araújo, Pedro Henrique Alves, Soares, Barbosa, Márlon Hebert Flora & Mesquita, Nyuara Araújo Silva. (2012). O Estágio Supervisionado em Química: possibilidades de vivência e responsabilidade com o exercício da docência. *Alexandria Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*. 5(3). Recuperado em: 23 de novembro, 2020, de:
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/37740/29176>

Langui, Rodolfo & Nardi, Roberto. (2011). Interpretando reflexões de futuros professores de física sobre sua prática profissional durante a formação inicial: a busca pela construção da autonomia docente. *Investigações em Ensino de Ciências*. 16(3), 403-424, 2011. Recuperado em: 20 de novembro, 2020, de:
<https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/218/151>

Lima, João Paulo Mendonça, Silva, Veleida Anahi & Francisco Junior, Wilmo Ernesto. (2017). O Papel do PIBID na Formação Inicial de Professores de Química. *Crítica Educativa (Sorocaba/SP)*. 3(2), 924-942. Recuperado em: 19 de novembro, 2020, de:
<http://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/162/338>

Lucas, Lucken Bueno, Passos, Marinez, Meneguello & Arruda, Sérgio Melo. (2015). Os focos da aprendizagem docente (FAD) como valores gerais para a formação inicial de professores de biologia. *Revista de Investigações em ensino de Ciências*. 20(1). Recuperado em: 23 de novembro, 2020, de: <https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/57>

Massabni, Vânia. (2011). Os conflitos de licenciandos e o desenvolvimento profissional docente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 37(4), 793-808. Recuperado em: 19 de novembro, 2020, de: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000400008>

Massena, Elisa Prestes & Siqueira, Maxwell. Contribuições do PIBID à Formação Inicial de Professores de Ciências na Perspectiva dos Licenciandos. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*. Vol. 16(1),2016. Disponível em:
<https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4335/2901> Acesso em: dez/2020

Noffs, Neide, Aquino & Rodrigues, Regina Célia Cola. (2016). A formação docente: pibid e o estágio curricular supervisionado. *Revista e-Curriculum*, 14(1), 357-374. Recuperado em: 17 de novembro, 2020, de:
<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/26851/19384>

Nogueira, Keysi Solange Costa. & Fernandez, Carmen. (2019). Estado da arte sobre o PIBID como espaço de formação de professores no contexto do ensino de química. *Revista Ensaio*, 21. Recuperado em: 23 de novembro, 2020, de:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-21172019000100324

Obara, Cássia Emi, Broietti, Fabiele Cristiane Dias & Passos, Marinez Meneguello. (2017). Contribuições do PIBID para a construção da identidade docente do professor de Química. *Ciência & Educação*. Bauru, v. 23(4), 979-994. Recuperado em: 12 de novembro, 2020, de:
<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v23n4/1516-7313-ciedu-23-04-0979.pdf>

Pimenta, Selma. G. (1997) *O Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática*. Cortez: São Paulo.

Signorelli, Gláucia & André, Marli. (2015). Contribuições do Pibid para a escola básica: a voz de professoras e gestoras. In: *Anais XII Congresso Nacional de Educação*. Recuperado em: 09 de dezembro, 2020, de: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24447_12081.pdf

Silva, André Luís & Teixeira, Odete Pacubi. Baierl. (2016). Estágio supervisionado & imaginário: a articulação da identidade, da autoria, das Relações de poder e da alteridade na construção do diário de prática. *Investigações em Ensino de Ciências*, 21(3), 195-215. Recuperado em: 12 de novembro, 2020, de:

<https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/viewFile/155/450>

Stanzani, Enio Lorena, Broietti, Fabiele Cristiane Dias & Passos, Marinez Meneguello. (2012). As Contribuições do PIBID ao Processo de Formação Inicial de Professores de Química. *Revista Química Nova na Escola*, 34 (4), 210-219. Recuperado em: 12 de novembro, 2020, de:

http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc34_4/07-PIBID-68-12.pdf

Ustra, Sandro Rogério Vargas & Hernandes, Claudio Luiz. (2010). Enfrentamento de problemas conceituais e de planejamento ao final da formação inicial. *Ciência & Educação*, 16(3), 723-733.

Recuperado em: 12 de novembro, 2020 de: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132010000300015>.

Zeichner, Keneth. (2010). Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidade. *Educação*, 35(3), 479-504.