
O PIBID E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE CIÊNCIAS: LIMITES E POSSIBILIDADES

Me. Josiane Lopes Medeiros  0000-0003-4505-9869

Dra. Luciene Lima de Assis Pires  0000-0002-0187-3749

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

RESUMO: Este artigo aborda as políticas educacionais para a formação de professores no Brasil especificamente da década de 1990, verificando a propositura dessas políticas. Dentre estas, analisou-se as implicações do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) que intenciona valorizar, melhorar e incentivar o magistério e possibilitar experiências inovadoras. Para tanto, realizou-se um estudo qualitativo, com base em documentos oficiais, revisão bibliográfica e o aporte teórico de Dourado (2002); Shiroma et. al. (2011); FREITAS, H. (2002, 2007); Carvalho e Gil-Pérez (2001, 2011) e, análise de questionários aplicados a bolsistas do Pibid de um Instituto Federal. Verificou-se que as políticas públicas são pensadas com interesses hegemônicos, diretrizes únicas a serem seguidas em diferentes contextos, mantendo a perpetuação de um sistema capital global que perpetua a formação de professores no Brasil num processo de mudanças e descontinuidade. O Pibid amplia o espaço fora das salas de aulas; promove a convivência escolar desde o início da graduação; propicia o rompimento com a visão simplista sobre o ensino; concebe a docência como espaço de criação, pesquisa e extensão e; desperta para a importância da formação docente em nível superior em instituições preparadas, em condições adequadas, com reconhecimento de seu trabalho tanto na perspectiva acadêmica, social e financeira, quanto na valorização do magistério e da pessoa do professor. No entanto, verificou-se a necessidade do domínio de conteúdo específico pelos licenciandos e do conhecimento do plano de aula para elaboração, aplicação e a avaliação do processo de ensino e de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Pibid; Formação de professor de ciências; Aluno bolsista.

PIBID AND SCIENCE TEACHER TRAINING: LIMITS AND POSSIBILITIES

ABSTRACT: This article discusses the educational policies for teacher's education in Brazil specifically from the 1990s, verifying the purpose of these policies. Among these, the implications of the Institutional Program Of Scholarships For Teaching Iniciation (Pibid) were analyzed, which intends to value, improve and encourage teaching and enable innovative experiences. For this, a qualitative study was carried out, based on official documents, a bibliographic review and the theoretical contribution of Dourado (2002); Shiroma et al. (2011); FREITAS, H. (2002, 2007); Carvalho and Gil-Pérez (2001, 2011) and, analysis of questionnaires applied to Pibid scholarships from a Federal Institute. It was found that public policies are designed with hegemonic interests, unique guidelines to be followed in different contexts, maintaining the perpetuation of a global capital system that perpetuates the formation of teachers in Brazil in a process of change and discontinuity. The Pibid expands the space outside the classrooms; promotes school coexistence since the beginning of graduation; provides a break with the simplistic view of teaching; conceives teaching as a place for creation, research and extension and; awakens to the importance of teacher education at a higher level in prepared institutions, in adequate conditions, with recognition of their work both from an academic, social and financial perspective, as well as in valuing the teaching profession and the person of the teacher. However, it was verified the need for the domain of specific content by graduates and knowledge of the lesson plan for the elaboration, application and evaluation of the teaching and learning process.

KEYWORDS: Pibid; ScienceTeacher training; Scholarship student.



1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este artigo é resultado de pesquisa realizada em uma instituição de educação tecnológica, também formadora de professores; e teve como objetivo analisar o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (Pibid) como política de formação de professores, que intenciona valorizar, melhorar e incentivar o magistério e possibilitar experiências inovadoras a licenciandos. Analisou-se o Pibid verificando avanços, limites, desafios, perspectivas, bem como o seu papel na formação do professor de Ciências.

O interesse sobre a formação do professor de Ciências surgiu devido à oferta de cursos nessa área na instituição pesquisada e pelo fato de ser parte do atendimento inicial e prioritário do Pibid, que era o de suprir a falta de professores para o ensino médio na área de Física, Química, Matemática e Biologia.

A pesquisa efetivou-se na perspectiva do materialismo histórico dialético, por acreditar que este modo de investigação e de exposição é a que melhor se adéqua ao proposto, pois para analisar as políticas educacionais para a formação de professores, necessita-se de empreender esforços para compreender e fazer as conexões necessárias do presente com o passado, do ir e vir histórico, da realidade e sua complexidade.

Desenvolveu-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, e o questionário foi o instrumento utilizado para a coleta de dados. A escolha dos sujeitos participantes da pesquisa primou por dois critérios: serem alunos de um dos dois cursos de Licenciatura existentes na instituição: Licenciatura em Ciências Biológicas ou Licenciatura em Química; e pelo tempo em que os bolsistas participavam do Pibid.

À época da pesquisa, havia na instituição um total de 154 bolsistas envolvidos com o Pibid, 48 desses correspondiam aos critérios estabelecidos para participação na pesquisa, no entanto, como a participação era opcional, somente 38 sujeitos



responderam os questionários: 16 licenciandos bolsistas dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e Licenciatura em Química, seus respectivos professores supervisores da educação básica (dez) e doze bolsistas egressos. Para este artigo fez-se um recorte e apresentam-se os dados referentes aos licenciandos bolsistas.

As respostas obtidas nos questionários foram interpretadas sob análise de conteúdo que segundo Bardin (2014, p. 33), “[...] é um conjunto de técnicas de análise das comunicações”, que permite vários instrumentos, tendo “[...] grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto”. E tiveram seus dados textualizados, suas perguntas eliminadas e “[...] tirados os erros gramaticais e reparadas as palavras sem peso semântico” para a leitura de um texto mais claro e liso conforme aponta Meihy (2014, p. 201).

Os questionários para essa pesquisa foram aplicados nos meses de outubro e novembro de 2014, e suas respostas obtidas nesse mesmo período. Para tanto, em detrimento do número de participantes optou-se pelo uso de questionários disponibilizados no sistema Google-Drive. Objetivando analisar os discursos dos licenciandos bolsistas, fez-se um contraponto com a análise de conteúdo dos documentos oficiais que implementaram e regeram o Pibid, buscando os avanços, as possibilidades, os limites, os consensos e as contradições existentes.

No período da pesquisa, nosso foco sobre o Pibid foi sobre os objetivos do programa que objetivava a formação inicial para os alunos dos cursos de Licenciatura; de formação continuada para os professores das IES por proporcionar momentos de estudo; de planejamento e de análise dos resultados alcançados, sendo também direcionado para professores da educação básica. No entanto a pesquisa limitou-se à visão dos licenciandos bolsistas, dos professores supervisores da educação básica e dos bolsistas egressos. Para este artigo fez-se um recorte e apresentam-se os dados relativos aos licenciandos.



2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: REFLEXO DE POLÍTICAS NEOLIBERAIS

A história das políticas educacionais brasileiras revela que ao longo do tempo as medidas tomadas, priorizam e servem, sobretudo, a propósitos econômicos em detrimento de outros setores da sociedade. Segundo Saviani (2009, p. 32), a luta dos educadores por uma educação pública de qualidade, que começou na década de 1920, permanece até este início de século como “forma de resistência às políticas e reformas em curso e na reivindicação por melhores condições de ensino e de trabalho para os profissionais da educação”.

A partir da década de 1990, aconteceram importantes eventos mundiais que delinearam a reforma educacional pretendida pelas políticas neoliberais. Nesse contexto, destacam-se as proposições da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em março de 1990 na Tailândia, e por suas implicações na formação de professores no Brasil.

No que tange a formação de professores, a Unesco propõe que o magistério público deve ser reconhecido e precisa ser valorizado para que as reformas educacionais pretendidas avancem, e o país supere um dos seus desafios que é a melhoria da qualidade e equidade do ensino (BALZANO, 2007), e que:

[...] o docente do século XXI deve ser um profissional reflexivo, comprometido com as mudanças, protagonista na elaboração das propostas educacionais e dotado de novas competências que lhe dêem a flexibilidade necessária para atender alunos diversos e adaptar-se às novas situações que a sociedade, em permanente transformação lhe propõe (BALZANO, 2007, p. 13).

No Brasil, o Fórum Capital-Trabalho realizado na Universidade de São Paulo (USP) em 1992, com representantes de empresários, governo, centrais sindicais, universidades e centros de pesquisa, aprovaram uma Carta Educação que



apresentava um diagnóstico do sistema educacional e questionava os critérios de aplicação dos recursos públicos nesse setor. Essa Carta Educação enfatizou dois pontos consensuais: a carência da educação fundamental; e a falta de condições para enfrentar a competitividade internacional. Ao final, concluíram que para a superação desses pontos deveria haver uma mudança na política educacional, sem no entanto, considerar a situação docente que concentrava baixos salários e precarização da formação dos professores (SHIROMA *et al.*, 2011).

A privatização da educação foi sentida nos dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995/1998 e 1999/2002), devido ao alinhamento das políticas na direção dos objetivos de natureza neoliberal, propostos pelos organismos internacionais no âmbito do Congresso Nacional assim que assumiu a Presidência, e se fazem hegemônicas no país durante a década de 1990, abrindo as portas à privatização em vários setores, dentre outros, o educacional.

Dourado (2002) destaca que na década de 1990 especialmente no governo de FHC, as políticas públicas foram reorganizadas pela reforma de Estado que engendrou alterações substantivas nos padrões de intervenção estatal, redirecionando mecanismos e diferentes formas de gestão, sendo estas ações, expressas no processo de aprovação da Lei 9.394/1996 (LDB/1996), negligenciando parte das demandas da sociedade civil.

Em 1995, o Ministério do Trabalho coordenou um evento que gerou um documento-base intitulado Questões críticas da educação brasileira que segundo Shiroma *et al.* (2011), no qual buscava adequar os objetivos educacionais às novas exigências do mercado internacional. Com relação à formação docente o documento recomendou: facilitação do acesso ao ensino superior; reestruturação dos cursos de formação de professores; descentralização dos cursos de Licenciatura; criação de escolas normais superiores; e estruturação de planos de carreira.

As políticas educacionais brasileiras estabelecidas na LDB/1996, influenciadas pelos ideais neoliberais, sofreram influências em sua concepção, as quais trouxeram divergências e consequências para o campo da formação de



professores. As orientações estabelecidas na LDB/1996 contribuíram em vários pontos para a desvalorização e a precarização da formação docente, tanto a formação inicial quanto a formação continuada. Além de retirar das universidades a responsabilidade de formação dos profissionais da educação, contribuíram para a mercantilização da educação na abertura de novos locais para a formação, a divisão do trabalho docente e as condições diferenciadas de formação para os sujeitos submetidos ao mesmo trabalho. Os profissionais da educação passaram a ser formados em espaços distintos, com condições desiguais, submetidos a desafios teóricos de qualidade diferenciada, e submetidos a divisão do trabalho pedagógico da formação de seus alunos (FREITAS, 2002).

O impacto da influência dos organismos multilaterais internacionais pode ser percebido no âmbito educacional, na formação inicial e continuada de professores, na qual se presencia idas e vindas de ações e investimentos que afetam o desenvolvimento social, crítico e intelectual do professor, em detrimento de condições e investimentos para uma formação de professores unitária, a qual viabilize o seu desenvolvimento integral, omnilateral.

A formação de professores tanto inicial quanto continuada, proposta para a década de 1990 sinalizou seu consentimento à reforma educacional para a educação básica e para o ensino superior – e aqui não necessariamente universitária, deixando claro sua submissão às orientações dos organismos internacionais. A diversificação e a flexibilização da oferta de formação de professores divididos cursos especiais e cursos semipresenciais ou à distância, foi regulamentado atendendo à crescente demanda pela formação superior no país (FREITAS, 2007). Essa crescente demanda pela formação superior no país, culminou em um fecundo campo mercadológico, onde também seguindo diretrizes de organismos internacionais, concedeu a oportunidade às instituições privadas, contribuindo para a ação mais minimalista e regulatória do estado.

No final da década de 1990 e início do século XXI presencia-se no país avanços e iniciativas na área da educação e do ensino. Porém, no que se refere à



formação de professores, muitas destas políticas tiveram origem em acordos políticos com interesses locais, regionais, e às vezes pessoais, ou de uma minoria que em nome do desenvolvimento adéquam setores da sociedade em prol de seus benefícios interessadas no capital.

Durante a década de 1990, o governo federal desenvolveu ações com a intenção de melhorar a formação de professores e a valorização destes profissionais principalmente dos professores da educação básica. Essas ações compactuavam com o pensamento que atribuía-se a ter o profissional da educação como principal protagonista para melhorar a qualidade:

[...] Nessa ótica, os professores teriam um papel fundamental e a sua formação inicial e continuada passaria a se constituir numa questão de interesse do governo em todas as esferas jurídico-administrativas. Havia o reconhecimento de que a formação era necessária, de um lado, para assegurar a profissionalização e a valorização dos profissionais da educação, e, de outro lado, que teria repercussões para a melhoria dos processos escolares e de ensino-aprendizagem (AGUIAR, 2011, p. 265).

Neste percurso, as políticas para a formação de professores continuaram alimentando o processo histórico de desvalorização social e descaso para uma formação adequada, pois a educação passou a agregar elementos constituídos por valores de mercado. A ênfase econômica passou a legitimar um modelo de educação como elemento de manutenção sob intervenção do Estado em relação ao seu controle de participação, autonomia e descentralização (LIMA, 2012).

No início do século XXI as políticas educacionais instauradas para a formação de professores, bem como a aprovação da Lei 10.172/2001 (PNE/2001) (BRASIL 2001) não privilegiou investimentos financeiros concretos para formação docente. O momento de elaboração do PNE/2001 se destacou por novos embates sobre a concepção de Sistema Nacional de Educação (SNE), este tido por Saviani (2010) como a unidade de vários aspectos ou serviços educacionais reunidos para operar eficazmente o processo de educação da população.



Neste cenário o PNE/2001 fixou objetivos, meios e condições de planejamento por meio dos quais se coordenariam os esforços da nação no campo educativo. Destaca-se no diagnóstico inicial do PNE/2001 que deveria primar pela melhoria da qualidade do ensino, que só poderia ser promovida pela valorização do magistério e que esta envolvesse a formação profissional inicial, as condições de trabalho, salário e carreira (BRASIL, 2001).

Dentre os desafios para a concretização do PNE/2001, destaca-se a definição de várias metas a serem cumpridas em prol da formação de professores, porém, muitas das metas estabelecidas exigiam regulamentação por outras políticas, ações e programas do governo para que estas fossem implementadas. Dentre as leis criadas para regulamentar o PNE/2001 vale a pena citar o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em 2007, que colocou à disposição dos estados e municípios, instrumentos para avaliação e implementação de políticas de melhoria da qualidade da educação (BRASIL, 2007a).

A fim de valorizar a formação dos profissionais da educação e atender ao proposto no PNE/2001, e nos planos, programas e propostas dele advindos, o Governo Federal implementou em 2007 a partir do PDE, o Pibid sendo parte de um dos investimentos voltados para a formação e valorização dos profissionais da educação. Para isso, em 2007 a formação de professores teve um importante reforço com a incorporação da Coordenação da Política de Formação de Professores da Educação Básica pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), ampliando o Pibid lançado em 2007 com um duplo objetivo: promover a aproximação entre a universidade e as escolas, e tornar a sala de aula parte da formação para o magistério (BRASIL, 2007b).

3 O PIBID COMO POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

No processo de crescente responsabilidade com a formação de professores o Ministério da Educação (MEC), amparado pela Lei 11.502/2007, apresentou as



novas atribuições da Capes para o ensino superior e para a educação básica com orientações quanto à formação inicial e continuada. Conforme o estabelecido na referida Lei, a Capes subsidiaria o MEC na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério.

Diante das novas responsabilidades atribuídas à Capes, foi proposto o Pibid no âmbito do MEC. Em seu início conforme a Portaria Normativa 038/2007 (BRASIL, 2007c), foram disponibilizadas pouco mais de 3.000 bolsas, sendo estas direcionadas as Instituições Federais de Ensino Superior atendendo prioritariamente as Licenciaturas de formação de professores na área de Ciências para o ensino médio, que possuía (possui) grande déficit de professores: Licenciatura em Física, Licenciatura em Química, Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Biologia, nessa ordem conforme dados apresentados pelo Relatório do CNE/2007 com a finalidade “[...] de fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior em cursos de licenciatura presencial plena, para atuar na educação básica pública” (BRASIL, 2007d).

Em 2009 pelo Decreto 6.755 (BRASIL, 2009), como continuidade à política de fomento a programas de formação inicial e continuada, foi instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com o propósito de organizar em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação docente para as redes públicas da educação básica. Dessa forma, a Capes passou a ser parte do “[...] tripé das agências reguladoras no campo da educação” juntamente com o FNDE no financiamento e o Inep na avaliação da educação básica (FREITAS, 2007).

No início de 2011, pelo edital Capes 001/2011 o Pibid estendeu a possibilidade de envio de projetos por todas as instituições públicas de ensino superior, sendo atendidas naquele ano 146 instituições das cinco regiões do país, com aproximadamente 30.000 bolsas distribuídas entre licenciandos, professores e coordenadores. Mediante os resultados obtidos, a abrangência do programa e novas



perspectivas, o Pibid tornou-se um programa permanente em 04 de abril de 2013 pela Lei 12.796 (BRASIL, 2013a), que alterou a LDB/1996 para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências, incluindo então, a iniciação à docência como ação permanente do MEC:

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública **mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência** a estudantes matriculados em cursos de Licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior (BRASIL, 1996, grifos nossos).

No Pibid as ações propostas não faziam parte do currículo dos cursos de Licenciatura – e não podem ser confundidas com estágio. Os licenciandos não devem ir à escola com o objetivo de dar aulas, pois muitos não têm um conhecimento teórico necessário para tal função, porém, o bolsista utiliza a escola como potencial formador, analisa as potencialidades, intervém, sugere e implementa propostas diferentes com a orientação do professor coordenador e do professor supervisor. A relação pretendida pelo Pibid de interação, participação, formação, inserção no cotidiano escolar, e apropriação e reflexão sobre as especificidades da docência é demonstrada em quase todos os seus objetivos.

Percebe-se que a formação de professores tem sido desafiante no contexto das IES, pelas diferentes linhas de pensamento, pelas influências recebidas e por ser parte de um campo de constantes lutas e poderes: a educação. Diante destes desafios, as instituições formadoras são frequentemente criticadas e questionadas sobre a qualidade da formação que oferecem, tornando-se necessário um aprofundamento teórico sobre esta temática, considerando os demais fatores que a influenciam como afirma Imbernón (2004), quando diz que a formação de professores como um dos elementos essenciais para o desenvolvimento profissional do professor, não pode ser vista apenas como desenvolvimento pedagógico, teórico e cognitivo, ela também é incrementada por uma situação profissional que envolve



diversos fatores, dentre eles o salário, a valorização, a demanda de mercado, a promoção, as hierarquias, a carreira docente e a formação permanente, dentre outros.

4 O PIBID, A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE CIÊNCIAS E OS PROJETOS INSTITUCIONAIS

Segundo estudos de Carvalho e Gil-Pérez (2001; 2011), Krasilchik (1987), Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2009), a formação inicial de professores, especificamente, a formação do professor de Ciências, permeia por descompassos, desafios e limites, mas também por possibilidades. A temática da constituição da formação docente para as diferentes áreas é pauta constante entre os educadores que buscam qualidade no processo formativo e melhorias na carreira e valorização da profissão docente. Também é outro foco de debate o combate às contradições das políticas públicas educacionais brasileiras, direcionadas pelas agências internacionais financiadoras que priorizam a formação para o mercado de trabalho em detrimento de uma formação unitária, integral do ser humano (GRAMSCI, 1982). Dentre estas agências internacionais financiadoras, destaca-se o Banco Mundial que, por meio de diretrizes para a educação, define as prioridades e as estratégias e defende a desregulamentação, a descentralização e a privatização.

A formação do professor de Ciências atende às diretrizes previstas na LDB/1996, que estabelece a formação superior para o professor dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio. Os desafios a serem enfrentados na formação de professores de Ciências e na permanência desses profissionais na carreira docente, não diferem dos desafios das outras Licenciaturas, no entanto, em alguns aspectos a situação da formação de professores de Ciências se agrava, pois além dos cursos de Física, Química, Biologia e Matemática serem os cursos menos procurados – conforme sempre divulgam as estatísticas do ensino superior, a



carreira docente tem de disputar seus profissionais com o mercado de trabalho e sua disparidade em relação a melhores salários.

O ensino das Ciências torna-se cada vez mais importante quando analisamos o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, a globalização, os processos políticos, sociais e econômicos que afetam os países de maneira geral e em especial o Brasil no período de 1950-2000. Para tanto, nas décadas que compreendem este período, intensas modificações impactaram os currículos das disciplinas científicas incidindo num “[...] significativo processo educacional nos vários níveis de escolaridade” (KRASILCHIK, 1987, p. 1).

Segundo os dados sobre a evolução no ensino das Ciências no período 1950-2000 elaborados por Krasilchik (1987; 1997; 2000), depara-se desde a década de 1950 com movimentos de diferentes objetivos, o que influencia diretamente na formação do cidadão e na formação dos professores das áreas das Ciências. Os diferentes objetivos de ensino vivenciados entre 1950-2000 influenciaram diretamente na formação do professor de Ciências, visto que destas finalidades foram traçados os objetivos da sua formação e da formação da sociedade. A formação de professores em boa parte deste período não contemplava a análise e o estudo de ideias conflitantes, de conhecimento histórico e filosófico dos conteúdos, do processo de ensino-aprendizagem, e dos conteúdos e seus objetivos que não eram apresentados (KRASILCHIK, 2000).

A partir da década de 1990, a situação mundial se caracterizou pela globalização, um fenômeno social que desencadeou um processo de integração entre a sociedade, a política, a economia, a cultura e o avanço tecnológico. Nessa democratização, a defesa dos direitos humanos, a defesa do meio ambiente e a busca pela paz passaram a exigir uma diferente preparação do cidadão. Para tanto, em atendimento a essa preparação diferenciada, a LDB/1996 estabelece que a educação escolar prepare os indivíduos para o mundo do trabalho e para a prática social. Diante disso, a formação de professores de Ciências deveria considerar a importância do ensino das Ciências dada a sua importância na reconstrução da



relação do ser humano com a natureza, com a tecnologia e com as questões sociais, desenvolvendo uma consciência crítica e social para a compreensão do mundo (BRASIL, 1998).

No entanto, Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2009) advertem que, devido a pluralidade de cursos de formação inicial, de formação complementar e continuada, de cursos de especialização e aperfeiçoamento e dos cursos de formação a distância para professores em exercício, a formação de professores de Ciências está mais próxima dos anos de 1970 do que dos anos 2000.

Ao pensarmos a formação do professor de Ciências, faz-se necessário situar que falamos de uma área de conhecimento que tem marcada em sua história uma relação direta com as transformações sociais e econômicas que perpassam as sociedades. Sendo assim, percebe-se a necessidade de uma mudança substancial na formação inicial dos professores de Ciências, que são parte essencial na disseminação do conhecimento científico e tecnológico na sociedade. No entanto, há a necessidade de conhecimentos específicos; de rompimento com práticas descontextualizadas da realidade social; de visões amparadas em senso comum.

As diretrizes curriculares nacionais dos cursos de formação dos professores da área de Ciências estabelecem e regulamentam normativas, que demonstram em alguns pontos o interesse em uma formação para a emancipação crítica e desenvolvimento integral do professor, porém, percebe-se também que a centralidade das propostas está na preocupação com a formação do trabalhador em adaptar-se às mudanças.

Nas propostas das diretrizes dos cursos na área de Ciências, principalmente as modalidades de Licenciatura, observa-se que não há uma preocupação latente com a formação pedagógica do professor. É clara a preocupação e preferência pela formação do Bacharel, o que pode ser observado no “Perfil dos formandos” e “Conteúdos Curriculares”. Nestes, especificamente para a formação do professor, constata-se a lógica do aprender a aprender e da pedagogia das competências em que se preocupa com a necessidade de atualização exigida pela necessidade de



ampliar a esfera da adaptabilidade e empregabilidade, dotando os indivíduos de “[...] comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas [...], mas subjugadas ‘a mão invisível do mercado’” (SAVIANI, 2007, p. 435).

É sabido que os cursos em geral formam para o mercado de trabalho, e que a formação de professores também é parte desse contexto, no entanto, questiona-se sobre essa formação basear-se prioritariamente ao atendimento do mercado de trabalho e não na preocupação com uma formação para a emancipação crítica como esfera privilegiada de uma educação, em que se entende a realidade como contraditória e dialética, para além das necessidades do mercado (SILVA, 2011).

Para tanto, faz-se necessário trabalhar para a superação dos problemas desvelados nos cursos de Licenciatura, aqui especificamente das Licenciaturas em Ciências. Carvalho e Gil-Pérez (2011) reconhecem muitos problemas presentes nos cursos de Licenciaturas em Ciências como: a desarticulação dos conteúdos específicos e pedagógicos; a dinâmica e a estrutura dos currículos dos cursos; a relação teoria/prática e a qualidade da formação obtida. Esses problemas somados à escassez de professores, aos baixos salários, à falta de planos de carreira do magistério e à diminuição da procura por cursos de Licenciaturas principalmente nas áreas de Química, Física, Biologia e Matemática, contribuem para a desvalorização da profissão docente, a precarização da remuneração e das condições de trabalho.

Na instituição pesquisada, selecionou-se como recorte para a pesquisa os cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e Licenciatura em Química. Em 2011, a instituição teve a aprovação de oito subprojetos: um subprojeto específico para o ensino de Ciências; três subprojetos na área de Biologia; três subprojetos na área de Química; e um subprojeto na área de Matemática. No edital em 2011, 85 licenciandos foram contemplados com a bolsa e 17 professores supervisores distribuídos em 13 escolas conveniadas. No *campus lócus* dessa pesquisa, as Licenciaturas contempladas foram Licenciatura em Química e Licenciatura em Biologia, distribuídas em três subprojetos: Ensino de Ciências, Ensino de Química e



Ensino de Biologia, com um coordenador de área, um coordenador institucional, três coordenadores de gestão, 12 professores supervisores e 60 licenciandos bolsistas distribuídos em nove escolas conveniadas.

O segundo edital e a segunda aprovação foi no final de 2013, quando a Capes lançou o Edital 61/2013. Nesse edital a instituição pesquisada iniciou as atividades com os três subprojetos: Interdisciplinar, Química e Biologia com 110 bolsistas. Naquele projeto as ações propostas foram desenvolvidas em articulação com dois outros programas de formação de professores fomentados pela Capes: o Prodocência e o Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores (LIFE).

No edital 61/2013 com início das atividades em março de 2014, o número de bolsistas teve um avanço significativo: 261 bolsas para os licenciandos, 50 bolsas para professores supervisores, 21 bolsas para professores coordenadores, duas bolsas para coordenação de gestão e processos educacionais e uma bolsa para coordenação institucional. Foram atendidas as Licenciaturas de Matemática, Pedagogia, Química e Biologia em cinco *Campus*, com 14 subprojetos distribuídos em: quatro subprojetos interdisciplinares; três subprojetos de Biologia; cinco subprojetos de Química; um subprojeto de Matemática e um subprojeto de Pedagogia. Os níveis de escolaridade atendidos, as modalidades de ensino, e o número de escolas envolvidas nos projetos implementados em 2011 e em 2014 no *Campus* pesquisado.

5 OS ATORES ENVOLVIDOS: O QUE DIZEM OS LICENCIANDOS

Na pesquisa, cujos resultados são aqui apresentados, analisou-se a percepção de licenciandos bolsistas, professores supervisores da educação básica e dos bolsistas egressos. Conforme anunciado anteriormente, para este artigo fez-se um recorte nos dados e apresenta-se a percepção de licenciandos bolsistas.



No início do século presenciou-se um crescimento substancial em relação ao número de cursos e de matrículas no ensino superior no Brasil. Para tanto, Cabral Neto e Castro (2014) advertem que este crescimento foi motivado por um conjunto de iniciativas por parte do governo, e também pela atuação da iniciativa privada, do setor mercantil, tendo como resultado diferentes tendências de educação superior: expansão da rede privada inclusive com recursos de financiamento público; reorganização do sistema público de ensino; e ênfase ao ensino a distância, marcando a intervenção do Estado na ampliação do acesso ao ensino superior.

Nesse contexto o Pibid passou a ser incentivado para a colaboração na oferta de formação aos profissionais do magistério no programa. Em 2014, os resultados do Pibid foram percebidos diante do número de bolsas concedidas pelo programa. A concessão de bolsas Pibid teve um aumento substancial de 3.088 bolsas na fase inicial para 90.254 bolsas (BRASIL 2013b), atendendo além das Licenciaturas já citadas, outras Licenciaturas que tiveram seus projetos selecionados, distribuídas entre 284 instituições formadoras públicas e privadas.

Segundo dados do Projeto Institucional 2013, em Goiás 9,49% dos professores de Biologia e 14,29% dos professores de Química, atuavam sem a formação exigida por lei. Esses números somados a baixa atratividade da carreira docente agravavam o problema do déficit de professores no Brasil. Diante dos resultados da falta de professores especificamente na área de Ciências (BRASIL, 2014) é que objetivou-se analisar as contribuições do Pibid para a formação dos professores de Ciências, principalmente por tratar-se de um programa criado inicialmente para suprir a falta de professores nessa área.

Como parte da pesquisa aplicou-se questionários aos bolsistas participantes do Pibid: licenciandos bolsistas, professores supervisores e bolsistas egressos do Pibid, e a análise dos Relatórios de Atividades 2011-2012 parcial, 2013 final e 2014 parcial enviados à Capes pela instituição pesquisada.

Para a verificação das respostas obtidas nos questionários, adotou-se tratamento que privilegiou analisar as implicações do Pibid enquanto política de



formação de professores, os avanços, os limites, os desafios e as perspectivas do papel do programa na formação do professor de Ciências no *Campus* pesquisado, agrupando-se as respostas dos entrevistados em três blocos: a) caracterização dos sujeitos da pesquisa; b) sobre a participação no Pibid; e c) sobre a formação para a docência no Pibid. Os depoimentos selecionados para ilustrar as categorias ou temas de análise são identificados: pela letra B, seguido de uma sequência numérica para distinguir os 16 licenciandos bolsistas (B) participantes da pesquisa.

Para caracterizar os sujeitos da pesquisa observou-se: quem são, de onde falam, de qual projeto do Pibid participaram, se exerciam atividade profissional, quais eram as ações desenvolvidas no projeto do Pibid na escola conveniada, e se a Licenciatura era sua primeira opção no momento do vestibular. Para tanto, propomos questionário com perguntas fechadas, no qual participaram 38 bolsistas.

A análise das questões de identificação dos entrevistados possibilitou traçar um perfil dos licenciandos bolsistas. Constatou-se que 88% eram do sexo feminino e 13% do sexo masculino. Dez dos entrevistados eram solteiros, três casados, um viúvo e dois responderam ter outro tipo de relacionamento; onze bolsistas cursavam Licenciatura em Biologia e cinco cursavam Licenciatura em Química.

Quanto à participação nos subprojetos, 50% dos bolsistas participavam do subprojeto Interdisciplinar, 44% do subprojeto de Biologia e 6% do subprojeto de Química; nestes três subprojetos, 56% desenvolviam atividades no ensino médio, 31% no ensino médio e no ensino fundamental e 13% somente no ensino fundamental. 62,5% dos licenciandos bolsistas responderam não exercerem atividade profissional antes de ingressar no Pibid, e apenas 37,5% exerciam atividade profissional.

Sobre a escolha da Licenciatura como primeira opção no momento do vestibular, num total de 16 bolsistas, a maioria deles, 56%, tinha a Licenciatura como primeira opção, no entanto, para 44% dos bolsistas a preferência era por cursos como: Bacharelado em Química, Engenharia Química, Psicologia, Biotecnologia, Direito e Medicina, tendo a Licenciatura como segunda opção. A maioria dos



alunos, 63%, não exercia atividade profissional antes de ingressar no Pibid, apenas 38% trabalhavam, sendo um destes bolsistas como professor substituto.

Indagados sobre quais motivos levaram os licenciandos bolsistas a ingressarem no Pibid, verificou-se que a maioria das respostas compactuava com o objetivo do programa de “elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de Licenciatura, promovendo a integração entre Educação Superior e Educação Básica” (BRASIL/CAPES/PIBID), pois o Pibid permite uma convivência mediada por teoria e prática (B2). Outro destaque é para a aproximação com a realidade escolar como o exposto por B12 de “[...] proporcionar um contato direto com a escola, e conhecer melhor a realidade escolar”, e da possibilidade de “[...] me inteirar mais com o ambiente escolar, e vi no Pibid a oportunidade de inserir a teoria aprendida no curso em prática na sala de aula”.

Quando perguntados sobre a influência do recebimento da bolsa como incentivo à participação no Pibid, 87,5% dos alunos responderam que o recebimento da bolsa influenciou sua participação, e se caso a bolsa fosse suspensa as opiniões ficaram assim divididas: 43% dos bolsistas continuariam no Pibid, 43% não continuariam e 14% ficaram indecisos. No entanto, é interessante notar que quando questionados sobre a permanência no programa sem o recebimento de bolsas, as justificativas discursivas para a permanência, não permanência e para a indecisão, os que permaneceriam versaram na alegação de que “[...] é uma experiência enriquecedora” (B6), e que “[...] a experiência vale mais que a bolsa” (B12). Aos que responderam que não continuariam, as justificativas embasam-se em “[...] eu teria que arrumar um emprego [...]” (B1), que “[...] a bolsa é um incentivo [...]” (B7), e que é necessário o incentivo, pois a realidade escolar é estressante e frustrante, e que a relação entre as pessoas nem sempre é harmônica (B3). Já para os indecisos, as respostas demonstraram o temor da falta dessa remuneração.

Nesse contexto, as contradições surgem no fato de que quase 90% dos bolsistas disseram que a bolsa influenciou para a participação no Pibid, mas no caso de suspensão da bolsa a maioria não continuaria 57%, e mais ainda, quando



questionados sobre a continuidade do Pibid no caso de suspensão das bolsas, a maioria, 62,5% disse que o programa não teria continuidade, deixando clara a dependência das bolsas para a continuidade do programa.

Em relação ao conhecimento que tinham sobre o Pibid e a sua participação no programa, apenas 12,5% dos bolsistas não sabiam porque o Pibid foi criado, e a maioria dos bolsistas 87,5%, sabia quais eram os objetivos do programa, o que é um fator positivo, pressupondo-se com isso, que os licenciandos bolsistas estão cientes de sua participação, de suas ações e dos objetivos do Pibid, reconhecendo a importância do programa tanto para sua formação, quanto para a formação continuada e a possibilidade de pesquisa e extensão tanto para os professores supervisores quanto para os professores coordenadores.

A integração entre a teoria e a prática, entre as instituições formadoras e a escola de educação básica, são fundamentais para a melhoria da qualidade da educação brasileira. O Projeto Institucional 2013 previa momentos de estudo coletivo e elaboração de planejamento entre os licenciandos bolsistas sob a orientação do(a) professor supervisor(a) ou coordenador(a) do subprojeto. Nesse sentido 68,8% dos bolsistas afirmaram ter momento de estudo semanal, 12,5% a cada quinze dias, e 18,8% dos bolsistas afirmaram raramente ter este momento.

As atividades desenvolvidas nos encontros iam desde “seminários para desenvolver pesquisas” (B1) a exposição do “[...] que está sendo realizado na escola, sobre o que ainda será realizado e a troca de ideias para projetos que poderão ser realizados” (B3). E também, a “Elaboração de textos científicos, o planejamento semanal, a organização das atividades, e a discussão e pesquisa de projetos” (B10).

Estes encontros são importantes por serem parte integrante do processo formativo do futuro professor no Pibid. O Projeto Institucional 2013 previa além destes encontros entre os bolsistas e seus professores formadores, encontros com os bolsistas egressos, para a troca de experiências. No entanto, não houve na instituição uma política permanente de acompanhamento e identificação do destino



dos egressos, o que justifica apenas 31% dos bolsistas responderem haver estes encontros entre os atuais bolsistas e seus egressos.

No estudo avaliativo do Pibid de 2014, André *et al.* (2014, p. 79) nos revela que o encontro dos licenciandos bolsistas com os bolsistas egressos, na verdade é uma lacuna, pois os coordenadores institucionais entrevistados relataram que não havia “[...] instrumentos de acompanhamento e identificação do destino dos alunos egressos [...]” em sua instituição, mas que, dos coordenadores que tinham essa informação, 65% dos egressos do Pibid trabalhavam na educação básica.

Ter um acompanhamento e identificação do destino dos alunos egressos é importante para avaliar os efeitos do Pibid. Por estas informações pode-se avaliar o quanto a participação no programa contribuiu para um dos seus objetivos de criação que é diminuir o déficit de professores atraindo novos sujeitos para a docência. Nesse sentido, 93,8% dos bolsistas responderam que a experiência no Pibid mudou a visão que eles tinham da profissão docente, mas quando questionados se serão professores, a maioria 56,3% afirmou que não, sendo esse percentual o mesmo dos que disseram que no vestibular a Licenciatura não era sua primeira opção.

Entretanto, 50% dos licenciandos bolsistas respondeu que a participação no Pibid contribuiu para a sua permanência no curso. Dentre as justificativas os sujeitos da pesquisa declararam diferentes fatores: “[...] permaneço no curso porque eu gosto” (B1), “a influência para prosseguir no curso foi principalmente da família, dos professores e dos amigos” (B7), “[...] para mim é uma complementação da minha formação, e só poderei ser professor se tiver o diploma de licenciado” (B10), “As minhas dificuldades não tinham relação com a docência, então não houve uma relação direta pra que eu não desistisse” (B11).

Sobre as contribuições do Pibid para a formação docente na visão dos licenciandos bolsistas, eles destacaram que quando iniciaram no curso de Licenciatura, pensavam que ser professor se resumia “[...] em ser professor do Estado, dando aula para uma sala com quase 50 alunos, onde os mesmos não o respeitariam [...]” (B3), “[...] pensei que era só dar aulas, mas, descobri que não é,



tem um papel muito importante na vida do aluno” (B5), pensei que ser professor fosse “[...] um processo de depósito, no qual eu falaria e os estudantes simplesmente me ouviriam sem questionar” (B10).

Contudo, os licenciandos bolsistas também percebem fatores que interferem na formação docente como o descrito por B8: “O aceite por parte da sociedade, falta de valorização da classe em todos os aspectos e falta de condições de trabalho na maioria das vezes ocasionadas pela deficiência física das escolas, e pela pressão advinda dos governantes”, a ausência de professores preparados e comprometidos com o aprendizado dos alunos (B10), “A necessidade de trabalhar enquanto graduanda” (B14), “Os próprios professores falando que escolhemos a pior profissão” (B15).

Nesse contexto, os licenciandos bolsistas também destacaram dilemas e desafios enfrentados no cotidiano escolar como a falta de comparecimento de alguns licenciandos bolsistas, a falta de recursos (B2), a falta de espaço para realização dos encontros, a falta de interesse do professor supervisor em contribuir de forma efetiva para a formação (B3), a falta de apoio da equipe gestora que não apoia o Pibid na escola, devido à visão da gestão escolar sobre o programa como relatam alguns licenciandos bolsistas: “Alguns professores acham que estamos ali para ‘servir’ a eles” (B8), é difícil a “Aceitação da comunidade administrativa do colégio, pois, eles nos tratam como um qualquer sem experiência e sem capacidade de exercer e executar ações importantes para a instituição e para os alunos” (B10).

Quanto ao papel da IES e sobre a atuação e contribuição do professor coordenador e professor supervisor para a formação dos futuros professores no Pibid, constatou-se que a maioria dos licenciandos bolsistas, 87,5% está satisfeita com o papel da instituição em sua formação. Para estes bolsistas, esta satisfação deve-se a vários fatores como: “o investimento na educação” por parte da instituição (B1), a instituição formadora “é o lugar que proporciona uma reflexão de qual profissional devo ser” (B3), “a instituição supre a maior parte das necessidades dos cursos, embora deixe a desejar em alguns aspectos” (B9) e “é uma instituição com



bons professores e que ensinam bem” (B8). Nesse contexto, os bolsistas também destacaram a satisfação e a importância do papel dos professores da instituição em sua formação, visto que “[...] os professores das disciplinas de educação sempre explanaram bem as práticas em sala, as tendências pedagógicas, além de direcionar-nos satisfatoriamente” (B2), e que a instituição “[...] possui Licenciaturas ricas em conteúdos didáticos, e por meio de projetos e programas os professores incentivam os graduandos a participarem e a vivenciarem como será sua formação” (B11).

Nesse contexto, mesmo com limites reconhecidos pelos alunos, os licenciandos bolsistas destacaram também a importância do papel do professor coordenador e do professor supervisor, para o desenvolvimento do programa e para a sua formação como futuro professor. 87,5% dos bolsistas disseram estar satisfeitos com a atuação do professor coordenador e do professor supervisor. Os licenciandos bolsistas destacaram que o professor coordenador é muito importante, por “propiciar momentos de integração de conhecimentos dos projetos e discussão teórica sobre a docência e seus diversos aspectos, práticas e experiências” (B3). Neste mesmo sentido, 68,8% dos licenciandos bolsistas disseram receber motivação, indicação de atividades e sugestões de seus professores supervisores para a realização de suas atividades e destacam a importância destes na escola, pois eles supervisionam [...] as ações previstas nos projetos e transmitem de forma direta e indireta a experiência docente (B10).

Porém, os alunos também destacaram que há limites quanto à atuação de alguns professores supervisores em ações importantes. O bolsista B4 esclarece que deveria ser “[...] o que na minha vivência no programa não foi vista, uma parceria, e um apoio mais presente, pois eles têm a experiência do dia a dia em uma escola de ensino básico”.

No Relatório de Atividades 2014, também foram destacadas dificuldades encontradas quanto à atuação do professor supervisor na escola de educação básica. As dificuldades versaram sobre a dedicação ao Pibid que torna-se inviável



devido a carga horária do professor na escola; a falta de interesse de alguns professores supervisores que não possuem a iniciativa requerida de um coformador; a não liberação por parte da Secretaria de Educação do Estado de Goiás dos professores supervisores para participar das atividades formativas propostas pelo Pibid, e os professores que participassem perdiam uma de suas gratificações de produtividade.

Do total de bolsistas, apenas 37,5% disseram conhecer o plano de ensino e de aula do professor supervisor, e, portanto, a maioria dos bolsistas, 62,5% não utilizava deste recurso para planejar suas ações. No entanto, uma contradição importante a destacar é que 60% dos professores supervisores disseram que seus alunos utilizavam seu plano de ensino para planejarem suas ações, e 40% disseram que os planos de ensino eram utilizados de vez em quando, ou seja, os dados revelaram que a maioria dos bolsistas desconhecia o plano de ensino do professor supervisor.

Nos subprojetos do Pibid desenvolvidos nas escolas há muitas atividades que contribuem de forma significativa para a formação docente, como o desenvolvimento de projetos de intervenção para a aprendizagem, de projetos de pesquisa e de projetos de extensão. A construção destes projetos não constitui a obrigatoriedade de participação dos bolsistas em sua construção, porém, 75% dos bolsistas disseram ter participação na elaboração destes.

Dentre as atividades do Pibid desenvolvidas nas escolas, os bolsistas destacaram algumas que contribuíam de forma significativa para a sua formação e lhes despertavam o interesse para o futuro exercício da docência. Eles destacaram a confecção de materiais didáticos como atividade significativa, 62,5% destacaram a participação em eventos da escola (festas, mostras científicas, reuniões), também 62,5% a aplicação em sala de aula de estratégias didáticas elaboradas sob a orientação dos professores supervisores e a participação em eventos científicos; 68,8% dos bolsistas destacaram o diagnóstico da escola, primeira ação desenvolvida no Pibid; e no entanto, apenas 37,5% dos bolsistas destacaram o



planejamento de aulas como atividade significativa para a sua formação e para nortear as atividades de ensino/aprendizagem e de verificação e avaliação das mesmas, além de refletir o vínculo e compromisso com um projeto que envolve toda a comunidade escolar.

O plano de aula é parte da formação pedagógica do professor e abrange: objetivos gerais e específicos, caracterização da clientela, seleção de conteúdos e da bibliografia, atividades e recursos de ensino-aprendizagem, avaliação da aprendizagem e desempenho do professor, relação professor-aluno e é o momento que o professor tem para pensar a educação, “[...] seus objetivos, seus meios, seus fins, seu raio de influência, seu envolvimento com a sociedade, seu compromisso com todos os alunos que pela escola passam” (VASCONCELOS, 2009, p. 44-45).

Assim, pensar a formação pedagógica nas atividades – e o planejamento – no desenvolvimento dos subprojetos do Pibid faz se necessário, pois, esta formação contribui para o incentivo à docência, parte intrínseca do Pibid. Espera-se que, com a parceria entre formação pedagógica e incentivo à docência, os licenciandos bolsistas do programa fossem motivados a assumir a docência como profissão.

Nesse sentido, as questões que versam sobre a profissão docente no questionário aplicado apresentaram relatos dos bolsistas, e verificou-se que 93,8% afirmam que sua experiência no programa mudou sua visão sobre a profissão docente, o que resultou em 56,3% de intenção à carreira docente. A experiência no Pibid, segundo os entrevistados, os possibilitou ver a docência “[...] como um processo de aprendizado em conjunto, no qual educando e educador tem algo pra partilhar um com o outro” (B2), e que, segundo B5, a profissão docente é uma possibilidade de transformação e o professor é o seu principal agente.

Diante deste pensamento e da realidade presenciada nas escolas, os bolsistas também reconheceram que a profissão docente precisa ser valorizada, ser reconhecida, ter remuneração justa e condições de trabalho adequadas.

Nesse contexto, ensino de qualidade também depende além da formação, do envolvimento e atuação dos professores. A análise dos dados mostrou que os



licenciandos bolsistas relataram sobre a atuação de seus professores formadores, e que 56,3% dos bolsistas disseram querer ser diferente, pois, “[...] noto em alguns dos professores certo desinteresse pelo aprendizado de seus alunos” (B1), “[...] cobrarei conforme a série, e mudarei de tática quando eu perceber que os alunos já não estão entendendo daquela forma” (B2). No entanto, também destacaram características positivas como relata B9 que “[...] nossos professores nos inspiram, acho que vou pegar uma característica de cada [...]”, “os professores nos inspiram na motivação” (B5). “Agradeço pelo exemplo desde que entrei na faculdade” (B4).

Nos dados analisados do questionário, a atuação dos professores coordenadores e dos professores supervisores não tem vínculo com a possibilidade de desistência dos cursos, mas, suas dificuldades com conteúdos específicos da área de Ciências, e a contribuição do Pibid para tais dificuldades e permanência no curso. Quando indagados se em algum momento pensaram em abandonar o curso, 62,5% dos licenciandos bolsistas responderam que sim e 37,5% responderam que não. Dentre as explicações sobre a possibilidade de abandono destacaram: o tempo (B3), falta de opção e má remuneração de professores (B7), conciliar trabalho e estudos (B10) e disciplinas como motivo para a desistência, conforme destacam os licenciandos bolsistas B11 e B12.

Quanto às dificuldades com os conteúdos, propósito inicial do Pibid: Física, Química, Matemática e Biologia, a maioria dos bolsistas, 75% disseram ter dificuldades, sendo para 44% dos bolsistas a Química com os conteúdos de maior dificuldade, Física 38%, Matemática 31%, Biologia 13% e outros conteúdos com maior dificuldade 19%. Diante dos resultados exibidos sobre as dificuldades com os conteúdos de Química, Física, Biologia, Matemática e a porcentagem de quais os conteúdos de maior dificuldade, os licenciandos bolsistas expuseram um dos desafios da formação para a docência no programa do Câmpus *lócus* da pesquisa, que 68,8% dos licenciandos bolsistas responderam que sua participação no Pibid não contribuiu para a superação de tais dificuldades.



Nesse sentido, destacamos a importância à questão da qualidade da formação de professores que interfere na formação de novos professores, na formação dos alunos e conseqüentemente na formação dos cidadãos. Não dominar o conteúdo específico a ser ensinado resulta num profissional deficiente, sem formação adequada do que deve ser ensinado e aprendido, sem condições para o preparo e para o desenvolvimento de atividades que associem a teoria e a prática e conseqüentemente uma avaliação de qualidade. O professor precisa de domínio de conteúdo específico, pois, não se admite um professor que não “[...] ‘conheça’ o assunto que pretende ensinar” (VASCONCELOS, 2009, p. 38, grifos do autor).

Diante das questões já abordadas sobre a formação de professores e a docência, quando interrogados se a participação no Pibid e a orientação recebida pelos professores coordenadores e professores supervisores, influenciariam na decisão posterior de ser professor, a maioria dos bolsistas, 56% respondeu que sim; 6% já trabalham em escola como professores; 13% responderam que não adotarão a docência, e 26% responderam que depende de alguns fatores, dos quais destaca-se o estresse, citado por B3: “[...] não sei se farei outro curso, tenho dúvidas quanto ser professor e não sei se resistirei ao estresse que os professores são submetidos”.

A bolsista B11 deixou claro que oferecer oportunidades de formação e de acesso a ela, não muda o cenário do sistema educacional brasileiro, de atendimento às diretrizes internacionais, de descontinuidade e de postergação de prioridades, o que compactua com Brzezinski (2014, p. 117), quando afirma que “As medidas governamentais são atravessadas por contradições [...] as políticas da educação se configuram por céleres ações governamentais [...] sob a histórica forma de desenvolvimento desigual e combinado, todavia, com um novo componente”.

Nesta perspectiva, sobre a contribuição da participação no Pibid e do papel do programa para a formação docente, os bolsistas também destacaram limites e possibilidades do papel do Pibid para a sua formação. Nesta oportunidade, deixaram claro que a participação no programa contribui com a “[...] experiência, ajuda com a bolsa e ensina a superar as dificuldades na escola que participo” (B4), para B6, a



participação no Pibid “[...] me fez ver que a realidade é totalmente diferente do que vemos no papel, às vezes dentro da universidade, temos uma visão de que a educação é perfeita, mas, no dia-a-dia escolar vemos que não é perfeita”, a participação no Pibid me mostrou “[...] caminhos, possibilidades e as dificuldades que eu encontraria nesse caminho” (B13).

Analisando as respostas dos licenciandos bolsistas sobre o papel do Pibid em sua formação, percebe-se que a participação deles atinge aos objetivos propostos pelo Pibid, visto que, os entrevistados destacaram que participar do programa era “[...] essencial, pois a experiência adquirida foi espetacular, tomei gosto pela profissão de professor” (B2), o que incide no objetivo de incentivar a docência. No objetivo de promover a integração entre educação superior e educação básica, destaca-se a resposta dada pelo aluno B3 sobre o papel do Pibid para sua formação, de “promover a integração entre educação superior e educação básica”.

Nesse contexto, os licenciandos bolsistas foram questionados se o Pibid pode substituir o estágio e a pesquisa revelou que para 62,5% dos licenciandos bolsistas pode haver essa substituição. Diante disso, a presença do bolsista substituindo professor, de acordo com essa porcentagem, tem causado a impressão de que o Pibid é um estágio. As respostas dos licenciandos bolsistas referem-se ao Pibid e ao estágio como sendo “[...] quase a mesma coisa, a diferença é que no estágio você dá aula e no Pibid não (B4)”, “[...] com o Pibid você tem mais contato com a sala de aula e com os alunos que no estágio, então você vivencia mais o que é ser professor (B7)”. Verificou-se em algumas respostas que os licenciandos bolsistas têm o Pibid como “[...] um projeto maior que o estágio, o estagiário precisa cumprir um mínimo de horas, já o Pibid é mais completo, porque ele está mais presente na escola e convive mais com a realidade da escola” (B1).

As respostas dos licenciandos bolsistas revelam um desconhecimento a respeito do programa, assim como do próprio estágio. Este desconhecimento ocorre, talvez por falta de esclarecimento a respeito do estágio na Licenciatura, diálogo que deveria estar presente na disciplina de Prática de Ensino. Este desconhecimento,



também é apontado por Soczek (2011) como um ponto a ser pensado, visto que em muitas escolas a comunidade escolar e os próprios bolsistas confundem sua função e suas ações do programa com a função e ações do estágio, intencionalmente ou não, o que em alguns momentos pode contribuir para que os bolsistas sejam percebidos como recurso humano disponível.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo analisou as implicações do Pibid, os avanços, os limites, os desafios e as perspectivas do papel do programa na formação do professor de Ciências, verificando a propositura das políticas educacionais para a formação docente. Para tanto, verificou-se políticas educacionais de formação de professores e o papel do Pibid na formação do professor de Ciências. O foco no professor de Ciências se deve ao objetivo inicial do Pibid que é atender prioritariamente a formação do docente nesta área do conhecimento.

Analisando as políticas públicas para a educação em documentos oficiais brasileiros, e os relatórios orientadores para a educação a partir de 1990, confirmou-se que seu conteúdo objetiva interesses hegemônicos, diretrizes únicas a serem seguidas nos mais diferentes contextos, tornando os investimentos e recursos advindos dos organismos financiadores internacionais, como mantenedores da perpetuação de um sistema capital global.

Dentre as constatações reveladas pelos documentos analisados, foi possível identificar que o Pibid como uma política indutora do governo que reconhece a necessidade de investir na formação de professores, contribuiu para a elevação dos processos de aprendizagem de professores e de alunos. Nesse sentido, o Pibid contribuiu com a formação de professores não só pela ampliação do espaço fora das salas de aulas das instituições formadoras, mas, também pela convivência escolar desde o início da graduação, propiciado pela relação universidade/escola.



Verificou-se que, se comparado às necessidades formativas do professor de Ciências, a participação no Pibid contribui substancialmente, pois, possibilita romper com a visão simplista sobre o ensino; questionar ideias docentes do senso comum; analisar criticamente o ensino tradicional; propiciar a aprendizagem de atividades significativas; saber avaliar se houve aprendizagem, participação em projetos que associam o ensino e a pesquisa didática; e a conceber o seu futuro trabalho como uma tarefa de criação, aberta e com possibilidades de integração entre ensino, pesquisa e extensão, o que compactua com as necessidades formativas do professor de Ciências propostas por Carvalho e Gil-Pérez (2011).

Nas respostas de alguns bolsistas, percebem-se limites e desafios a serem superados para que haja uma formação docente de qualidade, integral, como ter domínio do conteúdo, conhecer e superar as próprias dificuldades nas matérias a serem ensinadas; adquirir conhecimentos sobre a aprendizagem de ciências, que vão além de aquisições pontuais e dispersas; e conhecer e apreender a importância do plano de aula para a elaboração, a aplicação e a avaliação do ensino e da aprendizagem.

Os licenciandos bolsistas em sua maioria revelaram que o Pibid poderia substituir o estágio. Neste sentido é importante destacar que o Pibid é um programa da Capes com pagamento de bolsas e para poucos licenciandos escolhidos pelas IES, já o estágio é parte obrigatória do currículo e para todos.

Acredita-se que a formação de professores é um importante instrumento para a educação. Espera-se que os professores tenham formação em nível superior em instituições preparadas, sendo necessário para isso, defender a formação de professores em condições adequadas, com reconhecimento de seu trabalho tanto na perspectiva acadêmica, social e financeira, quanto na valorização do magistério e da pessoa do professor. Se tivéssemos políticas públicas educacionais que garantissem tais aspectos, certamente não precisaríamos de programas com compensação em forma de bolsas para professores e alunos. A valorização da carreira e de seus profissionais aconteceria por si só.



REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. da S. A formação dos profissionais da educação no contexto atual e o PNE 2011-2020: avaliação e perspectivas. *In*: DOURADO, L. F. (ORG.). **Plano Nacional de Educação (2001-2010):** avaliação e perspectivas. 2. ed. Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 285-315.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. *et al.* **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid).** São Paulo: Fundação Carlos Chagas. 2014, v. 41.

BALZANO, S. (ORG.). **O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina.** Brasília: CONSED/UNESCO, 2007.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Gráfica de Coimbra, 2014.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior– Capes. **Edital Capes 001/2011, de 15 de dezembro de 2010.** Brasília, 2010. Disponível em:
https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital_001_PIBID_2011.pdf. Acesso em: 22 jan. 2015.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes. Programa institucional de bolsa de iniciação à docência - Pibid. **Relatório de Gestão 2009-2013.** Brasília, 2013b. Disponível em:
<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PIBID.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2015.

BRASIL. **Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em 10 jan. 2015.

BRASIL. **Lei 11.502/2007, de 11 de julho de 2007.** Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que 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. 2007b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Atos2007-2010/2007/Lei/L11502.htm. Acesso em: 20 jan. 2015.



BRASIL. **Lei 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2013a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 12 jul. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm. Acesso em: 20 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Escassez de professores no ensino médio: propostas estruturais e emergenciais, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf>. Acesso em: 18 set. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais (PCN) – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Secretaria de Ação Fundamental. Brasília. DF: SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa 038, de 12 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid. Brasília, DF, 2007c. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_PIBID.pdf. Acesso em: 12 ago. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital MEC/Capes/FNDE 2007, de 12 de dezembro de 2007**. Brasília, 2007d. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_PIBID.pdf. Acesso em: 20 jan. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas - PDE**. Brasília, DF: MEC, 2007a.

BRZEZINSKI, Í. Formação de profissionais da Educação e mudanças na LDB/1996: dilemas e desafios? Contradições e compromissos? *In*: BRZEZINSKI, I. (ORG.). **LDB/1996 contemporânea: contradições, tensões, compromissos**. São Paulo: Cortez, 2014, p. 112-143.



- CABRAL NETO, A.; CASTRO, A. M. D. A. Educação superior no Brasil: os contraditórios caminhos da expansão pós-LDB. *In*: BRZEZINSKI, I. (ORG.). **LDB/1996 contemporânea: contradições, tensões, compromissos**. São Paulo: Cortez, 2014, p. 256-285.
- CARVALHO, A. M. P. de; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de Ciências: tendências e inovações**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011, v. 28. (Coleção Questões da nossa época).
- CARVALHO, A. M. P. de; GIL-PÉREZ, D. O saber e o saber fazer do professor. *In*: CASTRO, A. D; CARVALHO, A. M. P. de. **Ensinar a ensinar**. São Paulo: Cengage Learning, 2001, p. 107-124.
- DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção Docência em Formação).
- DOURADO, L. F. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, p. 234-252, set. 2002.
- FREITAS, H. C. L. de. A (Nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, outubro, 2007.
- FREITAS, H. C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embates entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, setembro, 2002.
- GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- KRASILCHIK, M. **O professor e o currículo das ciências**. São Paulo: Edusp, 1987.
- KRASILCHIK, M. Reformas e realidade: o caso do ensino das ciências. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 85-93, 2000.
- KRASILCHIK, M. Formação de professores e ensino de ciências: tendências nos anos 90. *In*: MENEZES, L. C. de (ORG.). **Formação continuada de professores de**



ciências no contexto ibero-americano. Campinas: Autores Associados; São Paulo: NUPES, 1996, p. 135-140. (Coleção formação de professores).

LIMA, A. B. de. Dez anos de LDB – Anos de contínua reforma educacional. *In:* MARQUES, M. R. A.; SILVA, M. V. (ORG.). **LDB: balanços e perspectivas para a educação brasileira.** 2. ed. Campinas, SP: Alínea, 2012, p. 51-69.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de história oral.** 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007. (Coleção memória da educação).

SAVIANI, D. **PDE- Plano de Desenvolvimento da Educação:** análise crítica da política do MEC. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 99).

SAVIANI, D. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação,** Brasília, v. 15, n. 44, p. 380-393, mai./ago. 2010.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política educacional.** 4. ed. I. reimp. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, K. A. C. P. da. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Linhas Críticas,** Brasília, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr. 2011.

SOCZEK, D. PIBID como formação de professores: reflexões e considerações preliminares. **Revista Formação Docente,** v. 3, n. 5, ago./dez. 2011.

VASCONCELOS, M. L. M. C. **A formação do professor do ensino superior.** São Paulo: Xamã, 2009.

Recebido em: 30-10-2020

Aprovado em: 30-11-2021

