

MARCUS EDUARDO MACIEL RIBEIRO

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM COMUNIDADES DE PRÁTICA POR MEIO
DA PARTICIPAÇÃO NO PIBID DE QUÍMICA EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO
SUPERIOR NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação em Ciências e Matemática.

Orientador: Prof. Dr. Maurivan Güntzel Ramos

**Porto Alegre
2017**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Ficha Catalográfica

R484f Ribeiro, Marcus Eduardo Maciel

A formação de professores em comunidades de prática por meio da participação no PIBID de Química em instituições de ensino superior no estado do Rio Grande do Sul / Marcus Eduardo Maciel Ribeiro . – 2017.
251 f.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, PUCRS.

Orientador: Prof. Dr. Maurivan Güntzel Ramos.

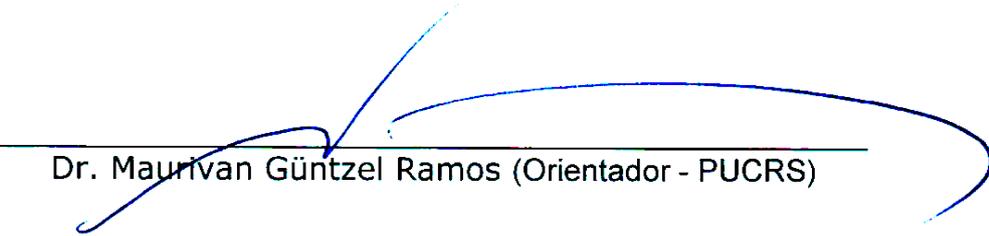
1. Pibid. 2. comunidades de prática. 3. formação de professores. 4. mediação.
5. educação química. I. Ramos, Maurivan Güntzel. II. Título.

MARCUS EDUARDO MACIEL RIBEIRO

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM COMUNIDADES DE PRÁTICA POR MEIO
DA PARTICIPAÇÃO NO PIBID DE QUÍMICA EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO
SUPERIOR NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação em Ciências e Matemática.

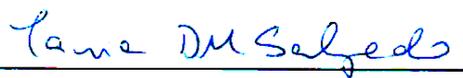
Aprovado em 19 de janeiro de 2017, pela Banca Examinadora.



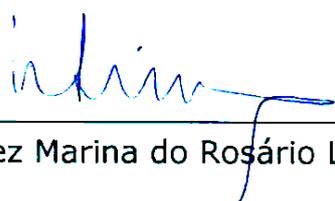
Dr. Maurivan Guntzel Ramos (Orientador - PUCRS)



Dr. Helder Eterno Silveira (UFU)



Dr. Tânia Denise Miskinis Salgado (UFRGS)



Dra. Valderez Marina do Rosário Lima (PUCRS)

AGRADECIMENTOS

Ao Carlos Eduardo, Fernanda e Cecília por terem compreendido os longos períodos de ausência física e emocional.

À Geórgia, pela paciência e por ter sido o suporte fundamental em tempos difíceis.

Aos colegas autores Adriana Breda, Adriane Chilante de Paula, Bettina Steren dos Santos, Camila Carvalho Souza, Cristiano Centeno Specht, Fabiana Pauletti, Jackson Luís Martins Cacciamani, João Bernardes da Rocha Filho, Lisandra Catalan do Amaral, Lori Viali, Lorita Aparecida Veloso Galle, Luíza Colombo Pontalti, Marcelo Prado Amaral Rosa, Maria Elena Tobolski Prasniski, Mayara Medaglia Leães de Souza, Mônica Gallon e Régis Alexandre Lahm, que me permitiram colaborar em artigos e capítulos de livros ao longo desses quatro anos.

Aos amigos Cristiano Centeno Specht, Sandra Aparecida dos Santos, Luciana Richter e Rosana Maria Luvezute Kripka por sempre estarem próximos, prontos para discutirem e compartilharem nossas questões acadêmicas.

Aos professores Ana Paula Harter Vaniel, Clóvia Marozzin Mistura, Luís Alberto Echenique Dominguez, Márcia Von Frühauf Firme, Maria Alice Reis Pacheco, Tânia Denise Miskinis Salgado e Wolmar Severo por terem, a seu tempo, colaborado nessa pesquisa.

Aos 41 bolsistas de iniciação à docência e aos 13 professores de Química egressos do Pibid que se prontificaram a fazer parte das entrevistas e questionários que compuseram boa parte da fonte de informações para essa pesquisa.

À professora Maria do Carmo Galiazzi pelos momentos de discussão sobre o Pibid e sobre as comunidades de prática que, afinal, foram núcleo e periferia deste trabalho.

Aos professores Hélder Eterno da Silveira, Tânia Denise Miskinis Salgado e Valderez Marina do Rosário Lima por terem disponibilizado seu tempo para lerem esta tese e pelas importantes contribuições dadas ao final da primeira parte da pesquisa, norteadoras deste texto final.

E, muito especialmente ao amigo, parceiro e professor Maurivan Güntzel Ramos, principal responsável pela transformação profissional pela qual passei nos tempos de Mestrado e Doutorado, fazendo com que eu pudesse compreender a intensidade das relações havidas na sala de aula e nos grupos de formação de professores. Por ter me mostrado os caminhos das questões acadêmicas e por ter aberto portas na comunidade brasileira de Educação Química, na qual estamos inseridos.

À Capes.

RESUMO

Essa tese apresenta os resultados de uma investigação realizada no âmbito de grupos do subprojeto de Química do Pibid, em seis Instituições de Ensino Superior no Estado do Rio Grande do Sul, Brasil, reunindo depoimentos de 41 licenciandos, 5 coordenadores de área e 13 professores de Química egressos do Pibid, exercendo a docência em escolas de ensino médio. A investigação procurou responder à seguinte pergunta: *De que modo a participação no Pibid, na forma de uma comunidade de prática, impacta na formação e na prática docente de professores de Química no Estado do Rio Grande do Sul?* Assim, o objetivo geral desta pesquisa foi *Investigar o impacto da participação no Pibid, na forma de uma comunidade de prática, na formação e na prática docente de professores de Química no Rio Grande do Sul.* Os dados de pesquisa foram obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas com grupos de bolsistas de iniciação à docência de seis Instituições de Ensino Superior e de questionários enviados a coordenadores de área e a professores egressos do Pibid. As entrevistas transcritas e os questionários foram tratados por Análise Textual Discursiva. A análise realizada das respostas produziu argumentos que sustentam a tese de que as ações realizadas no âmbito do Pibid atuam na forma de comunidades de prática, pois sua organização interna e seus resultados se equiparam com os pressupostos teóricos desse modo de ação formativa. Com isso, depreende-se que a participação de licenciandos no Pibid desempenha papel fundamental na formação docente, na permanência desses sujeitos nos cursos de Licenciatura em Química e no desenvolvimento de interesse pela docência e pela atuação na escola pública, coerente com os objetivos do Programa. Defende-se ainda que o Pibid nas instituições investigadas contribui para a formação continuada dos professores envolvidos, tanto supervisores quanto os demais professores das escolas, que participaram de alguma ação desse Programa. Assim, mesmo com algumas dificuldades identificadas, defende-se que o Pibid necessita ser mais bem avaliado e qualificado para que se efetive como política pública capaz de consolidar-se e de fazer a diferença na formação de professores no País.

Palavras-chave: Pibid, Comunidades de prática, Formação de professores, Mediação, Educação Química.

ABSTRACT

This thesis presents the results of an investigation carried out within groups of the Pibid Chemistry subproject, in six Higher Education Institutions in the State of Rio Grande do Sul, Brazil, bringing together testimonies of 41 licensees, 5 area coordinators and 13 professors of Chemistry graduates of Pibid, teaching in secondary schools. The research sought to answer the following question: *How does participation in Pibid, in the form of a community of practice, impact the training and teaching practice of Chemistry teachers in the State of Rio Grande do Sul?* Thus, the general objective of this research was to investigate the impact of participation in Pibid, in the form of a community of practice, in the training and teaching practice of chemistry teachers in Rio Grande do Sul. The research data were obtained through interviews semi-structured with groups of scholarship recipients to the teaching of six Higher Education Institutions and questionnaires sent to Area Coordinators and Pibid graduates. The transcribed interviews and the questionnaires were treated by Discursive Textual Analysis. The analysis of the answers produced arguments that support the thesis that the actions carried out within the scope of the Pibid act in the form of communities of practice, because their internal organization and its results are equated with the theoretical assumptions of this way of formative action. Thus, the participation of graduates in Pibid plays a fundamental role in teacher training, in the permanence of these subjects in the Degree in Chemistry and in the development of interest in teaching and acting in the public school, consistent with the objectives of the Program. It is also argued that the Pibid in the institutions investigated contributes to the continued formation of the teachers involved, both supervisors and other teachers of the schools, who participated in some action of this Program. Thus, even with some difficulties identified, it is argued that the Pibid needs to be better evaluated and qualified to be effective as a public policy capable of consolidating itself and making a difference in the training of teachers in the country.

Keywords: Pibid, Communities of practice. Teacher training. Mediation. Chemical Education.

LISTA DE FIGURAS, QUADROS E TABELAS

Figura 1	Dimensões da prática como propriedade de uma comunidade.....	51
Figura 2	A dualidade entre participação e reificação	56
Figura 3	Mapa das regiões do estado do Rio Grande do Sul	61
Figura 4	Gráfico de comparação entre o ingresso na licenciatura e o tempo de ingresso no Pibid	64
Figura 5	Distribuição dos sujeitos durante a entrevista	67
Figura 6	Gráfico sobre a evolução histórica das bolsas concedidas pelos editais do Pibid	85
Figura 7	Gráfico sobre a distribuição das IES atendidas no edital 2013 por esfera administrativa	86
Figura 8	Gráfico sobre a distribuição de bolsas para licenciaturas com maior deficiência de professores no edital 2013	87
Figura 9	Apresentação das categorias e subcategorias emergidas da análise dos dados	93
Quadro 1	Codificação das IES escolhidas para essa investigação.....	62
Quadro 2	Instituições e licenciaturas atendidas nos diferentes editais do Pibid	84
Quadro 3	Teses e dissertações com a temática <i>Pibid Química</i> encontrados no banco de teses do portal Capes	89
Tabela 1	Bolsas concedidas pelo Pibid e Pibid Diversidade para o ano de 2014, no Brasil	15
Tabela 2	Respostas à pergunta: você pretende exercer o magistério após o término do curso?	33
Tabela 3	Descrição das entrevistas	63
Tabela 4	Informações a respeito do sexo biológico e idade dos bolsistas de iniciação à docência investigados	63
Tabela 5	Caracterização e codificação dos coordenadores de área das IES	65
Tabela 6	Caracterização e codificação dos professores egressos do Pibid	65
Tabela 7	Quantidade de IES atendidas, de bolsas aprovadas e investimento total em cada edital do Pibid	85
Tabela 8	Panorama da distribuição de bolsas do Pibid por UF no edital 2013 ..	87
Tabela 9	Quantidade de bolsistas envolvidos com o subprojeto Química do Pibid no ano de 2014 no Brasil e no estado do Rio Grande do Sul.....	88
Tabela 10	Quantidade de ocorrências em consultas ao banco de teses do portal Capes	89
Tabela 11	Quantidade de bolsistas e situação das licenciaturas nas IES investigadas	91

SIGLAS E ABREVIACÕES

Edeq	Encontro de Debates sobre o Ensino de Química
EIE	Encontro sobre Investigação na Escola
Eneq	Encontro Nacional de Ensino de Química
Enpec	Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências
ForPibid	Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
FURG	Universidade do Rio Grande
GE	Grupos de Estudo
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
IFSul	Instituto Federal Sul-rio-grandense
IFSul-CAVG	Instituto Federal Sul-rio-grandense, câmpus CAVG
Inep	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
Pibid	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPGDUCEM	Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática
ProUni	Programa Universidade para Todos
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
QNEsc	Revista Química Nova na Escola
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SBQ	Sociedade Brasileira de Química
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UF	Unidade(s) da Federação
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
Unipampa	Universidade Federal do Pampa
UNISC	Universidade de Santa Cruz do Sul
UPF	Universidade de Passo Fundo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 PROBLEMATIZAÇÃO.....	18
2.1 Contextualização e Justificativa.....	18
2.2 Problema e objetivos de pesquisa.....	27
3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	29
3.1 A formação de professores de Química no Brasil.....	29
3.2 Os saberes dos professores.....	38
3.3 As comunidades de prática	46
3.3.1 A estrutura de uma comunidade de prática	47
3.3.2 As dimensões de uma comunidade de prática	50
3.3.3 Os participantes do grupo periférico	54
3.3.4 A aprendizagem por meio de uma comunidade de prática	55
3.3.5 A formação de professores em uma comunidade de prática	58
4 CAMINHOS DA PESQUISA: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	60
4.1 Abordagem de pesquisa.....	60
4.2 Contexto de pesquisa	61
4.3 Os participantes da pesquisa	62
4.3.1 Os bolsistas de iniciação à docência.....	62
4.3.2 Os coordenadores de área.....	64
4.3.3 Os professores egressos do Pibid.....	65
4.4 Instrumentos de pesquisa.....	66
4.4.1 As entrevistas.....	67
4.4.2 Os questionários.....	69
4.5 Processo de coleta de dados.....	71
4.6 O caminho para a compreensão das concepções dos participantes a partir de suas manifestações – método de análise de dados	74
4.6.1 A análise dos dados.....	74
4.6.2 O método escolhido de análise de dados: a Análise Textual Discursiva.....	77
5 RESULTADOS DA PESQUISA	80
5.1 O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid, no Brasil	80
5.2 Panorama do Pibid-Química no estado do Rio Grande do Sul	90

5.3 As categorias que emergiram das manifestações dos participantes da pesquisa	93
5.3.1 O Pibid como uma comunidade de prática	94
5.3.1.1 <i>A função das reuniões do Pibid no processo de formação de professores</i>	94
5.3.1.2 <i>Os bolsistas do Pibid como integrantes do grupo periférico de uma comunidade de prática</i>	99
5.3.2 O papel do Pibid na formação de professores	101
5.3.2.1 <i>A influência do coordenador do Pibid na formação de professores</i>	102
5.3.2.2 <i>A relação entre os bolsistas e os sujeitos das escolas atendidas: problemas no processo de formação de professores</i>	107
5.3.2.3 <i>Concepções de bolsistas de iniciação à docência em relação à formação de professores por meio da participação no Pibid</i>	111
5.3.2.4 <i>A participação no Pibid como processo de formação de novos professores de Química</i>	119
5.3.3 A prática de docência a partir da participação no Pibid	123
5.3.3.1 <i>As concepções dos bolsistas sobre a prática profissional</i>	123
5.3.3.2 <i>Estratégias de docência desenvolvidas no subprojeto de Química no Pibid</i>	127
5.3.3.3 <i>Atividades docentes dos bolsistas nas escolas</i>	130
5.3.3.4 <i>Os desafios da prática de docência de bolsistas participantes do Pibid</i>	135
6 A tese que se defende nesta investigação	140
REFERÊNCIAS	143
APÊNDICES	151
Apêndice A - Questionário respondido pelos coordenadores de área – Química dos projetos investigados	152
Apêndice B - Questionário respondido por professores egressos dos subprojetos Pibid-Química investigados	153
Apêndice C - Roteiro das entrevistas com os bolsistas de iniciação à docência.....	155
Apêndice D - Carta aos coordenadores de área do Pibid-Química	156
Apêndice E - Transcrição da entrevista com bolsistas de iniciação à docência da instituição U1	157
Apêndice F - Transcrição da entrevista com bolsistas de iniciação à docência da instituição U2	173
Apêndice G - Transcrição da entrevista com bolsistas de iniciação à docência da instituição U3	188
Apêndice H - Transcrição da entrevista com bolsistas de iniciação à docência da instituição U4	205
Apêndice I - Transcrição da entrevista com bolsistas de iniciação à docência da instituição U5	218

Apêndice J - Transcrição da entrevista com bolsistas de iniciação à docência da instituição U7	231
Apêndice K . Termo de livre consentimento	251

1 INTRODUÇÃO¹

O Brasil se insere em um panorama mundial de deficiência na quantidade de professores. No mundo todo há cerca de 54 milhões de professores e trabalha-se com uma expectativa da necessidade atual de outros 10 milhões (ZEICHNER, 2012).

Essa necessidade implica dificuldades em relação aos processos de formação desses professores, criando um intervalo entre a necessidade de aumentar a quantidade de profissionais e a de prepará-los com qualidade. Deseja-se que, ao passo que mais jovens optem pela profissão de professor, que os cursos de formação tenham condições de melhor preparar os novos profissionais.

Nesse contexto, observou-se no Brasil, entre os anos de 2001 a 2008, um aumento de mais de 50% na oferta de cursos de graduação que têm por objetivo a formação de professores (GATTI; BARRETO, 2009). Entretanto, o número de matrículas nesses cursos não acompanha o mesmo índice. O aumento da quantidade de licenciandos é anulado pelo pouco interesse que os estudantes têm em assumir a profissão de professores. Por isso, a diferença entre a demanda de professores na escola e o número de licenciandos interessados em serem professores aumenta a cada ano.

Essa situação é explicada por Nóvoa (1999, p. 24), ao afirmar que:

É útil questionar as regras de acesso às escolas de formação de professores e de recrutamento de docentes, que são duplamente inadequadas: favorecem a entrada de indivíduos que jamais pensaram ser professores e que não se realizam nesta profissão.

O que se espera desses futuros professores, e, em especial, dos licenciandos de Química, é que se formem em função das novas ideias na área do ensino. Isso é tão importante quanto atualizar-se apenas em aspectos técnicos de sua disciplina. Nessas novas práticas pedagógicas, pode ser percebida uma nova relação entre o próprio professor, o aluno, a escola e a universidade.

Acredita-se que a necessária formação de novos professores deva compreender também a formação de seu pensamento e de sua conduta, a partir do desenvolvimento de processos de interação teórico-prática (GOMEZ, 2010).

Nesse sentido, espera-se que a formação dos novos professores de Química mostre indivíduos menos preocupados com questões individuais na sala de aula e mais

¹ Uma versão inicial desse texto foi apresentada no V Seminário Institucional do Pibid Univates e III Simpósio Nacional sobre Docência na Educação Básica, no mês de junho de 2015 (RIBEIRO; RAMOS, 2015).

atentos a questões sociohistóricas de seus estudantes, caminho pelo qual, compreende-se, poderá levar a melhores resultados nas relações com seus estudantes.

Considerando este contexto, esta pesquisa teve por foco identificar as consequências da participação de licenciandos no Programa Institucional de Bolsas de iniciação à Docência – Pibid, para a prática docente de professores de Química. O problema de pesquisa traduziu-se por meio da seguinte questão: **De que modo a participação no Pibid, na forma de uma comunidade de prática, impacta na formação e na prática docente de professores de Química no Estado do Rio Grande do Sul?**

Buscou-se identificar de que forma o Pibid interfere nas concepções e na prática dos professores de Química a partir de sua inserção nas escolas e interação com o ambiente escolar. Também, foi objetivo da investigação identificar e compreender concepções de coordenadores de subprojetos de Química em relação à formação inicial de professores nessa área. Para buscar consistência à pesquisa realizada, foi realizado levantamento bibliográfico de teóricos que justificassem a ação do Pibid a partir do projeto inicial e na análise dos subprojetos no Rio Grande do Sul.

O Pibid é uma proposta de ação do Governo Federal, por meio do Ministério da Educação, sob a gestão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, com vistas à motivação de licenciandos para que exerçam, de fato, a função de professores, de modo qualificado, na Educação Básica. O programa tem por objetivo também o incentivo aos jovens estudantes para que percebam a importância da profissão docente, além de promover uma necessária aproximação entre a universidade e a escola básica, pois os licenciandos bolsistas da universidade desenvolvem atividades docentes em escolas sob acompanhamento de supervisores nesse contexto.

O Pibid foi criado em 2007 e alcançou as escolas em 2008, contemplando apenas as instituições federais de ensino superior. A partir de 2010 as instituições privadas de ensino superior também passaram a integrar o projeto. O crescimento do Pibid, além do aumento significativo do número de bolsas para as licenciaturas, provocou consideráveis mudanças no âmbito da formação de professores com impacto na Educação Básica em todas as regiões do Brasil, as quais serão indicadas ao longo do texto.

Cada Instituição de Ensino Superior (IES) envolvida possui um Coordenador Institucional. Entre outras funções, cabe ao Coordenador Institucional fazer a relação

entre sua IES e a Capes, encaminhando a essa coordenadoria os projetos e os relatórios anuais das atividades desenvolvidas (BRASIL, 2013a).

São concedidas bolsas para licenciandos, para professores da instituição de ensino superior que atuam como *coordenadores de área, de gestão de assuntos educacionais* e como *coordenador institucional*, bem como para professores supervisores, que recebem os licenciandos nas escolas. Nesta tese, usam-se as seguintes denominações específicas: ***bolsista(s)***, quando o texto referir-se os licenciandos; ***coordenador***, ao referir-se o coordenador da área de Química; ***supervisor(es)***, ao referir o professor de escola que acompanha os licenciandos; ***estudante(s)***, quando o texto fizer referência aos estudantes de Educação Básica; ***licenciado(s)*** ao referir-se a egressos da Licenciatura que atuaram no Pibid. Quando a referência for distinta disso, será mencionada a função do sujeito, como *coordenador institucional* ou *coordenador de gestão de assuntos educacionais*.

Os subprojetos são desenvolvidos nos cursos de Licenciatura de cada IES. Cada subprojeto possui um professor coordenador de área, cujos deveres são elaborar, desenvolver e acompanhar as atividades previstas no subprojeto, bem como orientar a atuação dos bolsistas conjuntamente com os supervisores das escolas envolvidas (*Ibid*)².

Os bolsistas selecionados em cada subprojeto são designados para escolas parceiras e são acompanhados por um supervisor. São deveres do supervisor, entre outros: elaborar, desenvolver e acompanhar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência; compartilhar com a direção da escola e seus pares as boas práticas do Pibid na perspectiva de buscar a excelência na formação de professores, além de elaborar e desenvolver, quando possível, projetos interdisciplinares que valorizem a intersectorialidade e a conexão dos conhecimentos presentes da educação básica (*Ibid*).

Cada subprojeto deve apresentar, pelo menos, cinco bolsistas. São funções dos bolsistas: dedicar-se, no período de vigência da bolsa a, no mínimo, 8 horas semanais às atividades do Pibid, sem prejuízo do cumprimento de seus compromissos regulares como discente; elaborar portfólio ou instrumento equivalente de registro com a finalidade de sistematização das ações desenvolvidas durante sua participação no projeto, e apresentar formalmente os resultados parciais e finais de seu trabalho,

² As atribuições de cada segmento podem ser encontradas na Portaria 96/2013: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulament_oPIBID.pdf.

divulgando-os nos seminários de iniciação à docência promovidos pela instituição (*Ibid*).

Como forma de funcionamento, variável em cada IES, o grupo de bolsistas de um subprojeto mantém uma reunião semanal com seu coordenador. Nesse encontro, definem-se as práticas que serão propostas pelos bolsistas em suas escolas no decorrer daquela semana ou de outro período definido pelo grupo. Também acontece nessa reunião a avaliação das práticas realizadas na semana anterior. Em relação aos subprojetos de Química, tem-se como proposta que os futuros professores entrem em contato com situações reais de docência, possibilitando que façam escolhas pedagógicas adequadas.

A Tabela 1 mostra as bolsas concedidas pelo Pibid no Edital aprovado em 2014.

Tabela 1 - Bolsas concedidas pelo Pibid e Pibid Diversidade para o ano de 2014, no Brasil

Bolsas concedidas pelo Pibid e pelo Pibid diversidade para o ano de 2014			
TIPO DE BOLSA	Pibid	Pibid DIVERSIDADE	TOTAL
Iniciação à Docência	70.192	2.653	72.845
Supervisão	11.354	363	11.717
Coordenação de Área	4.790	134	4.924
Coordenação de Área de Gestão	440	15	455
Coordenação institucional	284	29	319
Total	87.060	3.194	90.254

Fonte: Disponível em <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capesPibid/relatorios-e-dados>
Acesso em 21-03-2015.

Em projeto aprovado em 2014, o Pibid envolvia no Brasil mais de 90 mil bolsistas, estando estabelecido em 284 IES e alcançando estudantes de quase seis mil escolas, incluindo aí escolas em terras indígenas e quilombolas, em um projeto denominado de Pibid Diversidade (ENALIC, 2015). Desses, 226 subprojetos atendiam licenciandos de Química, sendo que 17 subprojetos ainda ocorrem no Estado do Rio Grande do Sul.

Nesse contexto, a pesquisa tomou forma, de acordo com o modo como o Estado do Rio Grande do Sul está organizado em sete regiões geográficas, a partir de informações do Corede-RS (RIO GRANDE DO SUL, 2010). A partir dessa conformação, buscou-se localizar IES que apresentassem o subprojeto de Química

nessas regiões. Foram identificadas doze instituições, sendo sete públicas e cinco privadas. Para essa pesquisa, foram investigadas seis IES, cujos critérios de escolha serão explicitados nos procedimentos metodológicos.

Um grupo de bolsistas representantes de cada subprojeto selecionado foi convidado a participar de uma entrevista semiestruturada na qual debateram e responderam às questões previamente estabelecidas e às que emergiram no decorrer do diálogo.

Em paralelo, os coordenadores dos subprojetos investigados responderam a um questionário enviado por e-mail, com objetivo de coletar informações para compreender suas concepções sobre formação de professores e sobre sua participação no Pibid, surgidas em seu subprojeto. Também por meio de questionário, coletaram-se informações com professores de Química egressos desses subprojetos (*licenciados*), que atuam, preferencialmente, no sistema público de ensino.

As entrevistas e os questionários foram tratados por meio da Análise Textual Discursiva – ATD, (MORAES; GALIAZZI, 2011), buscando-se identificar categorias emergentes a partir das manifestações dos participantes, a fim de elaborar metatextos com vistas a reconstruir as ideias presentes nas informações coletadas em perspectivas descritivas e interpretativas.

Este relatório de tese apresenta-se em cinco capítulos principais, além desta introdução: problematização, pressupostos teóricos, procedimentos metodológicos, resultados da pesquisa e a tese que se defende nesta investigação.

O capítulo 2, denominado *Problematização*, apresenta uma retrospectiva dos motivos que levaram o autor a buscar o aprimoramento acadêmico, inicialmente com os estudos no Mestrado e, agora, no Doutorado em Educação em Ciências e Matemática na PUCRS. Na sequência, é apresentado um panorama sobre a formação inicial de professores de Química no Brasil, mostrando a deficiência em relação ao número de professores de Química licenciados e disponíveis para atuação na Educação Básica. Introduzem-se, nesse capítulo, considerações sobre o uso das comunidades de prática como modo de formação inicial e continuada de professores de Química. Nesse capítulo mostra-se a relevância da presente pesquisa na tentativa de compreender o problema proposto para a pesquisa: a compreensão da influência que o Pibid tem na formação e na prática docente dos novos professores de Química.

O capítulo 3, denominado *Pressupostos Teóricos*, está organizado a partir de autores reconhecidos nas áreas de abrangência dessa tese. Inicia-se com uma sessão

sobre o histórico da formação de professores de Química no Brasil, bem como a situação atual desse contexto, citando autores como Galiuzzi, Marcondes, Moraes, Mortimer e Villani. Essa questão justifica a próxima divisão do capítulo, na qual apresentam-se referências à necessidade de formação de novos professores de Química a partir dos cursos de licenciatura. Apresentam-se dados atuais sobre a deficiência na quantidade de professores licenciados em relação à demanda nacional necessária, usando informações disponíveis em documentos oficiais brasileiros. Inicia-se por considerações a respeito da prática profissional dos professores de Química, com base, entre outros autores, em Schnetzler, Maldaner e Tardif. Essa prática encontra-se, no atual momento, sob crítica dos teóricos, entre eles os professores-formadores, e dos próprios professores, que se mostram descontentes com a situação vivenciada nas escolas. Nesse contexto, apresenta-se o Pibid como importante alternativa de formação inicial de professores. Faz-se descrição de documentos oficiais de implantação e acompanhamento do Pibid, incluindo as modificações apresentadas na Portaria 96, bem como no mais recente edital do programa. Apresenta-se também, a título de discussão e de expectativas, as adaptações introduzidas pelo Ministério da Educação durante o segundo semestre de 2015.

O capítulo 4, denominado *Caminhos da Pesquisa: Procedimentos Metodológicos*, apresenta os instrumentos de pesquisa empregados no projeto. Descrevem-se as entrevistas semiestruturadas realizadas com grupos de licenciandos bolsistas dos subprojetos de Química do Pibid, bem como o contexto de cada entrevista, citando pressupostos teóricos que justificam a escolha do autor por esse instrumento. A transcrição das entrevistas realizadas está reproduzida em apêndices ao final deste relatório. Também, descreve-se o questionário usado como instrumento de pesquisa com os coordenadores dos subprojetos de Química do Pibid e com os professores egressos desses subprojetos. Da mesma forma, apresentam-se os pressupostos que justificam essas escolhas.

O capítulo 5, denominado *Resultados da Pesquisa*, apresenta a análise e discussão dos dados obtidos, realizada com participantes do Pibid de seis IES do Estado do Rio Grande do Sul. Esses resultados foram obtidos mediante a Análise Textual Discursiva das informações presentes nas entrevistas e nos questionários. Nesse capítulo apresenta-se a percepção pessoal do autor a respeito da influência do Pibid na formação e na prática docente dos novos professores de Química a partir de sua participação no Pibid.

2 PROBLEMATIZAÇÃO

Esse capítulo inicia informando o contexto em que surgiu o problema da pesquisa, a partir da vivência profissional do autor e de sua experiência de pesquisa no curso de Mestrado. Apresentam-se, também, as justificativas para desenvolver a investigação. Ao final do capítulo, são apresentados o problema e os objetivos da investigação.

2.1 Contextualização e justificativa³

Meu interesse em aprender Química iniciou na oitava série (em 1979), quando decidi que, no então 2º Grau, iria frequentar um curso denominado Auxiliar de Laboratório de Análises Químicas. Durante o curso, algumas práticas dos professores poderiam ter causado algum susto a esse estudante. Lembro-me da solicitação feita por um professor, nas aulas iniciais da primeira série do 2º Grau, para que os estudantes fizessem a distribuição de elétrons para os átomos de todos os elementos da Classificação Periódica, segundo o diagrama de Linus Pauling para subníveis atômicos, o que hoje seria criticável do ponto de vista de estratégia de ensino e de seleção de conteúdo. No entanto, estratégias usadas por outros professores contribuíram para aumentar minha admiração por essa ciência.

Encerrados os estudos na Educação Básica, ingressei no curso de Licenciatura Curta em Ciências de 1º Grau, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) em 1984. A etapa seguinte dessa formação solicitava a continuação da formação fazendo-se uma opção entre Biologia, Física, Matemática ou Química. Após a colação de grau, optei pelo curso de Licenciatura Plena e Bacharelado em Química, na mesma instituição, tendo concluído esta fase de estudos em 1990.

³ Esta parte do texto será apresentada na primeira pessoa do singular, pois trata de vivências pessoais do autor.

Ao terminar o curso de Química, eu já lecionava (desde 1987) em escolas particulares e públicas de 1º e 2º graus⁴. Comecei minha profissão no magistério na mesma escola privada em que havia estudado. Recebi turmas de 5ª e 8ª séries do 1º Grau, e de 1º e 3º anos do 2º Grau. Fui aprovado em concurso para o magistério público estadual, lecionando Ciências e Química em escolas localizadas em cidades vizinhas a Porto Alegre, tendo solicitado exoneração do cargo quatro anos depois em virtude de surgir outras propostas de trabalho.

Em todos esses anos de profissão sempre atuei em sala de aula, trabalhando, em média, 30 aulas semanais. Após os primeiros três anos de magistério, concentrei todas as minhas aulas no 2º Grau, ensinando Química. No momento atual da profissão docente, encontro-me com 28 anos de profissão e passei a assumir, a partir de 2016, um cargo nomeado como professor de Química no Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul), por meio de aprovação em concurso público.

Ao longo da profissão pude perceber que o fato de os alunos gostarem ou não de Química estava relacionado com a maior ou menor facilidade com que os alunos compreendiam os conteúdos. E, em sentido contrário, também: quanto mais se interessavam pela disciplina, melhor era seu rendimento escolar. As estratégias didáticas utilizadas tinham pouca participação nisso, pois, ano após ano, se repetiam.

É claro, que o professor que passa tantos anos em sala de aula percebe toda a movimentação da educação e as modificações da sociedade. As aulas trabalhadas hoje são bem diferentes daquelas de 1987. Mudaram os objetivos do ensino, reorganizaram-se os conteúdos, buscaram-se novas estratégias, aumentaram as opções de atividades disponíveis aos alunos, e o perfil dos estudantes também mudou, enfim, todo um novo painel a cada ano.

Um desafio para um professor de tantos anos foi desapegar-se de ideias já estabelecidas, desacomodar-se e buscar novos caminhos na profissão. Os estudos no Mestrado já apontavam para uma nova direção, propondo um afastamento daquele professor que passou anos empregando práticas tradicionais e transmissivas de ensino.

Desde o início da profissão, ainda nos últimos semestres da licenciatura, ficou claro para mim que, na escola, não lecionaria para químicos ou técnicos em Química, mas para jovens que olhavam assustados para uma ciência que, imaginavam ser

⁴ Formas como eram chamados, na época, os atuais Ensino Fundamental e Ensino Médio. Usarei ao longo desse trabalho as denominações adequadas à época de referência. O termo *Ensino Médio* será empregado em referências acontecidas após o ano de 1996, no qual houve a troca da denominação dos níveis de escolarização no Brasil (BRASIL, 1996).

absolutamente abstrata. Essa era a opinião que eu recolhia de meus primeiros alunos. Todo o possível universo de pesquisa e experimentação ficava jogado a um nível de mistério e surpresa. Ir a um laboratório de Química era um evento, um dia a ser lembrado. Repetir, na prática, um fenômeno aprendido em sala de aula era um fato aguardado com ansiedade pelos jovens. Nessa época, *pesquisar* significava simplesmente buscar uma informação em algum livro e transcrevê-la no caderno. Essas duas ações, aulas experimentais de repetição e cópia de livros, serviam para completar o panorama das aulas de Química que eu ministrava há até algum tempo.

Paralelo a isso, desmistificar essa imagem e mostrar que diversas situações estudadas pela Química estão presentes em cada momento do dia de cada um de nós foi meu interesse ao longo desse tempo todo, apontando também para a possibilidade da Química apresentar soluções para problemas cotidianos da sociedade. Passei a buscar apoio na literatura, tanto em livros de Educação Química quanto em livros didáticos que apresentassem abordagens diferenciadas para os conteúdos com os quais eu trabalhava. Inseri a experimentação – agora com outro enfoque - na minha prática docente. Iniciava, então, os capítulos de Físico-química com atividades que podiam ser feitas tanto no laboratório da escola quanto na sala de aula ou em casa. Depois, partíamos para a interpretação dos fenômenos estudados tentando compreender os resultados obtidos pelos estudantes, mesmo que pudessem ser inesperados pelo professor. Em determinados assuntos, passei a trabalhar apenas com a parte experimental, para dela, chegar aos conceitos que julgo serem importantes para a aprendizagem dos estudantes.

Colaboraram para essa inclinação as participações em Encontros de Debates sobre o Ensino de Química (Edeq), Encontros Nacionais de Ensino de Química (Eneq). Também o acompanhamento de relatos e sugestões na revista Química Nova na Escola (QNEsc), publicada pela Sociedade Brasileira Química (SBQ), foi importante para estruturar alguns trabalhos.

Talvez o fato que tenha realmente despertado meu olhar para um trabalho diferenciado em aulas de Química foi uma observação que fiz após concluir um capítulo de Físico-química e perceber que os estudantes não tinham realmente compreendido o que eu queria dizer. Notei, então, que havia empregado a estratégia com a qual eu mesmo havia aprendido aquele conteúdo, há 20 anos. Provavelmente o meu professor também aprendera com a mesma estratégia, em outros 20 anos antes.

Por isso percebi a necessidade de buscar novas práticas, de forma a trazer o foco da aprendizagem para o aluno e afastá-la da determinação ditatorial do professor.

Há alguns anos, seguindo influência de autores da Educação em Ciências e Química, iniciei o trabalho de leitura de textos com os estudantes (da internet, de revistas especializadas ou livros técnicos). Nessa atividade, apresento textos nos quais, sem ter a intenção de expor diretamente determinado conteúdo, a turma deve empregar alguma habilidade para entender a contextualização do fenômeno, os pontos de vista contrários de um mesmo fato científico e, por fim, compreender o conteúdo conceitual que está por detrás do texto. Especificamente, para o ensino de Físico-química e de Química Orgânica, essa prática se mostra valiosa. Após a leitura, surgiam dúvidas sobre alguns fatos ou conceitos abordados no texto. Era o momento de partirmos para a busca de respostas em outros textos, outros materiais. Uma estratégia interessante era deixar que cada grupo expusesse suas ideias. Ao final, a turma elaborava em conjunto a resposta ou explicitavam a compreensão de um conceito.

Inicialmente, encontrei alguma dificuldade nesse trabalho, tendo, muitas vezes, que recorrer a métodos pragmáticos de inserção de conteúdos como, por exemplo, uso direto de livros didáticos, aulas com cópia no quadro negro e descontextualização dos conteúdos. Comparação com o trabalho de outros professores e frases como “por que não tem aula normal?” foram ouvidas algumas vezes. É claro que os objetivos traçados pela escola para os estudantes (formação para a “vida”? vestibular? Enem? trabalho?) têm forte relação com a escolha da estratégia e na análise de seus resultados. A cobrança desses resultados por parte dos gestores das escolas é forte e constante, não interessando as estratégias empregadas, tampouco, os conteúdos procedimentais e atitudinais envolvidos.

Eu mesmo escolhia o que iria estudar e como iria agir. Escolhia os livros que achava que poderiam ajudar no planejamento e, mesmo, alguns que, de certa forma, pouco contribuiriam. Buscava ajuda, também, em textos na internet, em trabalhos apresentados em simpósios ou congressos e, mesmo, em dissertações.

Alguns resultados pessoais foram aparecendo. Participava de grupos de discussão (entre professores) sobre novas práticas pedagógicas naquela época centrada nos Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN⁵, (BRASIL, 2000), mostrando minha visão sobre o trabalho com competências e habilidades, teoria difundida na época. Disso surgiram, em 2010, convites para participar de Simpósios e Encontros de Professores de Química como palestrante sobre esse tema.

⁵ Documentos pedagógicos oficiais no Brasil válidos na época.

As discussões com outros professores ao longo desse tempo me permitiram concluir que a comunidade de ensino de Química tem noção de que há uma grande dificuldade nesse trabalho. Os resultados que obtemos hoje estão distantes daqueles que desejamos. Na lista de causas possíveis para esse insucesso está, entre outras, a escolha que fazemos das estratégias pedagógicas. Enquanto considerarmos que nós, os professores, somos o centro da aula, faremos com que os estudantes se afastem de nós e percam o interesse pela aula e, pior, pela escola.

A contextualização dos conteúdos a serem aprendidos pelos estudantes, a inserção deles como participantes ativos da aula, o estímulo à pesquisa, a importância do conhecimento prévio e a valorização da experiência pessoal do aluno são dimensões que devem ser buscadas hoje pelo professor.

Então, percebi outro problema: há poucas oportunidades para que os professores possam encontrar-se para debaterem esses assuntos. Isso tem acontecido principalmente em encontros como o Edeq e o Eneq, por exemplo, em ambientes externos à escola e, geralmente, longe de sua cidade. Nos eventos em que participava eu era o único representante de minha escola. Percebe-se uma dificuldade financeira e de logística para que os professores possam abandonar suas aulas e participarem desses encontros. Outra questão que precisa ser analisada é o motivo pelo qual as contribuições apresentadas nesses debates não chegam aos professores das escolas e, portanto, também não chegam aos estudantes. Isso precisa ser discutido. Nós, professores, gostamos bem pouco que nos digam o que fazer e que tentem nos ensinar algo novo. Receber instruções de como dar uma aula, de como abordar os conteúdos, de como inserir esta ou aquela estratégia em nosso trabalho, nem sempre são práticas bem-vindas se o próprio professor não fizer parte do grupo que estuda essas mudanças.

Atualmente, há uma grande oferta de “cursos de aperfeiçoamento” ou “cursos de reciclagem”. Um professor reúne outros e ministra um “curso” em que *ensina* aos demais sobre alguma técnica ou conteúdo, caracterizando uma *racionalidade técnica* (SCHÖN, 1992). Esses cursos não têm exatamente a preferência dos professores, pois os coloca em uma situação de alunos. A maior parte desses eventos tem curta duração e tratam apenas da rápida transmissão de métodos ou informações. Professores têm pouca participação, pois suas atividades profissionais e os custos desses eventos tendem a afastá-los da possibilidade de promover a continuidade de sua formação.

A participação em Grupos de Estudo (GE) começou a ser mais interessante aos professores, pois permite a opinião livre de todos. Nos GE há a proposição de um

trabalho que é desenvolvido e implementado pelos próprios autores, isto é, os participantes do grupo. O trabalho é planejado pelos participantes, desenvolvido em suas escolas e os resultados são discutidos no próprio grupo. Há a participação de um professor-orientador, que orienta as discussões, sugere leituras e corrige algumas situações. Esse orientador toma decisões no grupo e critica as ações que acontecem. Dependendo do grupo, o orientador pode tentar impor suas ideias, o que também implica ação de racionalidade técnica.

A partilha de experiências entre os professores parece ser a melhor ferramenta dos GE. A discussão em torno das atividades que serão desenvolvidas encaminha os participantes para uma prática pedagógica com mais convicção.

Nesse contexto, minha preparação pessoal vinha sendo absolutamente informal até que, em outubro de 2010, surgiu um convite para participar do processo de seleção do Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGEDUCEM) da PUCRS. Nas disciplinas do Mestrado fui apresentado a autores internacionais e nacionais fundamentais em minha nova formação, como Edgar Morin, Gaston Bachelard, Francisco Imbernón, Paulo Freire, Donald Schön, Etienne Wenger, Pedro Demo, Juan Pozo, Otávio Maldaner, Roseli Schnetzler, Maurivan Ramos, Roque Moraes e Maria do Carmo Galiazzi, dentre vários outros. Esses autores me mostraram, e continuam a me mostrar, que um novo caminho é necessário e possível. Também indicaram meios para realizar essas transformações. Primeiro, em mim mesmo, em minha prática, depois, para que eu pudesse colaborar na formação de outros colegas.

Na pesquisa de Mestrado, constituí um grupo de discussão denominado *comunidade de prática*, estratégia desenvolvida por Wenger (1998). Na formação de professores por meio de uma comunidade de prática não há professor-orientador. Todos os participantes estão, inicialmente, em um mesmo nível de importância. Há a discussão de temas relacionados à prática profissional de cada um. Cada participante apresenta os problemas que encontra em seu trabalho e os coloca em discussão ao grupo. Outros participantes que já enfrentaram situação semelhante sugerem alternativas para solucioná-los. Uma comunidade de prática se sustenta na troca de experiências entre todos os participantes, independentemente da origem e formação de cada um. Podem participar do mesmo grupo um Diretor de Escola, um professor experiente e um licenciando.

Segundo Wenger e Snyder (2001, p. 2),

[...] as comunidades de prática estruturam a aprendizagem potencial de duas formas diferentes: através do conhecimento que desenvolvem em seu núcleo e pelas relações com os componentes periféricos... Enquanto o núcleo é o centro mais experiente, geralmente as novas ideias surgem nas comunidades periféricas.

Não há a obrigação da participação assídua de todos, não há controle de presença nas reuniões, embora se perceba que os participantes mais envolvidos, componentes de um núcleo central, sejam bastante frequentes aos encontros. Componentes que participem poucas vezes ou que estejam iniciando a participação na comunidade de prática ficam em um grupo periférico. Com o ocorrer dos encontros ele pode passar a fazer parte do núcleo central, enquanto outros assumem seu lugar no grupo periférico (WENGER, 1998; BRONFMAN, 2011).

Naquela comunidade de prática o objetivo não foi olhar para o processo de ensino e aprendizagem. Propusemos o estudo dos motivos que levam os alunos a perderem o interesse pelas aulas de Química nas escolas de Ensino Médio. Foram feitas reuniões semanais ao longo de cinco meses, nas quais foram levantadas respostas às questões de pesquisa propostas. Observou-se que há tanto causas provenientes das escolhas pedagógicas dos professores quanto de situações que envolvem os estudantes (RIBEIRO, 2013).

Minhas concepções pedagógicas e minha prática de sala de aula modificaram-se ainda mais durante os estudos do Mestrado. As disciplinas que cursei mostraram-me falhas que eu não percebia em minha própria ação. Da mesma forma, os colegas que foram sujeitos de minha pesquisa de Mestrado também informaram avanços em suas práticas, apoiados em relatos de seus alunos. O convívio e o conseqüente compartilhamento de experiências com esses colegas foram fundamentais para que eu pudesse melhorar minha prática.

Ao longo do Mestrado, leituras paralelas me trouxeram outros interesses de pesquisa, bem como novos conhecimentos foram somando-se aos que eu já trazia e modificando-os. Também passei a ter novas preocupações.

Entre os novos conhecimentos, que despertaram outros interesses, penso que um bastante importante foi o estudo do trabalho em grupos colaborativos. Mais que um novo interesse, passou a ser uma convicção. Não acredito ser possível que alguém possa realmente tornar-se um bom professor, ou vir a ser um estudante que compreenda facilmente os conteúdos trabalhados pelo seu professor, se fizer a opção de trabalhar/estudar individualmente. O trabalho em grupos, tanto de professores quanto de estudantes, faz com que as dificuldades de um sujeito sejam resolvidas pela interação

com os conhecimentos de outro (RIBEIRO; RAMOS, 2012; RIBEIRO et al, 2013). Segundo Lave e Wenger (2008), o saber de um grupo não se dá pela soma dos saberes de seus componentes, mas pelo saber construído pelo próprio grupo.

Durante o último semestre do Mestrado, antes mesmo da defesa da dissertação, comecei a considerar a possibilidade de participação no processo de seleção para o Doutorado, também no PPGEDUCEM na PUCRS. Nas conversas com meu orientador da pesquisa, estudamos a possibilidade de elaborar um pré-projeto e de determinar leituras que deveriam ser feitas com esse objetivo. A preparação chegou ao resultado esperado e, alguns dias após a defesa da dissertação, já se iniciaram as aulas do Doutorado.

A compreensão dos objetivos e do funcionamento de uma comunidade de prática me fez acreditar que essa estratégia é, de fato, bastante adequada à formação continuada de profissionais, inclusive professores.

Tanto no pré-projeto apresentado para a seleção, quanto nas primeiras ideias do projeto de pesquisa, estava presente a proposta de continuar os estudos das comunidades de prática, porém expandindo sua abrangência e significado. A escrita de artigos para participação em eventos importantes da área, como o Edeq, o Encontro Nacional de Ensino de Química (Eneq) e o Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (Enpec) deram formato às pesquisas paralelas que foram constituindo o doutorando. Em alguns desses eventos, a participação se estendeu a outros formatos, como mesas-redondas, temas em debate e apresentação de minicursos.

Nesse tempo, nesses eventos e nos contatos estabelecidos com professores e formadores, conheci um programa oficial de incentivo à formação de professores: o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). O Pibid se constitui em um programa que reúne licenciandos e incentiva sua entrada em sala de aula ainda durante a graduação para exercerem a função de professores, em uma fase de preparação e crescimento profissional, sob a orientação de docentes do curso de licenciatura e de professores das escolas: os supervisores.

O pensamento dos professores e dos licenciados merece ser ouvido em sua formação inicial ou continuada. Se o professor deve considerar o conhecimento prévio dos estudantes ao propor sua aula, também o conhecimento dos professores precisa ser considerado quando participa de encontros de formação.

Uma preocupação que cresceu ao longo do Mestrado foi também a formação inicial dos professores de Química. Durante as disciplinas de cunho pedagógico, os

licenciandos vivenciam propostas contemporâneas de trabalho em sala de aula e de relações com os estudantes da escola. Entretanto, nas demais disciplinas prevalecem as formas de ensino tradicionais, com o uso de práticas transmissivas.

O licenciando, enfim, é o resultado dessas duas propostas de trabalho pedagógico. Que perfil apresenta esse licenciando aos concluir sua graduação e chega às salas de aula escolares? Que modelo reproduz? Sabe-se que cada professor constitui seu perfil profissional durante o tempo de estudante na Educação Básica. Ao longo dos anos na escola vai recebendo influências de seus professores. Ao assumir uma turma de alunos na escola, essa formação histórica do professor irá se manifestar de forma tão intensa quanto a formação inicial. Essa situação soma-se à diminuição da procura pela profissão de professor verificada nas duas últimas décadas, o que também é objeto deste trabalho.

Como ação na tentativa de contribuir para essas questões, o Governo Federal do Brasil instituiu o Pibid por meio do decreto nº. 7.219, de 24 de junho de 2007 (BRASIL, 2010).

Assim, a partir dessa contextualização, justifico a importância desta investigação pela necessidade de compreender mais bem o impacto do Pibid na formação de professores de Química em relação às concepções de docência dos bolsistas e coordenadores participantes do Pibid, bem como pela necessidade de compreender os modos de participação no Pibid e a sua interferência nas escolhas pedagógicas do bolsista e do licenciado, ex-participante do Pibid. Sabe-se, pela escuta aos *Pibidianos*⁶ (licenciandos, supervisores e coordenadores) que o Pibid faz diferença na formação do professor onde é realizado. Entretanto, é necessário identificar e compreender essa diferença de modo mais profundo e sistemático, o que se pretendeu fazer por meio desta investigação. Parte deste trabalho mostra uma continuação da pesquisa para a dissertação de Mestrado, sobre as comunidades de prática, na medida em que busquei aproximações das comunidades de prática com o Pibid, pois hoje compreendo que essas comunidades apresentam pressupostos que se relacionam com as práticas e vivências nas situações do Pibid, com a intenção da formação inicial e continuada de professores.

⁶ *Pibidianos* é o modo como licenciandos, coordenadores de área, coordenadores de gestão e supervisores são comumente denominados pela comunidade do Pibid.

2.2 Problema e Objetivos de Pesquisa

A investigação teve como ponto de partida a seguinte pergunta: **De que modo a participação no Pibid, na forma de uma comunidade de prática, impacta na formação e na prática docente de professores de Química no Estado do Rio Grande do Sul?**

Na perspectiva de que o trabalho em comunidades de prática pode mostrar-se relevante para a melhoria da qualidade do ensino, em todos os seus níveis, o Pibid pode possibilitar que licenciandos coloquem em prática suas concepções pedagógicas, ao mesmo tempo em que, nos encontros entre Pibidianos⁷ pode oportunizar a discussão, a reflexão e o compartilhamento de experiências. Assim, a participação de licenciandos no Pibid, em reuniões sistemáticas parece atender aos pressupostos de uma comunidade de prática (WENGER, 1998). Isso pode ajudá-los a apropriarem-se de concepções pedagógicas adequadas aos tempos atuais, afastando-se de concepções de cunho transmissivo e exclusivamente empirista⁸.

O problema central pode ser desdobrado nas seguintes questões de pesquisa:

- Como é definido o Pibid, como surgiu e qual o seu papel na formação de professores de Química?
- Qual a visão de docência dos licenciandos participantes do Pibid Química?
- Qual a visão de docência e como se dá a prática pedagógica de professores de Química que foram participantes do Pibid?
- Qual a relação que existe entre as visões de docência dos licenciandos, licenciados e coordenadores entrevistados em cada região pesquisada no Rio Grande do Sul?
- De que modo o Pibid se aproxima das concepções de uma comunidade de prática?

O objetivo geral desta pesquisa pode ser expresso por: ***investigar o impacto da participação no Pibid, na forma de uma comunidade de prática, na formação e na prática docente de professores de Química no Rio Grande do Sul.***

⁷ Forma pela qual denominam-se a si próprios os licenciandos bolsistas do PIBID.

⁸ Adota-se aqui a concepção de Becker (1992) para *empirismo*: “O professor afirma que o conhecimento é algo que entra pelos sentidos - algo que vem de fora da pessoa, portanto - e se instala no indivíduo, independentemente de sua vontade, e é sentido por esse indivíduo como uma "vivência". A pessoa, o indivíduo ou, de modo geral, o sujeito não tem mérito nisso, é passivo. O objeto, isto é, o conjunto de tudo o que é não-sujeito, pouco ou nada tem a ver com isso. Esse modo de entender o aparecimento, a gênese do conhecimento num indivíduo, é chamado de empirismo”.

Nessa lógica, foram os seguintes os objetivos específicos da pesquisa:

- compreender o Pibid e a sua criação, desenvolvimento e importância para a formação de professores de Química;
- reconhecer a visão de docência de licenciandos participantes do Pibid Química nas IES investigadas;
- reconhecer a visão de docência e a prática pedagógica de licenciados em Química, ex-participantes do Pibid;
- identificar o modo como o Pibid se aproxima das concepções de comunidades de prática.

3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A formação de professores, na concepção dos professores formadores, ocorre, principalmente, nos cursos de Licenciatura, na medida em que os aspectos teóricos dessa formação são confrontados com a prática oferecida aos licenciandos (PIMENTA; LIMA, 2006). Entre os aspectos que podem ser estudados na formação de professores estão os saberes docentes, compreendidos a partir da contribuição de alguns autores, como Pimenta (1997) e Tardif (2014), por exemplo. Uma das propostas recentes para formação de professores são as comunidades de prática (WENGER; SNYDER, 2001), que se constituem em grupos de discussão e partilha de experiências profissionais. Assim, esse capítulo mostra uma discussão sobre formação de professores de Química no Brasil, destacando pressupostos como os saberes docentes e a comunidade de prática como alternativa para formação de professores.

3.1 A formação de professores de Química no Brasil

A constituição das concepções docentes de um professor inicia ainda em seu tempo de estudante no ensino fundamental, por meio de observações de modelos de seus próprios professores em vivências cotidianas em salas de aula. Segundo Pimenta (1997, p. 7), “quando os alunos chegam ao curso de formação inicial, já têm saberes sobre o que é ser professor”. Esses saberes são constituídos em sua experiência de estudante, ainda, já que estiveram frente a variadas propostas pedagógicas de seus professores. Afirma Pimenta (*Ibid*, p. 7), que os estudantes, ao chegarem à licenciatura, trazem “experiência que lhes possibilita dizer quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em *didática*, isto é, não sabiam ensinar. Quais professores foram significativos em suas vidas, isto é, contribuíram para sua formação humana”.

Ainda, para Pimenta (*Ibid*), a licenciatura tem a função de promover, para o licenciando, a passagem de *ver o professor como aluno* a seu *ver-se como professor*. Essa condução tem a propriedade de modificar a característica do licenciando, fazendo com que assuma as funções de docente já durante essa formação inicial. Essa observação continua durante seu tempo de licenciando, quando inicia sua preparação formal para a docência.

Schnetzler (2002, p. 16) afirma:

A formação docente, obviamente, dá-se em processo permanente e contínuo. Baseados no seu processo de escolarização e na forma como foram educados, os futuros professores, quando iniciam seus cursos de licenciatura, já possuem concepções sobre o ato de ensinar que são muito simples e ingênuas. Segundo essas concepções, para ensinar basta conhecer o conteúdo e utilizar algumas técnicas pedagógicas. Esta visão simplista é, por sua vez, reforçada pelo modelo usual de formação naqueles cursos, que é calcado na racionalidade técnica. Com base nesse modelo, os currículos de formação profissional tendem a separar o mundo acadêmico do mundo da prática. Assim, propiciam um sólido conhecimento básico-teórico no início do curso, com subseqüentes disciplinas de ciências aplicadas desse conhecimento para, ao final, chegarem à prática profissional com os famosos estágios.

Esse perfil e essas concepções frágeis e ingênuas da ação docente necessitam ser desconstruídas ao longo da formação do professor, quando esse participa de disciplinas pedagógicas e de conhecimento específico na Licenciatura em Química, em grupos de pesquisa e discussão e em programas de iniciação à docência, como o Pibid.

Mesmo assim, no início da formação intencional no curso de licenciatura ocorrem tentativas de reprodução de práticas de ex-professores e de atuais que servem de modelo, desvalorizando sua própria formação intelectual, o que reduz a atividade docente a apenas um fazer repetitivo (PIMENTA; LIMA, 2006). Segundo essas autoras (*Ibid*, p. 8), “a prática como imitação de modelos caracteriza o modo tradicional da atuação docente, ainda presente em nossos dias”. Desenvolve-se nas disciplinas de didática uma ilusão de que situações de ensino que ocorrem de fato nas escolas possam ser vivenciadas em atividades práticas na formação inicial. Dessa forma, a formação no Ensino Superior, com frequência, apresenta formas de estágio que se resumem à tentativa de corrigir falhas observadas na escola, o que se configura em uma distorção do processo, uma vez que os licenciandos passam a criticar e rotular a escola e seus gestores. É importante que o estágio seja visto como uma aproximação do licenciando com a realidade escolar, e não apenas como a parte prática do curso de licenciatura (PIMENTA; LIMA, 2006).

Uma formação docente⁹ efetivamente transformadora envolve conhecimentos da teoria pedagógica em diálogo com a prática em sala de aula e a reflexão sobre essa prática. Programas voltados à melhoria da formação docente necessitam considerar esses dois aspectos.

A participação do novo professor em comunidades (ou rodas) de formação permite que as vivências dos professores mais experientes possam ser apropriadas pelos mais novos.

⁹ Parte desse texto foi apresentada no 35º Encontro de Debates sobre Ensino de Química – Edeq, em outubro de 2015 (RIBEIRO et al, 2015).

Segundo Moraes e Galiazzi (2013, p. 260), “pretende-se fortalecer o argumento de que em uma comunidade aprendente¹⁰ de professores, os participantes aprendem a ser professores ao desenvolverem atividades que tenham um objetivo comum imersos na linguagem”. As questões referentes à formação de professores em uma comunidade foram discutidas por Ribeiro (2013, p.42), quando afirma que “as comunidades de prática de professores podem gerar e gerenciar conhecimento por meio do compartilhamento de recursos. É mais conveniente do que professores que trabalham solitariamente, sem discutir suas práticas com seus colegas”. Com isso, pretende-se argumentar que reuniões de trabalho de bolsistas com seus supervisores e coordenadores do subprojeto podem ser eficientes meios de reconstrução do conhecimento pedagógico, tanto para esses bolsistas, pois permitem acessar esse novo conhecimento em suas experiências na escola, quanto para os coordenadores e supervisores.

As concepções pedagógicas que o licenciando elabora em sua formação não são acessadas apenas durante as aulas que assiste na licenciatura ou nas disciplinas de estágio, mas, principalmente, por meio de reflexões sobre a prática que realiza em suas primeiras experiências profissionais no ambiente da escola real. Nessa perspectiva, o Pibid tem papel decisivo na formação de estudantes em cursos de Licenciatura em Química, pois apresenta-se como uma oportunidade para que os licenciandos, ao atuarem em uma comunidade de prática de professores, possam realizar ações teórico-práticas em sala de aula de escola real e refletir sobre essas ações. Maldaner e Frison (2014, p. 47) afirmam que: “[...] não se pode esperar que os licenciandos aprendam, por si, os conhecimentos pedagógicos dos conteúdos de Química, que compreendem um campo específico do saber de professor historicamente construído”. Depreende-se, pois, a importância da interação do licenciando com seu grupo de colegas e coordenadores. O processo de aprendizagem em grupos tem associação direta com o envolvimento do participante nesse mesmo grupo. O compartilhamento das experiências vividas, além das expectativas por aprendizagens futuras, são meios fortes para a construção dos saberes do novo professor e também dos professores que estão atuando nas escolas. É nesse contexto que se encontram os processos de formação e de qualificação dos professores de Química no Brasil.

Segundo dados do Censo da Educação Superior de 2013 (BRASIL, 2015a), o Brasil dispõe de 45.365 professores de Química, entre os quais há 27.685 que lecionam mais de uma

¹⁰ Comunidades de prática são denominações dadas a grupos de professores que se reúnem, presencialmente ou à distância, para discutir e refletir sobre questões profissionais, com objetivo de prover aprendizagem a seus integrantes. Seguem a pressupostos estabelecidos, por exemplo, por Wenger (2001) e Lave e Wenger (2008). Comunidades aprendentes assemelham-se à comunidade de prática, mas têm a característica especial de aprender a ser comunidade enquanto vai aprendendo a fazer o que faz. (BRANDÃO, 2005). “Estão se ensinando e aprendendo” (*Ibid*, p. 87)

disciplina. Do total de professores de Química no Brasil, apenas 11.064 (24,4%) lecionam exclusivamente Química e apenas no Ensino Médio. Essa carência de professores de Química, vinculada ao desinteresse pela profissão docente, em geral, justifica a importância da implantação de programas que desenvolvam o interesse pela prática de sala de aula, e não pelo conhecimento técnico da Química. Porém, aliado às dificuldades do curso de Licenciatura em Química, apresentam-se as dificuldades profissionais da própria profissão docente, como os baixos salários recebidos pela maior parte desses profissionais, por exemplo. Como resultado dessa questão, parte dos licenciandos em Química não deseja ser professor de Química. Essa situação é mostrada na Tabela 2, que apresenta as respostas de 5.200 licenciandos de Química que se submeteram ao Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) no ano de 2014, e responderam, entre outras, à seguinte questão: Você pretende exercer o magistério após o término do curso? (BRASIL, 2015c).

Tabela 2 - Respostas à pergunta: Você pretende exercer o magistério após o término do curso?

Respostas	Licenciandas	Licenciandos
Sim, como atuação profissional principal.	54,6 %	53,1 %
Sim, mas esta não será a minha atuação profissional principal.	21,8 %	24,5 %
Não	6,1 %	6,8 %
Ainda não decidi	17,5 %	15,6 %
Licenciandos respondentes	3.100	2.100

Fonte: Brasil (2015c).

A formação docente em Química é obtida em cursos de graduação que desenvolvem tanto a formação específica (conhecimentos científicos da área) quanto a formação pedagógica. Como previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores da educação básica (BRASIL, 2015b), os cursos de licenciatura devem contemplar inúmeros elementos inerentes à formação do professor, tais como os conhecimentos: específicos, interdisciplinares e pedagógicos, desenvolvendo assim uma formação completa, que valoriza a cultura, o diálogo e a pesquisa.

Nesse sentido, a formação do professor de Química exige que ao longo desse processo o licenciando amplie seus conhecimentos sobre Química e sobre o ensinar Química. Esses conhecimentos são apropriados em experiências docentes, contemplando teoria e prática. Isso, porque a docência pode ser vista não só como ação educativa, mas também como processo pedagógico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, inerentes ao ensinar e ao aprender (*Ibid*).

Nesse processo, um novo perfil docente é construído, um perfil de professor pesquisador, ou seja, aquele que reflete criticamente as suas práticas pedagógicas, esse “novo professor” (MALDANER, 2013, p. 30),

[...] é o professor que explicita suas teorias tácitas, reflete sobre elas e permite que os alunos expressem o seu próprio pensamento e estabeleçam diálogo reflexivo recíproco para que, dessa forma, o conhecimento e a cultura possam ser criados e recriados junto a cada indivíduo.

Assim, possibilita-se uma aprendizagem pedagógica com significado, superando modelos epistemológicos baseados na transmissão do conhecimento. Portanto, o papel da ciência ganha significado na sociedade, pois parte do senso comum ingênuo, alcançando as necessidades da população (MALDANER, 2013). Contudo, não basta o professor se apropriar das técnicas específicas, sem levar em consideração o contexto em que está inserido. Ou seja, de que adianta o rigor científico para chegar às verdades científicas se não alcançarmos um ensino contextualizado e significativo para o indivíduo? Segundo Santos (1988), a ciência deve avançar pela observação descomprometida e livre, sistemática e tanto quanto possível rigorosa dos fenômenos naturais.

Para Talanquer (2004), é importante que os cursos de formação inicial e continuada tenham espaço para a discussão dos conteúdos a ensinar, sendo vistos sob os aspectos da análise e discussão didática.

Pérez (2000) afirma que a formação prática de um professor é concebida a partir de quatro modelos didáticos: o tradicional, o tecnológico, o espontaneísta e o alternativo. Entretanto, segundo Santos Júnior e Marcondes (2013, p. 698), “existem evidências de que o professor, ao pensar sobre o seu próprio ato docente, se apropria de determinadas características desses quatro modelos, constituindo, assim, um modelo pessoal didático divergente dos pressupostos”. A importância da adequação a um dos modelos didáticos de Pérez havia sido discutida anteriormente por Santos Júnior e Marcondes (2008, p. 7), ao analisarem pesquisa realizada com um grupo de professores de Química. Esses autores afirmavam que

Um modelo didático só seria uma representação fidedigna do fazer pedagógico de um docente se esse se identificasse com as características do referido modelo em todas as dimensões analisadas. Nessa perspectiva, nenhum dos modelos propostos poderia representar o fazer pedagógico dos professores do grupo. No entanto, pode-se perceber que existe uma combinação de características valorizadas de dois ou mais dos modelos.

Nesses termos, as concepções e práticas de professores em atuação decorrem de algumas circunstâncias que fogem à sua própria formação inicial, como as decisões da gestão

da escola, da apropriação de características de diferentes modelos didáticos e, segundo Silva e Mortimer (2013), da própria concepção do professor sobre ensino e sobre Ciências.

Tais concepções respondem pela recorrência das estratégias. Os estilos são, portanto, parte do gênero do discurso das salas de aulas de Ciências e não se associa unicamente a uma individualidade do professor no sentido mais estrito do termo, embora contemple também essa dimensão (*Ibid*, p. 528).

Em relação à formação dos docentes em Química, acredita-se que tenha importância pela necessidade de dar ao licenciando a estrutura para que, a partir do momento em que se torne um profissional, tenha condições de interagir com a escola e com os estudantes de modo a possibilitar que esse estudante possa ser protagonista de sua aprendizagem na escola, e não alguém que apenas assiste às aulas. Ademais, a formação inicial deve habilitar o professor a continuar em sua formação, pois os currículos dos cursos de licenciatura em Química, em geral, optam por uma formação homogênea entre os licenciandos, deixando lacunas nessa formação, principalmente em disciplinas do núcleo pedagógico desses cursos. Segundo Gatti, Barretto e André (2011, p. 89), “essas lacunas mostram que as políticas relativas à formação inicial dos docentes no Brasil, no que se refere às instituições formadoras e aos currículos, precisariam ser repensadas”. No mesmo sentido, Pimenta e Lima (2006, p.6) criticam os currículos dos cursos de licenciatura no Brasil, quando afirmam:

Na verdade, os currículos de formação têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem. Assim, sequer pode-se denominá-las de *teorias*, pois constituem apenas *saberes disciplinares*, em cursos de formação que, em geral, estão completamente desvinculados do campo de atuação profissional dos futuros formandos. Neles, as disciplinas do currículo assumem quase total autonomia em relação ao campo de atuação dos profissionais e, especialmente, ao significado social, cultural, humano da ação desse profissional.

Nessa perspectiva, a formação inicial dos professores de Química não se afasta dessa realidade, ocorrendo em desacordo com os documentos nacionais sobre o tema. Nesses documentos há uma aproximação entre a teoria e a prática que devem ser desenvolvidas nesses momentos de formação. Entretanto, o que se observa é um distanciamento dessa realidade, inclusive nas propostas curriculares das instituições formadoras (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011).

As propostas de formação que desconsideram a formação coletiva e que privilegiam a formação individual dos licenciandos têm como resultado esse afastamento. Propostas de formação que envolvam os licenciandos em atividades coletivas, tanto de discussão quanto de execução das práticas educativas, como o Pibid, por exemplo, terminam por apresentar resultados mais próximos dos esperados pelos documentos nacionais de educação. Essa visão é compartilhada por Silva Júnior (2010), quando afirma que “a formação inicial de um

professor, além da formação acadêmica, requer uma permanente mobilização dos saberes adquiridos em situações de trabalho, que se constituirão em subsídios para situações de formação, e dessas para novas situações de trabalho”. Essas *situações de trabalho* ocorrem em eventos que envolvem tanto a participação no Pibid quanto nos estágios obrigatórios aos quais os licenciandos se submetem. Entretanto, há diferenças entre a importância atribuída pelos currículos às disciplinas teóricas e aos momentos de prática. É possível, inclusive, notar uma contraposição entre os estudos teóricos e a prática, justificada pela menor carga horária destinada aos estágios. Essa ação possibilita que, em alguns cursos, ocorram formas de estágio que sequer propiciem atividades práticas por parte do licenciando (PIMENTA; LIMA, 2006). Evidencia-se, neste caso, que ocorre um afastamento entre a teoria “mostrada” durante a formação inicial dos professores e a prática disponibilizada a esses licenciandos na constituição da ação docente.

Também, Schön (1992) critica a redução da formação de professores para o sistema conhecer a ciência-aplicar a ciência-fazer estágio. Para Schön, o professor formado por esse sistema não obtém respostas a problemas que possam surgir em sua prática profissional diária, pois essas ultrapassam aquilo que a ciência elabora e que ele vivenciou em sua formação. Para Schön (*Ibid*), deve-se valorizar a própria prática profissional como forma de construção do conhecimento do professor, a partir de momentos de reflexão.

Os currículos de alguns cursos de Licenciatura em Química no Brasil preveem espaços para elaboração desse elo entre formação teórica e formação prática. Entretanto, esses espaços não são usados de forma adequada pelas IES. Logo, nota-se um desencontro entre o que as IES propõem e o que realmente realizam. Nessa perspectiva, políticas públicas de formação inicial de professores e, em especial, políticas de início de docência, como o Pibid, adquirem grande relevância.

Resulta dessa situação que licenciandos e profissionais, egressos dessas IES, não podem ser responsabilizados de forma individual pela sua formação. Tampouco, podem assumir o compromisso pelos resultados alcançados por seus estudantes. Assim, as práticas coletivas de formação inicial e continuada de professores se apresentam como possibilidades de alterações nesse panorama.

Gatti, Barretto e André (2011, p. 93) definem *profissionalidade* como “o conjunto de características de uma profissão que enfeixam a racionalização dos conhecimentos e das habilidades necessários ao exercício profissional”. Apontam esses autores que um papel

essencial da formação inicial de professores é considerar o impacto que essa formação tem na constituição da profissionalidade do professor.

Em paralelo às preocupações com a pouca quantidade de ingressantes nos cursos de Licenciatura em Química, estabelece-se também preocupação com o perfil desses ingressantes (LEME, 2012). Estudantes com dificuldades nas próprias disciplinas da área das Ciências da Natureza e Matemática ingressam na Licenciatura em Química e apresentam dificuldades no acompanhamento das disciplinas do núcleo técnico desses cursos. Segundo Leme (2012), cerca de 75% dos licenciandos em Química não assumem a profissão docente, optando por outros caminhos profissionais. Isso pode revelar que a Licenciatura em Química ou mesmo a profissão docente não é a real intenção dos ingressantes, mas simplesmente ter acesso a um curso superior. As dificuldades encontradas durante as disciplinas terminam por afastar esses licenciandos da conclusão do curso ou do ingresso na profissão. Entretanto, pode haver outras justificativas de natureza sociocultural e econômica que expliquem esse comportamento, como valorização social, perfil salarial, condições de trabalho, entre outros, bem como o surgimento de outras possibilidades profissionais mais atrativas.

É nesse contexto dos processos de formação inicial (licenciandos) e continuada (de professores supervisores e coordenadores) que se inclui o Pibid. O Programa articula um ambiente de crítica e reflexão às ações do professor, permitindo que licenciandos, supervisores e coordenadores dos subprojetos possam interagir na forma de uma comunidade de prática de formação de professores. De fato, o Pibid é considerado pelos bolsistas de iniciação à docência uma atividade paralela aos estudos da licenciatura (SOUZA et al, 2016). Segundo esses autores (*Ibid*, p. 1), os bolsistas de iniciação à docência têm visível preferência pelas atividades do Pibid do que pelas disciplinas que compõem seu currículo escolar, incluindo aí aquelas do núcleo pedagógico e as do núcleo técnico. Dessa forma, ganha intensidade a necessidade de os licenciandos, ao mesmo tempo em que exercem as ações de prática e reflexão da prática durante a participação no Pibid, de também se apropriarem dos conceitos de sua ciência e sobre o ensinar de sua ciência. É importante que o rigor científico venha acompanhado de propostas pedagógicas contextualizadas e significativas, o que se pode alcançar durante as reflexões feitas no Pibid, na forma de uma comunidade de prática. Os bolsistas de iniciação à docência podem alcançar, dessa forma, um perfil docente que supere modelos epistemológicos baseados na transmissão de conhecimentos.

Assim, a formação de professores, em especial os de Química, apresenta dificuldades para os licenciandos, mas a participação no Pibid modifica concepções adotadas por licenciandos ao longo do curso.

Segundo Souza *et al.* (2016, p. 5),

Os currículos dos cursos de Licenciatura em Química apresentam elevada carga horária para disciplinas de conteúdo técnico específico, incluindo disciplinas de Matemática, Física e Química. Em paralelo a esse núcleo, há as disciplinas do núcleo pedagógico, incluindo as disciplinas de Educação Química, Didática, Psicologia da Educação e Estágio ou Tutoramento, entre outras. No relato dos bolsistas de iniciação à docência percebe-se que, após o início da participação no Pibid, houve a decisão profissional por assumir a carreira de professor, após a conclusão dos estudos universitários. Todos os bolsistas investigados revelam que, mesmo aqueles que não tinham intenção inicial de assumir a docência, mudaram seu objetivo profissional durante a participação no Pibid. Dessa forma, há pouco interesse dos bolsistas em assumir o papel de Químico em indústrias. Por esse motivo, os bolsistas de iniciação à docência apresentam desinteresse e grande dificuldade nas disciplinas do núcleo técnico de seus cursos.

Portanto, afirma-se que a participação no Pibid tem importância nas propostas de formação de professores, somando-se às práticas exigidas no estágio obrigatório. A formação continuada de professores também é alcançada pelo Pibid, atingindo coordenadores e supervisores. A relação com os licenciandos que estão em sua formação inicial, na forma de uma comunidade de prática, nas reuniões de reflexão no Pibid, faz com que também os supervisores possam se beneficiar do programa. Pesquisa apresentada por Jardimino e Oliveri (2013) revela que professores supervisores aderem ao Pibid devido à relação com sua formação e à aproximação com a discussão acadêmica, ambas dimensões que apresentam envolvimento com sua formação continuada. No mesmo sentido, pesquisa realizada por Kierepka, Boszko e Güllich (2014) relata que a formação continuada de professores por meio do Pibid gera desacomodação e, conseqüentemente, transformação e mudança na formação.

Gatti (2008) refere que a formação continuada de professores no Brasil encontra duas razões mais comuns. Por um lado, as pressões profissionais sofridas pelos professores no mercado de trabalho que valoriza cada vez mais a formação e o conhecimento, por outro a percepção pelos sistemas de governo da necessidade dessa formação devido ao mau desempenho escolar dos estudantes (GATTI, 2008, p. 62).

Essas contribuições justificam a relevância da participação de licenciandos, professores da Educação Básica e coordenadores, sendo necessário incluir nessa tríade os estudantes da Educação Básica pela importância que representam nesse processo formativo, sendo os primeiros motivos para a formação de mais e bons professores.

3.2 Os saberes dos professores

A prática da docência tem um lugar importante na formação do professor. Na própria prática, os professores revelam o conhecimento que adquiriram durante seu tempo de estudante e em sua formação acadêmica. Os professores elaboram conexões entre a experiência adquirida em classe e a teoria que receberam na formação (ANIJOVICH; CAPPELLETTI, 2014). As características mais comuns desses professores podem ser percebidas em manifestações implícitas em seus próprios discursos ou ações, sendo reveladoras de suas concepções e formação.

Assim, Anijovich e Cappelletti (*Ibid*, p. 14), para melhorar a prática dos professores propõem:

[...] uma maior ênfase na prática como parte de sua formação, mas assim como os professores não podem renunciar a uma intervenção, tampouco podem menosprezar a contribuição de um conjunto de disciplinas que reflitam sobre o objeto de sua prática.

Trata-se, aqui, de compreender que a prática do professor resulta de uma trajetória que tem competência e saberes construídos ao longo de toda sua vida, e não apenas no período de sua formação universitária. Assim, a difícil tarefa da construção do saber prático constitui-se na capacidade de dotar de sentido teórico os saberes constituídos ao longo de sua experiência.

A construção desses saberes docentes, então, é influenciada pelos contextos que envolvem a formação desses professores, devendo ser consideradas as questões sobre a reflexão-na-ação e da racionalidade prática, mostradas por Schön (1992). A racionalidade prática se opõe à racionalidade técnica. Segundo Rosa e Schnetzler (2003, p. 32),

Contrapondo-se à categoria do técnico, a racionalidade prática implica em concepções que procuram levar em conta a complexidade da ação docente. Do ponto de vista do prático, o professor é um facilitador do diálogo, da comunicação e da participação entre pares.

Entretanto, nota-se que na ação docente dos professores há uma distinção entre essas duas dimensões: as concepções do professor e sua prática. Os professores, em sua ação, mesmo que de forma implícita, consideram mais suas concepções já estabelecidas do que as teorias que eles mesmos defendem, ou seja, nem todos os professores conhecem as teorias que dizem defender ou que tentam ensinar a outras pessoas (ANIJOVICH; CAPPELLETTI,

2014). Uma forma de o professor apropriar-se de teorias, que possam modificar suas concepções teóricas e práticas consiste em estudar, agir e refletir durante a formação.

Na análise do contexto da prática de professores, Mesquita, Cardoso e Soares (2013, p. 198) afirmam que se deve “objetivar a formação de um sujeito crítico e consciente de sua realidade profissional sendo este capaz, ao mesmo tempo, de argumentar e intervir quando sua realidade assim o exigir”. A realidade referida por esses autores pode ficar mais bem explicitada em grupos de discussões, no diálogo com outros sujeitos professores.

Os grupos de estudos que recebem os professores em formação realizam pesquisas e elaboram estratégias que apresentam, em um primeiro momento, apenas resultados localizados, identificáveis ao alcance apenas do próprio licenciando em formação. Essa questão é discutida por Ramos et al (2011, p. 2): “[...] é possível afirmar que ainda não há um reconhecimento de que estas pesquisas e seus resultados cheguem às escolas de educação básica, a seus professores e que, de fato, contribuam para possíveis transformações nas práticas educativas”. Também, Becker (1995) discute essa situação, afirmando que as práticas docentes e organizações escolares usam teorias que não são necessariamente as mesmas produzidas em investigações em ciências da educação. No mesmo sentido, Talanquer (2004, p. 60) repercute trabalhos de outros autores ao afirmar que no atual momento dos processos de formação de professores, as propostas construtivistas de aprendizagem se converteram em um novo paradigma dominante, embora não tenham atingido às salas de aula desses professores. Dessa forma, para Talanquer (*Ibid*), não se identificam na prática dos professores as características desejadas de um bom professor e mostradas na formação inicial.

É nesse momento que a escola pode interferir de forma direta na concepção da prática do novo professor, oferecendo espaço para que neófito possa interagir com os estudantes, realizar investigações e, principalmente, exercer os primeiros movimentos de docência. É necessário, então, que a escola confie no novo professor, pois será aquele que levará adiante a existência dessa escola.

Manifestações a respeito dessa relação entre as concepções e as práticas dos professores também podem ser encontradas em Tardif (2014), que denomina de *representações* ao que até aqui se denominou-se de *concepções*. Tardif afirma que as representações de um professor servem para definir, estruturar e orientar sua prática. Logo, suas representações incorporam-se à sua prática (*Ibid*, p.150). Para Tardif, o próprio professor deveria se questionar sobre sua prática. O professor deveria se perguntar *O que faço quando*

educar? Que forma ou tipo de atividade é a educação? O autor pergunta: a prática do professor

Pode ser comparada ao criar do artista, ao fazer do técnico, ao pesquisar do cientista, ao modelar do artesão, ao produzir do operário, ao agir do político? Seria ela uma mistura de todas essas formas de atividade ou uma forma de ação específica que possui seus próprios atributos? [...] De forma esquemática, podemos identificar três concepções fundamentais da prática educativa oriundas de nossa cultura: a primeira, associa-se a prática educativa a uma arte; a segunda, a uma técnica guiada por valores; a terceira, a uma interação (*Ibid*, p. 154).

Tardif afirma que a prática educativa, enquanto arte, é orientada por resultados exteriores ao professor. Talvez seja a mais antiga das práticas do professor, tendo passado por Platão e Aristóteles. Mais recentemente, as ideias de Schön (1992) sobre a reflexão-na-ação também usam esses princípios. A intenção de Schön (*Ibid*) é propor que se tenha a ideia de professor reflexivo como forma proposital na prática docente, isto é, tornando a reflexão como atributo próprio do ser humano. Na prática educativa enquanto arte, a prática do professor apresenta algumas dimensões, como: possuir uma ideia do objetivo que quer atingir; conhecer o material com o qual trabalha; agir baseado na tradição; agir baseado em sua habilidade pessoal; agir baseando-se em sua experiência (TARDIF, 2014, p.159). Essa forma de compreender a prática da docência revela um comportamento comum entre os professores, pois, em grande parte, continuam empregando estratégias profissionais centradas em si próprios, e não nos estudantes. Segundo Pimenta (1997), o confronto entre os saberes iniciais com as experiências práticas constitui os saberes docentes, em uma reflexão sobre a prática e na prática.

Outra forma de prática educativa apresentada por Tardif é a que associa a prática a uma técnica guiada por valores. Essa prática apresenta a oposição entre a objetividade e a subjetividade, expressas, por exemplo, na contraposição entre o ético e estético (subjetivos) e as técnicas das ciências (objetivas). Enquanto posições ideológicas, as práticas derivadas do objetivismo são aliadas do positivismo, do empirismo e do cientificismo, todavia as práticas derivadas do subjetivismo estão associadas ao relativismo moral e à vivência pessoal (TARDIF, 2014, p.161). Tanto na prática educativa enquanto arte, quanto na prática educativa guiada por valores, pode ocorrer prática comum entre professores que são acostumados ao emprego de aulas transmissivas.

Na prática educativa enquanto interação, Tardif localiza pensadores como Marx, Vigotski¹¹, Arendt e Habermas. Nessa prática, identifica-se a natureza social da educação e da atividade do professor. Segundo Tardif (*Ibid*, p. 167), “Ensinar é entrar numa sala de aula e colocar-se diante de um grupo de alunos, esforçando-se para estabelecer relações e desencadear com eles um processo de formação mediado por uma grande variedade de interações”. Essa forma de pensar exige que o professor não espere que o estudante aprenda apenas cumprindo determinações estabelecidas previamente pelo próprio professor e pela escola, mas que possam obter sucesso a partir de sua efetiva associação às propostas pedagógicas do professor.

Dessa forma, Tardif (*Ibid*, p. 255) denomina de epistemologia da prática profissional ao conjunto de saberes do professor, reunidos com sua própria prática. Para o autor, essa epistemologia busca revelar os saberes do professor e compreender a forma como esses saberes são integrados à prática desses professores.

O fato de o professor concluir o curso de Licenciatura em Química não tem consequência direta com a qualidade profissional desse professor. O que se percebe, com frequência, em observações e análises de práticas docentes, é a continuidade de estratégias tradicionais que conduzem ao ensino transmissivo, não abrindo espaço para ações de protagonismo por parte do estudante. Essa situação pode ter algumas causas observadas na realidade das diferentes propostas de formação de professores que são vivenciadas nas instituições de ensino superior que oferecem o curso de Licenciatura em Química. Embora os professores egressos dessas instituições formem-se sob práticas diversas, há uma tentativa de homogeneizar sua atuação, já que há uma listagem de conteúdos e de procedimentos mínimos que esses professores devem trabalhar com seus estudantes. Essa realidade é comentada por Pimenta (1997), quando afirma que a importância do trabalho do professor se manifesta no sentido da necessidade de mediação nos processos de formação dos estudantes, contribuindo para a superação do fracasso e das desigualdades escolares.

Possibilita-se ao professor pequena flexibilidade para alteração desses conteúdos e dessas práticas, pois se espera que ele atue de forma a dar continuidade ao que está estabelecido pela cultura da realidade escolar. As escolas também pouco podem se afastar da política de formação em massa e da necessidade de alcançar metas pré-determinadas por seus gestores e, mesmo, pela sociedade. Assim, há escolas com projetos pedagógicos bastante

¹¹ Adota-se nessa tese a grafia *Vigotski* para esse autor, seguindo sugestão de PRESTES (2012), com exceção da indicação de referência a sua obra na seção adequada, onde respeita-se a grafia presente na tradução da obra para o Português.

parecidos, sendo diferenciadas apenas por detalhes que, na realidade, têm menor importância na formação dos estudantes, como os materiais didáticos e recursos tecnológicos utilizados durante as aulas. Alarcão (2001, p. 21) concorda com a necessidade de que cada escola desenvolva seu próprio projeto educativo e diz que “um projeto institucional específico implica margens de liberdade concedidas a cada escola sem que se perca a dimensão educativa mais abrangente, definida para a sua área geográfica, o seu país e o mundo”. Torna-se importante que as decisões na escola sejam resultados de construções coletivas e que cada escola possa escolher seus próprios objetivos e práticas educacionais.

Entretanto, decisões e práticas na escola também definem as ações e formam as representações do professor. Santos Júnior e Marcondes (2013, p. 699) afirmam que “dessa forma, os professores são, de certa maneira, coagidos a se organizar em torno de um projeto coletivo, que poderá não representar os anseios dos docentes”. Logo, embora se reconheça a relevância do protagonismo e da autonomia do professor em suas escolhas, compreende-se que essas são fortemente influenciadas pela própria escola.

Surge, pois, a necessidade de que a formação de professores possa permitir uma mudança na relação entre os professores e os estudantes e entre os professores e a escola. Busca-se aí uma mudança social na profissão de professor que impeça o mal-estar docente. Esteve (1999) aponta condições que poderiam estar presentes na formação inicial do professor. Essas condições deveriam permitir ao futuro professor:

1. Identificar-se a si próprio como professor e aos estilos de ensino que é capaz de utilizar, estudando o clima da turma e os efeitos que os referidos estilos produzem nos alunos;
2. Ser capaz de identificar os problemas de organização do trabalho na sala de aula, com vista a torna-lo produtivo. Os problemas de disciplina e de organização da classe são os mais agudos durante o primeiro ano de exercício da profissão (ESTEVE, 1999, p. 119).

As condições sugeridas por Esteve remetem a uma prática na qual os professores demonstrem preocupação com a efetiva aprendizagem dos estudantes, fazendo de sua prática não apenas um cumprimento de uma atividade profissional.

Nesse mesmo panorama, Paquay e Wagner (2001) concordam com Esteve em relação a uma nova condição do professor, destacando a participação em projetos comuns, tanto em grupos de professores ou mesmo na própria escola. Segundo Paquay e Wagner (2001, p.142),

Ser um ator social é também “olhar mais adiante que o horizonte de seu nariz... e que os muros da escola!” É ter consciência de que a escola é permeada de conflitos de valor. É também estar convencido de que se pode agir com base em decisões mais globais, excluindo assim, as opções políticas. Para poder realizar essas análises e envolver-se dessa maneira, é necessária uma formação prévia.

É nesse contexto que a prática profissional feita a partir da formação inicial por meio da interação do novo professor com grupos de outros professores adquire novas características e contribui para a aquisição de competências por parte dos licenciandos.

Enquanto Tardif (2014) justifica os saberes docentes a partir de concepções e práticas dos professores, Esteve (1999) e Schön (1992) sugerem uma necessária reflexão sobre essa prática, Pimenta (1997) articula os saberes da docência a partir de três dimensões, as quais concordam com os autores citados: a experiência; o conhecimento; os saberes pedagógicos. A partir de 2002, com auxílio de Anastasiou, Pimenta insere uma quarta dimensão: os saberes didáticos (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

Em relação à *experiência*, Pimenta reafirma que as primeiras concepções de docência se formam ainda no tempo de aluno na escola. Porém, Pimenta (1997) afirma que os saberes obtidos por meio da experiência também são produzidos no próprio cotidiano docente e, mesmo, a partir de textos produzidos por outros professores, o que estimula um processo de reflexão sobre a prática.

Na dimensão do *conhecimento*, Pimenta afirma que os licenciandos têm convicção de que sem o domínio dos conhecimentos específicos de sua área, dificilmente poderão ensinar bem. Não há, ainda no tempo de licenciando, o costume da reflexão sobre a necessidade do controle absoluto do conhecimento técnico da disciplina. Não há a discussão sobre a necessidade desses conhecimentos para a sociedade, por exemplo. Para Pimenta (*Ibid*, p. 8), conhecimento supera a informação. Mais ainda, a informação transforma-se em conhecimento a partir de ações de classificações, análises e contextualizações. No entanto, percebe-se alguma dificuldade dos professores e da escola em trabalhar o conhecimento nessa forma contextualizada. Para Pimenta (1997, p. 8),

Se entendermos que conhecer não se reduz a se informar, que não basta expor-se aos meios de informação para adquiri-las, mas que é preciso operar com as informações na direção de, e a partir delas, chegar ao conhecimento, então parece-nos que a escola (e os professores) tem um grande trabalho a realizar com as crianças e os jovens, que é proceder à mediação entre a sociedade da informação e os alunos, no sentido de possibilitar-lhes, pelo desenvolvimento da reflexão, adquirirem a sabedoria necessária à permanente construção do humano.

Pimenta expressa, pois, que é função complexa da escola discutir a questão dos conhecimentos nos quais os professores são especialistas, permitindo a transformação dessa dimensão na construção da identidade dos professores durante a licenciatura.

Na terceira dimensão dos saberes docentes, os *saberes pedagógicos*, Pimenta apresenta as características profissionais dos professores. Segundo a autora, para licenciandos,

a qualidade de um bom professor está associada a “ter didática”, a “saber ensinar”. Nesse ponto, Pimenta discute uma contradição observada. Ao mesmo tempo em que se atribui à disciplina de Didática a formação de um bom professor, há a convicção por parte de professores que a prática e sua discussão é que formam um bom professor. Em relação à dimensão inserida na obra com Anastasiou, os *saberes didáticos* são os responsáveis pela articulação da teoria da educação e das teorias de ensino.

Assim, somam-se as dimensões. Um bom professor necessita ter o conjunto desses saberes: não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas também são necessários os saberes pedagógicos e didáticos. Por isso, Pimenta (1997) critica a forma como esses saberes têm sido trabalhados ao longo do tempo, como blocos distintos e desarticulados, havendo ora predomínio de um, ora de outro.

Época houve do predomínio dos saberes pedagógicos – em que se destacavam os temas do relacionamento professor-aluno, a importância da motivação e do interesse dos alunos no processo de aprendizagem, das técnicas ativas de ensinar. Época em que a pedagogia, baseada na ciência psicológica, se constituiu como uma psicopedagogia. Outras vezes foram as técnicas de ensinar o foco da pedagogia, que, então, se constituiu em uma tecnologia. Em outras épocas, assumiram o poder os saberes científicos, ganhando importância a didática das disciplinas, pois se entende que o fundamental, no ensino, são os saberes científicos. Os saberes que, parece, menos ganharam destaque na história da formação de professores, foram os da experiência. (PIMENTA, 1997, p. 9)

Essa discussão que propõe a autora sobre uma menor importância dada aos saberes da experiência encontra resposta, hoje, na oferta de bolsas de iniciação à docência, por meio da participação no Pibid. São complementares os saberes pedagógicos e a prática, a experiência.

No mesmo sentido de Tardif, Pimenta e Schön, outro autor, Lee Shulman (1987), também apresenta suas concepções sobre a construção dos saberes docentes. O autor (*Ibid*¹², p. 8) define categorias para classificar os conhecimentos (saberes) dos professores: conhecimento do conteúdo; conhecimento pedagógico geral; conhecimento do currículo¹³; conhecimento pedagógico do conteúdo; conhecimento dos alunos e de suas características; conhecimento de contextos educacionais; e conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica.

¹² Uma tradução desse texto, feita por Leda Beck, pode ser encontrada em cadernos Cenpec, 4, n.2, p.196-229, dez. 2014.

¹³ Compreende-se, aqui, currículo conforme Silva (2009, p. 150): “o currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder, é trajetória, viagem, percurso... é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade”.

Para Shulman (*Ibid*), assim como para Pimenta, é necessária uma combinação entre distintas dimensões para compor os saberes docentes. Segundo Shulman (*Ibid*, p. 8),

[...] representa a combinação de conteúdo e pedagogia no entendimento de como tópicos específicos, problemas ou questões são organizados, representados e adaptados para os diversos interesses e aptidões dos alunos, e apresentados no processo educacional em sala de aula. O conhecimento pedagógico do conteúdo é, muito provavelmente, a categoria que melhor distingue a compreensão de um especialista em conteúdo daquela de um pedagogo.

Para a apropriação desses saberes, Shulman defende que a origem dos saberes aconteça sobre quatro alicerces: a formação acadêmica nas áreas de conhecimento ou disciplinas; os materiais e o entorno do processo educacional institucionalizado (por exemplo, currículos, materiais didáticos, organização e financiamento educacional, e a estrutura da profissão docente); pesquisas sobre escolarização, organizações sociais, aprendizado humano, ensino e desenvolvimento, e outros fenômenos sociais e culturais que afetam o que os professores fazem; e a sabedoria que deriva da própria prática.

O primeiro alicerce, *a formação acadêmica*, é justificada por Shulman a partir do conhecimento do conteúdo que deve ser apropriado pelos estudantes a partir da bibliografia e dos estudos acumulados na área do conhecimento. O segundo alicerce são as *estruturas e materiais educacionais*. Shulman (1987) inclui aqui os currículos, sequências didáticas, avaliações e regras de cada instituição. *A formação acadêmica formal em educação* compõe o terceiro alicerce de Shulman, incluindo os resultados e métodos das pesquisas nas áreas do ensino e da aprendizagem, destacando-se os fundamentos filosóficos e éticos da educação. O último alicerce, *a sabedoria da prática*, é a que apresenta menos aprofundamento na formação dos professores. Concordando com Pimenta (1999), contemporâneos, Shulman afirma que se dá pequena importância à efetiva prática na formação dos saberes docentes.

Talanquer (2004, p. 60), apoiado por Shulman e outros pesquisadores, também reconhece uma distinção entre o conhecimento técnico da disciplina e conhecimento pedagógico. Segundo Talanquer (*Ibid*, p. 60),

Por um lado, há quem enfatize a necessidade de fortalecer a formação científica do professorado através de cursos que melhorem sua compreensão dos conceitos e teorias científicas, da filosofia e da história das ciências. Por outro, há quem defenda por uma melhor preparação pedagógica que inclua métodos adequados do desenho curricular, ensino e avaliação. Também há os que querem fortalecer ambas as áreas.

Entretanto, nas contribuições de Talanquer (*Ibid*) sobre a formação docente não há referências sobre a importância da prática em sala de aula nesse período preparatório. Talanquer (*Ibid*, p.61) concorda com Shulman (1987) ao afirmar que, além de apresentar o

conhecimento científico e ter bases sólidas em pedagogia, “o bom professor tem a capacidade de transformar pedagogicamente o conteúdo em atividades de aprendizagens significativas para os estudantes”. Essa forma de apresentar o conteúdo aos estudantes, para Talanquer, é uma característica de um bom professor. Shulman (1987) e Talanquer (2004) tratam por *conhecimento pedagógico do conteúdo* essa característica dos professores, que pode ser desenvolvida por meio da experiência e da prática em sala de aula. Shulman (1987, p. 8) define o conhecimento pedagógico do conteúdo como “um amálgama especial de conteúdo e pedagogia que é o terreno exclusivo dos professores, seu meio especial de compreensão profissional”. Ainda, segundo Shulman (*Ibid*, p. 8),

O conhecimento pedagógico do conteúdo é de especial interesse, porque identifica os distintos corpos de conhecimento necessários para ensinar. Ele representa a combinação de conteúdo e pedagogia no entendimento de como tópicos específicos, problemas ou questões são organizados, representados e adaptados para os diversos interesses e aptidões dos alunos, e apresentados no processo educacional em sala de aula. O conhecimento pedagógico do conteúdo é, muito provavelmente, a categoria que melhor distingue a compreensão de um especialista em conteúdo daquela de um pedagogo.

Nesse contexto, essa dimensão do saber docente se manifesta em professores que apresentam alto grau de conhecimento pedagógico do conteúdo. Esse professor analisa o conteúdo com o qual vai trabalhar de uma forma bastante distinta dos novos professores, ainda em processo de formação, pois se apropriaram das questões de reflexão e análise em sua prática.

3.3 As Comunidades de Prática

As comunidades de prática constituem uma proposta de grupos de discussão que pode ser transposta para formação continuada para professores. Apesar de seu objetivo inicial ter sido para implantação como ferramenta administrativa em empresas, sua adaptação para o uso com professores parece adequada, mesmo tendo ainda poucos relatos desse tipo de situação. Segundo Imbernón (2009, p. 80) “[...] comunidades de prática são grupos constituídos com a finalidade de desenvolver um conhecimento especializado, mas não é uma comunidade científica. Compartilha aprendizagens baseadas na reflexão partilhada sobre experiências práticas”. É ideia central em uma comunidade de prática, que os participantes tragam para as discussões periódicas os problemas que vivenciam em sua prática para que, em um ambiente de discussão, se possam estabelecer novas propostas de ação. Segundo McLaughlin e Talbert

(2006), os problemas comuns, genéricos, que acontecem em uma sala de aula podem tornar-se concretos. A participação do professor em uma comunidade pode contornar esses problemas específicos, trazendo-os para a discussão coletiva e permitindo que as informações recebidas junto a novos conhecimentos possam, por meio da discussão e reflexão, ganhar sentido.

As comunidades de prática de professores e de licenciandos podem gerar conhecimento por meio do compartilhamento de recursos. É mais conveniente do que professores que trabalham sozinhos, sem discutir suas práticas com seus colegas. A associação dos professores e licenciandos em comunidades de prática além de beneficiar a esses sujeitos, pode oferecer melhoria nos resultados dos estudantes. Durante os encontros, os professores podem refletir sobre sua prática, examinar as evidências dos resultados dos alunos e, mesmo, discutir suas estratégias de ensino.

Não é adequado relacionar-se uma comunidade de prática com seções ou departamentos de uma instituição. Em uma instituição, a participação nos grupos é obrigatória, pois há vínculos funcionais. Uma comunidade de prática exige participação voluntária dos sujeitos, por adesão espontânea. Outra diferença entre uma comunidade de prática e um departamento é na forma de gestão. Enquanto que em um departamento as reuniões de estudo têm um líder, em uma comunidade de prática a coordenação tende a ser assumida em cada encontro por um participante diferente. Segundo Souza-Silva e Schommer (2008, p. 110), uma comunidade de prática é uma estrutura ideal para promoção de aprendizagem, já que entre seus componentes deve haver profissionais que já possuem proficiência em suas ações.

3.3.1 A estrutura de uma comunidade de prática

As ideias iniciais sobre Comunidades de Prática foram estabelecidas por Wenger (1998, 2001, 2002, 2009). Após, vários autores têm feito releituras de suas teorias e publicados seus próprios trabalhos, como Bronfman (2011) e outros. Neste trabalho, optou-se, principalmente, por ler os textos originais de Wenger (1998, 2001, 2002, 2009) e, em alguns momentos, consultou-se o próprio autor, por e-mail, para certificar-se de que não se faziam interpretações equivocadas. No entanto, também se complementou esse estudo por meio de seus intérpretes.

Uma comunidade de prática é um grupo formado por pessoas ligadas a uma prática comum, recorrente e estável no tempo (BRONFMAN, 2011). Não se trata de um órgão permanente de uma instituição, que deva obediência a superiores, e que deva apresentar relatórios finais. É nesse contexto que se inserem as reuniões do Pibid, onde se incluem bolsistas de iniciação à docência, professores supervisores e o coordenador do subprojeto, mas é possível fazer adaptações à realidade da formação de professores e do Pibid, por exemplo, em que textos, relatos escritos e narrativas são importantes elementos dessa formação. A partilha das experiências entre todos os envolvidos é necessária.

Diferentemente dos grupos tradicionais de formação inicial e continuada, uma comunidade de prática não tem líder ou instrutor. Nem sempre o que é importante para ser levado à discussão por um líder também é importante para os demais participantes. A comunidade de prática deve ter um coordenador de trabalhos, cuja função, entre outras, é organizar as discussões que serão feitas e administrar o tempo de fala nas reuniões. As discussões são feitas a partir das ideias dos participantes, mesmo que tenham ou não ampla consciência de seu significado. Discute-se na comunidade de prática o que é importante para todos seus membros.

Nos grupos de formação continuada tradicionais, em geral, há a ocorrência de divergência de opiniões entre os participantes, o que pode exigir que o professor orientador intervenha e dirija o trabalho. Nas comunidades de prática podem ocorrer divergências, mas não ocorrem tentativas de planificar o pensamento, de torná-los iguais, pois não há um orientador com esse propósito. Cabe aos próprios participantes chegar a consensos e definições sobre as decisões e caminhos a seguir.

Segundo McLaughlin e Talbert (2006, p. 40), as funções do coordenador de uma comunidade de prática são:

- identificar importantes questões que podem ser o foco de discussão;
- planejar e organizar os eventos da comunidade;
- conectar os membros da comunidade uns com os outros;
- fomentar o desenvolvimento dos membros da comunidade como aprendentes individuais;
- avaliar o andamento da comunidade de prática, bem como as contribuições aos seus membros.

Inicialmente, as situações de comunidades de prática foram desenvolvidas para aplicações em empresas, com viés claramente administrativo e de gestão de processos. Bronfman (2011) mostra que um bom guia para iniciar uma comunidade de prática seria a resposta a essas questões: a) O que eu quero fazer? b) O que me impede de fazê-lo? Qual é o problema? c) O que vou fazer, então? A busca de respostas a essas perguntas pode servir de

estrutura inicial para a sua implantação. Uma comunidade de prática é autônoma para definir seus objetivos e concluir seus trabalhos (WENGER, 1998).

Para instalar uma comunidade de prática na escola, por exemplo, algumas ações necessitam ser seguidas, estando condicionadas a uma mudança de cultura nas pessoas envolvidas. Uma comunidade de prática de licenciandos e professores desenvolve-se como construção conjunta desses sujeitos, iniciando com um foco bem definido que leve em conta a aprendizagem de todos. Fundamentalmente, uma comunidade de prática não é simplesmente um encontro de amigos, pois um grupo de amigos não tem, necessariamente, uma prática comum (BRONFMAN, 2011).

A estrutura organizacional de uma comunidade de prática mostra um núcleo central no qual há alguns participantes, e uma região periférica, constituída por um número maior de componentes. Os componentes periféricos podem incrementar sua participação e passarem gradativamente ao núcleo central, bem como algum componente do núcleo pode diminuir sua participação e passar à marginalidade, isto é, voltar para a periferia.

As reuniões podem ocorrer em várias situações, desde um encontro na sala de professores da escola ou em uma universidade até uma comissão permanente de estudos em uma empresa.

Ao participar de uma comunidade de prática, os sujeitos continuam normalmente as suas atividades profissionais, mas é importante ser oferecido aos membros do grupo o tempo necessário para participar das atividades, considerando que cada componente tem seu próprio ritmo e disponibilidade. É a forma de legitimar a participação dos sujeitos (WENGER, 2001).

A participação de iniciantes na profissão também deve ser incentivada. É necessário que se criem círculos nos quais professores recém-formados possam participar, para que, além das abstrações teóricas, também possam experimentar a prática (WENGER, 2001; BRONFMAN, 2011).

Espera-se que os participantes tenham sua organização pessoal, sua agenda semanal, preparada para as ações da comunidade de prática. Não é necessário que os participantes de uma comunidade de prática sejam todos de uma mesma instituição. Podem participar, por exemplo, professores de escolas e municípios diferentes.

Wenger, McDermott e Snyder (2002) revelam que a estrutura de uma comunidade de prática pode ter várias formas, mas o primeiro desafio de uma comunidade é perceber se ela pode ser uma comunidade de prática. Algumas formas de comunidades podem ser: pequenas, apenas com especialistas em determinado assunto, ou gigantescas com mais de

mil componentes de todos os níveis; de longa duração, com muitos anos, ou curta, alguns meses apenas; situada próxima ao local de trabalho ou moradia dos participantes ou ser apenas virtual, usando-se de ferramentas disponíveis na internet; homogênea, com participantes que ocupam o mesmo cargo e possuem a mesma formação, ou heterogênea, com sujeitos de diferentes competências; dentro ou fora dos limites de uma instituição; espontânea ou intencional; não reconhecida ou institucionalizada.

Uma comunidade de prática deve estabelecer seu *domínio*. Compreende-se por domínio a área do conhecimento que servirá de base para o desenvolvimento da comunidade de prática, constituindo a identidade da comunidade. O domínio cria uma base comum e o senso de identidade. Um domínio bem definido legitima a comunidade pela afirmação dos propósitos e valores de seus membros (WENGER; McDERMOTT; SNYDER, 2002, p.27). O domínio de uma comunidade de prática é determinante para atrair a participação de novos sujeitos e manter o interesse por aqueles que já participam das atividades. Por isso, é importante que o domínio seja constantemente avaliado e refletido para que não se afaste do interesse dos participantes. Segundo Wenger e Snyder (2001¹⁴, p. 18),

Uma importante tarefa é de definir o domínio de uma comunidade de prática. Se os participantes não se sentirem pessoalmente ligados à área de experiência e de interesse do grupo quando já definida, eles não se comprometerão totalmente com o trabalho da comunidade.

Assim, uma comunidade de prática é vista como um sistema de aprendizagem social (WENGER, 2009, p.1), podendo ser usada como forma de preparação de profissionais, como a formação de professores, por exemplo. Segundo Wenger (*Ibid*, p.7), “as comunidades de prática começam a influenciar novos pensamentos sobre as funções das instituições educacionais e do desenho das oportunidades de aprendizagem”.

3.3.2 As dimensões de uma comunidade de prática

Uma comunidade de prática se organiza em torno de quatro pilares essenciais: a *prática*, a *comunidade*, a *identidade* e a *aprendizagem*, os quais são descritos a seguir.

A **prática**, primeira dimensão, segundo Santos e Arroio (2015, p. 21), “envolve mais que efetuar algo. Envolve participar de uma comunidade em atividades que resultem na aprendizagem e na produção de significados”. O objetivo da prática em uma comunidade é o desenvolvimento da aprendizagem a partir da combinação com a teoria que contribui para a

¹⁴ Versão em português. O texto original foi publicado em 1994 pela Harvard Business School Publishing Corporation.

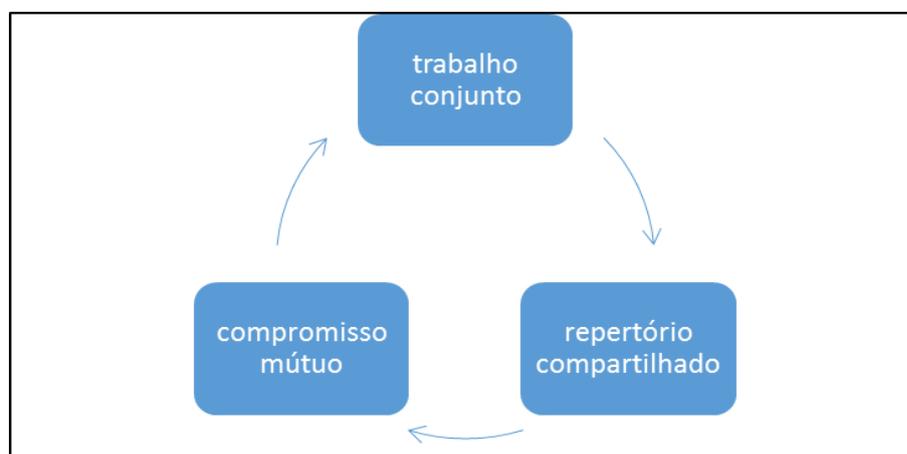
significação dessa prática. Inclui tanto os aspectos expostos quanto os ocultos, o dito e o não dito. Para Wenger (2001, p. 71),

A prática inclui a linguagem, os instrumentos, os documentos, as imagens, os símbolos, as funções definidas, os critérios especificados, os procedimentos codificados, as regras e contratos que as diversas práticas determinam para uma variedade de propósitos. Mas também inclui todas as relações implícitas, as convenções tácitas, os sinais sutis, as normas não escritas, as instituições reconhecíveis, as percepções específicas, as sensibilidades afinadas, as compreensões encarnadas, os supostos subjacentes e as noções compartilhadas da realidade que são sinais inequívocos da filiação a uma comunidade de prática e são fundamentais para o êxito de um grupo.

A comunidade de prática faz com que um compromisso mútuo da equipe possa alcançar um sentido comum por meio da prática. Sem a comunidade de prática, um sentido comum é apenas uma coincidência. Uma prática efetiva uma comunidade como um produto coletivo, integrando-se às atividades diárias de cada participante. Uma comunidade de prática pode gerar reflexão sobre a própria prática, ao que Schön (1992) chama de reflexão-na-ação. Uma comunidade de prática efetiva mostra um compartilhamento dos aspectos presentes no domínio da comunidade, havendo a exploração conjunta de ideias e a produção de documentos ou ferramentas que podem gerar teoria. Nesse sentido, argumenta-se a favor de que uma comunidade de prática não se especializa apenas na prática, mas também produz teoria, não sendo, como se pode imaginar, seu antônimo.

A ideia de **comunidade**, segunda dimensão, está relacionada com a participação integrada em práticas compartilhadas. Uma comunidade se estabelece sobre três dimensões não hierarquizadas, a saber: *repertório compartilhado*, *compromisso mútuo* e *trabalho conjunto*, como mostrado na Figura 1.

Figura 1. Dimensões da prática como propriedade de uma comunidade



Fonte: Wenger (2001, p. 100)

O *compromisso mútuo* ocorre a partir de pessoas que apresentem ações conjuntas. Para Wenger (2001, p. 100), “a participação em uma comunidade de prática é uma questão de compromisso mútuo. É isso que define uma comunidade”. Um importante requisito para participar da comunidade é realmente estar inserido naquelas ações que são importantes para a comunidade. Essas pequenas condições é o que faz uma comunidade funcionar. Wenger (*Ibid*, p. 101) refere que “o que faz falta para que uma comunidade de prática tenha a coesão suficiente para funcionar pode ser muito sutil e delicado”. Disso se compreende que a prática compartilhada conecta os participantes de forma que possam construir a relação que irá tecer esse compromisso.

O *trabalho conjunto* tem relação com as necessidades da comunidade. Embora haja um compromisso mútuo entre os participantes, a realização da comunidade de prática está diretamente relacionada a condições que não estão sob o controle dos participantes. Segundo Wenger (*Ibid*, p. 106), “a realidade cotidiana de uma comunidade segue sendo criada pelos participantes dentro dos recursos e das limitações de sua situação”.

O *repertório compartilhado* demonstra o trabalho conjunto a partir do compromisso mútuo. O compartilhamento das práticas de cada participante permite que os demais participantes enriqueçam sua própria prática, o que promove o crescimento de toda a comunidade como um grupo. Wenger (*Ibid*, p. 110) diz que “o repertório compartilhado de uma comunidade de prática inclui rotinas, palavras, instrumentos, maneiras de fazer, relatos, gestos, gêneros, ações ou conceitos que a comunidade produziu ou adotou ao longo de sua existência”. Assim, repertório é o conjunto de recursos de uma comunidade que, uma vez compartilhada, pode ser apropriada por todos os participantes da comunidade de prática, o que gera um compromisso de ação.

A terceira dimensão, a *identidade*, surge quando as experiências de cada participante se somam na função de caracterizar a comunidade. Santos e Arroio (2015, p. 22) afirmam que “a identidade é construída pela negociação de significados da experiência de cada pessoa como membro de comunidades locais, funcionando, assim, como ligação entre o social e o individual”. Essa relação entre o individual e o coletivo também é comentada por Wenger (2001, p. 181), quando afirma:

O foco na identidade traz à tona questões relacionadas com a não participação, além da participação, e questões relacionadas com a exclusão, além da inclusão. Nossa identidade inclui tanto a nossa incapacidade para formar os significados que definem nossas comunidades e de nossas formas de afiliação.

A identidade de uma comunidade de prática serve de elo entre a participação individual e a coletiva, à qual Wenger chama de *social*. A participação coletiva não se opõe e nem supera a participação individual, se considerar-se que a atuação individual deva ocorrer no sentido de beneficiar a ação coletiva. Dessa forma, a participação individual colabora na construção da identidade de uma comunidade de prática. Assim, não é correto supor que exista uma dicotomia entre o individual e o coletivo, pois a participação individual integra a formação coletiva.

A identidade torna-se o centro de uma comunidade de prática. Wenger (2009, p. 3) afirma que “o foco na identidade também adiciona uma dimensão humana à noção de prática. Não é apenas sobre as técnicas. Quando a aprendizagem está acontecendo, quando o conhecimento e o conhecedor não estão separados, então a prática, também é capaz de se realizar”. Nesse contexto, a identidade de uma comunidade de prática deve ser vista na prática e na participação de seus participantes.

A quarta dimensão, a ***aprendizagem*** dos sujeitos envolvidos é o objetivo de uma comunidade de prática. Entretanto, também a comunidade de prática se beneficia da aprendizagem já apresentada pelos sujeitos. Segundo Santos e Arroio (2015, p. 22), “a aprendizagem é a engrenagem da prática, ao mesmo tempo em que a prática é a história da aprendizagem”. A aprendizagem que acontece em uma comunidade de prática é o resultado da conjugação das dimensões prática, comunidade e identidade (WENGER, 1998). Assim, uma comunidade de prática pode ser compreendida como histórias compartilhadas de aprendizagem (WENGER, 2001).

Assim, considerando que a aprendizagem pode orientar a prática e que a história das práticas pode proporcionar aprendizagem, tem-se que uma comunidade de prática é um ambiente que produz aprendizagem e teoria a partir da história de seus sujeitos.

A aprendizagem está relacionada a ações de continuidade e de descontinuidade nas representações dos participantes. As mudanças do mundo, as novidades da tecnologia e a facilidade de acesso às informações podem promover uma constante atualização dessas representações, provocando uma necessária reinvenção dessas práticas.

A descontinuidade também é uma situação presente em uma comunidade de prática e que interfere na aprendizagem. Como uma comunidade de prática não possui membros fixos, embora possua membros mais frequentes e participativos, sempre está disponível para receber novas histórias e novas práticas. Segundo Wenger (2001, p. 129),

Esses encontros entre gerações (de participantes) são os aspectos da prática que com mais frequência se considera como aprendizagem. Aqui, argumenta-se que é possível compartilhar a prática entre as descontinuidades das gerações porque, em essência, a prática já é um processo social de aprendizagem compartilhada.

Desse modo, prática e aprendizagem possuem íntima relação. A prática é um relato das histórias compartilhadas dos processos anteriores de aprendizagem e precursoras de novas aprendizagens. Aprendizagem e prática não são transferidas, passadas ou entregues entre pessoas, mas construídas e apropriadas pelo convívio mútuo e reflexão daquilo que se faz.

3.3.3 Os participantes do grupo periférico

A maioria dos membros de uma comunidade de prática está na periferia e não participa ativamente das atividades. No entanto, é muito importante que se dê absoluta atenção aos participantes periféricos de uma comunidade de prática. A participação desses sujeitos deve ser legitimada. Pessoas que parecem afastadas ou desinteressadas no grupo e não participam dos fóruns de discussão não são tão passivas como parecem. Elas podem aprender muito apenas com a observação e, talvez, estejam levando os resultados dessas práticas para sua prática na escola. O grupo periférico é permeável. A participação desses sujeitos pode também interferir no conhecimento tanto dos participantes do núcleo central como daqueles que estão ingressando na discussão (WENGER, 2001).

Considerando a natureza complexa e diferenciada das comunidades, é importante não reduzir a participação periférica de uma comunidade de prática a uma ação menor em relação ao núcleo ou a uma noção linear de aquisição de habilidades. O aproveitamento que esses sujeitos podem ter ao longo do processo pode ser da mesma intensidade daqueles participantes do núcleo central. Se considerarmos que os participantes centrais talvez já possuam um conhecimento maior, então as maiores aquisições podem ser feitas mesmo por personagens periféricos. Entretanto, ressalta-se que o posicionamento dos participantes entre núcleo central ou periferia não se dá pelo seu conhecimento, mas pelo envolvimento nas práticas da comunidade.

Quando se começa a focar a participação periférica legítima, deve-se ter um novo olhar sobre a formação. Ressalte-se, portanto, que a participação periférica legítima não é em si uma forma de educação, muito menos uma estratégia pedagógica ou uma técnica de ensino.

É um ponto de vista analítico sobre a aprendizagem, uma forma de entender a aprendizagem (LAVE; WENGER, 2007).

As participações presenciais dos sujeitos da periferia permitem que possam chegar ao conhecimento tácito dos participantes mais experientes.

Segundo Imbernón (2009) uma boa qualidade de uma comunidade de prática é desenvolver a autoestima dos professores. Pode-se perceber que os professores têm capacidade maior do que aquela que geralmente deixam transparecer em suas práticas. Por isso a necessidade de rever sua prática. Em geral, essas questões surgem quando se desenvolve o respeito ao trabalho colaborativo entre a equipe de professores.

3.3.4 A aprendizagem por meio de uma comunidade de prática

Inicialmente, é preciso que a comunidade de prática tenha/construa uma *identidade*, isto é, que seus membros facilmente identifiquem seus objetivos para que não se desviem do foco devido ao grande número de informações (WENGER, 2001). Por isso, tem-se a convicção de que a afetividade é fator inseparável da aprendizagem. A questão emocional que envolve estudantes e professores interfere de maneira definitiva no interesse que o aluno terá pela aula.

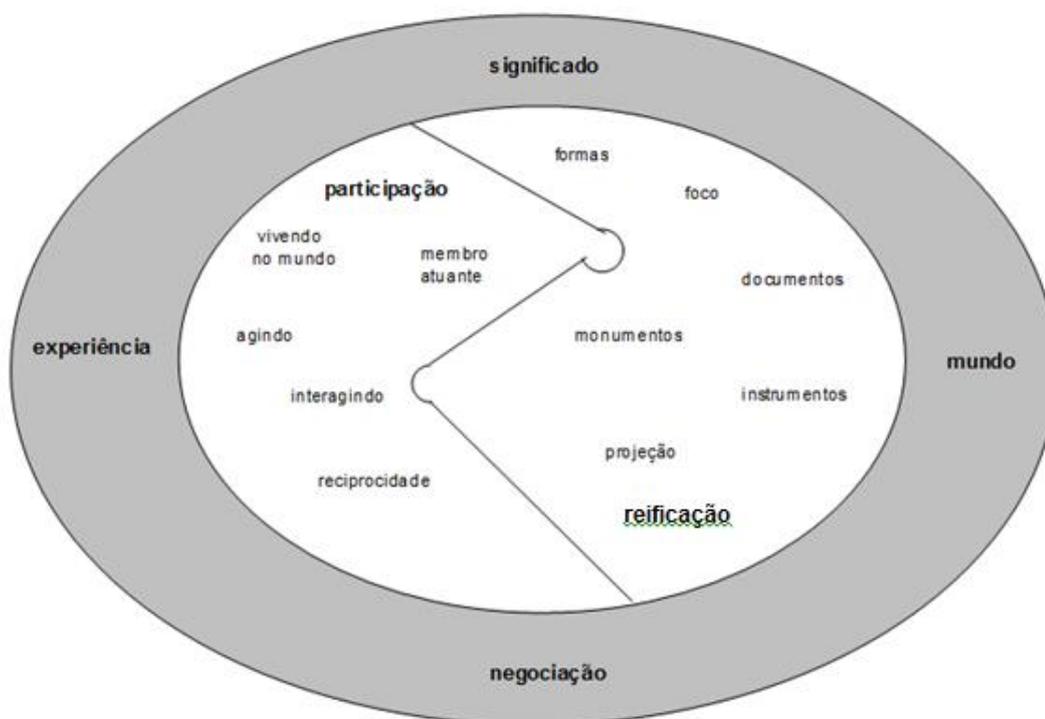
Assim como em outras estratégias pedagógicas, a aprendizagem em uma comunidade de prática se dá pela mediação. O encontro entre personagens com diferentes aprofundamentos no conhecimento permite o compartilhamento entre todos. A linguagem que transita em uma comunidade de prática, portanto, é a principal mediadora dos processos e, se esses não ocorrem do modo esperado, é recomendável analisar e avaliar como está sendo compreendido o que está sendo dito.

A aprendizagem em uma comunidade de prática ocorre pelo compartilhamento de narrativas sobre experiências. Para que as pessoas aceitem compartilhar seu próprio conhecimento e criar conhecimento coletivo, é importante criar situações por meio das quais os participantes sintam-se recompensados. Pode-se elogiar publicamente quem compartilha primeiro o seu conhecimento, por exemplo. Isso reafirma a confiança que deve existir entre os membros da comunidade. Segundo Bronfman (2011, p. 59), “[...] o conhecimento caminha nos caminhos da prática compartilhada”. Na sala de aula também o conhecimento e a aprendizagem só ocorrem quando há convivência e partilha dos sujeitos, isto é, se há mediação e prática compartilhada.

A implantação de comunidades de prática nas escolas não é ação corriqueira. Essa afirmação justifica-se na pequena quantidade de trabalhos, dissertações e teses encontradas sobre esse assunto, principalmente no Brasil. Embora se reconheça que a participação de professores em uma comunidade de prática seja uma ação que traz bons resultados para os próprios professores, para os alunos e para a escola, não foram encontrados relatos da existência dessas comunidades nos currículos dos professores de Química.

Wenger (1998) justifica a aprendizagem possível em uma comunidade de prática por meio da ideia de dualidade entre *participação* e *reificação*, expressa na Figura 2. Define reificação como sendo o processo de dar forma à experiência, produzindo objetos que nesta experiência se consolidem. Ao fazê-lo, criamos pontos de foco em torno dos quais a negociação de significado torna-se organizada. Participação e reificação são complementares, não podem ser estudadas de forma isolada. Para tornar o grupo hábil em uma, é necessário torná-lo hábil na outra. Cada dimensão é capaz de subsidiar recursos para complementar a outra, em suas deficiências.

Figura 2. A dualidade entre participação e reificação



Fonte: Wenger (1998, p. 63, tradução do autor).

Uma comunidade de prática é formada sobre essa dualidade. A cada instante se deve observar a evolução da aprendizagem no grupo e em seus participantes, bem como a relação

entre suas práticas. Logo, o que importa não é localizar em que dimensão o grupo está, mas localizar o grupo em ambas as dimensões. Deve-se perceber uma interação entre participação e reificação, não uma competição entre elas.

Entretanto, não é adequado que professores definam como objetivo de sua comunidade de prática apenas a busca de uma prática melhor ou de melhora em seu conhecimento científico, mas de qualificação em suas concepções pedagógicas. Considera-se adequada a ideia de que professores possam desenvolver sua potencialidade pedagógica buscando a interação com outros colegas por meio de comunidades como, por exemplo, uma comunidade de prática, o que pode acontecer durante a participação no Pibid.

Para estabelecer uma comunidade de prática, não basta a estrutura física, mas há a necessidade de que os professores tenham ou desenvolvam cultura de trabalho colaborativo. A instalação de uma comunidade de prática e sua manutenção depende do envolvimento pleno de todos os sujeitos envolvidos, de todos os professores e, também, dos gestores das escolas. Esses devem propiciar a seus professores a oportunidade de participação nas comunidades de prática e permitir que os novos conhecimentos adquiridos por eles possam chegar até seus alunos.

Segundo Imbernón (2009), a cultura colaborativa ajuda a explicar o que está acontecendo com cada professor, permitindo que todos falem e ouçam; que dialoguem. Também abre a possibilidade de aceitar as opções sobre ensino e aprendizagem que não eram, necessariamente, suas ideias originais.

Considera-se que a natureza coletiva da formação continuada de professores pode trazer resultados mais satisfatórios do que a formação individual. Também Imbernón (*Ibid*, p. 58) apresenta essa ideia:

[...] O ensino se transformou num trabalho necessário e imprescindivelmente coletivo para melhorar o processo de trabalho do professorado, a organização das instituições educativas e a aprendizagem do alunado. Uma das formas de romper esse individualismo é a formação permanente do professorado. Realizar uma formação colaborativa do coletivo docente, com o compromisso e a responsabilidade coletiva, com interdependência de metas para transformar a instituição educativa num lugar de formação permanente como processo comunicativo compartilhado, para aumentar o conhecimento profissional pedagógico e a autonomia.

Considera-se que o trabalho colaborativo, tanto de professores quanto de alunos, possa encaminhar boas alternativas para a educação. No entanto, em geral, o trabalho em colaboração está sedimentado sobre conceitos opostos, como cooperação e competitividade (DEMO, 2012). Sugere-se o trabalho colaborativo como proposta no sentido de construção e não de competição.

3.3.5 A formação de professores em uma comunidade de prática

Entende-se que a formação inicial dos professores tem espaço na forma de uma comunidade de prática, pois, nas discussões dessa comunidade, buscam-se novas compreensões para os saberes docentes. Compreende-se aqui que a formação de professores supera o simples conhecer de práticas pedagógicas já conhecidas por professores e estudantes, objetivando a aplicação de técnicas. Oliveira e Santos (2011, p. 45) dizem que formar professores “não é mais interpretação de experiências à luz de estruturas conceituais previamente existentes a fim de aplicar ou ampliar um conhecimento”. Pode-se ampliar essa afirmação dizendo que formar professores também não é a ampliação ou aplicação de práticas já estabelecidas historicamente por outros professores. Ainda nesse contexto, Oliveira e Santos (*Ibid*, p, 46) afirmam que “o trabalho colaborativo entre um professor experiente e o futuro professor não reflete o desenvolvimento de ações externamente planejadas e significadas por esses para, posteriormente, serem aplicadas em aula”. A formação de professores, no âmbito de uma comunidade de prática, trata da partilha de experiências, e não do repasse de informações e de receitas de como trabalhar-se em sala de aula. A relação entre professor experiente e futuros professores, presente em uma comunidade de prática de formação de professores como o Pibid, por exemplo, tem grande significado. Essa relação, segundo Oliveira e Santos (2011, p. 47), constitui-se pelo fato de que “o professor experiente tem muito saber docente a ensinar, as motivações para aprender do futuro professor, as situações de aprendizagem carregadas de sentidos, significações e simbolizações da profissão professor”.

De acordo com Coto e Dirckinck-Holmfeld (2008), o objetivo de uma comunidade de prática é contribuir para o processo de transformação das práticas de ensino e da transformação da cultura de orientação a partir de problemas. Promove-se, segundo as autoras, a aprendizagem colaborativa e o compartilhamento de conhecimento, incluindo a promoção das relações entre os professores participantes, a exploração de um domínio de conhecimento em que os participantes compartilham um interesse, e o desenvolvimento de novos recursos a partir desse convívio (*Ibid*, p. 59). Considere-se aí que mesmo a prática dos novos professores também deve ser considerada uma comunidade de prática. Segundo Ribeiro e Ramos (2013, p. 4), “em uma comunidade, a prática de alguns participantes mais experientes é compartilhada com os mais novos, mas a prática desses também é considerada”.

A participação de professores experientes e de futuros professores no Pibid em um processo de formação inicial e/ou continuada pode se constituir como uma comunidade de prática. Essa afirmação encontra justificativa em Wenger (2002), quando esse autor afirma que é aconselhável que possam ser criados grupos nos quais professores em formação ou recém-formados possam experimentar a prática. Segundo Ribeiro e Ramos (2013, p. 4),

Dada a natureza complexa e diferenciada das comunidades, é importante não reduzir a participação periférica de uma comunidade de prática a uma ação menor em relação ao núcleo ou a uma noção linear de aquisição de habilidades. O aproveitamento que esses sujeitos podem ter ao longo do processo pode ser da mesma intensidade daqueles participantes do núcleo central.

Compreendem-se, aqui, por participantes periféricos os licenciandos em formação que apresentam dificuldades em relatar suas práticas docentes iniciais, e por núcleo central aos coordenadores e supervisores do subprojeto, além dos próprios licenciandos mais envolvidos nas discussões. Dessa forma, afirma-se que a participação de professores experientes ou em formação em uma comunidade de prática na forma do Pibid contribui para mudanças de concepção desses professores em relação à docência e, mesmo, de sua prática (RIBEIRO; RAMOS, 2013).

A compreensão de que a participação no Pibid é uma proposta que apresenta os pressupostos de uma comunidade de prática é compartilhada por outros autores. Santos e Arroio (2013) afirmam que o Pibid pode ser entendido como uma comunidade cujos sujeitos que convivem neste contexto aprendem em conjunto e tem a oportunidade de praticar o conhecimento adquirido em situações específicas” (*Ibid*, p. 1). Considerando que o Pibid demanda a participação efetiva de seus membros durante os encontros do subprojeto, esse convívio e essa partilha de experiências iniciais de práticas docentes constituem um fórum de discussão que se instala na forma de uma comunidade de prática. Pode-se perceber efetivo envolvimento de seus participantes, o que justifica a aproximação entre os pressupostos de uma comunidade de prática e os princípios do Pibid. Santos e Arroio (2013) ainda afirmam que “o projeto Pibid pode ser entendido como uma comunidade de prática, pois seus componentes se envolvem com o grupo em um processo de aprendizagem por meio da realização de trabalhos práticos”.

Nesse contexto, também Machado *et al* (2014) encontram relações entre o Pibid e as comunidades de prática, desde que o Pibid assuma, de fato, uma perspectiva social (*Ibid*, 2014, p. 3). Os participantes do Pibid assumem compromisso de elevar seu conhecimento na prática docente e, com isso, também elavam a prática de todo o grupo.

4 CAMINHOS DA PESQUISA: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esse capítulo apresenta os procedimentos metodológicos utilizados na investigação. Apresenta-se a abordagem da pesquisa, o seu contexto, os participantes, instrumentos e procedimentos utilizados para a coleta de dados, finalizando com o método de análise dos dados.

4.1 Abordagem de pesquisa

A investigação teve abordagem qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 2012¹⁵), estando inserida no paradigma emergente, de abordagem interpretativa-hermenêutica, segundo os conceitos de Habermas (1987).

Erickson (1986) denomina *paradigma interpretativo* a processos como o que aconteceu nessa investigação. Segundo esse autor, o objeto da investigação social interpretativa é a ação, aquilo que o sujeito faz, e não o comportamento. O trabalho do investigador deve se centrar na descoberta da identidade social do grupo pesquisado (ERICKSON, 1986, p. 132).

Compreende-se a dificuldade da interpretação dos fenômenos que envolvem educação. Ghedin e Franco (2011, p. 104) justificam esse fato afirmando:

O fenômeno educativo não é facilmente apreendido, quer pela expansão, flexibilidade, variabilidade, porosidade de seu acontecer existencial, quer pela incapacidade dos métodos e técnicas da ciência tradicional em captar toda dimensão e potencialidade desse objeto tão mutante, tão metamórfico, carregado de valores, de intencionalidades e de projetos implícitos.

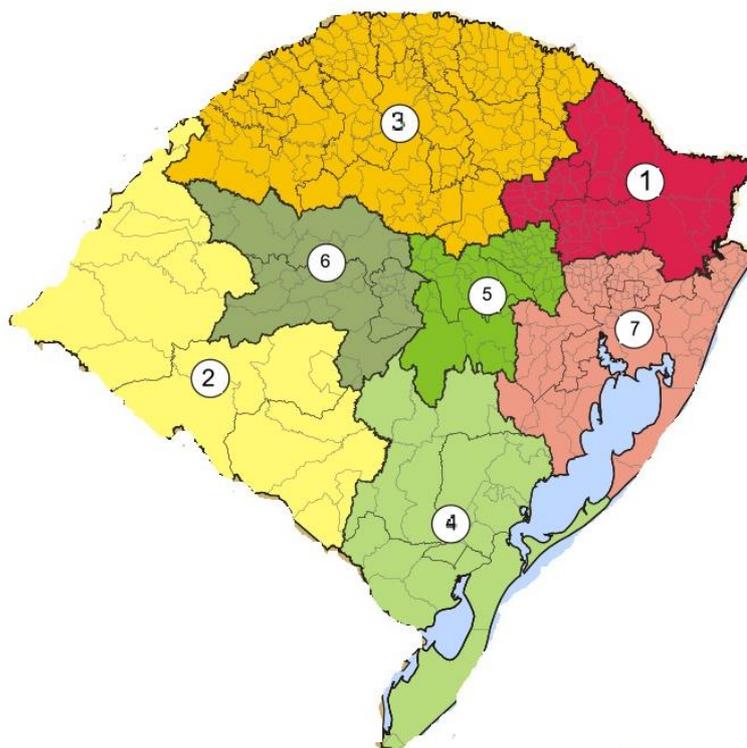
Assim, tem-se que essa pesquisa não teve o objetivo de prever um resultado, o que denotaria uma ação positivista, mas de compreender as ações e modos de pensar dos participantes.

¹⁵ Obra originalmente publicada em 1988.

4.2 Contexto de pesquisa

Os subprojetos de Química do Pibid estão presentes, como visto, em todas as regiões do Estado do Rio Grande do Sul. O primeiro movimento da pesquisa foi delimitar sua abrangência, isto é, em quais instituições de ensino superior seria realizada a investigação. Para isso, adotou-se a organização geográfica tradicional do Estado do Rio Grande do Sul. O Rio Grande do Sul tem sete regiões geográficas: 1) Região Nordeste, 2) Região Sudoeste, 3) Região Noroeste, 4) Região Sudeste, 5) Região Centro-leste, 6) Região Centro-oeste e 7) Região Metropolitana. A Figura 3 mostra um mapa dessas regiões geográficas do Estado do Rio Grande do Sul.

Figura 3 - Mapa das regiões do Estado do Rio Grande do Sul



Fonte: Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Rio_Grande_do_Sul.(adaptado). Acesso em: 23 nov. 2015

Como critério de escolha da IES investigada em cada região, estabeleceu-se a existência do curso de Licenciatura em Química e o subprojeto de Química do Pibid em instituições públicas. Não havendo instituição pública que apresentasse projeto Pibid Química

na região, optou-se, então, por instituições privadas. Assim, fez-se a pesquisa em seis IES. O Quadro 1 mostra a relação das IES definidas para a pesquisa, mantendo-se o anonimato, por questões éticas.

Quadro 1. Codificação das IES escolhidas para essa investigação

Codificação	INSTITUIÇÃO
U1	Instituição privada da região nordeste
U2	Instituição pública da região sudoeste
U3	Instituição privada da região noroeste
U4	Instituição pública da região sudeste
U5	Instituição privada da região centro-leste
U7	Instituição pública da região metropolitana

A primeira etapa da pesquisa aconteceu em quatro regiões. Para a segunda etapa, foram escolhidas apenas outras duas regiões, pelo fato de já haver dados consistentes para a análise. Assim, não houve investigação em instituição da região 6 (Centro-Oeste).

4.3 Os participantes da pesquisa

Os participantes desta pesquisa estão organizados em três segmentos, tendo sido usado, para cada segmento, um instrumento de pesquisa específico. O maior segmento de sujeitos é o dos bolsistas de iniciação à docência (referidos no texto como *bolsistas*); o outro grupo é o dos professores coordenadores de área da Química do Pibid (referidos no texto como *coordenadores*); o terceiro grupo é o dos professores egressos do Pibid (referidos no texto como *licenciados*). Na pesquisa, a investigação ocorreu com 41 bolsistas, cinco coordenadores e 13 professores egressos do Pibid, de seis instituições: U1, U2, U3, U4, U5 e U7.

4.3.1 Os bolsistas de iniciação à docência

A investigação ocorreu em seis IES. As instituições estão caracterizadas no Quadro 1, sendo que três IES são privadas e outras três IES são públicas federais, estando cinco delas localizadas no interior do estado do Rio Grande do Sul e uma em Porto Alegre. Decidiu-se por não identificar as IES, pois o objetivo da investigação é compor o panorama do Pibid no Estado do Rio Grande do Sul, e não avaliar e criticar individualmente cada instituição.

Portanto, cada instituição recebeu uma codificação, já referida, pela qual será referenciada ao longo dessa tese. A descrição das entrevistas encontra-se na Tabela 3.

Tabela 3 - Descrição das entrevistas		
Instituição	Quantidade de Participantes da Entrevista	Tempo de Duração da Entrevista (Min)
U1	2	50
U2	6	66
U3	10	68
U4	6	53
U5	12	82
U7	5	87

Fonte: Elaborado pelo autor.

No segmento dos bolsistas houve 41 participantes, sendo 33 do sexo biológico feminino e oito do sexo masculino. Esta investigação não teve como um de seus objetivos compreender a relação entre a escolha do curso de licenciatura em Química e o sexo biológico do participante, embora se reconheça a tendência crescente dos futuros professores de Química pertencer ao sexo feminino. Concordando com esse fato, pode-se observar que no 35º Edeq, realizado em Porto Alegre, em 2015, dos 470 inscritos, 71% eram do sexo feminino (RIBEIRO, 2015).

As informações a respeito de gênero e idade desses sujeitos encontram-se na Tabela 4.

Tabela 4 - Informações a respeito de sexo biológico e idade dos bolsistas investigados

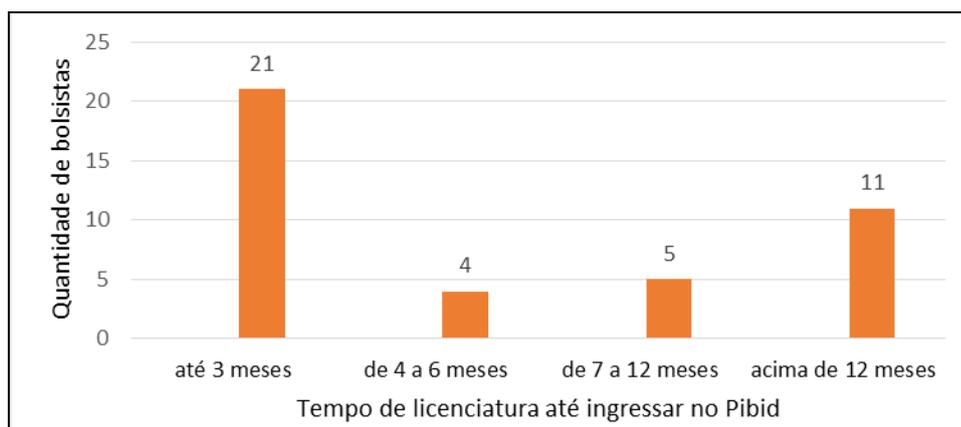
Instituição	Feminino	Masculino	Idades Mínima e Máxima (Anos)	Média de Idade (Anos)
U1	2	0	29 – 30	30
U2	6	0	21 – 24	23
U3	8	2	17 – 29	21
U4	6	0	20 – 29	26
U5	9	3	17 – 24	20
U7	2	3	22 – 26	24
TOTAL	33	8	17 – 30	22

Fonte: elaborado pelo autor

Pode-se observar que há uma larga faixa etária em que se encontram os bolsistas investigados. As idades estão em uma faixa entre 17 e 30 anos de idade, com uma média de 22 anos. Um total de 14 participantes (34%) tinha idade abaixo da média registrada.

Outra observação que pode ser feita refere-se ao tempo de ingresso do bolsista no programa, além do tempo em que cursa a licenciatura. O intervalo de ingresso no Pibid dos bolsistas investigados está entre dois e 55 meses¹⁶, com uma média de 17 meses de participação. A Figura 4 mostra a comparação entre o ingresso na licenciatura e o ingresso na participação no Pibid.

Figura 4 – Gráfico de comparação entre o ingresso na Licenciatura e o tempo de ingresso no Pibid.



Fonte: elaborado pelo autor

Uma primeira análise desses dados mostra que assim que os estudantes ingressam na licenciatura, já procuram fazer parte do Pibid. Os participantes que ingressaram no Pibid em data superior a 12 meses são, em geral, licenciandos que ingressaram na licenciatura antes do início do subprojeto de Química do Pibid em suas instituições.

4.3.2 Os Coordenadores de área

Os coordenadores dos subprojetos Química do Pibid investigados tiveram suas características e concepções captadas por meio de um questionário (Apêndice A) respondido de forma virtual, na plataforma *Google Forms*. Suas características mais relevantes e sua identificação aparecem no Tabela 5.

¹⁶ Calculado até a data em que se realizou a entrevista em cada instituição.

Tabela 5 - Caracterização e codificação dos Coordenadores de área das IES

Instituição	Codificação	Ano de Nascimento	Ano de Ingresso no Ensino Superior	Tempo na função de Coordenador na Realização da Pesquisa (Em Meses)
U1	C1	1967	2002	44
U2	C2	Não enviou as informações		
U3	C3	1960	1997	3
U4	C4	1973	2011	15
U5	C5	1966	1997	44
U7	C7	1959	1981	103

Fonte: elaborado pelo autor.

É possível perceber que os coordenadores possuíam, quando foi feita a pesquisa, em média 43 anos de idade e que haviam se integrado ao Pibid há bastante tempo, em sua maioria.

4.3.3 Os professores egressos do Pibid

Os dados sobre características e concepções dos licenciados que haviam participado do Pibid como bolsistas foram obtidos também por meio de questionário eletrônico (Apêndice B). As principais características desses participantes aparecem no Tabela 6.

Tabela 6 - Caracterização e codificação dos professores egressos do Pibid

Instituição	Codificação	Idade	Ano de Formatura na Licenciatura	Tempo de Participação no Pibid-Química (Anos)	Rede De Atuação
U1	P11	Não enviou as informações			
U2	P21	27	2010	2	Pública estadual
U3	P31	25	2015	4	Pública estadual
U3	P32	24	2016	4	Pública estadual
U3	P33	32	2011	1	Pública estadual
U3	P34	25	2015	3	Pública municipal
U4	P41	Não enviou as informações			

U5	P51	24	2014	3	Privada
U5	P52	26	2011	1,5	Pública estadual
U5	P53	31	2014	11	Pública estadual
U7	P71	22	2016	1	Privada
U7	P72	28	2013	1	Pública estadual
U7	P73	29	2014	1	Voluntária
U7	P74	34	2009	1	Privada
U7	P75	28	2013	4	Privada

Fonte: elaborado pelo autor

Em uma análise inicial, percebe-se que esses licenciados têm, em média, 27 anos e permaneceram no Pibid, em média, por 2 anos. O pequeno tempo de participação no Pibid deve-se ao fato de que seus ingressos na licenciatura terem acontecido anteriormente à criação do programa. Também é possível perceber que o destino dos licenciados do Pibid é a escola pública. Entre os egressos participantes dessa pesquisa e que enviaram as informações, 8 professores (61%) trabalham na rede pública por meio de aprovação em concursos ou contratos emergenciais. Por outro lado, dos egressos da IES pública federal U7, apenas um professor (20%) atua em escola pública. É importante observar que não são os únicos licenciados dessas, que passaram pelo Pibid, que estão atuando na escola pública. Correspondem a professores indicados pelas coordenações e que concordaram em participar da investigação.

4.4 Instrumentos de pesquisa

Com o objetivo de produzir respostas às questões dessa pesquisa, foram empregados os seguintes instrumentos de coleta de dados:

- a) entrevista semiestruturada com grupos de bolsistas do Pibid de cada uma das onze IES;
- b) questionário virtual aplicado aos coordenadores dos subprojetos;
- c) questionário virtual aplicado a licenciados que tenham sido bolsistas do Pibid durante a licenciatura.

A triangulação das informações obtidas junto aos participantes de pesquisa (entrevistas, questionário para coordenadores e questionário para egressos) visa a conferir

rigor à análise da complexa rede de diferentes percepções dos fatos que emergem desses sujeitos (COUTINHO, 2013). Segundo Denzin (1989), a triangulação dos dados tem a propriedade de ampliar a capacidade de obtenção de informações, recorrendo a diferentes fontes, inclusive utilizando dados obtidos em datas e locais diferentes.

4.4.1 As entrevistas

Inicialmente, foram marcadas entrevistas semiestruturadas com os grupos de bolsistas. Essas entrevistas traziam um roteiro inicial (APÊNDICE C) igual para todos os grupos. Porém, ao longo da conversa com os bolsistas, aconteceram desdobramentos específicos para cada grupo, de forma que o conjunto de questões discutidas com os bolsistas não foi o mesmo para todos os grupos.

As entrevistas aconteceram em salas de aula de IES. O pesquisador e os bolsistas sentavam-se em posições frontais uns aos outros, em formato de “U”, conforme a Figura 5.

Os encontros foram gravados em um aparelho Sony ICD-PX312F, sendo as gravações enviadas para transcrição com profissional especializado, contratado com esse fim específico.

Figura 5 - Distribuição dos sujeitos durante a entrevista



Atribui-se à técnica da entrevista o desenvolvimento da pesquisa nas ciências sociais (LÜDKE; ANDRÉ, 2012). Diferentemente de outras formas de captação de dados para uma investigação, a entrevista não é um sistema unidirecional. Percebe-se uma forte interação entre pesquisador e participantes da pesquisa, culminando com a interferência de um na fala (e pensamento) do outro, e vice-versa. Trata-se, portanto, de uma técnica de coleta de

dados que não permite neutralidade por parte do pesquisador. Segundo Lüdke e André (*Ibid*, p. 33),

É importante atentar o caráter de interação que permeia a entrevista. Mais do que outros instrumentos de pesquisa, que em geral estabelecem uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado, como na observação unidirecional, por exemplo, ou na aplicação de questionários ou de técnicas projetivas, na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde.

Entretanto, pode haver, aqui, um breve movimento de desconfiança do pesquisado em relação ao pesquisador. O sujeito pesquisado pode ter dúvidas sobre a estratégia e as intenções do pesquisador durante o processo. Convém, dessa forma, que o pesquisador esclareça essas questões antes de iniciar a entrevista (BOGDAN; BIKLEN, 1994, LÜDKE; ANDRÉ, 2012).

Essa relação entre pesquisador e pesquisado, aqui considerado como objeto de pesquisa, segue a algumas classificações, segundo Ghedin e Franco (2011). Segundo esses autores, os modelos de pesquisa podem ser classificados em objetivista, subjetivista e dialético. No modelo objetivista se estabelece uma relação a partir do objeto de pesquisa, formando um sujeito passivo; no modelo subjetivista nota-se uma supremacia do sujeito sobre o objeto. A realidade é, nesse caso, uma criação do sujeito. A entrevista é percebida no modelo dialético de pesquisa. Nesse modelo, incorpora-se o caráter sociohistórico da realidade pesquisada. Pesquisador e pesquisado estão em formação dialética e o resultado dessa relação evolui nas contradições de suas concepções. Segundo Ghedin e Franco (*Ibid*),

O conhecimento não se restringe à mera descrição, mas busca a explicação; parte do observável e vai além, por meio dos movimentos dialéticos do pensamento e da ação; a interpretação dos dados só pode realizar-se em contexto; o saber produzido é necessariamente transformador dos sujeitos e das circunstâncias (*Ibid*, p.119).

Nesse contexto, o roteiro da entrevista apresenta importância fundamental para a coleta de bons dados de análise. Esse roteiro deve seguir a uma ordem lógica e psicológica, apresentando os assuntos em uma sequência lógica, iniciando pelas questões mais simples. Nessa proposta, a entrevista não apresenta bruscas rupturas entre as questões, de forma a não desestabilizar psicologicamente o entrevistado (LÜDKE; ANDRÉ, 2012).

As entrevistas aplicadas em pesquisa social podem ser classificadas quanto ao seu grau de estruturação, de forma dicotômica, sendo chamadas de estruturadas ou não estruturadas, podendo apresentar alguns pressupostos de ambas e ser chamada de semiestruturadas.

A *entrevista estruturada* traz já pronta uma relação imutável na ordem e profundidade das questões para discussão. Pode ser empregada por pesquisadores menos experientes, já que

não deverá ter seu roteiro alterado ao longo do processo. As questões podem, inclusive, reproduzir modelos usados por pesquisadores diferentes, em grupos diferentes, em uma mesma investigação. Pode, inclusive, apresentar opções de respostas pré-estabelecidas. Temos assim uma proposta de padronização das respostas dos entrevistados. Mesmo assim, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 135),

Mesmo quando se usa um guia, as entrevistas qualitativas oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo. Quando o entrevistador controla o conteúdo de uma forma demasiado rígida, quando o sujeito não consegue contar a sua história em termos pessoais, pelas suas próprias palavras, a entrevista ultrapassa o âmbito qualitativo.

A *entrevista semiestruturada*, escolhida para a investigação que aqui relato, não apresenta imposição de ordem rígida de questões (LÜDKE; ANDRÉ, 2012). Tem-se, aqui, um discurso mais livre do entrevistado a partir de um roteiro flexível conhecido apenas pelo pesquisador. O entrevistado apresenta suas concepções a respeito dos temas investigados, a partir de informações que traz de sua prática.

Na entrevista semiestruturada, deseja-se uma participação mais autônoma do entrevistado. Permite-se que ele volte, estimulado ou não pelo entrevistador, a um assunto sobre o qual já havia discutido anteriormente. Entretanto, a profundidade e a frequência de discussão dos temas, ainda continuam sob o domínio do entrevistador. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 135), “nas entrevistas semiestruturadas fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários participantes, embora se perca a oportunidade de compreender como é que os próprios sujeitos estruturam o tópico em questão”. Uma situação a evitar-se na entrevista semiestruturada é a condução demasiada por parte do entrevistador, seja por forçar o direcionamento das respostas, seja por solicitar que o entrevistado repita uma resposta quando essa não agrada ao pesquisador. Nesse aspecto, as entrevistas com grupos de sujeitos parecem ser mais eficazes, já que cada componente reforça-se no convívio com os outros. Entretanto, é necessário, nas entrevistas em grupos, evitar que algum dos componentes domine a sessão (*Ibid*, p.138).

4.4.2 Os questionários

Os coordenadores dos subprojetos Química do Pibid tiveram suas concepções captadas por meio de um questionário virtual, organizado, enviado e respondido por e-mail. Antes do

envio do e-mail para cada coordenador, fez-se contato para solicitar atenção ao documento. Esses contatos foram feitos durante o mês de dezembro de 2015, sendo que os questionários foram enviados em janeiro de 2016 e respondidos entre março e julho de 2016. As questões que compõem o questionário estão no Apêndice A.

Os licenciados e que haviam sido bolsistas do Pibid durante a licenciatura também foram investigados a partir de respostas a um questionário (Apêndice B).

O questionário é uma ferramenta de coleta de dados que permite ao pesquisador uma delimitação do campo de pesquisa a partir da ordenação e profundidade das questões que escolheu. Permite que o pesquisador organize a forma como receberá as respostas podendo, inclusive, oferecer alternativas padronizadas de respostas.

Alguns critérios devem ser observados na redação das questões de um questionário: conteúdo das questões, escolha das questões, formulação das perguntas, número de questões, ordem das perguntas, construção das alternativas, mútua exclusividade e exaustividade, número de alternativas, alternativas gerais e específicas, número par ou ímpar de alternativas, a alternativa “não sei” e a prevenção de deformações.

Uma atenção especial deve ser dada a esse último item. Dependendo da natureza da pergunta feita, o respondente pode, mesmo que de forma inconsciente, oferecer uma resposta que esteja mais ao agrado do pesquisador, ou seja, o sujeito pesquisado responde não da forma como realmente pensa, mas como acha que pode agradar ao pesquisador.

O modo como cada instrumento foi aplicado e a descrição dos participantes de pesquisa encontram-se explicados mais adiante, neste trabalho.

A primeira dificuldade encontrada no processo de busca de respostas foi a identificação e localização do coordenador de cada subprojeto de Química do Pibid nas respectivas IES. A tentativa de localização do nome e e-mail de cada coordenador foi feita por meio das ferramentas virtuais de busca, via internet. Após essa identificação, enviei e-mail com uma carta explicativa (APÊNDICE D) a cada coordenador, seguida de ligação telefônica pessoal para o coordenador. Dessa forma, consegui agendar as entrevistas com os grupos de bolsistas de cada subprojeto.

Entretanto, outras dificuldades se impuseram antes das entrevistas. Alguns coordenadores demoraram algumas semanas para responder ao convite. Alguns, de fato, só responderam ao e-mail após ser feito o contato telefônico.

As negociações com quatro coordenadores ocorreram durante os meses de julho, agosto e setembro de 2014. No mês de outubro de 2014 aconteceria o 34º Encontro de

Debates sobre Ensino de Química (Edeq), na cidade de Santa Cruz do Sul. Julguei ser oportuna essa ocasião e agendei com os coordenadores do subprojeto de Química de três IES as entrevistas com seus bolsistas para que ocorressem durante a realização do Edeq, pois para lá se deslocariam delegações de bolsistas de todas as regiões do estado do Rio Grande do Sul. Fiz contato telefônico com a equipe de coordenação do 34º Edeq e solicitei o uso de uma sala em que pudesse fazer as entrevistas, sendo prontamente atendido.

Assim, as entrevistas com os bolsistas de três IES, designadas por U1, U2 e U3, ocorreram nesse contexto.

No mês de novembro de 2014 foi realizada a entrevista com os bolsistas de uma quarta instituição, designada por U4. Essa quarta entrevista exigiu meu deslocamento até a cidade onde está localizada a IES. Após agendamento, fui recebido pelo professor coordenador e pelo grupo de bolsistas. As demais entrevistas aconteceram durante o ano de 2016, entre os meses de maio e julho.

Uma das condições referidas na carta aos coordenadores não pode ser atendida. Na carta, havia solicitado que o coordenador indicasse bolsistas que já tivessem cursado mais da metade do curso de Licenciatura em Química. Isso não foi possível por alguns motivos, os quais passo a descrever. Segundo relato dos coordenadores, os licenciandos em final de curso já haviam ingressado no mercado de trabalho e já atuavam como professores, quase sempre com contratos emergenciais no Magistério Público Estadual. Como o Edeq acontece em dias úteis (quinta e sexta-feira), esses professores não puderam se deslocar até Santa Cruz do Sul para participar do evento. Cabe aqui uma crítica à Secretaria da Educação do Governo do Rio Grande do Sul, que impõe dificuldades para que seus professores possam ser dispensados das aulas para participarem do Edeq, a cada ano. Assim, as delegações dos subprojetos das IES participantes do Edeq eram compostas por uma heterogeneidade de licenciandos, reunindo estudantes que estavam desde o terceiro até o último semestre em seus cursos.

A partir do mês de dezembro de 2015 os coordenadores dessas quatro IES responderam aos questionários virtuais enviados por e-mail. Os demais coordenadores responderam ao questionário no mês de agosto de 2016.

4.5 Processo de coleta de dados

Os resultados parciais dessa pesquisa foram apresentados para a Banca de Qualificação de Tese no mês de abril de 2016. Naquele momento, decidiu-se apresentar apenas parte da pesquisa realizada. A intenção foi qualificar os instrumentos de pesquisa e as análises preliminares decorrentes das manifestações dos participantes para que a parte final da pesquisa com as demais IES pudesse apresentar resultados ainda mais consistentes e representativos.

Assim, no total, fez-se a pesquisa com seis IES, caracterizadas na Tabela 6, sendo três instituições privadas e três públicas federais, sendo cinco do interior do Rio Grande do Sul e uma da cidade de Porto Alegre. Assim, cada instituição recebeu uma codificação pela qual será referenciada ao longo desse projeto de pesquisa.

A coleta de informações nas diferentes entrevistas mostrou resultados que não têm relação com a quantidade de participantes envolvidos, mas sim com o efetivo envolvimento desses participantes nas ações propostas pelo subprojeto.

Nos contatos prévios feitos com os coordenadores, solicitei que indicassem entre cinco e 10 bolsistas para as entrevistas.

A pesquisa com os licenciandos da instituição identificada como U1 aconteceu em outubro de 2014 durante a realização do 34º Edeq, na cidade de Santa Cruz do Sul e foi a que menos bolsistas apresentou: apenas duas bolsistas participaram. O curso de Licenciatura em Química nessa instituição não apresentava mais ingresso de alunos, já que se encontrava em processo de extinção. Havia apenas cinco bolsistas participantes do Pibid durante o segundo semestre de 2014. Ao final do ano estava prevista a formatura de dois desses bolsistas, o que acarretaria (e, de fato, aconteceu) o encerramento das ações do subprojeto de Química naquela instituição ao longo do ano de 2015. Ambos os participantes estavam em seu primeiro ano de atuação no Pibid, embora já estivessem há vários anos no curso de Licenciatura em Química. Ambos faziam apenas uma ou duas disciplinas a cada semestre e apresentavam idade avançada, diferentemente dos demais universitários pesquisados: uma apresentava 29 anos e outra 30 anos. Uma já estava há 6 anos na universidade, enquanto outra estava há sete anos. Essa condição permitiu que as bolsistas fizessem uma madura análise de seu subprojeto e, mesmo, de seus envolvimento com o Pibid e com a ideia de docência. A entrevista durou aproximadamente 50 minutos e sua transcrição se encontra no Apêndice E.

A segunda entrevista também aconteceu no âmbito do 34º Edeq na cidade de Santa Cruz do Sul. Houve a participação de seis bolsistas da instituição U2 e durou pouco mais de uma hora. No início da apresentação, as duas coordenadoras estavam presentes. Porém, antes

do início da conversa, ambas se retiraram da sala. Esse grupo de bolsistas também já participava do Pibid há pelo menos dois anos, pois todos os participantes estavam entre o sétimo e o décimo semestre letivo de seus cursos. A transcrição dessa entrevista está reproduzida no Apêndice F.

O terceiro grupo de bolsistas, da instituição U3, também foi entrevistado durante o 34º Edeq (Apêndice G). Os estudantes foram levados à sala de entrevista por sua coordenadora no subprojeto. Esse grupo apresentava uma característica especial entre os participantes. Todos os participantes haviam ingressado, no máximo, há dois anos na Licenciatura sendo que, logo no primeiro semestre do curso, já se tornaram parte do Pibid. Esses bolsistas tiveram participação ativa na entrevista, relatando suas experiências de início de atividades docentes.

A quarta entrevista feita para esse trabalho aconteceu nas dependências da própria instituição (U4), para onde me desloquei no dia 31 de outubro de 2014. Fui recebido pelo coordenador, com quem havia feito os contatos iniciais nos dias anteriores. A entrevista aconteceu em um período entre os turnos da tarde e da noite, momento no qual a maior parte dos estudantes não estava em sala de aula. Mesmo assim, alguns bolsistas se incorporaram ao grupo durante a entrevista, quando saíam das aulas às quais estavam assistindo. A entrevista ocorreu em uma sala de aula da instituição. O coordenador informou que havia feito o convite à participação na entrevista dois dias antes e que os estudantes se mostraram motivados em participar porque, pela primeira vez, alguém estava disposto a ouvir o que eles queriam falar. A entrevista (Apêndice H) contou com sete bolsistas que estavam entre o segundo e o sexto semestres da licenciatura. A proximidade com o horário de início das aulas do turno da noite precipitou o final da entrevista.

A entrevista nas dependências da IES U5 com bolsistas ocorreu no mês de junho de 2016. Usou-se para a reunião a data e estrutura do encontro semanal do Pibid, em que licenciandos, coordenadores e supervisores discutem suas atividades. Para essa reunião, os supervisores não estavam presentes, conforme combinação anterior entre o pesquisador e os coordenadores. A transcrição dessa entrevista está no Apêndice I.

A entrevista com a instituição U7 ocorreu no mês de julho de 2016, no âmbito da própria universidade e sua transcrição está no Apêndice J. Nesse grupo, havia cinco licenciandos, sendo que um deles havia feito o curso praticamente todo em outra instituição na cidade, tendo solicitado transferência para essa instituição há poucos meses com objetivo de concluir o curso. Os bolsistas de iniciação à docência participantes da pesquisa assinaram o termo de livre consentimento, cujo modelo encontra-se no Apêndice K.

O segundo instrumento de pesquisa foi um questionário eletrônico enviado aos coordenadores dos quatro subprojetos aqui investigados. Fez-se contato por e-mail e por telefone com os coordenadores, combinando-se o envio do e-mail com o link para participação. Os seis coordenadores responderam ao instrumento dentro do prazo solicitado pelo pesquisador. O questionário encontra-se no Apêndice A.

4.6 O caminho para a compreensão das concepções dos participantes a partir de suas manifestações – método de análise de dados

A leitura das entrevistas foi feita com o objetivo de encontrarem-se semelhanças entre as manifestações dos sujeitos de IES diferentes. Em um movimento inicial, tentou-se identificar a natureza de cada manifestação, atribuindo uma caracterização a cada fala.

Após a leitura de todas as entrevistas, as manifestações foram tratadas por meio de Análise Textual Discursiva – ATD, (MORAES; GALIAZZI, 2011). Da mesma forma, as manifestações dos coordenadores também foram tratadas por meio da ATD. Buscou-se estabelecer relações entre os depoimentos dos bolsistas e de seus coordenadores.

4.6.1 A análise dos dados

Compreendo que a ideia da análise dos dados se forma para o pesquisador ao mesmo tempo em que acontece a coleta dos dados. As primeiras ideias de interpretação dos relatos ouvidos decorreram da conversa com os participantes, ao longo das entrevistas que eram feitas. Enquanto fazia as entrevistas, também fazia relações mentais com autores que haviam escrito sobre as concepções que se formavam nessas conversas.

Embora não se tenham definido categorias *a priori*, tinha-se ideia de que determinadas categorias pudessem emergir da análise. No entanto, como pesquisador, não dirigi a entrevista no sentido levar as manifestações para que se adaptassem a alguma categoria. Ao contrário, busquei compreender informações que não estavam explícitas, mas que se encontravam em um plano secundário das falas dos sujeitos. Lüdke e André (2012, p. 48) justificam esse fato, quando afirmam:

Outro ponto importante nesta etapa é a consideração tanto do conteúdo manifesto quanto do conteúdo latente do material. É preciso que a análise não se restrinja ao que está explícito no material, mas procure ir mais a fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente “silenciados”.

Na presente pesquisa, entretanto, obteve-se grande quantidade de dados devido aos diferentes instrumentos de coleta empregados e ao grande número de sujeitos investigados. Alguns desses dados se sobrepunham a outros, ao mesmo tempo em que alguns dados levavam a análise a temas que não contribuiriam com essa pesquisa. Dessa forma, foi preciso diminuir a quantidade de dados a serem analisados. Segundo Hébert; Goyette e Boutin (2012¹⁷), o processo de redução dos dados de uma pesquisa já é um passo inicial para a categorização da pesquisa, colaborando para sua posterior interpretação. Segundo Van der Maren (1987, p. 47),

A interpretação intervém, em primeiro lugar, antes do tratamento dos dados, por ocasião da sua recolha, quando se torna necessário sistematizar as respostas dos inquiridos num formato tal que permita resumir e organizar sua produção de modo a que esta se torne compreensível.

Na análise das manifestações ouvidas e lidas dos sujeitos dessa pesquisa, deparei-me com a necessidade de interpretar essas manifestações a fim de compreender o sentido que davam às suas ideias. As manifestações dos diferentes participantes de um mesmo subprojeto do Pibid retratavam diferentes olhares sobre um mesmo objeto que, no entanto, era um só objeto. Os relatos das práticas, vivências, experiências, saberes e descobertas de cada bolsista e, após, de seus coordenadores imbricavam para um mesmo fenômeno, porém com consequências e significados diferentes. Ressalto considerar legítimo que diferentes olhares sobre o mesmo fenômeno apresentem diferentes formas de compreensão desse fenômeno. O importante, segundo Lüdke e André (2012) é que se mantenha uma atitude aberta e flexível, que aceite interpretações diferentes. Manifesta-se, portanto, a importância da linguagem nesse processo, pois o discurso de cada participante revela a forma de construção de seu conhecimento e, mesmo, de suas concepções. Segundo Ghedin e Franco (2011, p. 154),

Cada enunciado é extremamente significativo porque torna explícito, na particularidade, algo que é, simultaneamente, individual e universal. Tal conformação possibilita uma caminhada de investigação que poderia demonstrar ser, em seu desenvolvimento, um método constituinte de uma forma particular e significativa de conhecer o mundo e de falar dele, de expressar o conhecer, sua transmissão e sua produção no *continuum* do humano.

¹⁷ Obra originalmente publicada em 1990.

Nota-se aí a origem do sentido na fala dos participantes, expressos a partir da intenção de quem fala, isto é, de seu discurso primário, inicial, intencional. Estabelece-se aqui um confronto entre atribuição de significado ou de sentido àquilo a que se interpreta. Compreendo que, na análise textual, significado e sentido não devam ser empregados como sinônimos. Vigotski (2010¹⁸) entende que *significado* pertence tanto ao campo da linguagem quanto ao do pensamento. Sobre isso, Vigotski (*Ibid*, p. 10) afirma:

O significado pode ser visto igualmente como fenômeno da linguagem por sua natureza e como fenômeno do campo do pensamento. Não podemos falar de significado da palavra tomado separadamente. O que ele significa? Linguagem ou pensamento? Ele é ao mesmo tempo linguagem e pensamento porque é uma unidade do pensamento verbalizado.

Percebe-se aí que Vigotski preocupa-se com o aspecto interno da palavra ou manifestação, isto é, com a associação entre o que pensa o sujeito e a forma como demonstra o que pensa, com o que concordam Ghedin e Franco (2011, p. 158) quando dizem que “o significado que se dá pela palavra é sempre carregado de sentido”.

Faço aqui uma divisão no estudo dessa questão. Primeiro, faço uma abordagem do campo da linguística para, após, interpretar sob o ponto de vista dos autores relacionados aos métodos de análises textuais.

Início pela associação entre significado e significante, realizada por Barthes (2012¹⁹). Esse autor estabelece íntima relação nos conceitos dessas palavras, considerando-as inseparáveis e componentes daquilo que a linguística denomina de signo. Barthes opta por uma definição funcional de significado, dizendo que é uma das duas partes que compõem um signo, juntamente com o significante (*Ibid*, p.56). Barthes apoia-se em Saussure (1973²⁰, p.79-80) quando esse autor afirma que os termos que compõem o signo são ambos de natureza psíquica e unem-se em nosso cérebro por meio de associações. Dessa forma, Saussure sugere usar o termo *significado* como sinônimo de *conceito* (*Ibid*, p. 81).

Saussure influenciou a estudiosos dos métodos de análise, entre os quais Michel Pêcheux, um dos iniciadores da Análise de Discurso Francesa. Essa forma de análise mostra fortes relações entre a psicanálise e o estruturalismo. Pêcheux (1993²¹, p. 65) critica a análise de conteúdo clássica porque essa busca os significados que as unidades apresentam. Por outro lado, defende que a análise busque um acesso ao sentido do segmento do texto.

¹⁸ Obra originalmente publicada em 1934. Adota-se nessa pesquisa a edição de 496 páginas que apresenta a tradução completa da obra, feita diretamente do original russo por Paulo Bezerra.

¹⁹ Obra originalmente publicada em 1964.

²⁰ Obra originalmente publicada em 1916, de forma póstuma, pois Saussure faleceu em 1913.

²¹ Obra originalmente publicada em 1969.

Aprofundando no estudo dos autores de métodos de análise, continuo agora com Bardin. Essa autora (2011²²) denomina suas unidades de registro de *unidades de significado*. Porém, a autora diz que o pesquisador, ao analisar o tema de sua pesquisa, tenta descobrir os *núcleos de sentido* como forma de compreender o que está comunicado (BARDIN, 2011).

Pode-se notar que os conceitos de significado e sentido se entrelaçam nas teorias estudadas. Bogdan e Biklen (1994, p. 220) embora não cite a palavra *sentido*, descrevem essa palavra quando tratam de suas *categorias de codificação*. Dizem que “o sistema de codificação percorre os seus dados na procura de regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados e, em seguida, escreve palavras ou frases que representam esses mesmos tópicos e padrões”.

Moraes e Galiazzi (2011) usam, inicialmente, como sinônimos os termos significado e sentido, quando se referem às suas *unidades de análise*. Segundo esses autores, “da desconstrução dos textos surgem as unidades de análise, aqui também denominadas unidades de significado ou de sentido”. (*Ibid*, p.18). Entretanto, mais adiante, esses autores definem-se por *sentido* quando se referem à interpretação feita do conjunto de textos analisados. Segundo os autores (*Ibid*, p. 36) “no contexto da análise textual, interpretar é construir novos sentidos e compreensões”. Em contato pessoal recente²³, a autora Galiazzi definiu que as unidades de análise realmente devem buscar o *sentido* das manifestações, sendo, portanto, denominadas apenas de *unidades de sentido*. Como minha escolha de método de análise é pela Análise Textual Discursiva, assumo aqui, também, *unidades de sentido* como forma de denominar as unidades de análise dessa pesquisa.

4.6.2 O método escolhido para a análise dos dados: a Análise Textual Discursiva

A Análise Textual Discursiva (ATD) constitui uma forma de análise, no âmbito da pesquisa qualitativa, que visa a construir respostas a questionamentos propostos. A ATD se insere entre a compreensão da análise de conteúdo e da análise de discurso, oferecendo-se com uma alternativa de análise de dados que apresenta pressupostos daquelas duas outras formas de análise. A ATD diferencia-se das outras formas de análise devido à profundidade que dá no tratamento do texto, em especial nas pesquisas de natureza qualitativa e de caráter hermenêutico (MORAES; GALIAZZI, 2011).

²² Obra originalmente publicada em 1977.

²³ Contato pessoal, em outubro de 2015.

A partir da coleta de dados coerentes com a problemática da investigação (questionários escritos, transcrições de entrevistas, registros de observações, entre outros), a ATD pode ser concebida a partir de dois movimentos opostos e complementares: desconstrução das informações escritas e reconstrução ou síntese.

A ATD exige que o pesquisador se envolva intimamente com o instrumento de pesquisa, de forma a desconstruir e reconstruir o texto que analisa. O uso da ATD implica em alguns procedimentos, tais como unitarização, categorização, produção de metatexto e interpretação qualitativa dos resultados.

A Análise Textual Discursiva (ATD) é um método de compreensão, comparação e reorganização de textos em pesquisas qualitativas. Trata-se da busca de ideias convergentes em diferentes textos sobre determinado assunto e de sua interpretação. Segundo Moraes e Galiazzi (2011, p. 112),

A Análise Textual Discursiva pode ser entendida como o processo de desconstrução, seguido de reconstrução, de um conjunto de materiais linguísticos e discursivos, produzindo-se a partir disso novos entendimentos sobre os fenômenos e discursos investigados. Envolve identificar e isolar enunciados dos materiais submetidos à análise, categorizar esses enunciados e produzir textos, integrando nestes a descrição e interpretação, utilizando como base de sua construção o sistema de categorias construído.

A etapa inicial do trabalho consiste em desmontar o texto, reduzindo-o a ideias unitárias que apresentem sentido. As unidades recebem uma denominação e são numeradas, identificando seu texto de origem. Ao final da desmontagem do texto, as unidades são aproximadas em função de seu conteúdo, formando categorias iniciais.

Caso haja outro texto a ser estudado, as unidades que dele surgirem são aproximadas às categorias iniciais do primeiro texto.

O movimento seguinte é uma aproximação entre as categorias iniciais, formando categorias mais amplas, formando relações. Caso ainda haja um grande número de categorias, ocorre uma nova aproximação, reduzindo-se a quantidade e formando categorias maiores. Se o pesquisador tiver definido suas categorias antes do início da análise, elas denominam-se *categorias a priori*. Se as categorias forem definidas ao longo da análise, denominam-se *categorias emergentes*. Nesta investigação, as categorias formadoras do texto final emergiram ao longo da análise do material estudado.

As categorias definitivas têm a função de organizar o novo texto – metatexto - que surge dessa análise. Das categorias surgem as partes – ou capítulos – do texto final, pois o pesquisador, que agora se torna autor, dá sentido às unidades que selecionou para cada

categoria. Assim, da desconstrução dos textos iniciais, surge o texto final, organizado, estruturado e com a explicitação de novo significado.

Neste relatório de tese, não houve definição de categorias *a priori*. As categorias emergiram ao longo da análise, de acordo com a interpretação realizada nas diferentes formas de manifestação dos participantes.

Em relação à formação de categorias a partir das unidades de sentido, algumas contribuições teóricas mostram-se importantes. Bogdan e Biklen (1984, p.233) as denominam de *categorias de codificação*. Segundo esses autores, as categorias de codificação inicialmente definidas podem ser modificadas e, mesmo, abandonadas ao longo da evolução do processo de análise. Essas categorias podem ser expressas pela própria frase que determina a unidade analisada ou por alguma palavra existente nela. Moraes e Galiuzzi (2011, p.22), que me dão sustentação teórico-metodológica nesta análise, determinam o processo de categorização como sendo o centro da Análise Textual Discursiva. Devem ser formadores de uma categoria unidades de sentido que sejam próximas, que remetam a ideias parecidas. Formam-se níveis diferentes de categorias, iniciando por categorias mais específicas e terminando por categorias mais abrangentes. Segundo Moraes e Galiuzzi (2011, p. 23),

No processo de categorização podem ser construídos diferentes níveis de categorias. Em alguns casos, eles assumem as denominações de iniciais, intermediárias e finais, constituindo, cada um dos grupos, na ordem apresentada, categorias mais abrangentes e em menor número.

Para a construção dos metatextos resultantes dessa investigação, as categorias iniciais e finais foram constituídas em um movimento de emergência a partir da interpretação dos dados levantados.

5 RESULTADOS DA PESQUISA

Esse trabalho buscou construir respostas à pergunta lembrada a seguir: “*De que modo a participação no Pibid, na forma de uma comunidade de prática, impacta na formação e na prática docente de professores de Química no Estado do Rio Grande do Sul? O problema está desdobrado nas questões de pesquisa: Como é definido o Pibid, como surgiu e qual o seu papel na formação de professores de Química? Qual a visão de docência dos licenciandos participantes do Pibid Química? Qual a visão de docência e como se dá a prática pedagógica de professores de Química que foram participantes do Pibid?*”

Para a primeira questão fez-se uma revisão dos editais já publicados do Pibid, não incluindo editais publicados a partir do mês de janeiro de 2016, pois transcendia o tempo de coleta de dados prevista. Para as demais questões fez-se a interpretação das respostas aos questionários e entrevistas.

Nessa análise, foi preservada a identidade das instituições investigadas e dos bolsistas, coordenadores e de supervisores que participaram da pesquisa. Nesse sentido, seus nomes foram substituídos por codificações já apresentadas.

Como forma de simplificar e unificar as formas de referência, serão usados os termos: “*universitários ou licenciandos*”, para licenciandos que não participavam do Pibid; o termo “*professor*” para professor das escolas nas quais o Pibid ocorria. Como já referido, os bolsistas de iniciação à docência são designados pelo termo “*bolsistas*”; os coordenadores de Área da Química são designados por “*coordenadores*”; e os professores supervisores são designados pelo termo “*supervisores*”.

Considerando que o objetivo central desta pesquisa foi dar voz aos participantes de todos os segmentos, bem como buscar o sentido às suas manifestações, durante a análise, foram inseridas diversas dessas citações literais, sempre grafadas em *itálico* para diferenciar das citações de autores usadas ao longo deste texto.

5.1 O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid no Brasil

As políticas públicas educacionais no Brasil eram deficientes em relação ao incentivo à docência na educação básica até a implantação do Pibid. Os programas existentes eram vinculados às propostas de iniciação científica e pós-graduação. A chegada do Pibid corrigiu

essa deficiência, inicialmente, para os cursos de maior dificuldade de formação de professores, como Biologia, Física, Língua Portuguesa, Matemática e Química. Em um segundo momento, outras instituições e licenciaturas foram contempladas com o Pibid pela Capes, fazendo com que esse programa seja hoje a política pública mais importante associada ao início da docência para os licenciandos, embora atenda uma parcela dos licenciandos brasileiros.

Dessa forma, o Pibid constitui-se como forte articulador da relação entre universidade e escola, pois valoriza as atividades desenvolvidas na licenciatura e na escola, de modo articulado. Segundo Braibante e Wollmann (2012, p. 167),

Esse programa oportuniza o contato dos licenciandos direto com a realidade escolar desde os primeiros anos de sua graduação, sob uma perspectiva de atuação diferenciada, permitindo um amadurecimento da docência ao longo de sua formação e preparando-os para seu futuro campo de atuação. Outro diferencial desse programa é a participação de professores supervisores atuantes no ensino médio, aos quais cabem promover a efetiva interação entre os acadêmicos e a escola.

O Pibid foi lançado em 12 de dezembro de 2007 em trabalho da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), órgão vinculado ao Ministério da Educação (MEC). Nesse edital havia a permissão de participação apenas de licenciandos de IES públicas. Nesse primeiro edital eram aceitos apenas projetos para as disciplinas de Biologia, Física, Matemática e Química, além das disciplinas de Ciências, Letras e Educação Artística e Musical para o ensino fundamental. No edital de 2007, as propostas deveriam contemplar um professor coordenador por área do conhecimento e 30 bolsistas de iniciação à docência, no máximo, por área do conhecimento. Entre os objetivos desse edital destacavam-se os que pretendiam valorizar a formação de professores em IES públicas.

O espectro de instituições alcançadas pelo Pibid aumentou no segundo edital, lançado em 2009. Nesse edital são incluídas as instituições públicas estaduais, somando-se às instituições federais, com grande ampliação das licenciaturas atendidas, alcançando, desta vez, as licenciaturas em educação do campo, para comunidades quilombolas e educação de jovens e adultos, denominado de Pibid Diversidade.

O terceiro edital do Pibid foi lançado em 24 de junho de 2010, incluindo instituições públicas municipais de ensino superior e universidades e centros universitários comunitários, confessionais e filantrópicos. Esse edital trouxe a inclusão de projetos do Pibid para a Educação Infantil.

O quarto edital, de nº 18, foi publicado em 21 de outubro de 2010, estabelecendo os seguintes objetivos para o Pibid:

- a) incentivar a formação de professores para a educação básica, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública;
- b) valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente;
- c) elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das universidades e centros universitários comunitários;
- d) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- e) proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração o IDEB e o desempenho da escola em avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB, ENEM, entre outras; e
- f) incentivar escolas públicas de educação básica, tornando-as protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros professores (BRASIL, 2010b).

O edital de 2010 abriu vagas para licenciandos bolsistas para todos os níveis da Educação Básica, como Educação Infantil, Ensino Fundamental (Licenciatura em Pedagogia, com destaque para prática em classes de alfabetização; Licenciatura em Ciências; Licenciatura em Matemática; Licenciatura em Educação Artística e Musical, licenciaturas com denominação especial que atendam a projetos interdisciplinares ou novas formas de organização do ensino fundamental, desde que aprovadas pelo Conselho de Educação competente) e Ensino Médio (Licenciatura em Física; Licenciatura em Química; Licenciatura em Filosofia; Licenciatura em Sociologia; Licenciatura em Matemática; Licenciatura em Biologia; Licenciatura em Letras-Português; Licenciatura em Pedagogia; Licenciaturas com denominação especial que atendam a projetos interdisciplinares ou novas formas de organização do ensino médio, desde que aprovadas pelo Conselho de Educação competente) (BRASIL, 2010b).

Nesse ano, a Presidência da República faz publicar no Diário Oficial da União o decreto nº 7.219, dispondo sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. O artigo 1º mostra a intenção do decreto:

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, executado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira (BRASIL, 2010a).

O maior número de licenciaturas atendidas e de bolsas distribuídas foram percebidas nos editais de 2012 e 2013.

Selmi (2015, p. 28) apresenta um relato sobre o quarto, o quinto e o sexto editais do Pibid:

O quarto edital, lançado em 25 de outubro de 2010, é um edital específico para projetos de iniciação à docência para a diversidade direcionada a alunos de licenciatura em educação do campo e educação indígena, chamado PIBID-diversidade. Esse documento elegia instituições públicas de educação superior, universidades, centros universitários filantrópicos, confessionais e comunitários, sem fins lucrativos, abrangendo 20 Instituições, 1.422 bolsas de iniciação à docência, 20 bolsas de coordenador institucional, 63 bolsas de coordenador de área e 277 bolsas de supervisão. O quinto edital lançado em 03 de janeiro de 2011 elegia as instituições públicas de ensino superior e abrangeu 102 Instituições, 9.104 bolsas de iniciação à docência, 102 bolsas de coordenador institucional, 102 bolsas de coordenador de gestão (nova modalidade), 752 bolsas de coordenador de área e 1450 bolsas de supervisão. O sexto edital lançado em 20 de março de 2012 manteve as instituições públicas de ensino superior e ainda não divulgou os dados referentes ao número de bolsas concedidas.

O Edital de 2013 passa a vigorar sob a força da Portaria Capes nº 96, de 18 de julho de 2013 (BRASIL, 2013b), que, até o momento, é o documento mais completo que rege o Pibid, pois apresenta o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Isso, porque em 2016 foi exarada a Portaria Nº 46 da Capes, que propôs modificações de grande monta no Pibid, provocando manifestações de desacordo da comunidade envolvida com esse Programa. Essa portaria, então, foi revogada no dia 14 de junho de 2016, mantendo-se a Portaria 96 em vigor, até presente data.

O Quadro 2 apresenta informações sobre as licenciaturas e instituições de ensino superior alcançadas em cada edital do Pibid.

O edital de 2013 alcançou a todas as licenciaturas e a instituições de ensino superior, públicas e privadas, com e sem fins lucrativos.

O Pibid estabeleceu-se por meio do financiamento de projetos apresentados pelas IES, na forma de concessão de bolsas e de verbas de custeio. Houve a possibilidade de bolsas para quatro personagens envolvidos no processo: a) bolsistas de iniciação à docência; estudantes dos cursos de licenciatura contemplados no edital; b) bolsistas coordenadores institucionais de projeto; professor que coordena todos os subprojetos de sua IES; c) bolsistas coordenadores de área de conhecimento; professor do curso de licenciatura e que responde por até 20 bolsistas de iniciação à docência; d) bolsistas supervisores; professor da escola pública que recebe entre cinco e 10 bolsistas.

Quadro 2 - Instituições e licenciaturas atendidas nos diferentes editais do Pibid

Edital Nº	Ano	Natureza das Instituições Atendidas	Licenciaturas Atendidas
s/n	2007	Instituições federais de ensino superior e centros federais de educação tecnológica	a) Para o Ensino Médio: Física, Química, Matemática e Biologia; b) Para o Ensino Médio e para os anos finais do Ensino Fundamental: Ciências e Matemática; c) De forma complementar: Letras (língua portuguesa), Educação Musical e Artística e demais licenciaturas.
2	2009	Instituições públicas de educação superior, federais e estaduais	a) Para o Ensino Médio: Física, Química, Filosofia, Sociologia, Matemática, Biologia, Letras-Português, Pedagogia, licenciaturas com denominação especial que atendam a projetos interdisciplinares ou novas formas de organização do Ensino Médio. b) Para o Ensino Fundamental: Pedagogia, com destaque para prática em classes de alfabetização, Ciências, Matemática, Educação Artística e Musical, licenciaturas com denominação especial que atendam a projetos interdisciplinares ou novas formas de organização do ensino fundamental. c) De forma complementar: Letras - Língua Estrangeira, licenciaturas interculturais (formação de professores indígenas), licenciaturas em educação do campo, para comunidades quilombolas e educação de jovens e adultos, demais licenciaturas, desde que justificada sua necessidade social no local ou região.
18	2010	Instituições públicas municipais de ensino superior e universidades e centros universitários comunitários, confessionais e filantrópicos	a) Para o Ensino Médio: Física, Química, Filosofia, Sociologia, Matemática, Biologia, Letras-Português, Pedagogia, licenciaturas com denominação especial que atendam a projetos interdisciplinares ou novas formas de organização do ensino médio, desde que aprovadas pelo Conselho de Educação competente. b) Para o Ensino Fundamental: Pedagogia, com destaque para prática em classes de alfabetização, Ciências, Matemática, Educação Artística e Musical, licenciaturas com denominação especial que atendam a projetos interdisciplinares ou novas formas de organização do ensino fundamental, desde que aprovadas pelo Conselho de Educação competente. c) Na Educação infantil.
1	2011	Instituição pública de Ensino Superior	Não discrimina. Dá continuidade ao Edital de 2010.
11	2012	Instituições de Ensino Superior públicas, filantrópicas, confessionais ou comunitárias que não participavam do Pibid, ou que apresentassem modificação em projetos vigentes	Todas as licenciaturas
61	2013	Instituições de Ensino Superior públicas e privadas, com e sem fins lucrativos	Todas as licenciaturas.

Fonte: Elaborado pelo autor

O número de bolsas distribuídas nos editais, bem como o valor total de investimento por ano encontram-se na Tabela 7. O valor alocado em cada ano inclui valores pendentes de pagamentos de anos anteriores.

Tabela 7 - Quantidade de IES atendidas, de bolsas aprovadas e investimento total em cada edital do Pibid

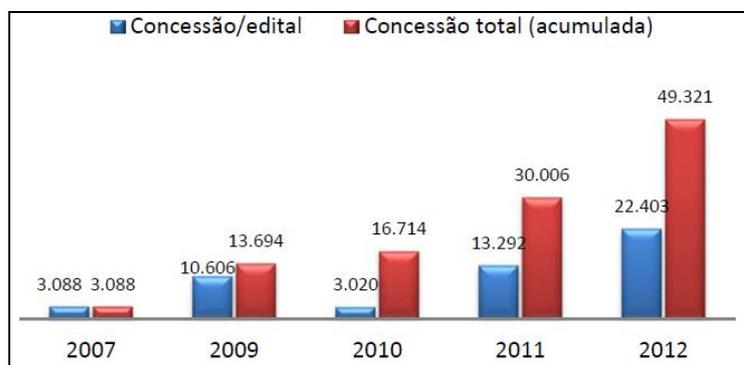
Ano	Quantidade de IES atendidas	Número de bolsas aprovadas				Investimento total (bolsas + verbas de fomento) por ano (R\$)
		Licenciandos	Coordenadores	Supervisores	Total	
2009	88	8.882	557	1167	10.606	20.041.950,00
2010	28	2.441	165	414	3.020	80.398.941,22
2011	99	10.526	1.039	1.727	13.292	138.597.928,92
2012	55 ¹	18.221	1.241	2.941	22.403	219.084.614,74
2013	284	70.192	11.354	5.514	87.060	430.343.222,88

Fonte: elaborado pelo autor.

O edital do ano de 2007 trazia a previsão de um investimento no valor de R\$ 39.000.000,00. No entanto, esse valor não foi utilizado, sendo devolvido pelo programa.

A evolução da quantidade de bolsas nesse período pode ser facilmente observada no Relatório de Gestão - 2013 (BRASIL, 2013a), que mostra que o número de bolsas concedidas passou de 3.088 em 2007 para 49.321, no final de 2012. Essa evolução pode ser observada na Figura 6.

Figura 6 - Gráfico sobre a evolução histórica das bolsas concedidas pelos editais do Pibid



Fonte: BRASIL (2013a).

O último edital do Pibid analisado nesse trabalho, o sétimo, foi publicado em 2013 (Edital N° 61). Nesse edital foram concedidas mais de 70.000 bolsas a alunos dos cursos de

licenciatura (bolsistas), a professores das Instituições de Ensino Superior (coordenadores) e a professores das escolas da rede pública de ensino (supervisores). Dessas bolsas, 10.000 foram destinadas a alunos de licenciatura do Programa Universidade para Todos (ProUni).

O edital 2013 do Pibid mostrou modificações nos objetivos do programa, obedecendo o Regulamento, instituído pela Portaria Nº 96. Os objetivos passaram a ser:

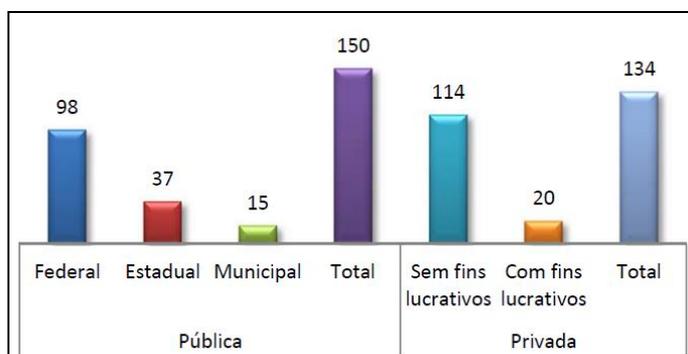
- I – incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II – contribuir para a valorização do magistério;
- III – elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV – inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- V – incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
- VI – contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura;
- VII – contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente. (BRASIL, 2013b).

O edital 2013 fez com que o Pibid chegasse a 284 IES atendidas, em um total de 90.254 bolsas concedidas.

A Tabela 8 mostra a distribuição das bolsas concedidas no edital 2013 do Pibid. Nesse edital, foram atendidas 284 IES, divididas pelas diferentes esferas administrativas, observando-se uma maioria de instituições públicas federais atendidas, alcançando a quantidade de 150 instituições.

A distribuição de IES atendidas por esfera administrativa encontra-se na Figura 7.

Figura 7 – Gráfico sobre a distribuição das IES atendidas no edital 2013 por esfera administrativa



Fonte: BRASIL (2013c).

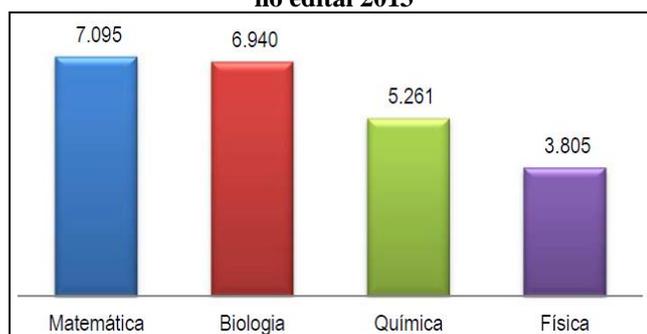
Tabela 8 - Panorama da distribuição de bolsas Pibid por UF no edital 2013

Região	UF	IES	Campi	Subprojetos	Bolsistas
N	AC	3	7	25	1.116
	AM	4	23	98	2.994
	AP	2	3	7	260
	PA	7	25	66	1918
	RO	4	13	28	746
	RR	3	6	38	1.044
	TO	4	18	38	1.025
NE	AL	3	17	66	1.897
	BA	9	47	163	6.879
	CE	10	37	103	3.937
	MA	3	20	71	1.753
	PB	5	19	77	1.897
	PE	15	32	108	3.953
	PI	3	28	85	3.538
	RN	5	26	76	2.569
CO	SE	3	6	31	1.596
	DF	4	5	38	823
	GO	8	45	154	3.255
	MS	5	31	104	2.694
SE	MT	4	29	85	2.122
	ES	6	21	50	1.578
	MG	37	84	301	10.381
	RJ	19	33	139	4.013
S	SP	52	105	459	9.409
	PR	17	49	219	6.795
	RS	32	84	304	7427
TOTAL	SC	17	42	164	4.635
		284	855	2.997	90.254

Fonte: Brasil (2013b).

Diferentemente do primeiro edital do Pibid, em 2007, o edital 2013 contemplou projetos em 38 licenciaturas. Entretanto, as quatro licenciaturas que ensejaram o lançamento do Pibid, Biologia, Física, Matemática e Química, que são as áreas com maior deficiência de professores no Brasil, continuam sendo as que mais projetos apresentam e são contempladas. A figura 8 mostra o gráfico com a distribuição de bolsas concedidas para projetos dessas licenciaturas no edital 2013.

Figura 8 - Gráfico sobre a distribuição de bolsas pelas licenciaturas com maior deficiência de professores no edital 2013



Fonte: BRASIL (2013a).

Em 2015 havia, no Brasil, 224 cursos de Licenciatura em Química participantes do Pibid. Nesses subprojetos estavam envolvidos, no ano de 2014, 5261 bolsistas, 825 supervisores e 372 coordenadores. No Estado do Rio Grande do Sul, em 2014, havia 17 subprojetos de Química, envolvendo 320 bolsistas, 60 supervisores e 24 coordenadores (BRASIL, 2014). Esses dados estão sintetizados na Tabela 9.

Tabela 9 - Quantidade de bolsistas envolvidos com o subprojeto Química do Pibid no ano de 2014 no Brasil e no Estado do Rio Grande do Sul

Tipo de Bolsa	No Brasil	No Estado do Rio Grande do Sul
Bolsistas	5261	320
Supervisores	825	60
Coordenadores	372	24
Razão Bolsistas/supervisores	6,4	5,3
Razão Bolsistas/coordenadores	14,1	13,3

Fonte: Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capesPibid/relatorios-e-dados>>. Acesso em: 03 mar. 2016.

A partir do mês de julho de 2015, iniciou o contingenciamento de recursos destinados pelo Governo Federal do Brasil a todos os ministérios, incluindo o Ministério da Educação. Assim, os recursos destinados pela Capes ao Pibid também sofreram redução. Em um primeiro movimento, foram declaradas extintas as vagas não ocupadas nos subprojetos de todo o país. No início de 2016 a Capes anunciou o desligamento de bolsistas de iniciação à docência que completassem 24 meses de atividades no programa. Após intenso movimento dos bolsistas de iniciação à docência, de professores e da comunidade escolar, a Capes retrocedeu e garantiu a permanência desses bolsistas, mas seriam excluídos ao chegarem a 48 meses. Em 22 de março de 2016, a Capes informou que o Pibid passaria por reformulação, alcançando também os projetos de alfabetização. Com isso, alteram-se alguns objetivos do Pibid e surgem outros pressupostos para o programa, que, então, adquire novo formato.

Desde sua criação, o Pibid tem sido objeto de investigação de trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses. Em consulta ao banco de teses do portal da Capes (<http://bancodeteses.capes.gov.br/#>) podem ser encontrados os resultados apresentados na Tabela 10.

Tabela 10 - Quantidade de ocorrências em consultas ao banco de teses do portal Capes.

Termo consultado	Quantidade de ocorrências (Registros)
Pibid	21
Pibid Química	08
Impacto Pibid Química	0

Fonte: organizado pelo autor com base no Portal Capes. Acesso em: 14 mar. 2016.

Na consulta ao termo Pibid Química surgiram oito trabalhos, embora um dos trabalhos tenha sido desenvolvido sobre o Pibid Matemática e outro sobre o Pibid Física. Os demais seis trabalhos encontram-se relatados no Quadro 3.

Quadro 3 - Teses e dissertações com a temática *Pibid Química* encontrados no Banco de Teses do Portal Capes

Trabalhos	Objetivo Geral da pesquisa
BEDIN, Everton. Formação de professores de Química: um olhar sobre o Pibid da Universidade Federal de Uberlândia. 01/03/2012 166f. Mestrado Acadêmico em Química. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.	Pesquisar e compreender de que maneira o Pibid/Química/UFU, subprojeto 2009-2011, influencia na formação de professores de Química da Universidade Federal de Uberlândia.
STANZANI, Enio L. O papel do Pibid na formação inicial de professores de Química na Universidade Estadual de Londrina. 01/12/2012 86 f. Mestrado Acadêmico em Ensino de Ciências e Educação Matemática. Universidade Estadual de Londrina, Londrina.	Investigar as possíveis contribuições do programa à formação inicial dos licenciandos, bolsistas.
FIRME, Marcia V. F. Portfólio coletivo: artefato do aprender a ser professor(a) em roda de formação em rede. 01/11/2011 122 f. Mestrado Acadêmico em Educação em Ciências -Química da Vida e Saúde (UFSM - FURG). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.	Compreender a contribuição da escrita do portfólio coletivo no processo da formação continuada de professores de Química em atividade e de professores iniciantes (licenciandos), todos participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid).
DORNELES, Aline M. A roda dos bordados da formação: o que bordam as professoras de Química nas histórias de sala de aula? 01/04/2011 109 f. Mestrado Acadêmico em Educação em Ciências - Química da Vida e Saúde (UFSM - FURG). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.	Compreender a formação permanente de seis professoras de Química do ensino básico, participantes do Pibid, a partir das histórias da sala de aula.
SOUZA, Simone C. Ensino de ciências: perspectivas na prática interdisciplinar. 01/07/2011 76 f. Mestrado Profissional em Ensino de Ciências. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, Nilópolis.	Investigar como as políticas educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, expressa nos projetos políticos pedagógicos voltados à formação de professores do curso de licenciatura em Química e, em especial, no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, têm sido apropriadas pelos licenciandos, no que tange a prática pedagógica na perspectiva interdisciplinar assinalada e desenvolvida neste programa.
ROCHA, Edimarcio F. Equimídi@: uma hipermídia como estratégia pedagógica no ensino de equilíbrio químico. 01/08/2012 131 f. Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Naturais. Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.	Quais as contribuições ao ensino de Química de uma hipermídia sobre Equilíbrio Químico, na perspectiva dos participantes do Pibid Química da UFMT?

Fonte: elaborado pelo autor, com base no Portal Capes. Acesso em 14 mar 2016.

5.2 Panorama do Pibid-Química no Estado do Rio Grande do Sul

Em dados de 2013, publicados em 30 de outubro de 2014, no Rio Grande do Sul os subprojetos de Química do Pibid aconteciam em 17 IES, sendo 11 instituições públicas e seis privadas. Um total de 320 bolsistas participava dos subprojetos, sendo 213 em instituições públicas e 107 em instituições privadas (BRASIL, 2014). Com exceção da Região do Litoral Norte do Estado, todas as demais regiões do Rio Grande do Sul apresentam IES que possuem o subprojeto de Química no Pibid.

Observa-se, nesse Estado, um fluxo dos estudantes em direção às IES públicas em detrimento das instituições privadas. O aumento de ofertas de vagas nos cursos de Licenciatura em Universidades públicas e nos Institutos Federais provoca uma diminuição nas matrículas nas instituições privadas. Essa diminuição da quantidade de estudantes ingressantes nas IES privadas tem alterado de forma significativa o perfil dos participantes do Pibid. Em especial nas instituições do interior do estado, os bolsistas são estudantes em final de curso, próximos ao momento da colação de grau. Ao concluírem a Licenciatura, esses estudantes deixam o Pibid e não são substituídos por outros. Dessa forma, alguns subprojetos veem diminuir constantemente o número de bolsistas, o que provavelmente vai resultar na extinção do subprojeto em algumas IES privadas do interior do estado. Na Região Metropolitana de Porto Alegre a situação é diferente, pois a cada semestre há o ingresso de novos estudantes no subprojeto, embora também se perceba uma diminuição no número de ingressantes na Licenciatura, o que faz com que poucos professores de Química se formem a cada ano.

Nas IES públicas, em geral, a quantidade de bolsistas atinge o número limite por Coordenador (20 estudantes). Nessas instituições, o perfil dos bolsistas de iniciação à docência revela que são, em geral, alunos dos primeiros semestres de curso.

As entrevistas com os bolsistas e a análise dos questionários respondidos por professores egressos do programa revelaram algumas características dos subprojetos de Química do Pibid. Inicialmente, é necessário caracterizar o Pibid-Química no Estado do Rio Grande do Sul, lembrando que os subprojetos analisados para este trabalho ocorrem em seis instituições, codificadas por instituições U1 até U7 (três públicas federais - U2, U4 e U7 - e três privadas – U1, U3 e U5). Não houve investigação na instituição inicialmente representada

por U6. A quantidade de bolsistas e a situação do curso de licenciatura no momento de realização das entrevistas encontram-se na Tabela 11.

Tabela 11. Quantidade de bolsistas e situação das licenciaturas nas IES investigadas²⁴

Instituição	Número de bolsistas	Número de Licenciandos	Percentual dos licenciandos que integram o Pibid (%)
U1	5	9	56
U2	30	48	63
U3	20	35	57
U4	20	41	49
U5	20	38	52
U7	15	204	7

Fonte: Elaborado pelo autor.

Percebe-se em uma primeira análise que os cursos de Licenciatura em Química em IES privadas apresentam menor número de estudantes. Ao contrário, nas IES públicas federais a quantidade de universitários vem aumentando com o passar dos semestres letivos, o que garante um bom número de licenciandos interessados em participar do Pibid. Nas IES privadas, a saída de licenciandos por alguns motivos (encerramento do curso ou troca de instituição) apresenta dificuldades aos subprojetos, pois diminui a quantidade de participantes. Entretanto, em todas as IES, o percentual de bolsistas em relação ao número de licenciandos é semelhante, sendo maior do que 50% (em outubro de 2014).

Uma situação comum aos bolsistas vinculados a IES públicas federais foi o motivo do ingresso na Licenciatura em Química. Essa não era a opção inicial de nenhum dos entrevistados. Porém, um conjunto de situações adversas fez com que decidissem, em um segundo momento, pela Licenciatura em Química. Assim, percebe-se que ser professor e, em especial, professor de Química, não era o plano profissional inicial desses estudantes.

Assim como os bolsistas das instituições privadas, todos os pesquisados das instituições públicas têm em comum a conclusão de seus estudos básicos na escola pública. Também é comum aos subprojetos pesquisados o fato de não trabalharem em forma conjunta a outros subprojetos da mesma instituição. Não foram observados projetos interdisciplinares nessas instituições.

Outra situação presente nesses grupos de bolsistas é a proximidade da instituição com suas cidades de origem. Os bolsistas dessas instituições não se deslocaram a outra região do Estado para prosseguirem seus estudos, mas, ao contrário, optaram por frequentar algum

²⁴ Lembra-se que os dados referidos datam de outubro de 2014.

curso em uma IES em sua própria região. Dessa forma, a Licenciatura em Química se oferece como uma opção de estudo também pela facilidade de acesso ao curso.

A análise dos depoimentos dos bolsistas permite perceber diferenças estratégicas entre as propostas dos subprojetos analisados. Podem ser encontrados projetos que têm por objetivo a preparação teórica dos futuros professores, bem como projetos que põem os estudantes em situações diretas de prática de sala de aula. Os bolsistas expõem uma relação entre a participação no Pibid e o estágio obrigatório devido ao fato de que, no estágio, a interação com a escola é menor. No Pibid os alunos têm uma relação mais intensa com a escola, tendo condições de, aos poucos, identificarem as necessidades da escola e dos estudantes.

Também é possível identificar nas manifestações dos estudantes que valorizam o Pibid mais do que as disciplinas pedagógicas do currículo da Licenciatura. Relatam que, dessas aulas, pouco se lembram sobre estratégias de ensino ali apresentadas. Afirmam os bolsistas que a vivência no Pibid, e não as disciplinas regulares, fornecem-lhes condições para desenvolver a prática em sala de aula. Entretanto, nos mesmos relatos dos estudantes, podem-se perceber contradições a essa última análise. Em alguns casos, os bolsistas afirmam que são solicitados pelas supervisoras da escola a exercerem função de monitoria, ou seja, de plantão de dúvidas. Nessa função, o bolsista apenas resolve exercícios ou revisa conteúdos, individualmente com os estudantes da escola. Além dessa função, também é comum que o professor solicite que o bolsista prepare listas de exercícios para serem aplicadas em sala de aula ou, ainda, que prepare aulas práticas no laboratório de Química da escola. Em relação a isso, encontra-se uma importante participação dos bolsistas. Relatam que, na maioria das vezes, o laboratório de Química (ou de Ciências) da escola encontra-se desativado. Sua reativação para o uso dos estudantes é tarefa comum entre os bolsistas.

Nesse contexto, outra contribuição do Pibid para o ensino de Química se manifesta, além dos fatos relacionados, na produção de atividades solicitadas pelos professores da escola e no desenvolvimento de jogos ou outros materiais para uso nas aulas. Porém, as declarações dos bolsistas revelam que tanto as aulas dos professores da escola quanto as aulas preparadas pelos bolsistas a partir das combinações com seus coordenadores e supervisores seguem a pedagogia tradicional, de ensino transmissivo. Não se observam inserções de práticas pedagógicas mais modernas, como a valorização da pergunta do estudante e o ensino pela pesquisa.

Mesmo assim, a participação no Pibid foi definitiva na decisão dos bolsistas em exercerem a função de professores de Química. Todos os bolsistas pesquisados informam que

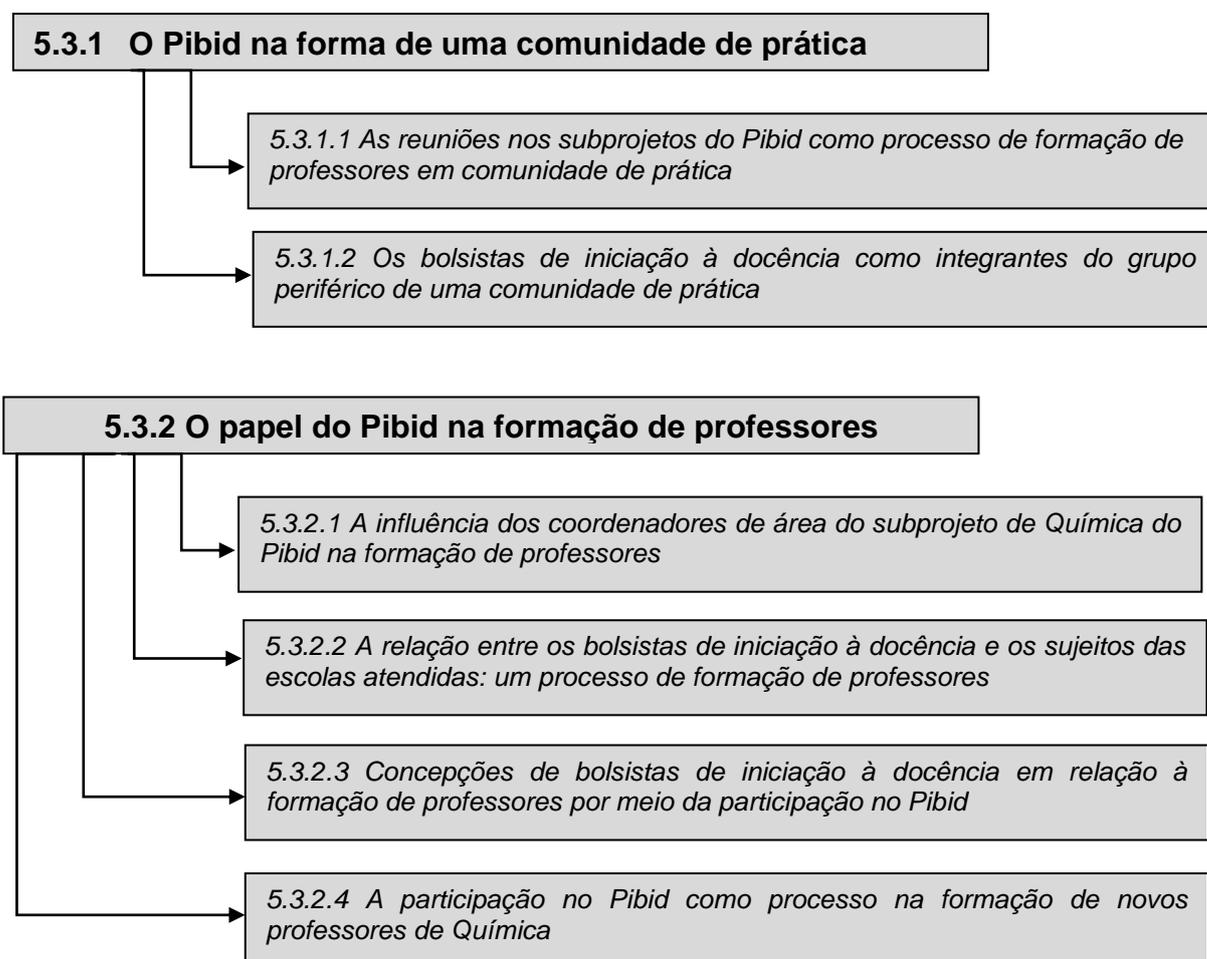
alteraram suas expectativas profissionais ao longo da participação nos subprojetos de Química do Pibid.

5.3 As categorias que emergiram das manifestações dos participantes da pesquisa

A análise das entrevistas dos grupos de bolsistas de iniciação à docência e as respostas dos coordenadores ao questionário enviado, fizeram emergir três categorias, a saber: *A participação no Pibid na forma de uma comunidade de prática; O papel do Pibid na formação de professores; A prática docente originada a partir da participação no Pibid.*

Para facilitar a compreensão, a Figura 9 apresenta um esquema com as categorias e subcategorias que emergiram da análise realizada

Figura 9 - Apresentação das categorias e subcategorias emergidas da análise dos dados



5.3.3 A prática de docência a partir da participação no Pibid

5.3.3.1 *As concepções dos bolsistas de iniciação à docência sobre a prática profissional*

5.3.3.2 *Estratégias de docência desenvolvidas nos subprojetos de Química do Pibid*

5.3.3.3 *Atividades docentes dos bolsistas de iniciação à docência nas escolas*

5.3.3.4 *A prática de docência por parte dos bolsistas participantes do Pibid*

A seguir são apresentadas as descrições e interpretações dessas categorias e subcategorias.

5.3.1 O Pibid como uma comunidade de prática

Diversas manifestações observadas ao longo dessa investigação alinham as ações ocorridas nas reuniões dos subprojetos do Pibid com as comunidades de prática. Para observar a emergência dessa categoria, foram analisadas as entrevistas com os grupos de bolsistas e os questionários enviados a coordenadores e a licenciados deste programa. Emergiram duas subcategorias: *A função das reuniões do Pibid no processo de formação de professores; e Os bolsistas como integrantes do grupo periférico de uma comunidade de prática.*

5.3.1.1 *A função das reuniões do Pibid no processo de formação de professores*

Os subprojetos do Pibid constituem-se em torno de reuniões, geralmente semanais, que ocorrem nas próprias IES. Nessas reuniões, o coordenador recebe os supervisores do Pibid das escolas parceiras e os bolsistas. É fato comum que haja preparação de práticas e relatos de experiências nesses encontros, o que contribui de forma positiva tanto para a formação inicial dos licenciandos quanto para formação continuada de supervisores e coordenador. Assim, firmam-se as reuniões do Pibid como importante instrumento de formação de professores, incluindo aqueles que ainda estão na Licenciatura em Química e os mais experientes, o que obedece aos pressupostos de uma comunidade de prática. Observa-se,

nesses encontros, que alguns participantes envolvem-se de forma mais efetiva que outros, permitindo que o grupo possa apresentar resultados mais consistentes. Segundo Wenger (1998, p. 4),

O foco primário da teoria de uma comunidade de prática é o aprendizado como participação social. Participação aqui não se refere apenas ao engajamento em eventos locais, mas ser ativo em práticas de comunidades sociais e na construção de identidades em relação a essas comunidades. Essa participação mostra não somente o que fazemos, mas também o que somos e como interpretamos o que fazemos.

Desse modo, é possível afirmar que a reunião dos participantes do Pibid em seu subprojeto atinge os pressupostos de uma comunidade de prática. Por exemplo, segundo o coordenador C5, *“as reuniões são estratégicas, harmonizam nossas ações, discute-se a eficácia das metodologias e experimentos, aproxima os estudantes bolsistas e soluciona eventuais dificuldades vivenciadas por uns que podem ser atenuadas na ação de outros”*. Destaca-se nessa afirmação a sua parte final, *soluciona eventuais dificuldades vivenciadas por uns que podem ser atenuadas na ação de outros*, que remonta ao principal objetivo de uma comunidade de prática, que é a resolução de problemas de um participante a partir da interação com outros sujeitos que já vivenciaram os mesmos problemas e, geralmente, já os superaram (*Ibid*).

As funções dos participantes e a estrutura das reuniões dos subgrupos do Pibid têm forte aproximação com as funções dos sujeitos e com a estrutura de uma comunidade de prática. Ao mesmo tempo em que o subprojeto tem um coordenador, a comunidade de prática dispõe de um orientador para as reuniões; enquanto que na reunião do Pibid há professores supervisores que fazem a ligação entre a universidade e a escola, em uma comunidade de prática há os componentes do núcleo central que trazem uma contribuição mais experiente para as discussões. Por fim, no Pibid há os licenciandos, ainda em seus primeiros movimentos de docência, em uma comunidade de prática há os componentes periféricos que, em um momento inicial, apenas assistem às discussões para, após, também contribuírem para o grupo. Assim como em uma comunidade de prática os participantes periféricos são os que mais se apropriam de novos conhecimentos, também no Pibid são os licenciandos os maiores beneficiados pela interação com seus pares, buscando, logo, uma mudança para outra região da comunidade de prática. Nessas reuniões com a coordenação, que podem ser semanais ou quinzenais, dependendo do subprojeto, são feitas discussões e preparações de atividades. Segundo o coordenador C7,

Nessas reuniões são feitos os planejamentos das atividades que serão realizadas naquela escola nas duas semanas seguintes, são avaliadas as atividades realizadas

nas duas semanas anteriores e são discutidos aspectos relacionados com o espaço escolar, o seu ambiente, as relações interpessoais nesse espaço (Coordenador C7).

Os encontros do Pibid na forma de uma comunidade de prática contribuem para que os envolvidos possam firmar suas convicções a partir da partilha de relatos com participantes mais experientes. O bolsista de iniciação à docência U5B, por exemplo, afirma que *“o Pibid, ele é uma preparação porque se tu fica em dúvida se tu quer ser professor ou não, a hora que tu dá a aula ali do Pibid aí tu tira a tua dúvida. Eu decidi ali.”*. Decisões como essa, que fazem com que o estudante deseje permanecer na Licenciatura em Química são comuns nos relatos desses bolsistas, bem como as decisões tomadas quando o licenciando chega à escola e inicia seu processo de docência. Nesses primeiros momentos de prática docente, o bolsista consegue desenvolver estratégias planejadas no grupo do Pibid. Dessa forma, a oportunidade de estar frente aos estudantes, implantando práticas desenvolvidas nos encontros de seu subprojeto, permitem que os licenciandos tenham experiência positiva de docência, bem como sensação de autonomia.

A comunidade de prática em que se transforma o subprojeto do Pibid tem a condição de desenvolver o espírito de colaboração nos participantes. Segundo o coordenador C5, o encontro do subprojeto do Pibid *“estimula a criatividade, incrementa o senso crítico e desenvolve o espírito solidário de grupo”*. Nesse contexto, a participação do bolsista no Pibid contribui para a formação de um professor que pensa sua prática e a analisa criticamente, que compartilha suas experiências e suas apreensões, contribuindo para a construção tanto de sua identidade docente como a de seus colegas. Essa oportunidade de discutir a prática no grupo, recebendo contribuições de seus pares e de professores mais experientes, tem tido boa repercussão entre os licenciandos. O bolsista U5G afirma: *“[...] eu também acho que ... Aqui das reuniões do Pibid, né? A gente apresenta o plano para os colegas. Daí a gente discute e aprimora. Então eu acho isso válido. E a gente não tem oportunidade assim na grade”*.

Essa manifestação do licenciando U5G revela que nas reuniões do subprojeto ocorre a análise das atividades relatadas pelos sujeitos, em que são observadas as estratégias que deram bons resultados e aquelas que ainda mostram fragilidades.

Assim, desenvolve-se a competência de trabalho em equipe nos bolsistas, derivada da oportunidade dessas discussões. Essa apropriação é importante pelo fato de proporcionar um trabalho mais integrado e harmônico na escola (coordenador C7).

Esse trabalho em equipe é o resultado das conversas que ocorrem no grupo, o que resulta em importante partilha de experiências. O bolsista de iniciação à docência U5J afirma:

“a gente sempre compartilha com o colega, tipo, eu fiz alguma coisa... Aí a gente vai passando para os colegas como é que foi feito, o que deu certo, o que não deu”. Essa partilha de experiências, aliada aos primeiros contatos com a docência, permitem que os bolsistas de iniciação à docência percebam importantes mudanças em suas concepções, como, por exemplo, adquirirem sensação de autonomia para as ações docentes que virão pela frente. Porém, parece que o principal resultado pessoal para cada bolsista é a decisão pela permanência na Licenciatura em Química e pelo investimento na profissão de professor. O bolsista U4D, por exemplo, afirma: “O Pibid é a oportunidade de seguir ou desistir antes de não precisar esperar chegar até o estágio”. A participação no Pibid, notadamente nas discussões nos grupos dos subprojetos, justifica a opção pela licenciatura em Química e a produção de estratégias pedagógicas diferentes daquelas que podem ser notadas hoje nas escolas.

Acho que se não fosse o Pibid eu não estaria aqui hoje onde estou, participando do Edeq, planejando aula, experimentos. Teria ido pra área da engenharia ou pra farmácia em alguma outra cidade. O Pibid, as conversas, que me influenciaram a ficar no curso e fazer tudo que eu faço hoje. Aprendi a gostar (Bolsista U2D).

Esse depoimento é complementado pelo relato de outros bolsistas que dizem, inclusive, que a participação no Pibid promove a fixação dos licenciandos em suas cidades, não havendo necessidade de buscarem outros cursos em localidades distantes de suas residências.

Entretanto, o principal resultado que emerge da comunidade de prática em que se constitui o subprojeto do Pibid parece ser a mudança das concepções de docência que os licenciandos trazem de seu tempo como estudantes da escola básica e, mesmo, dos primeiros contatos com a universidade. Essa mudança alcança também suas primeiras práticas, pois essas são discutidas em grupo e analisadas com a mediação do coordenador e dos supervisores.

Também a escola recebe influência desses resultados. O Pibid promove mudanças em algumas práticas dos próprios estudantes, na medida em que novidades são apresentadas pelos bolsistas tornam-se atraentes para esses jovens. Assim, a atuação no Pibid permite que os bolsistas possam refletir sobre a prática adotada na escola e sugerir alternativas para mudar a realidade encontrada.

Nesse contexto, as reuniões do subprojeto do Pibid permitem que diversos sujeitos possam avançar em suas práticas de docência, adquirindo formato de formação inicial para os licenciandos e continuada para supervisores e coordenadores. Também os professores da

escola, ao terem acesso às atividades desenvolvidas pelos bolsistas, são beneficiados pelo programa. O amadurecimento das estratégias desenvolvidas na escola ocorre nos encontros periódicos dos subprojetos. O bolsista U5K relata: *“a gente volta e conta o que deu certo, o que não deu certo. E corrige pra uma próxima. E tem turmas e turmas, né, pode dar certo com os meus alunos e os delas não...”*. Esse relato mostra uma importante capacidade desenvolvida nas reuniões: a capacidade de compreender que a docência tem seu resultado obtido por um conjunto de fatores que não pode ser medido com exatidão, pois cada professor e cada turma de alunos podem apresentar contextos e situações diferentes, o que modifica as capacidades de aprendizagem. A avaliação das atividades dos bolsistas na escola, por exemplo, é importante recurso das reuniões dos subprojetos. Essa prática encontra resultados ainda mais valiosos quando ocorre entre bolsistas de grupos diferentes, o que aumenta a capacidade de compartilhamento dessas experiências.

Nesses encontros os bolsistas conseguem apropriar-se de habilidades importantes, como a leitura e produção de textos, a competência argumentativa e o trabalho coletivo, o que revela a qualidade da participação em uma comunidade de prática.

Nas reuniões dos subprojetos do Pibid há destaque para a atuação do coordenador. A interação com os bolsistas, e mesmo com os supervisores, permite que esses participantes possam compreender os resultados das práticas realizadas na escola e fazer correções no rumo dos trabalhos, quando necessário. O licenciando U5J refere-se a essa situação, quando afirma: *“eu falei com o professor (cita coordenador), daí eu já soube melhor, já consegui encarar melhor a realidade da situação”*. O coordenador também tem a tarefa de ser o mediador entre os bolsistas e os supervisores, aproximando os dois grupos.

Essa relação entre bolsistas de iniciação à docência, supervisores e coordenador tem a capacidade de fazer com que seus resultados possam alcançar participantes que estejam fora desse grupo. Se, por um lado, essa comunidade de prática apresenta limites definidos, tendo um núcleo central formado pelo coordenador, supervisores e alguns bolsistas, e uma região periférica formada por licenciandos iniciantes ou menos participativos, por outro pode também alcançar sujeitos que não sejam ainda membros efetivos, como outros licenciandos ou, mesmo, outros professores da escola. Esses sujeitos externos poderão, em momento futuro, tornarem-se membros efetivos. Segundo Wenger (1998, p. 103),

Ao mesmo tempo em que estabelece limites, uma comunidade de prática desenvolve maneiras de manterem conexões com o resto do mundo. Uma comunidade de prática não pode ser considerada como entidade isolada do resto do mundo, ou mesmo independentes de outras práticas. As histórias e os argumentos de seus membros não pertencem a si próprios, somente, mas articulam-se com o resto do mundo.

Assim, os subprojetos de Química do Pibid podem atingir resultados dentro e, mesmo, fora de seu grupo de participantes efetivos.

5.3.1.2 Os bolsistas do Pibid como integrantes do grupo periférico de uma comunidade de prática

O grupo periférico de uma comunidade de prática contém membros que podem participar com maior frequência das discussões (membros ativos) ou membros que raramente se manifestam e pouco contribuem para o crescimento do grupo (membros marginais ou periféricos). Os membros periféricos, mesmo no Pibid, podem, com o passar do tempo, afastar-se do grupo e deixar de participar, dando lugar a outro componente. No Pibid isso é percebido quando o bolsista solicita desligamento do subprojeto. Entretanto, as discussões ocorridas nas reuniões dos grupos e o início da prática da docência nas escolas fazem, ao contrário, que os membros marginais se tornem ativos e progridam dentro da comunidade. Segundo Wenger, McDermott e Snyder (2002, p. 56),

O grupo periférico é o maior em uma Comunidade de Prática. São mais afastados das ações, observam a interação entre o núcleo e os membros ativos. Alguns se mantêm na periferia porque consideram que suas opiniões não são apropriadas ou são desprovidas de autoridade. Outros se afastam por falta de tempo para maior dedicação. Entretanto, as pessoas dessa linha-limite não estão tão passivas quanto parecem. Em uma Comunidade de Prática, os participantes periféricos comparecem à maioria das reuniões em um período de dois anos, aproximadamente, mas quase nunca contribuem.

As ações dos bolsistas no grupo do Pibid são acompanhadas pelo coordenador de área. Esse acompanhamento soma-se ao trabalho feito pelo supervisor que se relaciona mais intensamente com os bolsistas em cada escola atendida. Deste modo, consideram-se que todas as dimensões do trabalho docente ficam contempladas, pois os bolsistas são acompanhados do planejamento à realização e à avaliação das atividades realizadas, o que permite o crescimento desses licenciandos e de seus colegas, participantes do Pibid.

Esse envolvimento de vários participantes na realização e análise das atividades, permite que a comunidade de prática em que se constituem as reuniões do Pibid alcance professores das escolas, supervisores e coordenadores, além dos próprios licenciandos.

A existência dos subprojetos de Química na escola também tem alcançado objetivos que não faziam parte das intenções iniciais. O professor formador na universidade também é

alcançado pelas ações do Pibid, pois as discussões e estudos realizados no projeto colocam em confronto os saberes desses formadores (TARDIF, 2014). Também, os professores da escola que acolhem os bolsistas são atingidos pelo Pibid. A chegada do Pibid a algumas escolas foi decisiva para estabelecer um perfil de professor investigador em seus participantes e nos professores. Os supervisores também se beneficiam desse convívio, apropriando-se de novas estratégias.

Essa relação entre cada bolsista com seus pares e com supervisores e coordenador no âmbito da reunião do grupo do Pibid permite que o bolsista adquira capacidade de refletir sobre as decisões que tomará, além de avaliar o que foi feito anteriormente. O bolsista U5E, por exemplo, relata uma situação em que, após exercer sua atividade na escola, voltou para o grupo para discutir seus resultados.

Olha, pra mim, aqui, eu sempre peguei bastantes ideias, tipo, daqui do Pibid, sabe? Para exercer na escola, mas também eu já peguei algumas coisas, digamos, de disciplinas, sabe, que eu achei interessante. Só que eu tive que adaptar, né, para o entendimento deles, então daí também vai muito, tu vai ter que modificar toda a tua aula. Então tu necessita mais de... Mas eu acho que aqui, tipo, sempre o (cita coordenador) dá umas dicas assim: “Ah, acho que assim funcionaria, não funcionaria. (Bolsista U5E)

A análise das atividades realizadas durante as reuniões permite a produção de textos a partir das experiências dos bolsistas. O coordenador C7, por exemplo, afirma que uma de suas funções é orientar os bolsistas a elaborarem relatos escritos sobre suas atividades, de forma a criarem capacidade de argumentação e de comunicação de seus resultados. O coordenador C7 afirma que exerce “*orientação quanto ao aproveitamento das atividades realizadas para apresentação de trabalhos em eventos, particularmente no que se refere à escrita dos textos e apresentação oral*”.

Esse compartilhamento de experiências entre professores e colegas capacita os licenciandos a tomarem determinadas decisões.

O futuro professor, ao experienciar, desde as etapas iniciais de seu curso de licenciatura, os procedimentos didáticos e as responsabilidades de um profissional do ensino, numa sequência de ações progressivas e guiado por docentes experientes, vai se capacitando para realizar uma parcela cada vez maior das atribuições do professor de Química. (Coordenador C7).

Esse amadurecimento do novo professor é um importante produto da participação no Pibid. As concepções as quais os bolsistas se apropriam nas discussões no grupo, antes e após a aplicação das práticas, reforçam a ideia de que as reuniões dos subprojetos do Pibid acontecem na forma de uma comunidade de prática.

Enfim, o mais importante impacto causado pela participação de licenciandos no Pibid é a formação do perfil de um professor diferenciado, decorrente do interesse em concluir a licenciatura e ingressar na profissão docente.

Da discussão dessa categoria, pode-se apresentar alguns destaques:

- as reuniões do Pibid apresentam rotinas que permitem compará-las a uma comunidade de prática;
- as reuniões do Pibid, no contexto de uma comunidade de prática, apresentam um núcleo central, um grupo de membros ativos e participantes periféricos;
- as reuniões dos subprojetos do Pibid são estratégicas para promover o início da docência para os licenciandos;
- os bolsistas que se encontram na região periférica da comunidade de prática em que se constitui o subprojeto do Pibid, são os maiores beneficiados desta relação, na medida em que fazem um movimento em direção ao centro, ao núcleo de membros ativos;
- as reuniões do Pibid desenvolvem o espírito solidário em seus participantes e o sentimento de pertença no grupo, o que é importante para a decisão em permanecer no curso e em querer ser professor;
- o compartilhamento de experiências que ocorre nessa comunidade de prática possibilita aos bolsistas desenvolverem a capacidade de tomada de decisões sobre suas próprias práticas, desenvolvendo a autonomia.

5.3.2 O papel do Pibid na formação de professores

Essa categoria emergiu da análise de depoimentos obtidos em três momentos da investigação: das entrevistas com os bolsistas, dos questionários respondido pelos coordenadores e dos questionários respondidos por licenciandos.

Os bolsistas, de modo espontâneo, contribuíram com sua percepção dos fatos que vivenciam no convívio semanal com seus coordenadores e supervisores, bem como com os estudantes da escola básica na qual desenvolvem o projeto. Nesse movimento, esses bolsistas já indicam compreensão sobre sua formação como professores, relacionando essa formação com a participação no Pibid. Os coordenadores contribuíram no sentido de apresentar

informações que transcenderam o tempo atual, relatando acontecimentos de outros tempos, outros grupos nos quais também estavam envolvidos. A terceira aresta desse triângulo de obtenção de dados foram os questionários enviados a licenciados, que atuavam em escolas da Educação Básica. Esses novos professores de Química trazem em sua formação as concepções construídas ao longo da participação no Pibid. Pode-se perceber, nas análises dos relatos, que algumas dessas concepções são presentes na prática de docência para esses professores. Para essa *triangulação* foram usados diferentes procedimentos para a obtenção dos dados. Triangulação, segundo Alves-Mazzotti e Gewandsnadjer (1998, p. 173) ocorre “[...] quando buscamos diferentes maneiras para investigar um mesmo ponto.”.

Durante o tratamento por ATD, surgiram quatro subcategorias, a saber: *A influência dos coordenadores na formação de professores; A relação entre os bolsistas e os sujeitos das escolas atendidas: um processo de formação de professores; Concepções de bolsistas em relação à formação de professores por meio da participação no Pibid; A participação no Pibid como processo na formação de novos professores de Química*. Essas subcategorias são analisadas a seguir.

5.3.2.1 A influência dos coordenadores do Pibid na formação de professores

Os subprojetos de Química investigados apresentam realidades e práticas diferentes. Essa diferença tem origem tanto nas concepções dos coordenadores de área como no interesse apresentado pelos licenciandos participantes do programa. Nesse contexto de análise, podem ser observadas aproximações e distanciamentos entre as manifestações de licenciandos e coordenadores de área. Segundo os depoimentos dos coordenadores, os encontros dos subprojetos têm o objetivo de permitir discussões e preparação de atividades. O coordenador C1 afirma que o objetivo dos encontros e, além disso, a tarefa do próprio coordenador é “*promover espaços para a discussão, proposições de atividades diversificadas (planejamento e desenvolvimento), reflexão, estudo e orientação (dos bolsistas)*”. É nesses espaços que ocorre a elaboração das atividades que os bolsistas levam à escola e que serão analisadas adiante nessa pesquisa.

Uma das distensões entre esses segmentos se dá na instituição privada U1, na qual coordenador e bolsistas discordam sobre as atividades desenvolvidas e sobre a disponibilidade do coordenador. Enquanto o coordenador relata que promove espaços para a discussão, proposições de atividades diversificadas (planejamento e desenvolvimento), reflexão, estudo e

orientação com os bolsistas apresentam opinião diferente. O bolsista U1A refere: “nas segundas-feiras a gente fica na U1, preparando, conversando com a professora que é o horário que a gente consegue que ela esteja lá um pouquinho para ajudar a gente”. Essa declaração mostra que os contatos entre esses segmentos (bolsistas e coordenador) são breves e que, no resto do tempo, os bolsistas trabalham por conta própria. Nesse grupo, a ida até a escola se dá apenas uma vez por semana, sem que haja a participação do coordenador nessa ação. O professor egresso P21 afirma que as atividades realizadas em sua participação no Pibid eram importantes no sentido de deixar os bolsistas confiantes de que suas investidas na escola teriam bons resultados. Convém compreender, porém, que os períodos de participação no Pibid foram diferentes para os licenciados e para os atuais bolsistas. Em geral, os egressos ingressaram no Pibid em um edital anterior aos atuais bolsistas.

Em diferentes IES investigadas, a participação do grupo nos eventos de Ensino de Ciências e de Química, em especial, tem sido incentivada. Nota-se aqui uma forte relação entre o Pibid e o Edeq, importante evento em Educação Química, também relacionado com a formação de professores. O Edeq tem se constituído como porta de entrada dos licenciandos e bolsistas para a escrita de artigos e publicação de seus trabalhos com o objetivo de divulgar as ações que ocorrem nos grupos, bem como os processos envolvidos nas disciplinas de estágio ou similares. Nesse evento, que ocorre anualmente no Estado do Rio Grande do Sul, um grande número de bolsistas apresenta os resultados de suas ações, orientado por seus coordenadores. No Edeq realizado em 2015, 23% dos 170 trabalhos apresentados relatavam ações ocorridas no Pibid (RIBEIRO, 2015). Sobre isso, afirma o coordenador de área C1:

[...] um dos objetivos do subprojeto é participar de eventos da área, preferencialmente com apresentação de trabalhos, contribuindo assim para o exercício da escrita e reflexão sobre o que fazem, além de divulgarem seu trabalho e conhecer o que se produzido em outros lugares.

Essa tendência é partilhada pelo bolsista U4D, de outra IES, ao descrever que também em sua instituição o coordenador incentiva a participação em eventos de Educação, em especial o Edeq. O bolsista comenta que

[...] então aí ele (o coordenador de área) nos orientou em relação a qual o tipo de trabalho que nós deveríamos fazer. Eu no caso fiz um trabalho sobre se há diferença ou não em se ter aulas práticas no ensino médio como resultado para o aluno. Aí nós fizemos o questionário e várias outras colegas também fizeram trabalho, então ele nos auxiliou a construir o questionário. As professoras lá do colégio nos auxiliaram a aplicar e depois nós fomos construindo o trabalho até chegar o dia do Edeq, ele foi aos orientandos, não só nas reuniões, também por e-mail e se a gente vai fazer alguma coisa lá, ele nos orienta, que tipo de trabalho a gente vai fazer. (Bolsista U4D).

Essa mesma questão é discutida pelo coordenador C1. Para esse coordenador, a produção intelectual é um importante produto da participação no Pibid. Nesse contexto, além do Edeq, eventos como o Encontro Nacional de Pesquisa em Educação de Ciências (Enpec) e o Encontro sobre Investigação na Escola (EIE) são destacados como os que mais recebem as contribuições desses participantes.

Os relatos analisados revelam a natureza colaborativa da formação de professores por meio da participação no Pibid. O trabalho que é feito no grupo do Pibid faz emergirem resultados mais consistentes do que surgiriam em ações individuais, embora não haja certeza da qualidade formal desses resultados. Lima (2004) afirma que:

É preciso pensar que trabalhar em equipe exige saber conjugar o individual com o coletivo, a sociedade hoje organiza-se de modo a não privilegiar a integração, não sendo, portanto, evidente que a mera proposição de um trabalho dessa natureza seja garantia de experiências bem sucedidas (LIMA, 2004, p. 286).

Então, as discussões e argumentações ocorridas nas reuniões do subprojeto que podem amadurecer aquilo que foi vivenciado pelos bolsistas, transformam-se, por meio do diálogo, em real aprendizagem. Assim, Ramos e Moraes (2009, p. 5) afirmam:

Nesse sentido, o diálogo possibilita a confrontação com o diferente, e diferentes níveis de complexidade. Por isso, os interlocutores vão reconstruindo sentidos em relação aos fenômenos e conceitos envolvidos na interação com os outros, seja por imitação, por confrontação, por colaboração ou pela controvérsia. É desse modo, que, mesmo de forma inconsciente, enquanto falam ou escutam, os alunos revisam seus entendimentos sobre o objeto de estudo e reelaboram seus conceitos, reconstruem seus conhecimentos.

Ainda, considerando as ações teóricas que envolvem os subprojetos de Química analisados, pode-se observar outra diferença. Bolsistas das IES U3 e U4 informam que, em suas reuniões, são preparados planos de aula que, entretanto, nunca são de fato aplicados. Na instituição U4 não há, sequer, encontro regular dos licenciandos durante a semana, sendo reservado, em algumas ocasiões, o sábado para essa reunião. Isso acontece, entre outros fatores, pelo fato de alguns bolsistas trabalharem durante a semana ou, mesmo, morarem em local distante da universidade, o que dificulta a chegada em determinados horários estabelecidos pelo coordenador. Nessa instituição, não havia a produção de materiais em um momento da existência do subprojeto, apenas a elaboração do plano de aula, como relata o estudante U4A, quando afirma: *“No início a gente não fez nenhum material para trabalhar com eles, nós fazíamos planos de aula. O horário de encontro dos Pibidianos varia. Eventualmente é aos sábados”*.

Essa situação também é destacada pelo bolsista U3F. Em sua instituição era comum, com o coordenador de área que foi substituído, que os licenciandos apenas fizessem observações de aula e que, após, tentassem reproduzir a aula assistida por meio da elaboração de um plano de aula. Segundo esse bolsista,

Até no Pibid anterior nós íamos à escola e fazíamos as observações de aula, nós só fazíamos observações nunca ninguém assumiu turma, sempre o professor, normal, titular, mas nós trabalhávamos com planos de aula, nós elaborávamos plano de aula, no caso era um treinamento de como se fazer um plano de aula. Então a gente ia assistir à aula do professor e aí a gente elaborava um plano de aula. (Bolsista U3F).

O depoimento desse sujeito revela uma questão que se reproduz em outros depoimentos de participantes vinculados a algumas instituições: a ausência de docência por parte dos licenciandos participantes do Pibid. A iniciação à docência, objetivo central do programa, não é realizada de forma ostensiva em alguns dos projetos investigados, segundo a manifestação de bolsistas, sendo deixada para as disciplinas de estágio o começo da vida docente desses licenciandos.

A formação de novos professores de Química, segundo as compreensões que surgem das manifestações dos bolsistas, tem acontecido com olhar apenas na competência a ser desenvolvida pelos licenciandos. Entretanto, ao mesmo tempo em que os bolsistas desenvolvem sua competência²⁵ docente, o estudante da escola também desenvolve a sua. Dessa forma, vê-se a necessidade que ambos os estudantes – o do ensino médio e o da licenciatura - consigam construir argumentos para que desenvolvam, ao seu modo, sua aprendizagem e competência docente.

Uma primeira dificuldade na formação desses novos professores aparece na tentativa de docência, na escola. Nas IES localizadas no interior do estado do Rio Grande do Sul é comum que os licenciandos trabalhem durante o dia, geralmente, em atividades não ligadas à docência. Nesses locais, os licenciandos usam o turno da noite para frequentarem a universidade e participarem de encontros do Pibid. Como tentativa de solução a essa questão, o grupo de bolsistas se organiza nas atividades. Os colegas que possuem alguma disponibilidade pela manhã encarregam-se das atividades nesse turno, orientados pelo coordenador do subprojeto. O bolsista UIB vivencia essa situação:

O (cita nome de colega) vai conosco na segunda e tenta ir na quarta. Mas como ele tem às vezes horários mais flexíveis, ele consegue ir de manhã para aplicar a paródia Química, por exemplo, que foi um dos casos. Nós não temos como ir nesse horário. Então para nós conseguirmos aplicar as atividades, a gente tem que

²⁵ Emprega-se aqui “competência” de acordo com a percepção de Terezinha Rios (2003, p.88), ou seja, “saber fazer”. Isso difere da ideia de competências.

programar aulas na semana à noite. E os outros dois, o (cita nome de colega) e a (cita nome de colega), os outros três e a (cita nome de colega), eles fazem, daí a gente não tem um conhecimento dos dias. (Bolsista U1B).

Outra dificuldade encontrada nos grupos são os primeiros contatos com a docência. Esse contato acontece, quase sempre, nas disciplinas de estágio. Nos subprojetos de Química do Pibid, como visto, essa prática não é frequente. Mesmo assim, a participação no Pibid mostra vantagens aos licenciandos quando esses realizam o estágio e chegam à escola. O bolsista U7D relata:

Aqui na (cita instituição) tem os professores do estágio aqui na (cita instituição), que eles fizeram um comentário uma vez que foi muito interessante, o estagiário, quando ele passou pelo Pibid, ele é diferente do estagiário que só teve as cadeiras teóricas. Então, ele tem... A ideia dele, a cabeça dele é diferente, então, ele enxerga a sala de aula de outra maneira do que alguém que vai pegar a sala de aula pela primeira vez lá no final do curso e depois tem que se deparar com a realidade, tomar aquele baque lá fora (Bolsista U7D).

Entretanto, a realidade encontrada na sala de aula é distante da concepção que o bolsista traz de sua formação. A tentativa de execução das aulas elaboradas e as relações com os estudantes da escola se colocam entre o planejado e o executado. O bolsista U1A afirma: *“Por exemplo, eu preparo uma aula no estágio, vamos dizer lá, eu imagino que minha aula vai demorar três aulas. Eu vou preparar um projeto, miniprojeto, que vai demorar umas três aulas. Eu quero aplicar na aula normal. Eu não tenho como fazer isso”*. Com esse depoimento, pode-se perceber que, de fato, a chegada à sala de aula se dá por meio das disciplinas de estágio, mesmo que o bolsista participe do Pibid. Os coordenadores têm opinião semelhante aos bolsistas em relação às dificuldades encontradas por esses em suas tentativas de docência. Como proposta de correção dessas questões, o coordenador C2 diz que uma de suas tarefas é *“dialogar com os bolsistas sobre suas dificuldades na execução das tarefas e como superá-las para ajudá-los na vivência da prática docente”*. Essa concepção é compartilhada pelo licenciado P32, quando afirma que é bastante diferente a situação de entrar em sala de aula durante a participação no Pibid, no estágio e, mesmo, quando se é o professor titular da turma, função que exerce atualmente. Segundo afirma P32, o professor pode fazer suas próprias escolhas pedagógicas, enquanto o bolsista segue a combinações feitas em seu grupo. Além disso, o professor é mais respeitado pelos estudantes do que o bolsista.

Em síntese, pode-se depreender que o trabalho realizado no âmbito do Pibid depende muito de todos os participantes, mas o coordenador tem papel definidor em relação ao êxito do trabalho formativo, que ocorre nesse programa.

5.3.2.2 A relação entre os bolsistas e os sujeitos das escolas atendidas: problemas no processo de formação de professores

Dentre todos os aspectos até aqui abordados, ressalto que as maiores dificuldades encontradas pelos estudantes bolsistas do Pibid acontecem quando chegam à escola para onde são designados. Essas dificuldades acontecem em relação à estrutura e à gestão da escola e, principalmente, em relação aos professores que lá trabalham.

Em relação à estrutura da escola, os licenciandos comentam que, ao se apresentarem para desempenhar suas atividades, são colocados em meio à realidade escolar sem que recebam orientações e explicações por parte dos sujeitos da escola, aí incluindo o supervisor, mesmo que esse participe dos encontros do Pibid. O relato do licenciando U4D mostra essa situação. Diz que, ao chegarem à escola, foram solicitados a trabalhar junto à professora que atendia o Seminário Integrado, proposta de trabalho surgida nas escolas estaduais do Rio Grande do Sul a partir do ano de 2012. Nesse espaço, os deveriam orientar a trabalharem com pesquisa e desenvolvimento de projetos interdisciplinares. No entanto, os bolsistas foram designados a exercerem ali suas atividades sem, no entanto, saberem de fato sobre o que se fazia nesse espaço. O bolsista U4D expressa da seguinte forma sua apreensão com essa situação:

Então, como que trabalha isso? O quê que? Qual o dever do professor? O quê que ele deve fazer com esse seminário integrado? Isso a gente está conseguindo ver mais agora, sabe? Que a Profe (cita o nome da professora) é uma ótima professora, a escola é ótima. Abre as portas da escola, foram abertas de uma forma assim que a gente ficou surpreso. (Bolsista U4D).

Em relação aos professores da escola, os Pibidianos também encontram dificuldades. A primeira barreira que encontram é em professores que não conhecem o Pibid. Isso encontra explicação no fato de que o primeiro edital oferecendo bolsas para o Pibid, em IES públicas, foi lançado no ano de 2007. Professores que se afastaram da universidade em anos anteriores a esse não vivenciaram o Pibid em sua formação. O que causa maior surpresa é que mesmo professores formados há poucos anos desconheçam o Pibid, mesmo que já sejam concursados e trabalhem na escola pública. O diálogo ocorrido entre o pesquisador e os bolsistas U1B e U1A, dois dos participantes dessa pesquisa, transcrito a seguir, exemplifica essa situação.

*U1B: (Na escola, o professor fala:) Pibid, o quê que é isso? O quê que é isso? Explica para mim.
PESQUISADOR: São muito antigos os professores ou não?*

UIA: Tem professores novos.
PESQUISADOR: Novos?
UIA: Tem novos.
PESQUISADOR: Do último concurso?
UIA: Aha, tipo, tem uns de 25 (anos).

Esse fato talvez possa servir como princípio de justificativa para outras dificuldades encontradas pelos licenciandos em suas primeiras experiências de docência na escola. Outra situação que causa desconforto aos licenciandos é a recepção ruim por parte dos antigos professores, que já estão há algum tempo trabalhando na escola pública. Note-se que, mais uma vez, estabelece-se uma confusão entre a participação do licenciando como bolsista do Pibid e como aluno de disciplinas de estágio. Enfatizo que a entrada do licenciando em sala de aula para o exercício da docência se dá por meio do estágio, e não pelo Pibid. A continuação da transcrição do diálogo entre o pesquisador e os licenciandos U1A e U1B revela essa situação.

UIB: Gente, para o meu estágio que eu fiz, o 2, eu fui ver a aula lá em (cita cidade), aí, tá. Os demais professores do colégio não querem receber os bolsistas e os usam como monitores
PESQUISADOR: E dos demais professores da escola, tu falaste que a turma de Química, que é um pouco refratária, assim?
UIA: É, ela não quis participar do projeto e até a profe (cita o nome da professora supervisora) conversou com ela, pediu só que queria ajuda para alguma aula diferente e tal e tal. No começo ela não quis, agora que ela viu que os outros colegas, que os estudantes dela estão vendo, de vez em quando ela aparece de supetão lá no laboratório e a gente está lá: ah eu vim aqui hoje que eu quero fazer tal coisa, tal coisa. Daí a gente está lá. Vocês me ajudam?

A situação aí relatada também se observa em outras instituições. O bolsista de iniciação à docência U5J comenta que a participação no Pibid beneficia a atuação no estágio, visto que permite que o licenciando se aproprie de práticas de ensino das quais poderá fazer uso, além do importante contato inicial com os estudantes. Diz o bolsista U5J que o Pibid “*ele já me deu aquela tranquilizada pra saber até onde eu podia ir com os alunos, e até, tipo, essa relação aluno/professor eu acho que estava mais estabelecida assim um pouquinho*”.

Esses relatos permitem perceber que a presença de licenciandos na escola, além de trazer novas práticas pedagógicas, pode também modificar concepções que estão postas e sedimentadas talvez há décadas nos professores mais antigos. Porém, também permite perceber que o uso que se faz dos bolsistas é o de monitores ou de auxiliares no laboratório da escola.

Essa situação do descaso dos professores antigos para com os licenciandos pode ser percebida mesmo a partir de licenciados (professores egressos do Pibid). A chegada desse professor à profissão em escola pública tem o poder de eliminar as concepções elaboradas

durante seus estudos, isso é, muda-se o perfil do jovem professor desafiador das práticas já estagnadas na escola pelo perfil comodista do professor que apenas mantém as coisas como estão.

O professor egresso P21 relata que os estudantes da escola atribuem pouca importância às ações desenvolvidas dentro de sala de aula pelos bolsistas de iniciação à docência, embora gostem de ser ajudados pelos licenciandos em aulas de reforço. Porém, quando o professor assume a turma em forma definitiva, pode imprimir suas próprias estratégias e concepções, o que faz com que os estudantes os percebam de forma diferente.

As múltiplas tarefas ou disciplinas destinadas aos professores de profissão também são motivos para o desencanto profissional e para a obstrução das atividades dos licenciandos na escola. Há relatos de professores que rechaçam a presença de bolsistas do Pibid por estarem envolvidos com suas aulas tradicionais e com o Seminário Integrado. Mesmo recebendo solicitações por parte da professora supervisora do Pibid na escola, alguns professores negam-se a permitir a aproximação dos Pibidianos. Esse fato revela a situação de acomodação a que alguns professores se inserem, o que causa desconforto e constrangimento aos licenciandos.

Esse descaso com os licenciandos e, pior ainda, com os próprios estudantes da escola, é claramente notado pelos bolsistas. Nos relatos ouvidos é comum que se encontrem referências a essa situação. Os depoimentos dos licenciandos U4D e U4F ao comentarem se sentiriam melhor trabalhando na rede pública ou privada são reveladores desse sentimento. Segundo U4F, *“Eu concordo com a U4D, eu acho que a princípio tanto faz se vai ser particular, o sistema, eu não me importo, mas eu concordo também com o descaso dos professores, eu acho que isso independe de ser professor de escola pública ou professor de escola estadual ou escola federal”*. Nesse aspecto nota-se que o Pibid provoca o amadurecimento de seus participantes, ao mesmo tempo em que os coloca em contato direto com a realidade escolar. Também se depreende desses relatos que essa realidade escolar tende a modificar algumas das concepções dos bolsistas após sua chegada à escola como profissionais.

Durante a prática na escola, os licenciandos adquirem a capacidade de identificar os professores que atuam de modo a tentar modificar essa realidade da escola e os que apenas querem dar continuidade às suas ações de rotina. O bolsista U3A afirma que uma barreira importante para se fazer um bom trabalho na escola são os

Colegas professores, porque como diz aquele ditado: uma andorinha só não faz verão. Então mesmo que a pessoa fique ali se estressando, se matando para tentar fazer alguma coisa diferente, uma hora ele vai perder o ânimo se ele ver que não

está indo pra frente porque o resto está fazendo exatamente o contrário. Se eu ajudo aqui e o outro vai lá e ajuda a desaprender, aquilo não vai sair do lugar né? (Bolsista U3A).

Essa manifestação demonstra o desestímulo à profissão docente a que estão submetidos os professores que já estão há mais tempo na escola. Esse desestímulo pode chegar até os bolsistas do Pibid, uma vez que esses interagem com os mais velhos na sala de professores da escola. O licenciando U3I ouviu de um professor comentários que poderiam provocar uma mudança em sua opção profissional, o que só não ocorreu porque a participação no Pibid reforça nos licenciandos a real vontade de docência e o interesse pela profissão de professor. Segundo o licenciando U3I. em uma conversa com um professor mais velho, ouviu o seguinte comentário: “*Vocês têm certeza de que querem ser professores? É isso mesmo que vocês querem?*” O bolsista conclui afirmando que o próprio professor tem preconceito com sua profissão e que esse seria o seu grande problema.

A própria convivência na sala de professores da escola tem se mostrado como instrumento de desmotivação aos jovens futuros professores. A percepção de que há diferentes grupos de professores e, portanto, diferentes práticas e motivações profissionais, permite aos licenciandos perceberem o panorama escolar e tecerem sua própria rede inicial de relacionamentos dentro da escola.

O bolsista U3A esboça um confuso comentário sobre essa situação:

Todo o professor, acredito eu, recém-formado, se ele vai querer, claro, tirando esses casos, mas, tipo, que nem eu vejo lá na nossa escola, tem sempre um grande grupo de professores quando chega à sala de professor, só ficam falando mal das aulas, fazendo fofoca e tem outro grupo que fica lá na sua lá e tal, tendo conversas produtivas. (Bolsista U3A).

Esse relato mostra a influência que o convívio com professores mais velhos pode ter nos jovens bolsistas. Entretanto, parece ser necessário que esses licenciandos sejam protegidos dessa contagiante rede de desestímulos, o que possa ser função do coordenador e do supervisor na escola. Também, as atividades em grupos, onde o trabalho coletivo e a convivência são fortes instrumentos de aprendizagem, podem estabelecer-se como fator de segurança aos licenciandos.

Situações como as comentadas por esses licenciandos mostram que há realmente uma atmosfera preocupante na escola em que atuava, no Pibid. Nesse ambiente, pode-se notar acomodação, desinteresse e desmotivação profissional, segundo os relatos dos bolsistas investigados nesta pesquisa.

Percebe-se ainda, no ambiente escolar da sala de professores, que a formação de grupos e o desprestígio profissional são evidentes mesmo aos licenciandos, que são

professores em formação e, por isso, menos experientes daqueles que já estão na carreira há algum tempo. O licenciando U3H refere:

Agora, você pegar um professor que não tenha quem acusar, assim, falar mal é muito mais difícil. Sempre falam mal um do outro! Você entra na sala do professor, lá tem um grupinho falando mal de algum, lá tem outro grupinho falando mal da aula do outro, sempre.

Esses relatos permitem concluir que a força do grupo do Pibid é que mantém a persistência dos jovens em ingressar na profissão docente, já que as demonstrações negativas acontecem em grande número e em intensidade considerável.

5.3.2.3 Concepções de bolsistas de iniciação à docência em relação à formação de professores por meio da participação no Pibid

Os grupos de estudantes formados no Pibid estimulam a discussão de assuntos relacionados à docência. Dessa discussão surgem os projetos que os licenciandos levam até a escola, na qual desenvolvem suas atividades. Essa subcategoria de análise emergiu da atribuição dos sentidos dados às concepções dos bolsistas obtidas ao longo das entrevistas realizadas.

A análise das manifestações dos bolsistas revela uma convicção: poucos estudantes ingressam na licenciatura em Química por terem o real interesse em serem professores de Química. A docência em Química raramente é a primeira opção profissional dos estudantes que concluem o Ensino Médio. Essa situação não tem relação com o gosto pela Química e seus fundamentos. Os licenciandos, mesmo que não tenham como objetivo inicial a licenciatura, têm ideias iniciais ou noções associadas a cursos que empregam esses fundamentos da Química.

O gosto pela Química inicia nos primeiros contatos do estudante com os conceitos dessa ciência, na escola básica. Esse interesse inicial é, entretanto, pela imagem que a Química entrega aos estudantes, quando seu professor demonstra reações químicas interessantes e atrativas durante as aulas ou simplesmente fala sobre situações cotidianas relacionadas a essa área.

Entretanto, esse interesse pela Química não se traduz no interesse por ensinar Química. É importante que isso tem relação também, e talvez principalmente, com a atratividade da profissão, em termos de salário, condições de trabalho e da própria formação para os desafios que se apresentam. Talvez por isso, o número de ingressantes nos cursos de

licenciatura tem diminuído nos últimos anos, o que causa uma defasagem na quantidade de professores no Brasil. Essa realidade também alcança a oferta de novos professores de Química. Mesmo assim, saliento que o interesse em ser professor e, mesmo, a formação do perfil de um futuro professor, iniciam e se desenvolvem enquanto o estudante assiste às aulas na escola (PIMENTA, 1997, p.7). O predomínio do que o professor é e faz na sua prática docente, é produto de suas experiências como estudante, num processo que Carvalho e Gil-Perez (2006, p. 83) denominam de “formação docente ambiental”.

Assim, a prática desenvolvida em sala de aula pelos professores, que já estão na profissão, é definidora tanto da vontade de ser professor quanto no interesse pela própria área da Química. Sobre isso, o licenciando U4B afirma: “*eu comecei a gostar (de Química) também a partir do ensino médio e eu estou gostando (do curso)*”. Percebe-se que esse interesse é definidor do interesse em estudar Química, em um primeiro momento, e do interesse pela docência, em um segundo momento. O licenciando U4A complementa; “*Eu sempre gostei da área da Química, eu sempre tive mais facilidade e estou no quarto semestre*”. A observação do semestre em que está o licenciando é relevante, pois há duas situações que definem as questões referentes o curso de licenciatura em Química: a opção pelo curso e a continuidade dos estudos ou permanência no curso até sua conclusão.

Alguns relatos de bolsistas revelam, entretanto, que a escolha pela licenciatura em Química ocorre por falta de outras opções. É frequente, e quase unânime em algumas IES, a justificativa de que a escolha pela licenciatura em Química se deu não por preferências, mas por conveniências. Uma das razões que resultam na opção pela licenciatura em Química é a proximidade da IES com o local de residência do estudante. O relato do bolsista U2C é revelador dessa situação:

[...] primeiro eu pensei em um lugar perto de casa, na minha cidade. Não tinha nada. Aí eu escolhi uma cidade próxima da minha e eu não tinha a mínima ideia do curso. Aí eu fui olhar e, como eu gostava de Química na escola, resolvi fazer a licenciatura em Química.

Esse depoimento, somado a outros de alguns bolsistas, mostram a importância que os jovens dão à continuidade de seus estudos no Ensino Superior, não importando, em alguns casos, em qual curso optem fazer a matrícula.

Outro fator que contribui para o ingresso de estudantes na licenciatura é a facilidade de aprovação nos processos de seleção para a universidade, seja por vestibular ou por meio do Enem. Mesmo que a intenção inicial fosse frequentar outro curso superior, esse fator faz com que alguns estudantes optem pela licenciatura em Química. O licenciando U2B afirma que

sua opção pela licenciatura em Química se deu por ter o curso próximo de casa e pela possibilidade de aprovação devido ao seu resultado no Enem, embora sua opção inicial fosse outra. Afirma esse estudante: *“eu não queria ir pra muito longe de casa, a não ser que fosse para um curso específico que era Design de Moda. E daí, por funções de gostar muito de Química, ter condições de passar, ter feito a prova do Enem e ter ido bem (escolhi a Licenciatura em Química)”*.

Esse relato mostra a importância da qualidade e atratividade da formação em Química na Educação Básica. Esse mesmo motivo pela escolha pela licenciatura em Química foi declarado por outros estudantes, com destaque para a licencianda U1B, de uma IES diferente do estudante anterior. A estudante U1B revela uma conversa que teve com sua professora durante o Ensino Médio:

É, a minha professora me deu uma dica. Eu pedi para ela assim, porque eu queria veterinária, né? Aí eu disse, mas daí como não tinha, pensei, vou fazer o quê? Aí vou ser professora. Aí eu pensei, mas do que, né? Só que daí, gostava de Química, ia bem nas provas, eu gostava da Química Orgânica, adorava no terceiro ano. Ela disse: olha, tu que sabe. E eu disse bom, vou fazer né? (Licencianda U1B).

A opção pelo curso de licenciatura em Química tem se dado, entre esses estudantes, pela facilidade de acesso ao curso por meio das notas do Enem. O estudante U2E refere:

[...] entrei na Química por acaso. Eu queria passar na Geologia. Eu fazia cursinho pra passar na UFRGS. Não deu. Tinha feito o Enem. Quando olhei a nota disse ... Ah! ... Comecei a olhar as universidades perto de casa. (Cita a cidade onde estuda) não existia no mapa pra mim, na época”.

Concordando com essa manifestação outro bolsista, U2A, afirma que gostaria de estudar Farmácia. Porém, em sua cidade, o curso de Farmácia é muito caro.

Nas IES privadas, a distribuição de bolsas de estudo a partir de programas governamentais ou a partir de decisões da própria instituição são motivos da opção pela licenciatura em Química. Esse fato foi decisivo para o ingresso do estudante U3E na licenciatura em Química. Afirma U3E: *“eu na verdade consegui bolsa ProUni para licenciatura em Química e desisti, desisti não, parei, porque eu vou voltar e terminar. Eu estava fazendo tecnologia em alimentos, que é o que eu gosto, que é a minha paixão, assim”*. Porém, percebe-se que a dúvida em fazer a licenciatura em Química continua mesmo após o início do curso. O estudante U1A comenta esse fato quando diz que *“que no começo eu estava meio assim, será que vou, será que fico, sabe? Faço licenciatura ou não faço também. É o campo de atuação, campo tem”*. A preocupação com a profissão a constituir e com as possibilidades de trabalho também aparece nos relatos dos bolsistas, de forma, inclusive, a gerar dúvida sobre o curso que vai ser escolhido pelo estudante.

A bolsa de estudos parece ter participação decisiva na opção dos estudantes, mesmo quando a escolha pela Química já está manifestada. O estudante U3C diz que resolveu cursar Química. Porém, ao receber uma bolsa de estudos, migrou pela licenciatura em Química, embora prefira a Química Industrial. Essa questão da importância da bolsa de estudos se materializa no depoimento do bolsista U1A, ao afirmar: “*Eu sabia que Química também tinha desconto, né? Para a licenciatura, então isso contava bastante*”.

Diferentemente da dúvida que os estudantes têm ao ingressarem no curso superior e fazerem a opção pela licenciatura em Química, o Pibid tem determinado convicções desses estudantes pela permanência na licenciatura. As atividades desenvolvidas na escola e os encontros dos grupos de bolsistas têm se apresentado como motivações para a continuação do estudante na licenciatura. O bolsista U1A, que preferia fazer Química Industrial, afirma que vai concluir a licenciatura em Química e que desistiu da outra opção.

Da mesma forma, o bolsista U2D mostra dúvida entre o curso a fazer e, mesmo, a opção profissional que pretende, quando afirma:

Eu escolhi o curso... Na verdade eu não sabia se queria engenharia ou licenciatura. Só que eu queria licenciatura em Matemática. Daí resolvi fazer licenciatura em Química. Aí eu tinha dúvida porque eu ia mudar no 1º semestre para licenciatura em Matemática. Mas eu continuei fazendo e... 20 dias depois eu passei, teve a seleção pro Pibid, sobraram duas vagas, eu passei e resolvi não mudar da Química e ficar um semestre inteiro no curso pra ver se eu queria Química ou Matemática. Aí, continuei na Química e estou no Pibid até hoje. (Bolsista U2D).

O professor egresso P34 afirma que “*participar do Pibid foi decisivo para eu escolher continuar na licenciatura e não mudar para o curso de Química Industrial. Foi por causa do Pibid que resolvi encarar a profissão de professor. Me fez gostar*”.

O Pibid, portanto, se constitui em fator de estímulo à permanência do estudante na licenciatura, ao contrário de licenciandos que não participam do Pibid e que, em grande parte, desistem da licenciatura. Essa conclusão encontra respaldo no Relatório de Gestão – 2009-2013 da Capes (BRASIL, 2013a), no qual há a informação de que 45% dos coordenadores de área do Pibid investigados afirmam que o Pibid fez diminuir a evasão de estudantes de seus cursos de licenciatura.

Outro aspecto a analisar está relacionado às concepções ou representações sobre docência e sobre o conhecimento que são constituídas nas experiências no Pibid. Os bolsistas do Pibid adquirem a condição de formarem conceitos sobre os estudantes da escola. O bolsista U1A comenta que não consegue desenvolver na escola os projetos organizados nos encontros do grupo do Pibid exatamente na forma como foram pensados. Atribui essa dificuldade aos

estudantes da escola, o que revela uma prática comum dos professores que é a de atribuir apenas aos estudantes a culpa pelo fracasso escolar dos estudantes. Afirma o bolsista U1A: “[...] *não, a gente tenta seguir, mas tipo, uma questão operatória, que tenha um texto grande para ser lido, a gente sabe que o nível de aluno que a gente tem, talvez não vai chegar ao final e ler tudo*”. Nessa declaração pode-se perceber ausência de reflexão do bolsista sobre sua própria ação em sala de aula e, mesmo, da atividade que foi preparada. Também decorre desse comentário a sensação de ausência de acompanhamento dos outros segmentos do Pibid, como o coordenador e o professor supervisor.

Uma prática comum aos licenciandos participantes do Pibid é a elaboração de concepções sobre os professores com que trabalham na escola ou, mesmo, aqueles dos quais assistem as aulas. Essa concepção geralmente é exposta em forma de crítica à prática desses professores. Como os bolsistas desenvolvem suas atividades na escola pública, é nesse ambiente e na vivência com esses professores que os bolsistas formam suas concepções.

Uma ideia inicial dos bolsistas é a necessidade de o professor saber tudo o que o estudante pergunta em sala de aula. Nesse contexto, os bolsistas, e mesmo os professores que já atuam nas escolas, relacionam a ação de docência com a necessidade de saber todo o conteúdo com o qual trabalharão na escola e, acima de tudo, com a necessidade de superarem a lista dos conteúdos que serão exigidos de seus estudantes em processos de seleção para as IES, futuramente. Em paralelo a essa situação, podem ser vistas propostas que desvinculam a ação do novo professor dessa obrigatoriedade. Segundo Urata e Silveira (2012, p. 1),

Atualmente as escolas de ensino médio têm pautado seus currículos nos conteúdos programáticos dos processos seletivos, engessando assim as matérias a serem trabalhadas na escola básica. No atual contexto educacional nos deparamos com várias discussões voltadas ao ensino de química contextualizado e interdisciplinar, com propostas de desenvolvimento dos conteúdos a partir de temas químicos sociais que se contrapõe ao ensino tradicional, meramente voltado à transmissão e memorização de conceitos.

Assim, pensam os licenciandos que o professor deve saber todo o conteúdo que será discutido em aula, sendo capaz de responder a todas as questões surgidas durante a aula. O bolsista U1A afirma: “*Tenho que saber. Eu, na minha mentalidade eu tenho que saber. Sabe? Eu tenho que saber muito de Química*”.

A crítica mais frequente observada nos depoimentos dos bolsistas, porém, refere-se às escolhas pedagógicas dos professores. Segundo os bolsistas, há uma repetição de práticas antigas, tradicionais, talvez as mesmas que vivenciaram quando eram estudantes na escola básica. O bolsista U3G critica o professor das aulas que assistiu: “[...] *porque ele estava*

acostumado a passar sempre aquele, aquela receitinha ali de conteúdo por ano e aí... ”. Pode-se perceber aqui um desconforto do licenciando em relação ao trabalho do professor, o qual repete sempre suas mesmas estratégias pedagógicas. O relato do estudante U4F mostra que, além das mesmas práticas, o professor da escola também repete os mesmos materiais didáticos. Afirma o Sujeito U4F:

[...] tem até um exemplo, o meu irmão, eu tenho um irmão mais novo do que eu, ele está com 13 (anos) agora, e o meu professor de Ciências está sendo o mesmo dele e os questionários estão sendo os mesmos. Quer dizer, eu fiz há quantos anos atrás, uns seis no mínimo, e ele continua no mesmo modelo; então isso vai de cada um. (Bolsista U4F).

Entretanto, a ideia de transmissão de conteúdos durante as aulas está fortemente presente nas concepções dos bolsistas sobre educação. Os bolsistas referem-se a *transmitir o conhecimento e passar o conteúdo* em suas manifestações (Bolsistas U3A e U2E). O bolsista U2E relata que *“de nada adianta ser o professor perfeito se não souber Química. Isso cria dificuldade para passar o conteúdo”*. Já o bolsista U3A diz que, querendo ou não, o licenciando vai aprender de algum modo como transmitir o conhecimento.

Os depoimentos desses licenciandos fazem surgir uma preocupação acompanhada de uma dúvida: a expectativa em aprender a transmitir o conhecimento, expressa pelos estudantes, acontece na convivência no Pibid ou a partir de sua chegada à escola, observando os professores que já estão no mercado de trabalho? Ambas as situações são preocupantes. Se a aquisição de formas transmissivas de conhecimento ocorrer nos encontros do Pibid, então podemos inferir que esse programa não atinge os objetivos para os quais foi desenvolvido. Se ocorrer no convívio com professores da escola, pode-se concluir que essa é a prática dominante na escola. Pode-se observar nos relatos dos bolsistas que a ideia de práticas transmissivas pode acontecer mesmo durante as aulas da licenciatura em Química, em disciplinas de cunho pedagógico ou de conhecimentos específicos da Química. Os depoimentos dos licenciandos U3A e U4A, pertencentes a IES diferentes, mostram essa realidade. U3A afirma: *“[...] a professora da disciplina de prática pedagógica ensina como passar o conteúdo”*, enquanto que U4A relata que *“ela (a professora) comentou como se posicionar, como passar o conteúdo.”*

Como consequência dessas apropriações ocorridas na universidade e das ideias que o bolsista já trouxe de sua realidade de estudante na escola, onde inicia a formação de seu perfil de professor, de modo que suas concepções pedagógicas se aproximam daquelas realizadas por seus próprios professores. O licenciando U1A reclama dos estudantes na escola. Afirma

U1A que: “os estudantes não ficam quietos, durante a aula também tu vai precisar chamar a atenção, fulano, vamos prestar atenção aqui, com jeitinho não é? Porque você vai ter que, esse jeitinho a gente ainda não tem”.

Porém, alguns dos coordenadores investigados também fazem uso de práticas transmissivas de trabalho, razão pela qual os bolsistas de iniciação à docência usam termos como *passar* e *transmitir* quando se referem às ações realizadas pelos professores na escola. O coordenadora C4 afirma que, entre suas funções estão: “*apresentar, coordenar e dar subsídios para que os Pibidianos possam trabalhar*”, o que torna clara a atuação diretiva desse coordenador sobre seu grupo.

É possível depreender das manifestações dos bolsistas que, mesmo com a possibilidade de uso de recursos didáticos que permitam o protagonismo dos estudantes durante o processo de aprendizagem, os professores ainda fazem opções de continuidade de práticas tradicionais, sendo acompanhados nessas ideias pelos bolsistas. O simples uso do laboratório para aulas que também podem possuir natureza transmissiva rende elogios do bolsista ao professor da escola. Em uma situação assim, o bolsista U3B afirma: “[...] *nossa, a nossa escola, no caso, tem laboratório, o professor realiza aulas em um laboratório, é diferenciado ao máximo*”. Nesse contexto, a proximidade dos bolsistas com esses professores permite que se formem concepções a partir da simples observação dos fatos vivenciados. Os bolsistas da IES U1 relatam que a professora da escola, ao ser observada no estágio, propôs uma aula diferente. Pediu aos estudantes que cada um lesse um trecho do livro.

Entretanto, momentos de reflexão sobre a atual situação do ensino de Química e de sugestões sobre como modificar essa situação também são observados nos depoimentos dos licenciandos. A ideia de repensar a prática, buscando estratégias que permitam maior interação com os estudantes, fazendo com que gostem e se interessem mais pela área de Química e se motivem para a aprendizagem, podem ser observadas nas declarações de alguns bolsistas. Ao perceber que os professores da escola buscam estratégias de ensino tradicionais e confortáveis para si, o bolsista U3H pergunta: “*O que posso fazer de diferente para isso não ocorrer comigo?*” Esse licenciando acredita que possa oferecer uma prática pedagógica diferente, com o objetivo de cativar o estudante na busca de conhecimento. Essa preocupação também se apresenta nos professores egressos do Pibid. Esses professores ainda mantêm em suas concepções as ideias apropriadas durante sua participação no Pibid, embora, em alguns casos, isso não se reflita em sua prática de docência. Essa afirmação pode ser observada na fala do professor P41, ao afirmar que uma das tarefas do professor deve ser “*promover um*

ensino como princípio gerador para a reformulação dos currículos escolares com a utilização de novas metodologias”. Observa-se nesse relato que o discurso desse professor egresso (licenciado) traz discussões feitas ao longo da participação do Pibid, indicando a importância dessas discussões com seus colegas e com o coordenador.

Os bolsistas possuem, em sua maioria, idades próximas a dos estudantes das escolas nas quais desempenham suas atividades pelo Pibid. Essa condição possibilita que os bolsistas percebam com boa clareza as concepções e dificuldades encontradas pelos estudantes da Educação Básica. No ensino médio, as idades dos estudantes variam entre 15 e 18 anos, aproximadamente, enquanto que nos subprojetos do Pibid Química aqui investigados as idades dos participantes variam de 17 a 30 anos, com média de 23,5 anos.

Alguns licenciandos, ao iniciarem os primeiros movimentos de docência, voltam para o ambiente escolar do qual haviam saído como estudantes. Alguns desses licenciandos, com idades muito próximas aos estudantes, haviam concluído o Ensino Médio há alguns meses apenas. Uma observação inicial sobre os relatos dos licenciandos, ao ingressarem em sala de aula, é a mudança da imagem que os licenciandos fazem em relação aos estudantes. Essa nova concepção tem relação direta com as ações que o Pibid desenvolve na escola. O bolsista U1A relata medo de entrar em sala de aula, embora o Pibid permita compreender que os estudantes “*são gente como a gente, é só tratar eles igual, né?*”. Essa nova compreensão sobre os estudantes também permite a relação inversa, fazendo com que o bolsista sirva de modelo aos jovens na escola. A possibilidade de, mesmo jovens, já ingressarem em um curso superior agrada aos estudantes que têm por objetivo a continuação de seus estudos após o término da escola.

A proximidade entre as idades de bolsistas e estudantes parece ser o maior elo entre esses dois segmentos de sujeitos. Essa relação é relatada por diversos bolsistas investigados, que justificam, inicialmente, pela semelhança de linguagem com os estudantes. O bolsista U2F relata que a proximidade de idade com os estudantes tem forte colaboração em sua relação com eles, em especial na forma de expressar, no relacionamento e nas conversas. Essa semelhança permite, segundo o licenciando U2B, que os estudantes tenham relação de confiança com os bolsistas de forma mais intensa do que com os próprios professores da escola. De outra forma, a proximidade de idades também se constitui como um desafio para os licenciandos quando são questionados pelos estudantes sobre suas idades. É comum que estudantes não aceitem professores que sejam mais jovens que eles, o que causa apreensão nos bolsistas mais jovens, como afirma U4F: “*A primeira coisa que ela me perguntou foi:*

quantos anos tu tens? Aí aquilo já te dá uma coisa assim... Quantos anos tu tens?”, relata, demonstrando indignação, o licenciando U4F.

Por outro lado, essa relação de confiança entre bolsistas de iniciação à docência e estudantes, promovida pela proximidade de idades, revela outra vantagem: o incentivo a que os estudantes continuem seus estudos após o término da escola. Isso também decorre de uma relação de honestidade entre os integrantes desses dois segmentos.

5.3.2.4 A participação no Pibid como processo na formação de novos professores de Química

A constituição do professor inicia ainda quando esse sujeito está na escola, em seus anos iniciais de estudo. O perfil do novo professor começa aí a ser formado, mesmo que seja uma constituição inconsciente desse sujeito. Algumas das imagens e experiências que o estudante guarda dessa época, podem traduzir-se em concepções ou representações mentais no momento de sua formação na universidade. Essa afirmação justifica-se em Tardif e Raymond (2000, p. 216), quando afirmam:

Uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos. Os professores são trabalhadores que foram imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15.000 horas), antes mesmo de começarem a trabalhar. Essa imersão se expressa em toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente. Ora, o que se sabe hoje é que esse legado da socialização escolar permanece forte e estável através do tempo. Na América do Norte, percebe-se que a maioria dos dispositivos de formação inicial dos professores não consegue mudá-los nem abalá-los. Os alunos passam através da formação inicial para o magistério sem modificar substancialmente suas crenças anteriores sobre o ensino. E, tão logo começam a trabalhar como professores, sobretudo no contexto de urgência e de adaptação intensa que vivem quando começam a ensinar, são essas mesmas crenças e maneiras de fazer que reativam para solucionar seus problemas profissionais.

O ingresso na licenciatura em Química e, em especial, a participação no Pibid, permitem que esse perfil de professor em formação adquira novos contornos. Durante a preparação de um novo professor de Química, a formalização desse preparo decorre a partir de algumas instâncias, como as disciplinas de cunho pedagógico, os estágios e a participação no Pibid. A manifestação da satisfação em participar do Pibid é comum na fala dos bolsistas, tanto nas entrevistas como na análise de artigos escritos por esses participantes. Em uma primeira análise, os bolsistas têm dificuldade em identificar se algumas ações que relatam e aquilo de que se apropriaram em relação à prática pedagógica se deu durante os estágios obrigatórios ou no Pibid. Assim, busca-se superar a duas dificuldades que podem ser

percebidas hoje, na escola: a falta de professores de Química e a desatualização pedagógica dos professores que lá atuam. A participação no Pibid faz com que o bolsista se sinta atraído pela profissão de professor de Química. Com isso, percebe-se a influência da participação no Pibid nos programas de formação de novos professores de Química, pois a chegada à sala de aula durante a licenciatura é determinante na vontade do licenciando em ingressar na profissão de professor.

É fato conhecido a falta de professores de Química no Brasil. Além da falta normal de professores, licenciandos participantes do Pibid também assumem a vaga de professores em escolas nas quais não há interessados que sejam autorizados a assumi-las. Novamente o bolsista U3G afirma que: *“em 2005 eu dei aula em uma escola, mesmo sem estar formado nem nada, porque ninguém queria dar naquela escola, estava faltando professor”*.

Porém, tão preocupante quanto essa situação é a identificação de professores que atuam em componentes curriculares diferentes de sua área de formação. Essa é uma realidade que também é percebida na escola. O bolsista U1A, ao ser questionado sobre como havia sido seu primeiro contato com a preparação à docência na escola, disse que *“a observação era na aula de Química, mas o professor era de Biologia. Então foi muito ruim”*.

A falta de professores de Química antecipa o início da carreira profissional de licenciandos que já demonstram interesse pela docência, mesmo que em tempo ainda distante da conclusão de seus cursos. Esses licenciandos, então, já em atividade docente, são levados à sala de aula mesmo antes de participarem do Pibid. Em uma análise do perfil desses licenciandos nota-se satisfação pelo que fazem na escola. O bolsista U4E relata a origem de seu desejo de iniciar atividade docente, contrastando o caráter de professor com as condições do trabalho na indústria:

[...] a educação do meu aluno vai depender muito de mim, do meu querer ou não. Na parte da indústria eu tinha que fazer as coisas erradas que eu não queria, porque tinha gente acima de mim, então foi por isso que eu desisti e quero passar para a educação. E outras coisas assim, os meus princípios pessoais, tipo social, a parte social que eu quero trabalhar, pelos meus princípios mais também. (Bolsista U4E).

O contato inicial com a escola e seus estudantes parece ser a principal contribuição do Pibid no sentido de incentivar a continuidade dos bolsistas de iniciação à docência na licenciatura, até o ponto em que se tornem efetivamente professores de Química.

Os bolsistas, ao se apresentarem à escola, na qual desenvolverão suas atividades, entram em contato com a realidade desse ambiente e com as pessoas que lá trabalham ou

estudam. Nesse contexto, uma série de tensões e dificuldades se interpõe ao trabalho dos bolsistas, o que pode ser observado em relatos, tais como o do bolsista U7D:

E lá no (cita colégio), como só eu fui do (cita colégio), lá também sempre foi... No início teve certo estranhamento assim, porque é uma escola muito pequena, então, os professores já tinham um convívio assim, muito pessoal e tal, então, quando chegou o pessoal do Pibid, queria invadir a sala dos professores, eles ficaram meio estranhados, assim, mas depois que eles viram, assim, as atividades que o pessoal... Que a gente estava ali pra ajudar, enfim, aí a coisa... Aí andou, disse, aí ficou todo mundo igual todo mundo e pronto, não teve mais problema (Bolsista U7D).

Percebe-se aí que a recepção dos bolsistas do Pibid nas escolas nem sempre ocorre de forma agradável. Algumas resistências se impõem aos licenciandos, visto que levam propostas que procuram romper com práticas tradicionais, historicamente mais cômodas aos professores das escolas. O licenciado P73, por exemplo, afirma que busca sempre fazer relações do conteúdo com o cotidiano dos estudantes, pois *“trabalho na EJA, então a preocupação com o ensino é evidente, pois (os estudantes) apresentam dificuldades de aprendizagem”*. As diferentes realidades sociais e educacionais dos estudantes na escola podem se apresentar como limitadores das ações dos bolsistas, pois ainda não estão acostumados a trabalharem com realidades diferentes daquelas com as quais vivenciaram em seu tempo de estudantes na Educação Básica e, mesmo, na Licenciatura em Química. Nesse contexto, os relatos dos professores egressos podem apresentar contradições em relação ao objetivo do trabalho do professor na escola. Enquanto o professor P43 afirma, por premissa, que *“o ensino de Química implica na compreensão das transformações químicas que ocorrem no mundo físico”*, o licenciado P42 refere que o objetivo do ensino de Química é o *“desenvolvimento de pessoas com uma visão crítica sobre as questões da sociedade”*. Também, entre coordenadores parece haver diferentes concepções a respeito da formação de professores de Química. Enquanto o coordenador C5 afirma que uma competência importante ao professor é possuir *“conhecimento pedagógico e domínio em situações de regência de classe”*, o coordenador C7 refere:

O futuro professor de Química deve estar preparado para realizar um ensino contextualizado, que contemple atividades interdisciplinares e, sempre que possível, faça uso de atividades experimentais e de metodologias ativas que propiciem a aquisição de conceitos e habilidades por parte dos estudantes (Coordenador C7).

Dessa forma, as dificuldades criadas pela falta da docência orientada são as que mais preocupam os bolsistas. Nos depoimentos dos licenciandos é clara a preocupação com o excesso de procedimentos teóricos nos encontros do Pibid, em detrimento de atividades práticas de docência, em alguns dos subprojetos investigados.

Mesmo as teorias pedagógicas que são trabalhadas na licenciatura em Química não são percebidas nas aulas que os bolsistas observam nas atividades do Pibid. Isso também demonstra que nas atividades do Pibid prevalecem ações de observação, monitoria e acompanhamento dos estudantes. O bolsista U3F relata: *“acho que nem todas as escolas são aplicadas às teorias, então algumas tu vê que houve facilidade, que têm, que o professor desenvolve, outras já deixam a desejar. Eu acho que a maioria das escolas a gente não consegue ver.”*. Ao contrário desse bolsista, que consegue identificar questões pedagógicas nas aulas observadas, o bolsista U1A opta por observar questões estruturais na escola. Afirma que: *“aí há uma coisa que eu vi e disse, meu Deus, como é que eu posso aplicar uma prova conceitual? Como que eu vou levar um vídeo para a sala se não tem estrutura? Tem escola que não tem estrutura nenhuma, nem em sala, nem em sala separada, né?”*. Destaca-se nesse enunciado a opção de avaliação que o bolsista faz de aplicação de provas para verificação de conceitos. Um dos objetivos do Pibid e das disciplinas pedagógicas é a discussão das questões de avaliação, o que parece não ter sido totalmente compreendido pelo bolsista ou, talvez, não tenha sido suficientemente discutido durante as disciplinas pedagógicas e no próprio Pibid.

Finalizando a análise nesta segunda categoria, apresento alguns destaques, iniciando pelas dificuldades identificadas:

- o ambiente escolar tem se constituído como forte fator de desmotivação profissional aos jovens professores em formação e isso se evidencia aos bolsistas do Pibid na convivência com a escola;
- em relação às atividades na escola, com certa frequência, os bolsistas relatam que são utilizados como se fossem monitores, preparando listas de exercícios ou práticas de laboratório para que os professores da escola os utilizem com seus alunos;
- percebe-se que os licenciandos em poucas oportunidades têm acesso às práticas de docência na sala de aula por serem participantes do Pibid, mas apenas quando realizam as disciplinas de estágio obrigatório é que efetivamente assumem a sala de aula;
- os subprojetos de Química apresentam realidades diferentes, derivadas, principalmente, das concepções de seus coordenadores;
- em alguns casos, a realidade de prática de docência é diferente das propostas concebidas nas reuniões do subprojeto no Pibid;
- alguns professores das escolas parceiras, mesmo que egressos do Pibid (licenciados), impõem dificuldades para atuação dos bolsistas.

Do ponto de vista produtivo e da formação esperada pelo Pibid, destaca-se:

- além da prática de docência, os subprojetos priorizam a produção de textos para participar em eventos da área da Educação em Química e Ciências, como o Edeq e o Enpec;
- nas IES do interior do Estado do Rio Grande do Sul, há dificuldades de horários para que os bolsistas de iniciação à docência possam acessar as escolas e iniciarem os processos de docência;
- licenciandos que chegam ao estágio sem terem participado do Pibid apresentam dificuldades de docência maiores que os bolsistas de iniciação à docência;
- a participação no Pibid faz com que o licenciando desenvolva interesse em concluir a Licenciatura em Química e torne-se professor de Química;
- a distribuição das bolsas de iniciação à docência é fundamental para atrair o licenciando para o Pibid e, em consequência, para tornar-se professor de Química;
- os bolsistas de iniciação à docência formam concepções a respeito dos professores das escolas onde atuam, em geral estabelecendo críticas às práticas ali vivenciadas.

5.3.3 A prática de docência a partir da participação no Pibid

A participação de licenciandos como bolsistas do Pibid tem influenciado tanto na decisão desses bolsistas na permanência na licenciatura, como em sua prática de docência. Isso ocorre em dois momentos: durante a participação no Pibid e após, quando encerra sua graduação e se insere no mundo do trabalho, assumindo postos em escolas de Educação Básica. Esta categoria resulta da análise das entrevistas realizadas com os seis grupos de subprojetos de Química do Pibid investigados e dos questionários respondidos pelos professores egressos (licenciados) desses subprojetos. Dessa análise emergiram quatro subcategorias, que são: *As concepções dos bolsistas sobre a prática profissional; Estratégias de docência desenvolvidas nos subprojetos de Química do Pibid; Atividades docentes dos bolsistas nas escolas; A prática de docência por parte dos bolsistas do Pibid.*

5.3.3.1 As concepções dos bolsistas sobre a prática profissional

O Pibid é decisivo na opção dos bolsistas em realmente tornarem-se professores. Mesmo que os bolsistas de iniciação à docência identifiquem dificuldades na profissão de professor, a participação no Pibid, por meio das relações que acontecem com os estudantes, é definidora por essa profissão.

Os bolsistas reconhecem dificuldades na profissão de professor. O bolsista U3H percebe essas dificuldades ao observar as aulas durante uma ação do Pibid. O bolsista diz que *“na verdade a gente tem que, além de observar, nós precisamos anotar tudo o que se passa dentro da sala de aula, então automaticamente você vê a dificuldade do professor e a dificuldade dos estudantes em relação ao conhecimento”*. Esse relato é comum a outros licenciandos, ao afirmarem que há muitas dificuldades nas relações entre os professores e os estudantes na Educação Básica.

Entretanto, o desejo de ser professor de Química surge apenas ao longo do trabalho no Pibid, não sendo prévio nos bolsistas. Com algumas exceções, como o bolsista U4C que afirma sempre ter desejado ser professor de Química, a maior parte dos bolsistas constrói o desejo por essa profissão durante as atividades no programa. Há, inclusive, a ideia de que a profissão de professor é uma alternativa para quem não tem outras opções profissionais. O licenciando U3I concorda com essa afirmação feita pelo pesquisador, o que está transcrito no diálogo abaixo: *“Pesquisador - Vocês acham que é uma profissão para quem não achou outra coisa para fazer? Bolsista U3I – (Para) Muitos (professores), sim”*.

Entretanto, o desejo por ser professor de Química também está presente nas manifestações dos bolsistas como algo que se constituiu no âmbito do Pibid. Todos os bolsistas do subprojeto Química da instituição U4 indicam que, após o ingresso no Pibid, mudaram suas concepções e, hoje, todos desejam ser professores de Química.

É comum entre os bolsistas a manifestação de que a profissão docente não era sua intenção inicial. A licencianda U2E afirma que sua ideia inicial era *“Deus me livre ser professora!”*. Nesse subprojeto, nenhum dos integrantes tinha intenção de ser professor antes de ingressar no Pibid.

Alguns bolsistas tinham, inicialmente, o desejo de trabalhar na indústria Química em paralelo, ou mesmo de forma única, com a licenciatura. Os relatos surgidos mostram que o Pibid fez com que essa concepção fosse modificada e que, agora, a licenciatura em Química seja a prioridade desses participantes. O relato do bolsista U3B mostra essa decisão:

Aí eu pensei: daqui a pouco eu faço a licenciatura que me faltam algumas cadeiras e aí vou ter um currículo mais cheio, academicamente falando, para tentar novamente alguma coisa dentro da educação. E aí realmente, quando eu entrei para

a licenciatura eu percebi que era o que eu realmente gostava de fazer, muito mais do que a indústria. (Bolsista U3B).

A opção pela licenciatura em Química em substituição à indústria química está presente no depoimento de diversos bolsistas. O licenciando U3B relata que, após seis anos na indústria química, resolveu optar pela licenciatura em Química porque percebe que, na escola, pode fazer a diferença para alguns sujeitos: os estudantes. A mesma situação emerge do depoimento do bolsista U4E, que afirma ter feito a opção por *um curso mais calmo: a licenciatura em Química*, em comparação ao curso de Química Industrial.

Os bolsistas de iniciação à docência de todas as IES investigadas apresentam uma condição em comum. Todos realizaram seus estudos no Ensino Médio em escolas públicas estaduais no estado do Rio Grande do Sul, com exceção de um licenciando que o fez em escola pública do estado de Santa Catarina. Essa condição faz com que todos os bolsistas expressem sua intenção de, após concluírem a licenciatura em Química, ingressarem como professores na rede pública estadual. Essa demonstração de interesse não exclui a intenção de outras opções, como a de trabalho na rede privada, no ensino superior ou, mesmo, de continuação dos estudos na pós-graduação. Essas opções são claras, por exemplo, nas manifestações dos licenciandos U4A, U2A, U1A e U3G. O bolsista U4A relata sua preferência em trabalho no ensino superior, embora não descarte as opções das escolas públicas municipais ou estaduais. Afirma U4A que *“penso em um futuro em universidades, mais escola estadual ou municipal”*. Porém, a facilidade de obter contrato provisório de professor nas escolas estaduais aumenta o interesse dos bolsistas por esse sistema de ensino. Segundo o bolsista U3G, *“a princípio o ideal seria o município aqui na região, só que eu sei que é mais fácil pegar no Estado, a princípio”*.

Já o bolsista U1A não descarta a opção pela continuação dos estudos ao dizer que *“a gente queria fazer voltado para isso, não é? Para a educação, Mestrado em educação!”*

A opção entre escola pública estadual ou municipal, de fato, não é legítima para os bolsistas. A habilitação que lhes será concedida pela sua graduação permite apenas sua atividade no Ensino Médio, nível de estudo que é oferecido apenas, com poucas exceções, pela escola pública estadual. Essa questão é lembrada pelo licenciando U2A, ao afirmar: *“[...] e, com certeza na rede pública estadual, porque nossa formação é para ensino médio. Mas quem dá aula para as (séries) finais, é escola municipal”*.

O bolsista U4D identifica as diferenças de exigência profissional para o professor de escolas públicas ou privadas, quando afirma:

Eu não teria problema em dar aula na escola particular ou pública. Claro, nas duas, mas mais na escola pública tanto faz estadual, municipal ou federal é uma estabilidade. Eu penso que é uma forma de ficar mais tranquilo, mas eu acho que em relação a trabalhar em uma escola privada não vejo nenhum problema. Eu acho que na escola privada tu tens que dar mais resultados, então tu tens, eu acho que tu trabalhas mais, é exigido mais de ti. Também não vejo isso como problema. (Bolsista U4D).

Fato comum aos depoimentos é a necessidade de trabalhar. Os bolsistas de iniciação à docência relatam que, mesmo que decidam pela continuidade dos estudos, precisarão ingressar no mercado de trabalho, preferencialmente exercendo a docência. O bolsista U2C refere: *“quero me formar e entrar no mercado de trabalho. Primeiro um contrato (na escola pública estadual)”*. Outro licenciando da mesma instituição concorda com essa necessidade, que parece comum a todos os licenciandos desse grupo. O bolsista U2D afirma: *“É uma necessidade me formar em fevereiro e já ingressar no mercado de trabalho no ano que vem e conciliar também”*.

A opção de continuar os estudos, ao lado da necessidade de trabalhar, também é comentada pelos licenciandos. O bolsista U2F mostra possibilidade de fazer outra graduação ou, até, de buscar especialização fora da área da educação. Afirma U2F: *“[...] minha ideia é continuar estudando, não sei se outra graduação, mas um Mestrado nessa área de farmácia ou bioquímica. Mas eu tenho de ingressar no mercado de trabalho. Não tenho opção. Me formando tenho que começar a trabalhar”*. Esse relato mostra indefinição sobre o futuro do licenciando, pois o gosto pela docência ainda não está plenamente estabelecido nesse e em outros bolsistas. De fato, a intenção de assumir a docência parece não ser o objetivo imediato de todos os bolsistas de iniciação à docência. O bolsista U2F refere: *“se eu conseguir algum emprego em escola, não importa se for particular ou privada, que bom, vou fazer o que aprendi, porém não vou deixar nunca de estudar. Mestrado, Doutorado... não vou deixar nunca de estudar”*.

Pode-se perceber que a docência é uma das opções que esses bolsistas possuem. Parece ser a mais importante, mas está incluída em um rol de possibilidades sem, no entanto, ser prioridade para boa quantidade de bolsistas do Pibid.

Um grupo de bolsistas pretende, ao final da licenciatura em Química, cursar pós-graduação em Química, porém não em Educação. O bolsista U3J afirma: *“eu pretendo fazer especialização na área da Química. Não em Ensino de Química”*, com o que concorda o licenciando U3F, ao referir: *“eu também pretendo fazer especialização e até bacharel em Química”*.

Essa dualidade de opções presente nas manifestações dos bolsistas de iniciação à docência ganha reforço na fala do bolsista U3A:

Eu, no caso, diferente dos meus colegas, até pense em assumir (uma escola), mas primeiramente o meu foco depois da graduação seria procurar uma especialização, no caso um Mestrado, mas se no caso não fosse possível, eu claro, com certeza um emprego, até para não ficar sem, mas a princípio o meu foco depois da graduação seria procurar uma especialização. (Bolsista U3A)

Também, nesse depoimento, é possível notar que a docência é apenas um desejo de ocupação por parte do bolsista. Não é seu principal objetivo profissional. Por outro lado, também é possível encontrar relatos de bolsistas que se definiram pela docência, mesmo ainda tendo outros interesses. O licenciando U3F afirma: *“eu, no caso, pretendo fazer o bacharel em Química, mas o meu chão mesmo é sala de aula, não gosto muito de..., é mais mesmo como U3B falou, que é para ter uma formação a mais”*.

Em comum, esses relatos apresentam o fato de pertencerem a bolsistas que participam do subprojeto Química do Pibid de uma mesma IES, a U3. Assim, pode-se inferir que nesse grupo, o interesse pela docência mostra-se parcial, o que pode ser uma característica do subprojeto.

Em outra instituição, a U4, a participação no Pibid parece estimular o objetivo de docência em seus bolsistas de iniciação à docência. Os relatos das bolsistas U4A e U4C são reveladores dessa situação. A bolsista U4A afirma: *“[...] acho que vale a pensa em investir em ser professor”*.

O Pibid, então, consegue atingir a alguns de seus participantes, provocando neles o real interesse pela docência. Isso ocorre quando a participação no projeto permite que o licenciando vivencie verdadeiramente as relações internas em uma escola. Assim, o bolsista pode decidir-se pela docência ou afastar-se dela. De qualquer forma, o Pibid terá alcançado seu resultado, que é o de promover a docência para aqueles licenciandos que realmente querem ser professores.

5.3.3.2 Estratégias de docência desenvolvidas nos subprojetos de Química do Pibid

Os subprojetos Química do Pibid apresentam propostas diferentes de ações. Essas ações emergem, principalmente, das concepções dos coordenadores. Há subprojetos que desenvolvem apenas planejamento de atividades teóricas, sem propiciar efetivamente ações de

docência nos bolsistas, da mesma forma que há subprojetos em que a preocupação em colocar o licenciando em contato com a realidade da sala de aula é percebida com maior clareza.

Sobre isso, pode-se afirmar que quando ocorrem mudanças de coordenadores de área pode-se observar mudanças, às vezes bem intensas nas atividades do grupo do Pibid. Na instituição U3, o bolsista U3F relata essa situação ao afirmar:

No grupo anterior, no tempo que era com a (cita o nome de ex-coordenador de área), foi o primeiro Pibid que teve na aqui, eu já entrei quase no final, mas foram realizados jogos educativos para levar para a escola, bastidores que é para fazer a reciclagem do papel. Com a troca de coordenador houve a diminuição na quantidade de encontros do grupo. O turno para elaboração de trabalhos foi extinto. Na verdade, o Pibid fez esse material e levou para a escola, que tanto o Pibid dava um turno a mais que nós temos hoje, então além, no caso desse ano, nós vamos duas manhãs na escola e uma tarde na universidade, no Pibid. E nós, o outro ano que eu estava, fazia duas tardes na universidade, uma que era reunião e outra pra tu construíres os materiais alternativos. (Bolsista U3F).

O relato do licenciando mostra uma mudança de concepção, de prática e de disponibilidade nas ações do grupo. Com o coordenador de área anterior havia preparação de materiais para uso nas atividades na escola, prática que foi desativada com a chegada do novo coordenador. Nesse contexto, percebe-se que alguns subprojetos fazem uso do Pibid como forma de complemento às disciplinas de estágio. Isso é comprovado pelo fato de alguns bolsistas que, inclusive, confundem o momento em que as atividades se desenvolveram, não sabendo informar se foram no Pibid ou no estágio. Assim, em alguns subprojetos, as atividades se constituem apenas em elaboração para artigos a serem enviados a eventos em Ensino de Química. Essa estratégia pode ser observada No enunciado do bolsista U4E, quando afirma: “*No primeiro, a gente trabalhou alguns assuntos para alguns congressos, aquele simpósio, o Edeq*”.

Alguns dos subprojetos investigados produzem materiais didáticos que são levados pelos bolsistas às escolas onde desenvolvem suas atividades. A preparação dos materiais didáticos ocorre na reunião semanal dos grupos. A aplicação dos materiais é feita, em alguns casos, pela professora da escola e, em outros casos, pelos próprios bolsistas, em horário de contra turno escolar. Após a aplicação dos materiais, os resultados da aplicação são discutidos pelo grupo junto aos supervisores e coordenador de área. Pode-se perceber, ainda, um predomínio de atividades teóricas, como a preparação de situações de estudo, conforme o depoimento do bolsista U3B:

A reunião, na verdade, seria o encontro pra fazer essas atividades. Nesse primeiro momento a gente elaborou, cada grupo uma situação de estudo com determinado tema e uma já está sendo aplicada na escola, a segunda nós avaliamos na semana passada com as professoras e já na próxima semana a gente vai começar a confeccionar esses materiais alternativos. Então, nessa tarde de encontro, a gente

usa pra isso, pra fazer as atividades propostas e debater entre as escolas assim.
(Bolsista U3B).

O relato do bolsista U3B mostra que as reuniões desse grupo são usadas para preparação e discussão desses materiais, da mesma forma que revela que os licenciandos não exercem a docência, de fato, sendo utilizados como monitores pelos professores da escola. Com essa prática, são solicitados a elaborarem, aplicarem e corrigirem listas de exercícios de revisão. Segundo o coordenador de área C4, “*as atividades planejadas e os jogos são desenvolvidos pelos bolsistas juntamente com seu professor supervisor na escola em que atuam*”. Mesmo assim, não há uma regularidade na aplicação desses materiais. O coordenador C2 afirma: “[...] *estas atividades são realizadas de forma esporádica ao longo do semestre, e não de forma sequencial e periódica. Também são trabalhados em atividades extraclasse como dias de ‘eventos de ciências’*”.

Outra ação desenvolvida pelos bolsistas é a preparação de aulas no laboratório de Química da escola. O bolsista U3B completa seu depoimento, dizendo:

[...] (a professora) passa material para que nós possamos elaborar exercícios pra turma. As aulas práticas a gente auxilia dentro da sala de aula, tanto na questão do laboratório também. Mas assim, em sala a gente é bem participativo, a gente não assume o lugar dela, é ela que explica tudo, mas assim, o auxílio que ela precisa a gente sempre está ali. (Bolsista U3B).

Entre os materiais didáticos preparados pelos bolsistas de iniciação à docência, em seus subprojetos, destacam-se: jogos da memória; paródias; jogo de perguntas; bingos; dominós; cruzadas; quebra-cabeça; mapas conceituais.

Essas atividades são desenvolvidas pelo Pibid como forma de revisão de conteúdos, e não como etapa de início do trabalho de determinados assuntos. O estudante U2F relata que em seu grupo são desenvolvidos materiais didáticos que serão trabalhados em aulas de Química para deficientes visuais, com os quais atuam em seu subprojeto. As referências ao uso de materiais são feitas também pelos professores egressos do Pibid, o que demonstra que as práticas desenvolvidas nas reuniões dos subprojetos podem continuar ativas quando esse professor começa a atuar na escola, após concluir a licenciatura. O Licenciado P52, por exemplo, afirma:

Utilizo livro didático como ferramenta de estudo para os estudantes. O uso de softwares é bem frequente em minhas aulas, sendo alguns como forma de representar fenômenos de maneira dinâmica e outros são utilizados pelos estudantes, como webquests. Utilizo jogos no Ensino Fundamental em substituição às listas de exercícios ou como ferramenta de revisão de conteúdos (Licenciado P52).

A elaboração de mapas conceituais também ocorre nos subprojetos Química do Pibid. Esses materiais são preparados a partir de solicitações dos professores das turmas na escola e são aplicados pelos bolsistas.

5.3.3.3 Atividades docentes dos bolsistas nas escolas

O Pibid tem apresentado resultados positivos em relação à formação de professores. Uma das ações julgadas importantes é o encontro e a realização de atividades com bolsistas de outras áreas (subprojetos), realizando propostas interdisciplinares. Essas práticas têm sido descritas em artigos de autoria dos próprios bolsistas com supervisores e coordenadores (DUBOW et al., 2014; GODINHO et al., 2013). Esses artigos tratam de temáticas relacionadas às áreas e ao cotidiano da comunidade, na qual a escola está inserida. Essas produções contribuem para mostrar para todos os envolvidos, em especial para bolsistas e supervisores, a importância da pesquisa para a compreensão de suas práticas (ALARCÃO, 2001; MALDANER, 2013; PIMENTA, 2008; SCHÖN, 1992) e para a qualificação dessas práticas. Também é uma possibilidade de dar acesso a esses sujeitos dos resultados de investigações realizadas no âmbito da universidade.

As propostas e ações interdisciplinares têm sido realizadas, mais intensamente no Seminário Integrado, que é uma disciplina integradora que compõe o currículo escolar das escolas de Ensino Médio no Estado do Rio Grande do Sul.

Sobre isso, entretanto, foram relatadas dificuldades de grupos de estudantes em compreenderem os conteúdos trabalhados pelo(s) professor(es) dessas atividades. Essas dificuldades de compreensão podem chegar ao estudante por meio das escolhas e dos saberes dos próprios professores envolvidos (POZO; CRESPO, 2009). Embora as estratégias interdisciplinares possam contribuir para a aprendizagem dos estudantes na compreensão da realidade complexa, podem não ser suficientes para promover a compreensão de todo o grupo de estudantes.

Entre as dificuldades, uma que se destaca é de natureza operacional, pois trata-se das limitações dos bolsistas da Química para encontrarem-se com bolsistas de outras áreas. Outra dificuldade consiste no próprio planejamento de atividades, que, em geral, ficam restritas ao conhecimento químico. Desse modo, os estudantes têm apresentado dificuldades para

compreenderem o significado de interdisciplinaridade, que está associada à falta de compreensão dos próprios professores. Assim, o que ocorre, às vezes, é o coordenador ou o supervisor levar para a discussão algo que ele encontrou ou pensou.

Na verdade, é assim: o professor da escola te procura, seja da disciplina que for. Por exemplo, vem alguém da Matemática e vem até ti pra pedir um subsídio pra uma atividade nas duas disciplinas. Aí tu corre atrás, pesquisa com o teu grupo, os bolsistas, procura alguma coisa, e pede ajuda à supervisora que tá na escola. Aí a supervisora traz alguma ideia, algum trabalho, aí tu pesquisa sobre aquilo e trabalha aquilo na escola, desenvolve. (Bolsista U2A).

Nos relatos dos licenciandos evidencia-se que essas ações não usam, de fato, os pressupostos da interdisciplinaridade (FAZENDA, 2008), mas, quando conseguem, simplesmente reúnem professores de diferentes componentes curriculares para fazer algo juntos ou um mesmo professor trabalha com conteúdo de outras disciplinas.

Um exemplo do modo como os bolsistas trabalham questões interdisciplinares pode ser observado no enunciado do licenciando U2B: *“Ali na escola em que eu estou trabalhando agora a gente fez os aulões. A gente pegava um tema de outra disciplina, eu, por exemplo, peguei Português, trabalhei o conteúdo de Português junto com a Química”*.

No mesmo sentido desse depoimento, o licenciando U2A relata que, em sua escola, foi escolhido um tema para que fosse trabalhado por todos os bolsistas de cada subprojeto que atendiam a escola.

Na instituição U2, por exemplo, ocorre, duas vezes por ano, um evento interno dos subprojetos do Pibid. Entretanto, não são programadas ações interdisciplinares para serem levadas às escolas.

Nessa subcategoria há, portanto, afirmações reveladoras de atividades nas quais os bolsistas estavam efetivamente inseridos. As atividades são designadas, em princípio, pelos coordenadores e, em última análise, pelo supervisor na escola. Entretanto, bolsistas de iniciação à docência relatam que nem sempre são orientados a realizarem ações relacionadas à docência em sala de aula. Nessas escolas, os bolsistas do Pibid são encarregados de ficarem à disposição dos estudantes no contra turno das aulas para resolução de listas de exercícios e para plantões de dúvidas. Assim, exercem função de monitores, mas não de professores, não estabelecendo função de docência. Em outras escolas, porém, os estudantes bolsistas são orientados a desenvolver oficinas, assumindo a docência em sala de aula. Os temas trabalhados nessas oficinas são indicados pelos supervisores e não necessitam estar associados aos conteúdos trabalhados em sala de aula pelo professor da turma. Há relatos de oficinas sobre drogas, álcool e tabagismo. Em outros subprojetos de Química podem ser observadas atividades com jogos educativos, que utilizam a tabela periódica e medicamentos como temas.

Além dos jogos, os bolsistas também desenvolvem a elaboração de outros tipos de materiais didáticos sobre drogas e álcool para trabalhar nas oficinas.

A elaboração de materiais didáticos e estratégias de modelagem também são feitas de forma interdisciplinar em algumas escolas. Os relatos apresentados permitem perceber que as escolas que recebem os bolsistas do Pibid os usam como meio para resolver questões pontuais na aprendizagem de Química, tendo algum afastamento do processo de ensino convencional. Faz-se a opção por resolver questões que interfiram diretamente na nota do estudante na escola, não importando a real apropriação dos conceitos por parte dos estudantes.

A ação mais comum entre as realizadas pelos bolsistas nas escolas é a observação de aulas. O início à docência, de fato, ocorre em pequena frequência nos subprojetos. O licenciando U4D afirma: “[...] eu já acostumei a trabalhar sempre com a mesma professora, daí geralmente eu observo as aulas dela”.

Nesse contexto, licenciandos de todas as IES até aqui investigadas relatam que suas experiências de docência nas escolas consistem de observação de aulas e atendimento de monitoria dos estudantes. O bolsista U3C afirma: “a gente faz uma observação, até porque a gente não tem uma carta (na manga), a gente não tem a capacidade ainda de falar (em uma aula)”. Essa *capacidade de falar* relatada pelos bolsistas é a docência em si, isso é, interpreta-se como o reconhecimento de que a docência não é plenamente exercida durante o Pibid.

Esse processo de observação é feito nas aulas normais ao longo da semana, enquanto que a participação em atividades se dá, preferencialmente, nos sábados nos quais há eventos especiais. Durante a semana, as únicas ações disponibilizadas aos bolsistas são colaborações aos professores em experimentos de laboratório.

A participação efetiva dos bolsistas ocorre em atividades especiais, na forma de aplicação de jogos na tentativa de auxiliar na aprendizagem dos estudantes. Isso pode ser observado no relato do bolsista U4D, quando afirma: “[...] eles fizeram uma gincana na escola e aí praticamente toda a escola participou, então cada um de nós, cada grupo, nós pegamos uma turma e aí nós aplicamos como uma aula, é um período, só que ao invés de ser a matéria, assim, é um jogo”. Então, a produção intelectual dos subprojetos consiste da elaboração de jogos que, após, são aplicados em turmas na escola. Segundo o coordenador C1, em seu grupo, foram elaborados jogos de Química Orgânica, Química Inorgânica (funções e reações, tabela periódica). A análise dos resultados dessa aplicação é feita em encontros posteriores no grupo.

A forma como os jogos são aplicados e suas regras são os temas de artigos e livros que os sujeitos desses subprojetos enviam para os eventos em Ensino de Química. Assim, na maior parte do tempo, os bolsistas observam as práticas de outros professores, em vez de iniciarem, eles próprios, suas práticas de docência.

Durante as atividades do Pibid, é o professor da escola quem dirige as aulas. Os bolsistas são convidados a promoverem ações de apoio aos professores. Esse apoio constituiu-se na forma de preparação de materiais didáticos e listas de exercícios. Entretanto, a aplicação desses materiais sempre fica a cargo do professor da escola. O bolsista U1A relata que “*o joguinho de cartas, que a gente cortou, elaborou, fez montou os kitzinhos nos pacotinhos, mas quem explicou foi a professora*”. Mesmo em outras IES, como U3, por exemplo, as ações dos bolsistas sempre são apenas de apoio, nunca de protagonismo. O diálogo abaixo entre o pesquisador e um licenciando dessa instituição é revelador dessa situação. “*Pesquisador - E nessa ida à escola vocês têm trabalhado sozinhos em sala de aula ou em apoio ao professor? Bolsista U3G: De apoio ao professor*”.

Esse bolsista relata a forma como acontece esse apoio. Refere U3G que as atividades dos bolsistas de iniciação à docência nessa escola consistem de “[...] *correção de trabalhos, auxiliamos a professora a montar o laboratório de aula prática, ajudar ela na hora de aplicação de prova, que ela faz avaliações diferenciadas*”.

Entretanto, a presença do bolsista na escola permite seu uso em outras funções, mesmo que estejam fora dos objetivos do Pibid. Os licenciandos são convidados a substituírem professores faltantes de outras componentes curriculares, como Português, Matemática e História, por exemplo.

Em momento algum as turmas são entregues para os bolsistas, como forma de cumprir os objetivos propostos pelo programa. Mesmo bolsistas que estão há mais tempo no programa, como U3F, por exemplo, ao serem questionados sobre a possibilidade de assumirem as turmas dizem que “*não, não, em nenhum momento*”. Aos bolsistas sobram, ao fim, atividades de monitoria como, por exemplo, colaborar na correção de trabalhos.

Nos relatos dos bolsistas podem ser percebidas confusões entre ações desenvolvidas no Pibid e nos estágios obrigatórios. Entretanto, todos os depoimentos dão conta de que a possibilidade de efetivamente assumir uma turma só acontece durante os estágios, nunca pelo Pibid. Ao comparar a participação no Pibid com o estágio, o bolsista U4D afirma:

[...] é como a gente faz mais observação e atividades lúdicas, como jogo e participamos da gincana e no estágio não, no estágio tu tem realmente uma turma... É, nós também vamos, mas geralmente é um tipo de atividade extra, não é o tempo

da disciplina passando ali a matéria para eles, e as gurias não, as gurias no estágio assumem uma turma. (Bolsista U4D).

O que parece ter a maior proximidade com ações de docência são as aulas que ocorrem no laboratório de Química ou de Ciências na escola. Os bolsistas são solicitados a prepararem essas aulas e, na maioria dos casos, a atuarem como auxiliares nas aulas. Essa situação é relatada por bolsistas de todas as IES investigadas. Sobre isso, o bolsista U2F afirma: “[...] *teve o primeiro grupo do Pibid, que era a professora que dava a aula teórica e a gente dava laboratório, a gente introduzia as práticas*”. Esse relato traz duas revelações importantes. Inicialmente, há a informação de que as aulas preparadas no laboratório pelos bolsistas são complementares às aulas desenvolvidas pela professora da turma. Por outro lado, pode-se perceber que essa ação não acontece mais após a mudança da coordenadora.

A mesma situação é encontrada no relato do bolsista U3E, de outra instituição, em relação a qual pode-se concluir que a professora da escola coordena as ações para que os bolsistas possam assumir a aula prática no laboratório. Entretanto, as condições em que essas aulas se desenvolvem não são as mais adequadas. A falta de reagentes no laboratório e a falta de jaleco para os estudantes promovem dificuldades para que as aulas aconteçam. Diz o bolsista U3F: *“e como normalmente os estudantes não têm o jaleco e não têm nada na escola nós temos que fazer tipo uma aula demonstrativa[...] Então eles nunca fazem aula, ou é o professor ou é nós do Pibid”*.

Fato comum aos depoimentos é a não utilização do laboratório quando não há grupos de pibidianos na escola. Em algumas escolas, inclusive, o laboratório se encontrava desativado e com reagentes vencidos, até que o Pibid chegasse à escola. O bolsista U2C, por exemplo, afirma que os laboratórios *“foram reativados em todas as escolas. Nas escolas havia o espaço físico do laboratório de ciências, sem condições. Servia como depósito”*. O licenciando U2F completa o depoimento dizendo que o laboratório *“tinha material, tinha reagentes muito velhos. Funciona tudo, tudo. Na escola que eu estou os estudantes nem sabiam que tinha laboratório. Ninguém sabia onde era”*. Mesmo os materiais organizados pelos bolsistas são desprezados pela escola. O coordenador C1 relata que alguns materiais produzidos pelos bolsistas ficam de posse da escola, após sua aplicação, embora nem sempre sejam utilizados. Segundo C1, *“o polígrafo elaborado com práticas (de laboratório) foi aplicado em turmas de 1º ano. Foram poucas práticas, pois na metade do ano de 2014 o laboratório foi utilizado como sala de aula”*. Mesmo assim, os materiais produzidos pelos

licenciandos são trabalhados nas salas de aula das turmas nas quais realizam prática docente, sempre com acompanhamento do professor da turma.

Assim, emerge mais uma vez a ideia de que os bolsistas participantes do Pibid não têm a permissão de assumirem as turmas, a menos que estejam cursando a disciplina de estágio.

5.3.3.4 Os desafios da prática de docência dos bolsistas participantes do Pibid

A análise das entrevistas mostra que a concepção das ações desenvolvidas pelos bolsistas nas escolas surge em reuniões nos subprojetos, sendo concebidas pelos coordenadores desses subprojetos. Nessas reuniões, coordenadores e bolsistas realizam atividades semanais na escola a partir da escolha de temas que são desenvolvidos ao longo do semestre. Esse trabalho ocorre em grupos e as temáticas escolhidas são executadas ou diretamente pelo subprojeto ou em ações interdisciplinares na escola. Outra forma de definir os temas a serem trabalhados na escola é pela análise da emergência das necessidades e desejos da comunidade na qual a escola está inserida. Inicialmente os bolsistas levantam esses aspectos na comunidade, e após, realizam estudos com seus coordenadores para que possam, eles mesmos, apropriarem-se dos conteúdos que serão trabalhados na escola.

Em movimento de oposição a essas práticas de construção pedagógica, pode-se perceber o uso dos bolsistas do Pibid como mão de obra para preparação de aulas e de materiais, não cabendo a eles a aplicação desses materiais nas aulas da escola. Cabe aos bolsistas a preparação das aulas e a organização do espaço após as aulas. Nos relatos de alguns bolsistas de iniciação à docência percebe-se que esses participantes puderam oferecer uma disciplina opcional sobre experimentação no contra turno escolar. Essa disciplina não recebia avaliação oficial, sendo aproveitada para a apropriação dos conceitos teóricos trabalhados em sala de aula pelo professor. Nessa disciplina, os bolsistas podiam elaborar os planos pedagógicos e colocá-los em prática, sob a orientação de seu supervisor e do professor da turma.

Embora os relatos dos bolsistas sejam de que não assumam efetivamente as aulas na escola, a participação no Pibid revela outras situações importantes. Nos processos de observação desenvolvidos pelos licenciandos podem ser encontrados relatos sobre o desenvolvimento de aulas conteudistas e de cunho transmissivo, o que remete que essa crítica e que a necessidade de novas propostas pedagógicas é desenvolvida nos encontros dos grupos

do Pibid. Assim, os bolsistas percebem a necessidade de mudança das estratégias conteudistas para outras que permitam o protagonismo dos estudantes da escola.

Os bolsistas conseguem, em seus enunciados, falar das dificuldades encontradas pelos professores durante suas aulas. Os relatos abordam desde dificuldades com a disciplina dos estudantes em sala de aula até dificuldades estruturais na própria escola. Nessas questões, justifica-se a participação dos licenciandos no Pibid em função de reconhecer a realidade escolar, tornando possível que os bolsistas de iniciação à docência reconheçam as dificuldades a que estarão expostos quando iniciarem na profissão.

Nesse contexto, as atividades dos bolsistas se concentram em apoiar a professora da escola em conteúdos e estratégias escolhidos por ela.

Essas questões relatadas promovem um receio dos bolsistas em iniciar o processo de docência. Há um temor em assumir a turma sozinhos. O bolsista U4C, iniciante no Pibid, diz que

A gente está no segundo semestre mas eu estou pensando, quando tiver que ir para a aula. Algo que me deixa assustada até por eu não ter a experiência em ir para a sala de aula assim, frente a frente com os estudantes, é que nos dias de hoje, a forma da escola assim, os estudantes, está bem complicado, né. Tem escolas que a gente vê falarem horrores assim, aí tu ficas pensando: ah, vou lá, talvez dar a minha primeira aula, vou sair, sei lá, correndo da sala de aula ou vou ter que levar um segurança junto comigo, sabe? (Bolsista U4C).

O domínio dos conteúdos a ensinar também se coloca como um fator de ameaça aos bolsistas. Há a clara ideia de que o professor deve saber todo o conteúdo a trabalhar e, também, deve saber responder a todas as perguntas feitas pelos estudantes. O relato do bolsista U1B vem nesse sentido, quando diz que “*é que tipo, um professor está sempre estudando, né? Está sempre, tipo, como a gente trabalha assim, a gente não tem como ficar, entendeu? A gente não tem muito domínio da matéria*”. No relato percebe-se quase uma desistência do bolsista em iniciar o processo de docência, ao menos de forma individual.

Essas dificuldades não são exclusivas dos bolsistas dessa IES. Nos relatos de bolsistas de todas as IES investigadas essa situação está presente, como afirma o bolsista U3G:

[...] eu acho que eu teria um pouco de dificuldade em saber assim, como o conteúdo no caso que eu iria trabalhar. Agora já estou habituado com a confusão que as vezes é uma sala de aula, mas assim, até pegar o ritmo. Agora, falar com o pessoal é tranquilo também, assim. A única questão mesmo é a parte da didática que a gente vê um pouco mais pra frente, como trabalhar os conteúdos, que isso eu não tenho na verdade. (Bolsista U3G).

A expectativa de, avançando nos estudos na licenciatura em Química, adquirir confiança a ponto de superar essas dificuldades também é constante nos depoimentos. Os

bolsistas de iniciação à docência entregam aos estudos na universidade a capacidade de se apropriarem dos conteúdos que deverão ensinar na escola.

Contraopondo-se a esses relatos, outro bolsista reconhece que o professor pode estar em sala de aula sem saber todas as respostas, ou seja, *“se for alguma coisa que eu não souber responder na hora, o que que eu penso? Eu não vou saber responder agora mas eu vou pesquisar, vou entender o assunto e vou te trazer a resposta na próxima aula.”* (Bolsista U4B). Assim, as dificuldades encontradas diminuem e o desejo de docência aumenta.

A capacidade de saber os conteúdos de Química que serão ensinados na escola parece ser definitiva na intenção dos bolsistas em exercer a docência. Tão importante quanto esse conhecimento é a dimensão de saber ensinar Química, o que se dá por meio da participação no Pibid. Integrar essas duas dimensões é o objetivo dos subprojetos Química do Pibid. Pena, Silveira e Guilardi (2008) afirmam que o início de docência caracteriza-se

Como um momento marcado por situações conflituosas, difíceis e inesperadas, que, todavia, pode ser rico na construção de saberes ligados à prática docente no tocante a relações estabelecidas na escola, dentre as quais, está a constituição de referenciais teóricos que provavelmente nortearão a ação docente (PENA; SILVEIRA; GUILARDI, 2008).

A crítica de que há professores que possuem bom domínio do conteúdo, mas que não sabem *transmitir* a matéria são comuns nos relatos dos bolsistas. Esse comentário é feito, inclusive, sobre professores do próprio curso de licenciatura em Química. O bolsista U2C, por exemplo, afirma que *“tem professor que sabe muita Química, mas vai pecar na parte pedagógica e não tem didática alguma, e como a gente vê, até dentro do curso acontece às vezes, não se dedica mais pra Química e vai pra parte pedagógica”*. O licenciando U2A concorda com essa afirmação, dizendo: *“tu tá ali para ensinar Química. Querendo ou não a gente tem que saber mediar as duas partes. Contextualização, métodos diferentes de ensinar, e o conteúdo de Química”*.

Nesse contexto, o Pibid vem se constituindo como fator de decisão para o interesse na docência. O bolsista U1A refere: *“eu tenho que entrar da sala de aula para ver se é isso que eu quero”*.

Nos encontros dos grupos nos subprojetos faz-se a preparação para a entrada em sala de aula, embora haja poucos relatos do efetivo ingresso desses bolsistas em sala de aula. Por outro lado, esses bolsistas relatam que o início da docência se realiza efetivamente nas disciplinas de estágio, embora, nessas disciplinas, não haja a preparação didática que o Pibid proporciona. Logo, o Pibid funciona como um exercício prévio para a sala de aula. O bolsista

U4D, por exemplo, afirma: *“aqui no campus, durante a reunião, organizaram (planos de aula) e daí ele [coordenador] observava: tem que refazer isso, refazer aquilo. Nós refazíamos os planos de aula”*.

Dessa forma, o Pibid se apresenta como importante programa de formação de professores, uma vez que municia os bolsistas com práticas necessárias para o exercício da docência. Entretanto, nesse espaço de convivência, é relevante que os processos de formação de professores possam também expor os bolsistas a situações que possam gerar conflito, como forma de preparação do perfil docente dos novos professores. Concorde-se com Pena, Silveira e Guilardi (2008) quando dizem que *“para minimizar essas insatisfações, é relevante que os cursos de formação e os formadores de docentes, considerem os conflitos vividos pelos professores novatos, durante as formações iniciais e continuadas”*.

O Pibid possibilita ao bolsista a sensação de docência. Essa sensação decorre da necessidade de tomada de decisões em alguns momentos durante as atividades, mesmo que essas sejam preparadas e discutidas no grupo do subprojeto. Desse contexto surge a competência do desenvolvimento da autonomia, importante para a construção do perfil profissional de um professor. Segundo Lima (2006, p. 3),

Autonomia é atitude desejável em qualquer circunstância. A importância deste valor cresce se considerarmos ser o grupo em questão constituído por futuros professores, pois a escola deve ser fórum de construção de autonomia. A proposição de tarefas que instaurem um clima favorecedor de construção de autonomia só é possível, porém, se o professor for autor de projeto pedagógico próprio, no qual devem estar presentes estratégias para o aluno estabelecer contato com ideias e solucionar problemas que exijam a tomada de decisões e o estabelecimento de relações.

Também com esse objetivo, os primeiros contatos com os estudantes e com a realidade escolar acontecem em movimentos proporcionados pelo Pibid. Esses procedimentos iniciais contribuem para o recrudescimento do medo dos bolsistas do primeiro contato com os estudantes, em sala de aula. O Pibid dá ao bolsista coragem para enfrentar a turma em sala de aula. Segundo a bolsista U2C, *“parece que quanto mais vezes a gente entra em sala de aula e vai fazendo atividade com os estudantes, eu, parece que eu estou me sentindo mais à vontade”*. Assim, é claro o sinal de que o Pibid estimula o gosto pela docência, estimulando a vontade de os bolsistas entrarem em sala de aula.

Como síntese desta categoria, anunciam-se alguns destaques:

- o Pibid promove preparação para o início da docência, entretanto, a efetiva ação em sala de aula, sem presença do professor da escola, se dá apenas nas disciplinas de estágio;
- o Pibid dá aos bolsistas a sensação de docência e os motiva a serem professores;

- os bolsistas reconhecem a necessidade de mudanças nas metodologias adotadas pelos professores na escola;
- o interesse pela Química e a intenção de ser professor iniciam quando o estudante assiste às aulas na Educação Básica e, nesse caso, esse interesse é definidor do querer continuar estudando Química e de ser professor de Química;
- um número considerável de bolsistas atribuem ao Pibid sua permanência na licenciatura em Química, mesmo não sendo esse seu interesse inicial;
- a maioria dos bolsistas de iniciação à docência declara interesse em, quando se tornarem professores, atuarem na escola pública;
- o encontro dos bolsistas de iniciação à docência com colegas de outros subprojetos, de forma interdisciplinar, embora não frequente, apresenta bons resultados na formação desses novos professores;
- há dificuldades na realização de propostas interdisciplinares, das operacionais às de concepções do que seja interdisciplinaridade, por parte dos bolsistas, supervisores e coordenadores.

6 A TESE QUE SE DEFENDE NESTA INVESTIGAÇÃO

O Pibid se constitui numa das mais poderosas políticas públicas de formação de professores promovidas pelo Governo Federal. A participação dos bolsistas em atividades na escola revela aos licenciandos, desde o início do curso, a realidade escolar, incluindo tanto as dificuldades enfrentadas pelos professores e estudantes como a satisfação dos contatos iniciais com estudantes em sala de aula e na escola.

Nos relatos dos bolsistas de iniciação à docência analisados é notória a intenção de ingresso na profissão de professor devido à participação no Pibid. Assim, a partir dos dados analisados, é possível concluir que, nas instituições investigadas, o Pibid: contribui para modificar concepções pedagógicas dos envolvidos das IES (bolsistas de iniciação à docência, e coordenadores de área) e das escolas da Educação Básica (professores supervisores e estudantes); aumenta a permanência dos bolsistas na licenciatura; influi de modo relevante na decisão de ingresso dos bolsistas na profissão docente; aumenta o interesse de os licenciandos atuarem em escolas públicas; melhora a forma como os bolsistas são recebidos na escola nas quais atuam; provoca modificações relevantes na prática de professores que já exercem a docência nas escolas; e fortalece os cursos de Licenciatura em Química, contribuindo para introduzir inovações em seus currículos.

Assim, os resultados positivos do Pibid espalham-se em vários campos. Desde a maior atração de estudantes para a licenciatura em Química, até a mudança da forma de pensar as aulas de Química nos professores que já atuam em escolas.

A entrada em sala de aula desde o início do curso mostra-se ser necessária para o desenvolvimento da confiança aos licenciandos, conferindo-lhes convicção de que essa deva ser sua opção profissional, embora os estágios sejam os principais contexto de prática dos cursos de licenciatura, pois a investigação revela que alguns subprojetos atuam de forma a não proporcionar o imediato acesso à docência aos bolsistas, o que decorre as concepções, principalmente, de seus coordenadores de área e supervisores. Isso mostra a necessidade de um aperfeiçoamento do Programa em relação à avaliação dos processos e ao acompanhamento dos grupos nas IES.

O início da docência relaciona-se à proposição e execução de projetos especiais, como os interdisciplinares, mas, pela sua complexidade e pela falta de compreensão, até de docentes coordenadores e supervisores mostram dificuldade em seu desenvolvimento. Entretanto, essa

dificuldade, quando transformada em desafio, contribui para que isso se converta em situações de aprendizagem para todos. Nessa ação é importante a presença de colegas licenciandos mais experientes e que já possuam alguma vivência de docência, de modo que possam contribuir na formação dos menos experientes do grupo.

Uma das teses que se defende nesta investigação é de que o Pibid tem se revelado como decisivo para a manutenção dos bolsistas no curso de Licenciatura em Química, e, mesmo, no ingresso definitivo na profissão docente, um dos objetivos do Programa expresso na Portaria 96/2013 (BRASIL, 2013b). Outra tese, é de que os professores das escolas que participam do Pibid, em geral, beneficiam-se com o Programa e mostram-se interessados em atuar na escola pública, mantendo ações de formação continuada. A convivência desses professores com bolsistas de iniciação à docência no ambiente escolar transforma suas ações rotineiras em um processo de formação continuada, pois os bolsistas levam à escola novas ideias, novas práticas e nova forma de perceber os processos de ensino e aprendizagem, mas o mais importante é que aprendem a lidar com essas práticas e passam a ter coragem de fazer diferente.

Pela análise dos dados obtidos na investigação, defende-se a tese de que as reuniões dos subprojetos do Pibid e, mesmo, as relações entre os sujeitos envolvidos, têm forte aproximação com as características de uma comunidade de prática, segundo os pressupostos estabelecidos por Wenger (1998). O grupo de bolsistas de iniciação à docência, os professores supervisores e o coordenador de área são os membros dessa Comunidade; a realização das atividades discutidas, preparadas e avaliadas pelo grupo estabelecem a *prática* dessa comunidade; e a formação inicial e continuada de professores formam o *domínio* da comunidade de prática em que se estabelece o subprojeto do Pibid. Nesse contexto, os subprojetos do Pibid possuem características organizacionais que permitem identificá-los como uma comunidade de prática, envolvendo participação, engajamento, objetivos comuns, prática compartilhada e trabalho colaborativo.

Entretanto, a participação nas reuniões do grupo do Pibid, os encontros com o coordenador e a tomada de decisões e articulações que aí ocorrem não são suficientes para garantir que os resultados desejados serão alcançados. Algumas dificuldades se interpõem nesse processo, seja dentro do próprio grupo ou mesmo na escola na qual as atividades se desenvolvem, entre elas estão, por exemplo, as ações relacionadas à interdisciplinaridade. É nesse panorama que podem ser percebidas as dimensões de uma comunidade de prática. O envolvimento dos sujeitos, a partir dos integrantes do núcleo central, até os participantes

periféricos, permitindo a partilha de experiências e de informações, produz avanços na capacidade de formação dos novos professores, bem como também apresentam reflexos na atuação dos próprios professores supervisores e em seus colegas nas escolas parceiras. Esse contexto concorda com a dimensão de uma comunidade de prática identificada pelo compartilhamento de repertório entre os participantes. Por *repertório* compreende-se o conjunto de saberes de cada participante, com destaque aos integrantes mais ativos na comunidade de prática ou, nesse caso, nas discussões do grupo do Pibid.

Os encontros do Pibid constituem-se a partir de um trabalho coletivo e de colaboração que incluem todos os seus participantes. Essa dimensão de seu trabalho mostra uma proximidade com os pressupostos de uma comunidade de prática, o que busca superar práticas individuais que marcam, em geral, a atuação dos professores. Defende-se, neste caso, a necessidade do trabalho coletivo, colaborativo, que tenha como objetivo a busca a soluções de problemas individuais ou comuns a grupos de professores em formação ou já em exercício de docência, o que também são os objetivos do Pibid e de uma comunidade de prática.

A discussão e a reflexão que, em geral, se instauram nos grupos do Pibid sobre o planejamento e as ações realizadas contribuem para desenvolver um espírito crítico em todos os envolvidos, com destaque para o diálogo com os bolsistas sobre suas dificuldades na execução das tarefas e como superá-las, ajudando-os nessa importante etapa formativa. O trabalho dos bolsistas de iniciação à docência, por sua vez, envolvendo estudos, práticas e reflexões mostra-se fundamental para o seu desenvolvimento profissional, o que está de acordo com os resultados de pesquisas, incluindo as realizadas pelos grupos investigados.

Finalizando, sugere-se a continuidade de estudos sobre esse importante programa, principalmente em relação ao quantitativo de professores que passam a atuar nas escolas, principalmente as públicas, bem como o nível de inovação que os egressos do Pibid são capazes de empreender.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. A escola reflexiva. In: ALARCÃO, Isabel. (org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ALTET, Margerite. As competências do professor profissional: entre esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, Léopold, PERRENOUD, Philippe; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne. **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 23-36
- ALVES-Mazzotti, ALDA, J.; GEWANDSNADJER, Fernando. **O método nas Ciências Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.
- ANJINOVICH, Rebeca; CAPPELLETTI, Graciela. El lugar de la práctica en la formación docente de profesionales. In: ANJINOVICH, Rebeca; CAPPELLETTI, Graciela (org). **Las prácticas como eje de la formación docente**. Buenos Aires: Eudeba, 2014. p. 12-29.
- BARDIN, Lawrence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARTHES, Roland. **Elementos de semiologia**. 19. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.
- BECKER, Fernando. O que é construtivismo? **Revista de Educação AEC**, Brasília, v. 21, n. 83, p. 7-15, abr./jun. 1992.
- BECKER, Fernando. **Epistemologia do professor**. São Paulo: Cortez, 1995.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRAIBANTE, Mara E.F.; WOLLMANN, Ediane M. A Influência do PIBID na Formação dos Acadêmicos de Química. **Química Nova na Escola**. v. 34, n. 4, p. 167-172, Novembro 2012.
- BRANDÃO, Carlos R. Comunidades aprendentes. In: FERRARO JUNIOR, L. A. **Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Volume 1. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96)**. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto n. 7.219, de 24 de junho de 2010**. Brasília: MEC, 2010a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Capes. Edital N° 018/2010/Capes – PIBID Municipais e Comunitárias. 2010b. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital18_PIBID2010.pdf. Acesso em: 10 nov. 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_contentview=articleid=17417eItemid=866. Acesso em: 24 nov. 2013.

BRASIL. **Relatório de gestão 2009 – 2013**. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB. Brasília: MEC, 2013a.

BRASIL. Ministério da Educação. Capes. **Portaria 096 de 18 de julho de 2013**. 2013b Disponível em:

<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf>. Acesso em: 1 abr. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Capes. **Quantidade de bolsas de iniciação à docência: projetos Pibid 2013**. 2013c. Disponível em: www.capes.gov.br/educacao-basica/capesPibid/Pibid. 2014. Acesso em: 20 mar. 2015.

BRASIL. **Relatório Projeto Pibid 2013**. 2013d. Disponível em:

<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capesPibid>. 2014. Acesso em: 09 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar 2013** : perfil da docência no ensino médio regular. – Brasília: INEP/MEC, 2015a.

BRASIL, **Resolução N° 2, de 1 de julho de 2015**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica. Conselho Nacional de Educação, 2015b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 jul. 2016.

BRASIL. **Relatório de área: Química**. Enade 2014, Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes. Brasília: MEC, 2015c.

BRONFMAN, Sérgio V., Comunidades de Prática, **Revista Educar**. Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona, v. 47, 2011.

CANCIO, Cecilia; ALCONADA, Miguel L. Tutorías y trabajo entre pares: modos de acompañamiento. In: ANJINOVICH, Rebeca; CAPPELLETTI, Graciela (org). **Las prácticas como eje de la formación docente**. Buenos Aires: Eudeba, 2014. p. 71-84.

COTO, Mayela; DIRCKINCK-HOLMFELD, Lone. Facilitating Communities of Practice in Teacher Professional Development. International Conference on Networked Learning. 6, 2008. **Anais da...** Lancaster: Lancaster University, 2008.

COUTINHO, Clara P. **Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas**: teoria e prática. Coimbra: Almedina, 2013.

DEMO, Pedro. **Praticar Ciência**: metodologias do conhecimento científico. Rio de Janeiro: Saraiva, 2012.

DENZIN, Norman K. **The Research Act.**, Nova Jersey: Prentice Hall, 1989.

DUBOW, M.; SILVA JÚNIOR, J.R.; FERREIRA, M. Atuação da Química em um projeto interdisciplinar no âmbito do PIBID Ciências e Matemática. **Anais do 34º EDEQ**. 2014.

ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS. 5. 2014. **Carta de Natal**. Natal, RN, 2014. Disponível em: www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/232015CARTADENATAL.pdf. Acesso em: 19 mar. 2015.

ERICKSON, Frederick. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, M.C. **Handbook of research on teaching**. Nova York: 1986.

- ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (org.) Profissão professor. Porto: Porto Editora, 1999.
- FAZENDA, Ivani (org.) **O que é interdisciplinaridade?**. São Paulo: Cortez, 2008.
- FRANZONI, Marisa; VILLANI, Alberto. Uma experiência de grupo na formação inicial de professores. In: NARDI, Roberto (org). **Educação em Ciências**: da pesquisa à prática docente. São Paulo: Escrituras, 2010.
- GALIAZZI, Maria do C.; MORAES, Roque. Comunidades aprendentes de professores: uma proposta de formação no Pibid-FURG. In: GALIAZZI, M.C.; COLARES, I.G. **Comunidades Aprendentes de professores**: o Pibid na FURG. Ijuí: Unijuí, 2013. p. 259-275.
- GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13, n. 37, 2008.
- GATTI, Bernardete A.; BARRETO, Elba S. de S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.
- GATTI, Bernardete A.; BARRETTO, Elba S. de S.; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.
- GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria A.S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- GIOVANNINI, Marianela; SABELLI, Maria J. Las practicas simuladas. In: ANJINOVICH, Rebeca; CAPPELLETTI, Graciela (org). **Las prácticas como eje de la formación docente**. Buenos Aires: Eudeba, 2014. p. 103-120.
- GODINHO, Andrea A.M.; NUNES, Dirce S.N.; MATTE, Gabriela P.; GLÓRIA, Vanessa S. Ações do Pibid/IFRS para trabalhar com sexualidade, sexo, gravidez e drogas na educação especial. Encontro de Debates sobre Ensino de Química. 33. 2010. **Anais do...** Ijuí: UNIJUÍ, 2013.
- GOMEZ, Angel I.P. Aprender a educar: nuevos desafios para la formación de docentes. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, ed. 68. n. 24. 2010.
- HABERMAS, Jürgen. **Conhecimento e interesse**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.
- HÉBERT, Michelle L.; GOYETTE, Gabriel; BOUTIN, Gérald. **Investigação qualitativa**: fundamentos e práticas. 5. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2012.
- IMBERNÓN, Francesc. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez editora, 2009.
- JARDILINO, José R.L.; OLIVERI, Andressa M.R. A formação continuada de professores no âmbito do PIBID na região dos inconfindentes (MG). **Revista EntreVer**. v. 3, n. 4, pp. 237 – 249, 2013.
- KIEREPKA, Janice S.N.; BOSZKO, Camila; GÜLLICH, Roque I.C. O significado do Pibid para professores de Ciências. **Revista da SBEnBIO**. n. 7, outubro, 2014.
- LAVE, Jean; WENGER, Etienne. **Situated learning**: Illegitimate peripheral participation. 18 ed. New York: Cambridge University Press, 2007.
- LEME, Luciana F. **Atratividade do magistério para a educação básica**: estudo com ingressantes de cursos superiores da Universidade de São Paulo. 2012. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2012.

- LIMA, Valderez M. R. Pesquisa em sala de aula: um olhar na direção do desenvolvimento da competência social. In: MORAES, Roque; LIMA, Valderez M. R. **Pesquisa em sala de aula: tendências para a educação em novos tempos**. 2 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 275-291.
- LIMA, Valderez M.R. Qualificando a prática de futuros professores através da produção textual. Seminário de Pesquisa em Educação – Região Sul. 6, 2006. **Anais do...** Santa Maria: UFSM, 2006.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 2012.
- McLAUGHLIN, Milbrey W.; TALBERT, Joan E. **Professional communities: and the work of high school teaching**. Chicago: University of Chicago Press, 2001.
- McLAUGHLIN, Milbrey W.; TALBERT, Joan E.; **Building school-based teacher learning communities: professional strategies to improve student achievement**. Nova Iorque: Teachers College Press, 2006.
- MACHADO, Elaine S.; ARRUDA, Sergio M; PASSOS, Marinez M.; MAISTRO, Virginia I. A. Comunidades de prática e aprendizagem docente no ambiente informal do Pibid – Ciências. **Anais do IV Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia**. Ponta Grossa, 2014.
- MALDANER, Otávio A. **A formação inicial e continuada de professores de Química**, 4 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.
- MALDANER, Otávio A.; FRISON, Marli L. Constituição do conhecimento de professor de Química em tempos e espaços privilegiados na licenciatura. In: NERY, B.K.; MALDANER, Otávio A. (org.) **Formação de Professores: compreensões em novos programas e ações**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014. p. 43-82.
- MESQUITA, Nyuara A.S.; CARDOSO, Thiago M.G.; SOARES, Márlon H.F.B. O projeto de educação instituído a partir de 1990: caminhos percorridos na formação de professores de Química no Brasil. **Química Nova**. v. 36, n. 1, p. 195-200, 2013.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.
- NÓVOA, Antônio. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, Antônio. **Profissão Professor**. Coleção Ciências da Educação. Porto: Ed. Porto Editora, p. 13-34, 1999.
- OLIVEIRA, Raquel G.; SANTOS, Vinício de M. Inserção inicial do futuro professor na profissão docente: contribuições do estágio curricular supervisionado na condição de contexto de aprendizagem situada. **Educação Matemática e Pesquisa**. São Paulo. v. 13, n. 1, pp. 35-49, 2011.
- PAQUAY, Léopold.; WAGNER, Marie C. Competências profissionais privilegiadas nos estágios e na videoformação. In: PAQUAY, Léopold; PERRRENOUD, Philippe; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne. (org). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?**. Porto Alegre: Artmed, 2001. pp. 135-160.
- PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (org.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 2 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.

- PENA, Grazielle B.O.; SILVEIRA, Hélder E.; GUILARDI, Silvana. Conflitos em início de profissão: um estudo de caso com professores e suas relações com o conteúdo químico. Encontro Nacional de Ensino de Química. 14. 2008. **Anais do...** Curitiba: UFPR, 2008.
- PÉREZ, Francisco F.G. Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa. **Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales**, Barcelona, n. 207, p. 21-34, 2000.
- PIMENTA, Selma G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**. v. 3, 1997.
- PIMENTA, Selma G; ANASTASIOU, Léa G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.
- PIMENTA, Selma G.; FRANCO, Maria A.S. **Pesquisa em educação: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação**. v. 2. São Paulo: Loyola, 2008.
- PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria S.L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Póiesis**. v.3, n 4, p. 5-24, 2006.
- POZO, Juan I.; CRESPO, Miguel A. G. **A aprendizagem e o ensino de ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Vigotski no Brasil**. Campinas: Editores Associados, 2012.
- RAMOS, Maurivan G.; HARRES, João B.S.; SILVA, Ana M.M.; LIMA, Valderez M.R.; DELORD, Gabriela C.C.; WOLFFENBUTTEL, Patricia P. As relações entre a pesquisa e o ensino em Ciências: um estudo exploratório. Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. 8. 2011. **Anais do...** Campinas, ABRAPEC, 2011.
- RAMOS, Maurivan G.; MORAES, Roque. A importância da fala na aprendizagem: os diálogos na reconstrução do conhecimento em aulas de ciências. Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. 7. 2009. **Anais do...** Florianópolis, ABRAPEC, 2009.
- RIBEIRO, Marcus E. M. **O papel de uma comunidade de prática de professores na promoção do interesse dos alunos em aulas de Química**. 2013. 154 p. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Faculdade de Física, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- RIBEIRO, Marcus E.M. (org.) Da Universidade à sala de aula: os caminhos do educador em Química. Encontro de Debates Sobre Ensino de Química. 35. 2015. **Anais do...** Lajeado: Editora Univates, 2015.
- RIBEIRO, Marcus E.M., CAMARGO, Andrea N.B., FANTINEL, Mirian, RAMOS, Maurivan G. A participação de professores de química em comunidades de prática como ação de formação continuada. In: MEMBIELA, Pedro; CASADO, Natalia; CEBREIROS, Maria Isabel. **Experiencias de investigación e innovación en la enseñanza de las ciencias**. Vigo: Educación, 2013. p. 419-424.
- RIBEIRO, Marcus E.M., RAMOS, Maurivan G. Grupos Colaborativos como Estratégia de Aprendizagem em Aulas de Química. **Acta Scientiae**. Canoas. v.14 n.3 p.456-471. set./dez. 2012.
- RIBEIRO, Marcus E.M.; RAMOS, Maurivan G. O interesse dos alunos em aulas de Química no contexto de uma comunidade de prática de professores: um estudo de caso. Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. 9. 2013. **Anais do...** Águas de Lindóia: ABRAPEC, 2013.

- RIBEIRO, Marcus E.M.; SPECHT, Cristiano C.; PONTALTI, Luísa C.; RAMOS, Maurivan G.A contribuição do Pibid na formação de novos professores de Química. Encontro de Debates sobre Ensino de Química. 35. 2015. **Anais do...** Porto Alegre, Colégio Rosário, 2015.
- RIO GRANDE DO SUL. COREDES. Pro-RS IV. **Propostas estratégicas para o desenvolvimento regional do Estado do Rio Grande do Sul**. Passo Fundo. Passografic, 2010.
- RIO GRANDE DO SUL. **Atlas socioeconômico do Rio Grande do Sul**. Disponível em: <<http://www.scp.rs.gov.br/atlas/default.asp>. 2014>. Acesso em: 08 dez. 2014.
- RIOS, Terezinha A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- ROSA, Maria I.F.P.S.; SCHNETZLER, Roseli P. A investigação-ação na formação continuada de professores de Ciências. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 1, p. 27-39. 2003.
- SANTOS JÚNIOR, João B.; MARCONDES, Maria E.R. Um estudo sobre os modelos didáticos de um grupo de professores de Química. Encontro nacional de ensino de Química. 14. **Anais do...** Curitiba: UFPR, 2008.
- SANTOS JUNIOR, João B.; MARCONDES, Maria E.R. Grupos colaborativos como ferramenta na reestruturação do modelo didático do professor de Química. **Ciência & Educação**. [online]. vol.19, n.3. Bauru, p.695-713. 2013.
- SANTOS, Boaventura S. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna, **Revista de estudos avançados**, São Paulo: USP, 1988.
- SANTOS, Valéria Campos; ARROIO, Agnaldo. Contribuições do Pibid de Química da USP – São Paulo na formação do licenciando em Química para a prática docente e para o trabalho em grupo. Encontro Paulista de Pesquisa em Ensino de Química. **6. 2013. Anais do...** São Paulo: UNESP, 2013.
- SANTOS, Valéria Campos; ARROIO, Agnaldo. A formação de professores em comunidades de prática: aspectos teóricos e estudos recentes. **Revista Debates em Ensino de Química**. v.1, n. 1, out 2015.
- SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral**,. São Paulo: Cultrix, 1973.
- SCHNETZLER, Roseli P. A pesquisa em ensino de Química no Brasil: conquistas e perspectivas. **Química Nova**, vol. 25, Supl. 1, pp. 14-24. 2002.
- SCHÖN, Donald A. Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In: NÓVOA, Antônio, **Os Professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 79-91.
- SELMÍ, Gabriela F.R. **O Programa institucional de bolsas de iniciação à docência na UFRGS e sua contribuição na formação inicial de professores**. 2015. 128p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- SHULMAN, Lee S. Knowledge and Teaching Foundations of the New Reform, **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 1-22. 1987.
- SILVA JÚNIOR, Carlos A. **Fortalecimento das políticas de valorização docente: proposição de novos formatos para cursos de licenciatura para o estado da Bahia; relatório**. Brasília: Capes, UNESCO, 2010. (Documento interno).

- SILVA, Adjane C.T.; MORTIMER, Eduardo F. Contrastando professores de estilos diferentes: uma análise das estratégias enunciativas desenvolvidas em salas de aulas de Química. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**. v. 12, n. 3, p. 524-552, 2013.
- SILVA, Tomaz T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- SOUZA, Camila C.S.; RIBEIRO, Marcus E.M.; SPECHT, Cristiano C.; RAMOS, Maurivan G. As concepções de bolsistas de iniciação à docência (Pibid) sobre disciplinas da Licenciatura em Química. Encontro Nacional de Ensino de Química. 18. 2016. **Anais do...** Florianópolis: ABRAPEC, 2016.
- SOUZA-SILVA, Jader C; SCHOMMER, Paula C. A pesquisa em comunidades de prática: panorama atual e perspectivas futuras. **Revista Organizações e Sociedade**. v. 15, n. 44, jan/mar 2008.
- TALANQUER, Vicente. Formación docente: ¿Qué conocimiento distingue a los buenos maestros de química?. **Educación Química**. v.15, n. 1, 2004.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**. Ano XXI, n. 73, p. 209 – 244, 2000.
- URATA, Tamiris D.C.; SILVEIRA, Hélder E. Concepções de professores de Química sobre a prática docente e sua relação com o conteúdo escolar e os processos seletivos. Encontro Nacional de Ensino de Química. 16. 2012. **Anais do...** Salvador: UFBA, 2012.
- VAN DER MAREN, Jean M. Questions sur les règles a partir d'analogies extremes: l'interprétation comme interface, traduction, mise en scène et divination. Colóquio da Associação para a Investigação Qualitativa. 1. 1987. **Atas do...** Montreal: Faculdade das Ciências da Educação. Universidade de Montreal, 1987. p. 45-57.
- VYGOTSKY, Lev S. **A construção do pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- WENGER, Etienne. **Communities of practice**: learning, meaning and identity. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- WENGER, Etienne. **Communities of practice**: learning as a social system, Community Intelligence Labs. 2001. Disponível em: www.co-i-l.com/coil/knowledge-garden/cop/lss.shtml, Acesso em: 26 ago. 2011.
- WENGER, Etienne. **Communities of practice and social learning systems**: the career of a concept. 2009. Disponível em: <http://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2012/01/09-10-27-CoPs-and-systems-v2.01.pdf>. AÚltimo acesso em: 17 ago 2016.
- WENGER, Etienne; McDERMOTT, Richard; SNYDER, William M. **Cultivating Communities of Practice**. Boston: Harvard Business Press. 2002.
- WENGER, Etienne; SNYDER, Willian M. **Comunidades de prática**: a fronteira organizacional. Tradução de Cassia Maria Nasser. Rio de Janeiro: Campus, 2001.
- YAMASAKI, Alzira; FERREIRA, Maira; SCHRÖDER, Ana H.; SILVA JÚNIOR, Joécio R. **Práticas para o ensino de Química no ensino médio**: ações do Pibid/UFPEL. Porto Alegre: Evangraf, 2015.

ZEICHNER, Kenneth. **Two Visions of Teaching and Teacher Education for the Twenty-First Century**. Social Policy, Education and Curriculum Research Unit. North Dartmouth: Centre for Policy Analyses /UMass Dartmouth, 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO RESPONDIDO PELOS COORDENADORES DE ÁREA - QUÍMICA DOS SUBPROJETOS INVESTIGADOS

A) QUESTÕES DE IDENTIFICAÇÃO

1. Nome completo: _____
2. Instituição: _____
3. Cidade de nascimento: _____
4. Data de nascimento: _____
5. Tempo de trabalho no ensino superior: _____
6. Tempo de trabalho na formação de professores: _____
7. Tempo de trabalho como coordenador do Pibid-química: _____

B) QUESTÕES PEDAGÓGICAS

1. Escreva três frases que são para você princípios ou pressupostos da formação de professores de química: _____
2. Escreva 3 palavras que possam representar sua concepção sobre ensino:

3. Quais as principais ações do coordenador de área, envolvendo os Pibidianos, no sentido de contribuir para a formação desses novos professores no contexto das escolas envolvidas com o Pibid? _____
4. Quais os principais produtos concebidos na área de química no Pibid em sua instituição? (livros, jogos, softwares ...) _____
5. De que forma esses produtos são empregados junto aos estudantes do ensino médio nas escolas atendidas pelos bolsistas? _____

APÊNDICE B

QUESTIONÁRIO RESPONDIDO POR PROFESSORES EGRESSOS DOS SUBPROJETOS PIBID – QUÍMICA INVESTIGADOS

A) QUESTÕES DE IDENTIFICAÇÃO

1. Nome completo:
2. Instituição onde participou do Pibid:
3. Cidade de nascimento:
4. Data de nascimento:
5. Participação no Pibid (mês/ano): início: final:
6. Escola na qual desenvolveu suas atividades durante o Pibid:
7. Ano e semestre de formatura da licenciatura:
8. Data de ingresso no primeiro emprego após a formatura:
9. Escola(s) onde atua atualmente:
10. Rede de ensino na qual você atua: () privada; () federal; () estadual; () municipal

B) QUESTÕES PEDAGÓGICAS

1. Escreva três frases que são para você princípios ou pressupostos para o ensino de química:
 - a.
 - b.
 - c.
2. Escreva 3 palavras que possam representar sua concepção sobre ensino:
3. Comente os motivos que o levaram a escolher pela rede de ensino na qual você trabalha atualmente:
4. Em suas aulas você usa produtos como livros, jogos, softwares ...? Foram desenvolvidos por você e/ou por seu grupo no Pibid?

5. De que forma esses produtos são empregados em suas aulas?

6. Quem decide os conteúdos que serão trabalhados por você em suas aulas?

- o professor
- a coordenação pedagógica
- a coordenação da disciplina de química
- outra pessoa: _____

7. Você conhece e emprega estratégias como a valorização da pergunta feita pelo aluno e o educar pela pesquisa em suas aulas? Caso use, comente de que forma isso acontece em suas aulas.

APÊNDICE C

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS COM OS BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

1. Há apropriação de ideias teóricas de educação nos bolsistas?
2. Há diferenças entre o que o Pibid oferece ao bolsista e o que recebe nas disciplinas pedagógicas na licenciatura?
3. Como o Pibid ajuda na formação técnica do professor: houve preparação?
4. Como se deu a apropriação do conhecimento químico no curso de Licenciatura?
5. Qual a importância do Pibid em sua formação?
6. Qual a importância do Pibid na sua inserção no mercado de trabalho?
7. Qual a importância do Pibid na escolha da profissão?
8. Qual a importância do Pibid na escolha da rede de ensino na qual gostaria de trabalhar?
9. Quais os fatos que comprovam os impactos da participação do licenciando no Pibid?
10. O Pibid complementa alguma disciplina da licenciatura ou é algo novo para os alunos, diferente do caráter das disciplinas?

APÊNDICE D

CARTA AOS COORDENADORES DE ÁREA DO PIBID-QUÍMICA

Porto Alegre, 22 de julho de 2014

Prezado Professor Coordenador do Pibid – Química.

Meu nome é Marcus Eduardo M. Ribeiro, sou professor de Química e doutorando no programa de pós-graduação em Ciências e Matemática na PUCRS, orientado pelo prof. Dr. Maurivan Güntzel Ramos.

Minha pesquisa de Doutorado visa a compreender a influência da participação no Pibid na formação docente de licenciandos e professores de Química. Pretendo estudar essa influência em uma universidade de cada uma das sete grandes regiões do Rio Grande do Sul.

Na pesquisa, será feita, por Instituição, uma entrevista com grupo focal de licenciandos que sejam participantes do Pibid/Química há mais de três meses e que tenham cursado mais da metade do curso de licenciatura.

Também será feita entrevista com um ex-participante do Pibid, em cada uma das instituições selecionadas, que já tenha concluído a licenciatura e que já esteja atuando em escola pública de ensino médio.

Portanto, conto com a sua colaboração no sentido de permitir minha visita à sua universidade, indicando licenciandos Pibidianos e ex-Pibidianos que sejam adequados aos dois grupos descritos.

Se aceita a minha proposta, farei contato por e-mail com os sujeitos e, durante o segundo semestre de 2014, irei até a universidade para conversar pessoalmente com os participantes e realizar as entrevistas com os sujeitos de pesquisa.

Por isso, favor responder até o dia **10 de agosto de 2014** pelo e-mail profmarcus@yahoo.com.br, se está de acordo com a realização dessa coleta de dados em sua instituição, para que eu possa entrar em contato direto com os senhores.

Antecipadamente, agradeço pela sua resposta.

Cordialmente,



Prof. Marcus Eduardo Maciel Ribeiro

<http://lattes.cnpq.br/5628561909586804>

APÊNDICE E

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA DA INSTITUIÇÃO U1

Presentes: pesquisador e duas bolsistas.

Nessa transcrição, a instituição é identificada por U1 e as bolsistas por U1A e U1B. Todas as citações a pessoas e cidades foram retiradas.

PESQUISADOR: Começa, essa entrevista 01, com bolsistas da instituição U1. A bolsista U1A e a U1B. Certo? Então eu vou iniciar o trabalho, do comecinho, quando vocês forem falar eu vou dizer o nome de vocês para depois quando for ouvir, vou me habituar, até minha voz, que eu me acostumo com a voz de cada uma de vocês. Então eu queria, nesse começo que vocês se identificassem assim, a universidade de vocês, o curso em que, em que época do curso vocês estão, semestre, o tempo que falta para se graduarem. U1A?

U1A: Bom, eu estou no curso de Química, licenciatura na U1 desde 2007. Acredito que estou um pouco mais da metade do curso, faltariam 02 anos para eu me formar nas minhas contas. qual foi a tua outra pergunta?

PESQUISADOR: Não, acho que agora sim. U1B?

U1B: É, eu estou no curso, sou de licenciatura em Química, estou no curso desde 2006, faltam umas 10 disciplinas, eu acho que eu estou, nem sei em que semestre que eu estou, e o quê que era mais. É isso não é?

PESQUISADOR: É, era o tempo para graduar. É, e a situação do curso. A gente falava que o curso já há algum tempo não tem entrada de alunos novos não é?

U1A: É isso. O curso de licenciatura em Química, não tem vestibular, vamos dizer na U1 há uns 4 anos. Esse ano, bem em função também do Pibid a gente está fazendo uma movimentação para ver se consegue chamar o pessoal para a licenciatura, porque muitos entram em bacharel, e em engenharia química, não é? Só que eles não entendem qual que é a diferença entre um engenheiro, um bacharel e um licenciado.

PESQUISADOR: Um licenciado.

U1A: Isso. Então a gente está fazendo, a Prof está fazendo também junto com o Pibid um trabalho para esclarecimento, vamos dizer assim. E depois sim, uma propaganda bem boa para, para o Pibid de Química, para licenciatura.

PESQUISADOR: Quem é que coordena o Pibid na U1?

U1A: É o Coordenador Geral.

PESQUISADOR: Na Química.

U1A: Na Química é a professora (cita o nome).

PESQUISADOR: (cita o nome).

U1A: Isso, a nossa professora coordenadora é a (cita o nome) e a Supervisora é a Profa. (cita o nome). E daí somos em 05, é o menor grupo do Pibid da U1. E não pode sair ninguém.

U1B: Se sair alguém...

U1A: E a gente está sempre em função de procurar mais uma pessoa, porque tipo, nós faltam 02 anos para nos formar, só que o ano que vem se forma uma turma se formar. E se forma a (cita o nome).

U1B: A gente vai ter que achar mais 02 pessoas.

U1A: E já não se sabe como a gente vai conseguir.

PESQUISADOR: Se sai, esse subprojeto fecha?

U1A: Fecha.

U1B: Fecha.

U1A: Se sair um desses, vai fechar. Então se não houver vestibular, para a gente conseguir pelo menos um pessoal que se dedique realmente à licenciatura, o Pibid de Química na U1 está perigando a fechar.

U1B: É.

PESQUISADOR: Tá. E não há a ideia de fazer o Pibid, da Química trabalhar junto com o de Física ou Biologia por exemplo, de forma interdisciplinar?

U1A: Física não tem.

PESQUISADOR: Não tem Pibid?

U1A: Não tem Pibid.

PESQUISADOR: Tem alunos no curso?

U1B: Não tem.

U1A: Não sei nem se tem alunos no curso. E é outro que faz tempo que não abre. Esse faz mais tempo que o de Química, menos procura ainda.

U1B: Menos procura ainda. O Pibid que é grande lá é o Pedagogia, da Pedagogia, eles conseguiram montar uns 03 grupos e teve um na fila. Biologia tem 02, mas não na escola que a gente estuda.

PESQUISADOR: Dois grupos?

U1A: Dois grupos. É, um é no...

U1B: História tem bastante.

U1A: História tem bastante, os outros grupos até que estão abastecidos. Essa interdisciplinar, existe um grupo, só que é interdisciplinar entre as áreas de humanas, pelo que a gente percebeu nas reuniões do Pibid. Até o momento não teve procura nem da nossa parte, nem da deles, para fazer um interdisciplinar Química, Biologia, Química, Filosofia. Se cogitou a possibilidade em uma das reuniões que a gente teve há poucos dias, não é? De fazer uma interdisciplinar entre outras áreas do conhecimento. Mas por enquanto não sabemos.

PESQUISADOR: Prefiro que não desapareça o de Química também não é?

U1A: É, exatamente.

PESQUISADOR: É uma situação.

U1A: É complicada.

U1B: Está bem complicadinha não é?

PESQUISADOR: Tá. Então, e na escola vocês trabalham com que séries, que idade de estudantes?

U1B: É primeiro, segundo e terceiro não é?

PESQUISADOR: Nas 3 séries?

U1B: Isso, das 3 séries. A idade varia. Porque a gente trabalha nos turnos da manhã, que daí são provavelmente são aqueles que estariam em idade ideal para o curso. E à noite, aí varia.

U1A: Aí varia.

PESQUISADOR: Da manhã, no ensino regular e à noite é EJA?

U1A: Não, não, não. Não é EJA regular também, só que o regular deles lá não tem idade, não é? Tipo, os adolescentes, os jovens trabalham durante o dia, muitos fazem cursos durante o dia também, então e o horário lá é 7 horas, então provavelmente eles vem direto do serviço, direto para a escola.

PESQUISADOR: E escola estadual ou municipal?

U1A: Estadual.

PESQUISADOR: A mesma escola para as duas?

U1A: Sim.

U1B: Para os 05, nós 05 estamos lá.

PESQUISADOR: Os cinco trabalham na mesma escola?

U1A: Isso, nós vamos na escola todas as quartas e nas segundas a gente fica na U1, preparando, conversando com a professora que é o horário que a gente consegue que ela esteja lá um pouquinho para ajudar a gente. É, o (cita um nome) também. O (cita um nome) vai conosco na segunda, e tenta ir na quarta. Mas como ele tem às vezes horários mais flexíveis, ele consegue, tipo ir de manhã para aplicar a paródia química por exemplo, que foi um dos casos. Nós não temos como ir nesse horário. Então para nós conseguirmos aplicar as atividades, a gente tem que programar aulas na semana à noite. E os outros dois, o (cita um nome) e a (cita um nome), os outros três e a (cita um nome), eles fazem, daí a gente não tem um conhecimento dos dias.

U1B: Eu acho que é na sexta e na segunda.

U1A: Na segunda é na U1. Tem a (cita um nome) que vai estar se formando, por isso que a gente já nem conta muito com ela não é? Se formando agora esse final de ano. Então, aí vai ficar. Vai ficar certinho.

PESQUISADOR: E na escola, o trabalho que vocês fazem lá, vocês fazem o trabalho de preparação de aulas, trabalho de monitoria, de tirar dúvidas ou trabalham com conteúdos que o pessoal da escola pede que vocês trabalhar?

U1A: O professor nos orienta, qual a necessidade que tem, não é? Tipo, ah, eu estou precisando de exercícios para reforço de tal conteúdo. E aí a gente prepara uma lista, até a última, a última atividade que a gente preparou foi uma lista de exercícios para o 1º, 2º e 3º anos, e essas atividades foram aplicadas no contra-turno da escola, foi feita uma atividade de reforço, que foi, daí a gente preparou as listas e os nossos outros colegas foram longe da professora aplicar. Sentavam com os alunos, ajudavam a tirar as dúvidas e tudo mais, foi bem proveitoso. E as outras atividades que a gente vem fazendo desde o começo do ano, foram um jogo, vamos dizer, o jogo do quiz, que também foi com perguntas.

U1B: Tipo Jogo do Milhão, mas não deu certo.

U1A: Mas não deu certo, a gente teve que fazer uma adaptação. Teve paródias.

U1B: Paródias, cruzadinhas, a gente fez uma cruzadinha do equilíbrio químico.

U1A: Com alguns detalhes, também o que mais que a gente?

U1B: Teve a experiência do alquimista lá. A gente fez.

U1A: Que foi no mesmo dia do químico não é? Agora para o segundo semestre a gente está vendo os experimentos mesmo, para fazer.

U1B : Mapas conceituais.

U1A: Mapas conceituais que a gente elaborou, fez um joguinho de mapa conceitual para eles, como mapa conceitual é meio complicado de montar se tu não tem uma base, a gente fez um joguinho, mini jogo. Ah, esse, para esses e para outro. Das 03 ligações, a iônica a covalente e metálica. E o que mais que a gente teve como atividades. Mas geralmente é a professora que nos diz. Ah, agora eu gostaria de alguma coisa relacionada a esse assunto que eu vou.

PESQUISADOR: Tá, mas sempre como um apoio a uma matéria que ela já tenha dado na escola?

U1A: Isso, ou que ela pretende.

PESQUISADOR: Que ela vai começar?

U1A: Isso aí, sempre ela que nos orienta não é?

PESQUISADOR: E vocês não assumem a turma para vocês, desenvolverem algum conteúdo?

U1A: Não. Não.

U1B: Tipo, a gente tem que fazer alguns experimentos.

U1A: Semana que vem eu acho não é?

U1B: É, não sabemos ainda quando.

U1A: Sempre, mas, sempre a gente vai deixar preparado e quem vai comandar é a professora. Porque é a mesma coisa do joguinho do Quiz lá, a gente municiou, a gente fez o teatrinho, a U1B leu, o (cita um nome) tocou música, mas quem comandou foi a Profi.

PESQUISADOR: A professora dá?

U1A: Isso, ela explicou as formas que iam ser desenvolvida, mesma coisa o joguinho de cartas, que a gente cortou, elaborou, fez montou os kitzinhos nos pacotinhos, mas quem explicou foi a professora com o auxílio do (cita o nome), que ele já tinha aplicado essa dinâmica na turma dele, que ele já foi professor não é? E nossa, ele é um par bem bom para nós, porque a gente não tem nem ideia. A gente nunca entrou em uma sala de aula, então a gente tem muito medo assim, como chegar para o aluno, como ir, o Pibid vem trazendo muita coisa boa, porque a gente já consegue ver que não é aquele bicho de 7 cabeças, são gente como a gente, só tratar eles igual não é? E ter o respeito, saber, ter o domínio da matéria. Tipo, não é total domínio, mas saber o que tu está falando, ter o conhecimento necessário, que às vezes a gente não tem. Aí é que a gente precisou ir atrás do conhecimento que a gente fala que faltava para a gente também. Para preparar as listas de exercícios. Às vezes são as dúvidas que nós tínhamos naqueles exercícios sabe? Isso foi bem interessante, a gente verificou que a gente tinha dúvida naquele assunto. Esse bafo aí foi muito bom.

PESQUISADOR: Para elaborar a própria lista.

U1A: Para elaborar a própria lista. Sabe? Nós ficamos pensando, nossa como a gente deixa.

U1B: É que tipo, um professor está sempre estudando, não é? Está sempre, tipo, como a gente trabalha assim, a gente não tem como ficar, entendeu? A gente não tem muito domínio da matéria.

U1A: É, a gente estuda vamos dizer para aquela matéria, ah, é analítico, vamos estudar analítico, então. Mas acaba esquecendo a base da analítica. A base de outra matéria.

U1B: Esse também, como é que a gente vai então?

U1A: Então ali a gente teve que puxar porque são exercícios mais simples, não são exercícios de faculdade, de universidade. Tem que preparar exercícios de acordo com a idade deles, com o que eles estão aprendendo, e do mais leve para o mais complicado. Vamos dizer assim, do mais, que exige menos deles, que eles possam ir gradualmente ir avançando no conhecimento não é?

PESQUISADOR: O trabalho que vocês fazem particularmente não é ligado à escola?

U1A: Não.

PESQUISADOR: Trabalham outras atividades.

U1A: Totalmente diferente. Bem diferente mesmo. Até a questão que a gente estava pensando não é? Se não seria da gente largar o nosso serviço que a gente faz já, para...

U1B: Eu trabalho até no fim de semana, trabalho sábado, domingo, trabalho em farmácia. Então pensa não é? Não tenho nunca tempo, de estudar e tal. Para tu ter o domínio da matéria, se tu não estudar, não se dedicar àquilo ali não é?

U1A: A professora só no dia da prova, faz os exercícios ali. Está bem proveitoso. Principalmente porque está instigando.

PESQUISADOR: Na ida à escola esse tempo de preparação ele é bem exigente para nós não é? Porque precisa ter uma preparação. Precisa saber porque que tu vai falar para a turma.

U1A: Isso vai ser bom para o nosso estágio não é? Quando a gente fizer o estágio, o 3 agora. Isso faltou para o estágio sabe? Essa preparação que o Pibid está exigindo de nós agora, tinha que ter sido antes, eu acredito, sabe. Eu acho que, está tarde já. Para nós.

PESQUISADOR: E como é que são os estágios na U1? São 03 estágios?

U1A: São 04.

PESQUISADOR: 04 estágios?

U1A: 04.

U1B: Eu tenho 03 porque eu sou do currículo antigo.

U1A: É, currículo antigo, eu tenho 04. Os dois primeiros são de leitura, verificação na sala de aula. Observação.

PESQUISADOR: Sempre no ensino médio?

U1A: Sempre no ensino médio. Não importa a escola, mas deixa a gente escolher a escola que a gente quer. Tipo, a (cita o nome) é de (cita cidade) e eu sou de (cita cidade). Então a gente pode escolher, ela pode escolher em (cita cidade) e eu em (cita cidade). A profi vai verificar e tudo mais não é? Mas essa questão dos estágios, acredito que vai melhorar também com a questão o Pibid.

PESQUISADOR: Então, primeiro é de observação?

U1A: De observação. O segundo é de...

PESQUISADOR: Mas ela acabava no começo do curso?

U1A: Não.

PESQUISADOR: Aonde que fica mais ou menos?

U1A: Ficaria no 3º, no 4º semestre. Na minha grade está no 4º, mas eu daí fiz, faz uns 2 anos que eu fiz então, é que eu fui fazendo aos poucos também não é? Que no começo eu estava meio assim, será que vou, será que fico, sabe? Faço licenciatura ou não faço também. É o campo de atuação, campo tem.

PESQUISADOR: Vocês tinham essa dúvida?

U1A: Sim.

U1B: Eu queria fazer veterinária, só que na época não tinha na U1.

U1A: Só que agora abriu não é?

U1B: Só que agora, nessa altura, eu não quero mais fazer. Vou me formar em química e terminar assim não é?

PESQUISADOR: Aí depois. Mas, tudo de forma como licenciada e como química ou só licenciada?

U1B: Só licenciada.

PESQUISADOR: E aí depois tem um segundo estágio?

U1A: Tem o segundo, esse segundo a gente entre de novo em sala, mas aí a gente conversa com o professor pelo menos, e prepara algumas questões, alguma, algum auxílio para ele durante a aula.

U1B: Um plano de aula não é?

U1A: Quase faz um plano de aula, vê com o professor se ele quer ficar, se tem como aplicar aquilo, e ele vai decidir se sim ou não. No 3º sim, a gente entra para dar aula no lugar do professor.

U1B: E por isso que o 3º já é lá para o fim.

PESQUISADOR: E ainda tem o 4º ainda.

U1B: Tem o 4º, que daí é projeto.

U1A: É bem isso que a gente faz no Pibid, eu acho, sabe. Foi o que eu andei falando com o pessoal. É isso que a gente está vendo no Pibid. Planejar uma aula, ver uns experimentos, trazer um vídeo, trazer uma coisa diferente. Trabalhar com a aula de projetos, que é aquela de seminários integrados, que a gente, esse ano tinha, para te ser sincero, nos outros dois estágios, eu vi, ah se no integrado, interdisciplinaridade, não sei o quê. Ideias, mas práticas eu não via, não conseguia, ainda eu preciso me inteirar mais nesse negócio, na interdisciplinaridade, para mim isso daí ainda é complicado.

PESQUISADOR: Isso tem que ser para todos. Não te preocupa que isso não é para, só teu, ter problema de todo mundo?

U1A: É, eu não consigo ver, sabe? Eu vejo as ligações, eu não sei como ela se encaixa.

U1B: Como se encaixar não é? Detalhe.

U1A: Interdisciplinaridade, projetos. Como que tu vai trabalhar em seminário, aquele seminário. Na escola que a gente está, os alunos tem que ficar um horário a mais, tem seis

horários de manhã. E como que estuda isso à noite, se eles tem que vir antes, não pode ser mais tarde, senão vamos sair de lá meia-noite. Então eles tem que vir antes, por isso o horário é das 7, daí reduziu um pouquinho de cada aula, para poder fazer esse horário de ensino médio integrado.

PESQUISADOR: Para aumentar um pouco.

U1A: Exatamente. Então, como que trabalha isso? O quê que? Qual o dever do professor? O quê que ele deve fazer com esse seminário integrado. Isso a gente está conseguindo ver mais agora, sabe? Que a Profi (cita o nome) é uma ótima professora, a escola é ótima. Abre as portas da escola, foram abertas de uma forma assim que a gente ficou surpreso.

U1B: Que não é todas.

U1A: Não é todas, que são. A diretora incentiva a gente a fazer. Todo o material que a gente tem lá, a verificação que a gente fez, a gente viu que está tudo vencido. E a gente foi daí comprar tudo.

PESQUISADOR: Mas tem laboratório?

U1A: Aham. Está vencido, tem uns lá que estavam tudo, até lacrado.

U1B: Lacrado e vencido.

U1A: É, lacrado e vencido. Então, tu nem tem esperança de que tu vai fazer alguma coisa não é? Aí vai ter que comprar tudo de novo, tem que ver, que não tem descarte correto, então não pode ser uma.

PESQUISADOR: Acho que tem levar de volta para a universidade não é?

U1A: É, eu acho que sim. Como que tu vai fazer um experimento sem usar às vezes para a detecção de algum metal na água, se tu, tu vai ter que descartar aquilo certo não é? Não é um ácido e uma base. Então isso tudo a gente está vendo agora, nessa segunda parte que a gente quer fazer os experimentos.

PESQUISADOR: Tá. Vocês falaram do seminário integrado não é? Vocês estão atuando na escola no seminário ou no período de química da professora?

U1A: No período de química da professora.

PESQUISADOR: De química da professora.

U1A: De química.

PESQUISADOR: E quem é que atua no seminário integrado, é ela também? A mesma professora?

U1A: Eu não saberia te dizer. Eu acho que sim, não vou saber te dizer. Eu sei que ela está envolvida com a professora do estágio integrado, mas ainda não há, tipo, a Profi (cita o nome), é uma das únicas da escola que quis participar desse Pibid.

PESQUISADOR: Pibid?

U1A: Que senão a escola também teria talvez ganhado um programa do Pibid Biologia, ou da matemática. Até a outra professora de química que tem na escola, não quis participar do projeto. A ideia agora que ela vê que a gente está lá, de vez em quando ela acha de aparecer no laboratório.

U1B: Pede as coisas para gente fazer.

U1A: Que ela vê que os outros alunos gostam e pedem. Porque movimenta, não adianta. Todo mundo vai falando para o outro. E isso está sendo muito positivo sabe? Olha lá as gurias do Pibid, olha o cantor.

U1B: Nossa, adoraram as paródias, tudo.

PESQUISADOR: O cantor é o (cita um nome)?

U1A: É o (cita o nome). É, olha o cantor, e aí quando que vai cantar para nós de novo?

U1B: É, sabe, então, mas que a gente sabe que para fazer aquele quiz, foi uns 2 meses de preparação não é?

U1A: Então a gente viu também que precisa tempo para preparar uma boa aula. Não é simplesmente, ah vou chegar no laboratório, vou fazer. Que nem a professora chegou, ah

vamos fazer uma experiência de ácido-base. Então ela só foi lá e botou um ácido, uma base, ficou colorido e deu. Foi isso que ela fez. Eu acho que ali a gente vê que o Pibid é mais profundo, tem um significado não é? Simplesmente, ah coloriu. Ah, descoloriu, ficou rosa.

PESQUISADOR: É, não tem muita diferença entre tomar uma quadra e fazer isso que ela está fazendo, que na verdade só visualmente é diferente, mas em termos de concepção, de estratégia de sala de aula é a mesma coisa.

U1B: Gente, para o meu estágio que eu fiz, o 02, eu fui ver a aula lá em (cita cidade), aí, tá, a professora me recebeu super bem, só que de química não ficava disponível, fui assistir da biologia. Aí ela disse assim, bom, agora tem essa aluna aqui, ela está vendo nós, e vamos fazer uma aula diferente. Daí, abriram o livro na página tal, cada um leu um trequinho. E ficou uma aula assim.

PESQUISADOR: Diferente era?

U1B: Era assim, eu li também, chegou na minha vez, eu li um trecho também, eu fiquei sentada e li o meu trecho, e foi assim ler o capítulo, que eu assisti no meu estágio.

PESQUISADOR: Vocês não fariam isso na aula de vocês?

U1A: Hoje não.

U1B: Então, são aulas diferentes, foi assim então como que é uma aula normal? Nossa, é porre!

PESQUISADOR: O normal seria eu acho que a professora lendo todo o capítulo?

U1A: É. Você tenta poupar um pouquinho da voz dela, mas a maioria é assim. A maioria não te põe, esse tempo. Não dedica esse tempo. O meu estágio também foi com um professor muito bom, o professor tinha conhecimento.

PESQUISADOR: Em outra escola?

U1A: Em outra escola. Foi aqui em (cita a cidade), lá em (cita a cidade) e professor muito bom, tinha domínio e tal. O meu primeiro estágio eu vou te dizer, que eu não aproveitei praticamente nada.

PESQUISADOR: De observação?

U1A: Sim. O professor era, a aula era de química mas o professor era de biologia. Então muito ruim.

U1B: E o meu foi péssimo.

U1A: O segundo foi melhor que daí o professor já era de química, fez licenciatura em química, sabe? Era um professor já com uma bagagem bem boa, só que o diferencial já existia. Ah, vamos trazer uma paródia para a sala de aula. Vamos trazer um experimento.

U1B: Não tinha nada disso.

PESQUISADOR: Não acontecia nada disso?

U1A: Não. Agora lá tem um projeto de biologia. Nessa escola tem biologia, não tem química porque a gente é só em cinco não é?

PESQUISADOR: Pouca gente não é? Bom e U1A e U1B, é nas disciplinas pedagógicas, vocês tem didática, vocês tem algum tipo de teorias da aprendizagem?

U1A: Tenho, a gente tem psicologia da aprendizagem, psicologia do desenvolvimento, projetos o que mais? Pelo menos que eu me lembro, que chamou bastante a atenção foi do desenvolvimento, que a gente estudou bastante o cognitivo não é? Até então não vi isto e agora eu estou fazendo a análise de livros, Interativa I, que daí tem a análise de livros e textos.

U1B: Eu fiz uma eletiva também, avaliação na educação, vai tudo como eletiva sabe? Alguma coisa para didática e processos mentais também. Educação. Eu fiz toda a eletiva e didática assim.

PESQUISADOR: Vocês lembram assim de alguns autores que nessas disciplinas, as colegas tem usado, os professores tem usado?

U1A: Piaget é muito usado.

PESQUISADOR: Piaget é muito forte.

U1A: Piaget é muito forte, Ausubel.

U1B: O Roque.

U1A: Nos estágios, Ausubel e o Roque, Moreira. O Piaget aparece em todos. Piaget não foge de nenhuma. Nos estágios é menos, mas sempre tem uma pegada lá. O que mais? A gente escuta bastante agora também. Sábado a gente teve uma palestra do Pibid com o Professor (cita o nome), muito bom, muito bom. Mesmo. E ele falou da taxonomia de Blum. Eu ouvi falar, eu ouvi na interativa ontem, a professora deu para nós trabalharmos e tal, os níveis de conhecimento não é? Cognitivo. Muito bom. Mas ali ele falou explicando, dando, deu um exemplo, nossa, que foi muito interessante. Tu vê a coisa ficar, de totalmente de fazer. Às vezes tu está lendo ali, a professora, e é assim, não é por falta de querer da professora, é uma forma só diferente. É a mesma coisa que a professora falou, só em um outro âmbito. Foi muito bom, muito bom mesmo. O de sábado eu acho que tínhamos que ter umas aulinhas a mais.

PESQUISADOR: Vigotski não chegou a falar? Falou também?

U1A: Sim, Vigotski, sim. Sim, tem. Nos estágios.

PESQUISADOR: Nos estágios?

U1A: Uhum, bastante. Que mais que, Ausubel fala do mapa conceitual, isso eu me lembro que a profi, a profi ela gosta bastante. O que mais? O Roque é visto agora, a gente tem também na eletiva, a gente está trabalhando com o Roque. Mas eu acho que a taxonomia, uma coisa de se pensar bastante, porque em exercício bem elaborado, ele contempla, pelo menos senão todos, mais da metade daqueles níveis. Isso foi bem, bem importante.

PESQUISADOR: E vocês quando preparam atividade para levar para a escola, vocês levam em consideração também essas ideias que vocês estão aprendendo na escola? Ou só as intenções da professora de vocês?

U1A: Não, a gente tenta seguir, mas tipo, uma questão operatória, que tenha um texto grande para ser lido, a gente sabe que o nível de aluno que a gente tem, talvez não vai chegar ao final e ler tudo.

U1B: Vai ler o começo e o final.

U1A: Isso aí. E vai querer saber o quê que ele tem que responder.

U1B: Que nem em uma prova não é? Então ele chama assim, só lê o começo, e o fim. Saber o que fazer, o resto eles fazem na hora.

PESQUISADOR: Bem frequente não é?

U1A: Bem frequente.

PESQUISADOR: E a turma da manhã e a da noite tem diferenças bem grandes não é?

U1A: Isso. Tem, a da noite.

PESQUISADOR: Até pela idade também.

U1A: E também o interesse, geralmente de noite a pessoa vai porque quer aprender. Na minha opinião, e de manhã vai que meio obrigado pelos pais, ou sabem que tem que cumprir aquilo lá. Claro que também tem de manhã, aqueles, aquele jovem que quer aprender, que quer continuar, mas tu percebe também de noite, o desinteresse, às vezes eu vou lá, estou cansado, tem gente que se debruça na mesa para dormir. Isso acontecia na minha época também, que eu estudei de noite, em 2001, por ali. Quando eu me formei, eu trabalhava. Eu trabalhava e estudava e é muito cansativo não é? Trabalhar o dia inteiro e chegar e ter que estudar, ficar até as 11 da noite. E lá eles seguem rigorosamente o horário. É uma escola assim que a diretora é, se ela não fosse mão forte, não estaria com um ensino tão bom que é lá. Para mim, de (cita cidade), eu passei por umas 3 escolas. E é um dos melhores ensinos que eu vejo, assim, porque.

PESQUISADOR: Conheço, qual nome?

U1A: É a (cita um nome). A disciplina lá ainda existe sabe? O professor ainda tem um pouco de voz. O diretor, é uma diretora exemplar assim. O aluno chegou 7 minutos atrasado, ele vai

ter uma chamada na agenda, ele vai ter que esperar o próximo período, porque ele não vai entrar para trabalhar. Às vezes claro, tem os seus, suas exceções, quem trabalha, devia ter sua exceção.

U1B: Perdeu o ônibus.

PESQUISADOR: Estragou o ônibus.

U1A: Porque como é uma escola que fica no meio do bairro de (cita o nome), às vezes os ônibus não vão até lá, então tem que pegar 2, então até o centro e tal. E aí é complicado. Mas é rigoroso. O horário vai até 10 para as 11, eu acho. E é 10 para as 11.

PESQUISADOR: Tá, deixa, agora deixa eu fazer uma comparação do Pibid com essas disciplinas que vocês fazem normais na graduação. Vocês no Pibid, participando do Pibid, vocês complementam aquilo que vocês veem na graduação ou são coisas, assuntos diferentes que não se sobrepõem? O quê que eu quero dizer? Vocês assistem uma aula de didática por exemplo, auditorias da aprendizagem, ou de psicologia do desenvolvimento, não é? E quando vão no Pibid e discutem com a coordenadora, quando vão para a escola falando com os alunos e com o professor da escola. Vocês estão produzindo os mesmos assuntos das disciplinas ou tratando de outros assuntos pedagógicos da disciplina?

U1A: Eu acredito que são os mesmos, às vezes a gente não discute que a gente viu isso em psicologia por exemplo, vamos tentar aplicar aqui. Mas taxonomia, vamos ver, vamos dar o exemplo da taxonomia. O exercício que começa do mais, do nível mais leve para o mais complicado, vai crescendo. Isso a gente já está vendo que é possível fazer e que alguns dos exercícios que a gente já havia feito quando entravam esses níveis, que eles já estavam nessa ordem crescente. E a gente pretende nesse próximo semestre fazer mais questões voltadas para esse âmbito. Não é? De conhecimento, não, conhecimento vai ter uma análise, vai ter uma reflexão, vai ter que construir uma tabela, vai ter que fazer isso. Olha, na escola também tem livros bons e isso não é um livro que ela pega e fica lendo.

PESQUISADOR: Que tipo de livros?

U1A: Livro didático.

PESQUISADOR: Livro didático de química?

U1A: Isso, de química, tem uns livros muito bons lá. E a professora usa, a gente tirou vários exercícios daqueles livros para poder fazer aquelas listas.

U1B: E não adianta, pega uns livros complicados, eles não vão.

U1A: Às vezes é coisa que eles viram ali, então. É bom se basear. Eu acredito que sim, precisa mais, precisa gente ainda consegui encaixar o que a gente está aprendendo na universidade com o que a gente pretende aplicar. A gente viu que o que a gente, muita coisa que a gente aprende lá, também não é possível aplicar.

PESQUISADOR: Que aprende nas disciplinas de?

U1A: Nas disciplinas.

PESQUISADOR: Eram pedagógicas?

U1A: Sim. Muita coisa.

PESQUISADOR: O que não é possível para levar para a sala de aula?

U1A : Sim.

PESQUISADOR: Quer falar um pouquinho, por quê tu acha que é isso.

U1A: Por exemplo, eu preparo uma aula no estágio, vamos dizer lá, eu imagino que minha aula vai demorar 3 aulas. Eu vou preparar um projeto, mini-projeto que vai demorar umas 3 aulas. Eu quero aplicar na aula normal. Eu não tenho como fazer isso. Se a minha aula demorar mais que um período, eu não como, se eu não tiver dois períodos juntos, não consigo fazer. 3 períodos esquece, porque todas as aulas da semana são duas. O período, agora tem escolas que é 40, 45 minutos. Aí tu chegar a quietar o povo, porque a gente percebeu que eles não ficam assim quietinhos, eles não entram na sala quietinhos. Eles entram fazendo um auê,

não é? Eles ficam, eles gritam, eles conversam e lá a professora na frente, por favor vamos sentar turma, vamos sentar. Una 10 minutos, dependendo da escola.

PESQUISADOR: Aí já perde tempo da aula.

U1A: Perdeu, quanto tempo sobra? 35. Quanto tempo era o teu projeto? Era 10 minutinhos. É até ele chegar, sentar, se acalmar, é isso.

U1B: Depois volta no intervalo, de novo, auê.

PESQUISADOR: É outra situação.

U1A: É outra situação. Então aí a gente começou a perceber que não é bem assim, eu vou preparar uma aula, vai dar tudo certinho, eu vou conseguir fazer isso que eu planejei. Não, tu tem que ter as imprevisões, que são essas. Os alunos não ficam quietos, durante a aula também tu vai precisar chamar a atenção, fulano, vamos prestar atenção aqui, com jeitinho não é? Porque você vai ter que, esse jeitinho a gente ainda não...

U1B: Não tem.

U1A: A gente sabe que precisa ter, mas a gente não sabe como que é. A gente não entrou na sala ainda não é? A gente está visualizando.

PESQUISADOR: Ninguém nasce com esse jeitinho, mas tem que ser adquirido.

U1A: Adquirido.

PESQUISADOR: Adquirido, garimpado com experiência profissional, da primeira aula, da segunda aula.

U1A: Exatamente. A gente fugiu do Estágio 3, falar a verdade, que a gente, eu não me sentia preparada.

U1B: Eu também, nossa, tem que esperar.

U1A: Que preparei aqueles projetos com aquele tempo de aula, vi que não tinha como aplicar e no 3 a gente tem, que aplicar, e daí? Como vou aplicar aquilo sem o quê? E outra, eu vi que a minha base talvez química em si estava fraca.

PESQUISADOR: Tipo de conhecimento técnico não é?

U1A: Exatamente.

U1B: Tipo, nosso colega assim sabe tudo sabe? E a gente fica insegura, como é que a gente não sabe isso.

U1A: Como que eu não sei isso, é básico. É simples. Aí ele disse, não.

U1B: É que a gente aprende e esquece, porque ele está sempre ali não é? Sempre ali.

PESQUISADOR: Esse colega é o que foi professor já?

U1A: É o (cita um nome). Sim.

U1B: Isso.

U1A: Nossa, ele está fazendo a graduação dele agora, sabe, em química, mas ele já é técnico com química. Ele trabalha com química. Ele vende a química, ele tem que saber.

U1B: Ele vai para longe, dá palestras não é?

U1A: Até ele não veio aqui porque ele está em (cita cidade), tem a Mercopar, acho que é o nome, não é?

U1B: É.

U1A: É uma feira grande que tem em (cita cidade), é envolve todos os setores, metal, mecânico, tintas, tudo que tu mexe tem e ele ficou lá porque ele teve que ficar, não é? Não pôde vir para cá, senão ele viria. Até quando surgiu a primeira vez, era para ser dia 13 e 14, e daí todos nós íamos vir, daí quando a gente viu que não, que ia ser o primeiro final de semana, antes do primeiro final de semana, a gente, ele na hora disse, nós não vamos poder.

U1B: Nem nesse dia, vai ter.

U1A: A semana inteira eu vou estar na farmácia não vou conseguir ir. É uma pena, porque nossa, ele ajuda muito nós duas.

U1B: Acho que tipo assim, a gente desce, já desse a aula, a gente teria tempo também de adquirir conhecimento e tal, facilitava na nossa, nas nossas disciplinas que restam não é?

U1A: Exatamente e poderia ir buscar o que a gente precisava não é?

U1B: Mas a gente podia se sair bem, por falta de estudo, não tem tempo de estudar. Se a gente desse algo.

U1A: Se a gente trabalhasse com isso, a gente ia ter mais tempo.

PESQUISADOR: É, mas isso vocês vão adquirir depois com a prática, e vocês sabem o conteúdo, não é? Só que isso aí vai começar a aparecer quando vocês começarem a ir para a sala de aula e falar com os alunos, mas isso aí é com o tempo, não é?

U1A: Com os alunos, os professores também, a profi (cita o nome) é uma para muito bom para na hora que a gente vai fazer o 3 lá, o estágio 3 lá. Acreditamos que vamos fazer lá, porque

PESQUISADOR: Já conhecem os alunos, conhecem a escola.

U1A: Exatamente, sabe que é uma escola boa, a gente vai ter, qualquer dúvida, a gente vai ter o amparo da profi (cita o nome) também, que não está lá para julgar que fez errado. Ah, não era assim que eu queria, sabe? Ela vai estar lá, quer dizer, para nós que melhor seria fazer dessa forma, por isso, por isso e por isso. Ela dá um porquê.

PESQUISADOR: A recepção dela é ótima para vocês não é?

U1A: É ótima.

PESQUISADOR: E dos demais professores da escola, tu falaste que a turma de química, que é um pouco refratário, assim?

U1A: É, ela não quis participar do projeto e até a profi (cita o nome) conversou com ela, pediu só que queria ajuda para alguma aula diferente e tal e tal. No começo ela não quis, agora que ela viu que os outros colegas, que os alunos dela estão vendo, de vez em quando ela aparece de supetão lá no laboratório e a gente está lá, ah eu vim aqui hoje que eu quero fazer tal coisa, tal coisa. Daí a gente está lá. Vocês me ajudam?

PESQUISADOR: Usam como monitoras vocês assim?

U1A: É, ela não entende.

PESQUISADOR: E não como auxílio à sala de aula?

U1A: Isso, isso. Ela tipo, ela não entende o Pibid porque ela não teve já a base que a gente teve, sabe? Talvez ela se inscreva para os próximos, não sabemos, mas eu acho que a nossa.

PESQUISADOR: Se tiver não é?

U1A: É, se tiver. É uma pena porque, nossa, ajuda muito.

PESQUISADOR: E os outros professores da escola, como é que eles veem isso? De outras disciplinas?

U1A: Eles veem, eles ficam mais resabiados, sabe?

U1B: No começo.

U1A: No começo assim, a recepção deles...

U1B: A gente sentia mal de ficar lá na sala dos professores.

U1A: Era pior do que estagiário.

U1B: A gente ficava lá, ficava olhando naquele canto para a gente sabe?

U1A: Ih, lá vem essas moças, o quê que estão fazendo aqui? Era isso que a gente sentia, sabe? Hoje já mudou um pouco também sabe? Até as mulheres que vão lá nos receber, ah, do Pibid, pode entrar.

U1B: É, porque antes era bem complicado. Sentia mal de ir lá.

U1A: É, ninguém conhecia a gente, nossa, era muito complicada, mas agora a gente também mostrou porque a gente está lá, não é?

U1B: Ou fala, Pibid, o quê que é isso? O quê que é isso? Explica para mim.

PESQUISADOR: São muito antigos os professores ou são?

U1A: Tem professores novos.

PESQUISADOR: Novos?

U1A: Tem novos.

PESQUISADOR: Do último concurso?

U1A: Aham, tipo, tem uns de 25.

PESQUISADOR: E mesmo esses também são, também afastam?

U1A: Sim.

U1B: Até teve um que. Um falou para a gente, ah, eu fiz por 1 ano e meio não é? Que ele falou que Pibid por 1 ano e meio.

PESQUISADOR: E agora que ele é professor, o quê que ele faz lá?

U1A: Eu acho que...

PESQUISADOR: Rejeita ou também?

U1A: Não, ele conversou com a gente.

PESQUISADOR: Ele é indiferente?

U1A: É.

U1B: Eu acho que matemática.

U1A: Eu não lembro, mas assim, a única atividade que a profi (cita um nome) convidou outros colegas para fazer a inscrição, ela comentou isso conosco, e o único, a única que deu adiante, deu seguimento foi ela. Porque um lá, eu tenho que levar toda essa documentação, como que eu vou levar tudo isso daí, vou ter que sair, não sei o quê, tenho que ir no cartório, não sei o quê, não sei o que? Por que tinha que registrar assinatura, tinha que não sei o quê, tinha que abrir conta não sei aonde.

U1B: Tudo é um empecilho para quem não quer fazer as coisas, não é?

PESQUISADOR: Qualquer motivo serve.

U1A: Qualquer motivo serve não é? Então a gente teve essa dificuldade e alguns dos nossos colegas deram a mesma desculpa. Ah, não tenho tempo. Ah, eu tenho que abrir conta, eu tenho que perder dia de serviço para ir lá registrar, não vou. Entendeu? Ok, não quer não vai. Só que eles vem agora como está sendo bom para nós não é? Só que para abrir, eles também, nós temos uma colega nossa que está se formando não é? E ela faz bacharel e licenciatura. Mas eu não sei se ela pretende dar aula. Eu acho que ela não vai dar. Porque ela não quis.

PESQUISADOR: E vocês querem? Fora o fato de tu querer ser veterinária?

U1B: É, eu quero.

PESQUISADOR: Tu queres? Porque que você escolheu então esse curso?

U1A: Eu tenho que entrar da sala dela para ver se é isso que eu quero.

PESQUISADOR: Porque vocês escolheram o curso de química?

U1A: Eu vou te ser sincera, eu escolhi o curso porque eu queria fazer alguma coisa. É, eu terminei a escola em 2001, ensino médio em 2001. Fiquei até 2006, só fazendo cursinho, fiz curso de inglês, fiz isso, não sei o quê e faculdade nem pensar.

PESQUISADOR: Nem pensar.

U1A: E eu tinha uma colega minha que dizia, U1A, vamos lá, vamos nos mexer, fazer alguma coisa não é? Foi, o quê que? Eu gosto de química, ah minha professora do ensino médio foi maravilhosa, então eu disse, ah, eu acho que eu consigo.

U1B: É, a minha professora me deu uma dica, eu pedi para ela assim, porque eu queria ou veterinária não é? Aí eu disse, mas daí como não tinha, pensei, vou fazer o quê? Aí ou ser professora. Aí eu pensei, mas do quê não é? Só que daí, gostava de química, ia bem nas, eu gostava da química orgânica, adorava no terceiro ano.

PESQUISADOR: No primeiro, tu definiu a profissão, para depois definir a disciplina.

U1B: Aí eu pedi para a minha professora de química, disse, bah, será que eu faço química? Aí ele me disse assim, olha, então conselho francamente, na minha época não sei se era muito burra, eu não disse, ou o curso é muito difícil, porque tive que estudar muito para passar.

PESQUISADOR: A professora falou?

U1B: Ela disse, olha, tu que sabe. E eu disse bom, vou fazer não é?

U1A: Bom, eu como o meu eu fiz para engenharia química, que quando eu fiz não tinha para química. Eu sabia que química também tinha desconto não é? Para a licenciatura, então isso contava bastante.

PESQUISADOR: Sim.

U1A: Porque eu não tenho, a empresa que eu trabalho hoje não me auxilia em nada.

U1B: A minha também.

U1A: Você tem que pagar tudo e aí eu fiz engenharia, vi que e a engenharia não era, é essa diferença que não tinha. Não tinha essa ideia de que eng era diferente de licenciatura, que era diferente de bacharel. Sabe, isso que agora está começando o povo a explicar.

PESQUISADOR: Você também fez isso aí?

U1A: É, eu dei, senão é isso, o quê que eu quero?

U1B: O bom seria se tivesse tipo licenciatura e tu fizesse química e bacharel junto não é? Tipo, fossem os dois juntos. Ou tu tem a opção de ser professor ou não, que a gente é só para...

PESQUISADOR: Licenciatar.

U1A: Fazer, a gente tem a opção de fazer as cadeiras do bacharel também, só mais tempo.

U1B: Só que daí são 18 cadeiras a mais.

U1A: Aí, faz um Mestrado.

U1B: É melhor tu fazer um Mestrado então, não é?

U1A: Eu no meu caso acho, depois que eu me formar, eu estava pensando, ou faço bacharel ou faço Mestrado.

U1B: Vale mais a pena tu fazer um Mestrado eu acho não é?

PESQUISADOR: Claro que sim, sem dúvida.

U1A: É verdade.

U1B: Tem razão. E tipo o Pibid a professora disse que a gente tem portas mais abertas para a gente entrar para o Mestrado. Isso vai ser bom.

PESQUISADOR: Sem dúvida. Para a área da educação, não é?

U1B: Isso.

U1A: Até Mestrado na área.

PESQUISADOR: Tem um Mestrado forte aí na U1, na educação química.

U1A: É, a gente queria fazer voltado para isso, não é? Para a educação, Mestrado em educação.

U1B: E tipo, só com Mestrado tu consegue dar aula em uma universidade ou agora tem que ser um Doutorado também?

PESQUISADOR: Em algumas universidades sim, ontem vocês viram ali naquele painel vários que falaram lá são só mestres.

U1B: É uma estrada, ainda dá não é? 2 anos daí mais o Doutorado é muito tempo não é?

U1A: É, mais o Doutorado.

U1B: Ah, a gente já está há tanto tempo.

PESQUISADOR: Eu entrei no Mestrado com 45 anos, no Mestrado, agora por exemplo Doutorado, quer dizer, sempre é possível.

U1A: E quanto tempo Doutorado?

PESQUISADOR: 4 anos. É assim, depende, por exemplo. Se tu fizeres no mesmo lugar onde fez o Mestrado, tu aproveita disciplinas, pode fazer em 2 e meio, 3,. mas vale a pena fazer mais devagar para ir curtindo, deixar as coisas acontecerem, devagarinho. Eu vou fazer em 3 e meio, eu acho. Poderia terminar em 2, mas não apressei o, porque o convívio dentro do ambiente é legal, o convívio com as pessoas. Fazer as disciplinas com calma, não amontoar as disciplinas.

U1B: E você fez licenciatura e depois?

PESQUISADOR: Fiz junto com o bacharelado, a licenciatura, fiz junto.

U1B: Os dois juntos?

PESQUISADOR: Fiz junto, ao longo do curso, terminei uma, terminei outra e está, agora neste particular, foi em 1990 me formei e entrei no Mestrado em 2011, no Mestrado, olhe o tempo, quando tempo depois?

U1A: Nossa.

PESQUISADOR: Eu agora no Doutorado. Mas vale a pena tu fazer o Mestrado, até para tu aumentar o teu conhecimento, o meu conhecimento pedagógico por exemplo, ele...

U1A: Bom que seria logo depois que você forma não é?

PESQUISADOR: ... ficou muito maior depois do Mestrado do que quando eu saí da universidade. Eu tinha uns anos de sala de aula, mas o bom é vocês terem já um pouco da prática da sala de aula. Certo? Porque quando vocês vão para o Mestrado, vocês vão sair mestres em educação mas não deram aula.

U1B: É, como que faz isso?

PESQUISADOR: Então, é interessante vocês terem, é interessante vocês terem a prática da sala de aula para poder levar para a aula o que vocês estão aprendendo ali, não só a parte de conteúdo de química e a parte técnica, mas em especial a parte pedagógica que vocês vão ter que ir treinando, vão ter que ir estudando e colocando nas aulas de vocês. Vocês, no mundo do Pibid vocês não tem, fora o estágio, o estágio 3 que é o estágio de prática, não é? No Pibid vocês não assumem turmas?

U1A: Não. Não.

PESQUISADOR: E se hoje tivessem que entrar em uma sala de aula, e começar um conteúdo novo sendo professora, vocês não tem essa preparação?

U1A: Não.

PESQUISADOR: A não ser agora o estágio 3 que vai acontecer?

U1A: É.

U1B: Isso.

PESQUISADOR: Tá. Então o Pibid não prepara então para essa inserção então?

U1A: Por enquanto não, pelo menos ao nosso ver, que eu sei falar, o professor do Pibid, a gente seria um auxiliar do professor para trazer coisas novas, até para nós aprendermos para futuramente aplicar e para o professor que hoje não teve o Pibid que a gente está tendo a oportunidade de ter.

PESQUISADOR: Os mais antigos não.

U1A: Nós ficamos sabendo do Pibid no começo do ano.

U1B: Nem sabia que existia.

U1A: Não sabia que existia Pibid.

PESQUISADOR: Vocês entraram nesse ano no Pibid?

U1A: É, esse ano no Pibid. Eu acredito que até para os outros Pibidianos lá de outros cursos, se sabiam que existia, não sabia como que funcionava. Que a gente começou a entender o que era, quando começou a, vamos pedir os documentos, vamos lá, vamos, a gente foi na primeira reunião, sabia que tinha que ir na reunião. Daí lá eles começaram a falar, e explicar e tal.

PESQUISADOR: E é bom o Pibid?

U1A: É bom.

U1B: Legal.

U1A: É um desafio para nós, sabe? Para mim aconteceu principalmente até, é que nem eu te falei no começo, as dúvidas dos alunos às vezes são as nossas, as mesmas.

PESQUISADOR: As dúvidas de conteúdo?

U1A: De conteúdo, do básico, sabe?

U1B: A gente pensa, como é que a gente vai ser professora, com o básico.

U1A: Não sabendo isso? Dá uma raiva porque daí tu pensa, meu Deus, se um aluno chega a me perguntar isso aqui eu estou perdida.

PESQUISADOR: Vocês acham que tem que saber tudo?

U1A: Não, nossa professora já falou que não né? Mas a gente não tem.

U1B: A gente não tem o básico.

U1A: Tem que saber. Eu, na minha mentalidade eu tenho que saber. Sabe? Eu tenho que saber.

PESQUISADOR: Tem que saber tudo? Toda aquela matéria lá?

U1A: É. Eu tenho que saber, como falar.

U1B: Por isso que eu tenho vontade, saber, de largar o meu serviço, de começar a dar aula para começar a entrar na cabeça e tu começar sabe?

U1A: O (cita o nome) já falou isso, a profi (cita o nome) já falou, mas só quando a gente parar par dar aula.

U1B: Eu nunca me inscrevi para dar aula, em todos esses anos que eu estou aqui. Nunca me inscrevi, que como eu moro em (cita uma cidade), daí tem que vir para (cita uma cidade), sabe? Aí fica ruim. Aí por isso então.

U1A: Eu também nunca me inscrevi. Até por...

U1B: Eu trabalho perto.

PESQUISADOR: Perto de casa?

U1B: Da minha casa. Aí facilita não é? Por isso.

U1A: E no momento eu não posso pedir as contas, porque eu preciso do meu.

PESQUISADOR: E vocês acham que o aluno tem que saber tudo isso que está aí?

U1A: Não.

PESQUISADOR: Temos livro de química também, não tem?

U1B: Mas tipo, eles vão testar o professor não é?

U1A: É isso.

U1B: Tipo, a profi (cita um nome) disse que tem um que abre o livro, aí pega lá, sabe? Nossa, é apavorante só de pensar. Aí eu disse, nossa, claro a gente tenta, o colega falou que ela falou para esse aluno que quis testar ela, que ela disse que ia pesquisar, que no momento ela não sabia responder e tal.

U1B: Aí na outra aula está ele de novo folheando. Ela já sabe que ele vai, aí vai lá, Profi, por favor, de novo.

U1A: E veio para ela poder fazer parar esse teste? Ela disse, então tá, as perguntas que ele esta fazendo vai cair na prova. Aí ele parou. Ele parou e a professora viu ele parando. Que é um teste não é? Que eles sempre te testam não é?

PESQUISADOR: É, mas isso é de esperar que aconteça não é? Em especial com professoras novas não é?

U1A: É.

PESQUISADOR: E como vocês já são mais rodadas assim, mas todo mundo, todo mundo passa por isso. Claro que tem um conhecimento químico dos conteúdos que vão aparecer ali, claro que é importante até para a segurança de cada um, agora essa ideia de que tem que saber todo o conteúdo, que não pode ficar sem resposta. Não é? Não sei, isso pode ficar sem respostas. E depois elas aproveitam.

U1B: Tipo, a gente vai e ele pede uma coisa que ele não sabe. No outro dia pede de novo e tu não sabe de novo.

U1A: É, aí que a gente vê que a gente precisa sempre, em constante aprendizado, pesquisar bastante.

PESQUISADOR: Vocês quando tem tempo para estudar, os conteúdos de química, fora os conteúdos da disciplina, vocês fazem na faculdade? Tem tempo para isso?

U1A: Não.

U1B: Ultimamente não.

PESQUISADOR: Por causa do trabalho?

U1A: Do trabalho.

U1B: Eu não tenho nem um dia de folga. Eu trabalho de segunda a sexta e daí no fim de semana trabalho, 12 horas ou no sábado ou no domingo.

PESQUISADOR: Ou sábado ou domingo?

U1B: Aí domingo eu não vou estudar não é?

U1A: Eu estou conseguindo alinhar o que eu estou estudando agora com o Pibid, vamos dizer assim. É o que, os texto básicos, aí de noite vou para a faculdade, tipo, eu tenho prova, às vezes eu nem olho, nem olho para a prova, sabe? Ou só dou uma olhada no serviço e deu. Dou uma lida assim e por cima e aí o quê que acontece? Vai mal nas provas, pela falta de tempo. A gente dedica a segunda-feira para ver essas questões, a profi dá bastante, pede para a gente ler bastante. E isso são textos bons, que reforça tanto o que a gente está vendo no Pibid quanto o que a gente está vendo no curso em si, que a gente já ou já deveria ter visto atrás, às vezes a gente viu e não deu a importância devida. Aí há uma coisa que eu, ah, quando eu vi no estágio disse meu Deus, como é que eu aplicar uma prova conceitual? Como que eu vou levar um vídeo para a sala se não tem estrutura? Tem escola que não tem estrutura nenhuma nem em sala, nem em sala separada não é? Então aí como que tu vai fazer e tal. Não vi a aplicação, não vi o como, agora tu consegue ver que não precisa ser daquela forma, talvez para escrever. Mas tu tem que aplicar aquilo de uma forma...

PESQUISADOR: Pode fazer uma adaptação para a tua realidade.

U1A: Exatamente, isso, isso está ajudando muito a gente.

PESQUISADOR: Mas isso é só com a prática que tu vai começar a perceber que pode fazer.

U1A: Exatamente.

PESQUISADOR: Aí tem que estar na sala de aula?

U1A: Tem que estar, tipo o (cita o nome) aplica isso direto.

U1B: Não, o (cita um nome) falou, ele já sai assim pensando.

U1A: É, ele tem um leque assim na cabeça dele.

Tempo de gravação: **00:50:57**

APÊNDICE F

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM BOLSISTAS DA INSTITUIÇÃO U2

Pesquisador – Terceira entrevista com o grupo de bolsistas da (cita instituição) da sede de Bagé, temos seis bolsistas e duas coordenadoras, a (cita nomes). Hoje é três de outubro, 15 horas e 10 minutos. Então a primeira coisa que eu vou pedir para vocês falarem é o semestre que vocês estão no curso, qual curso é a quanto tempo estão no Pibid, se é o primeiro semestre do Pibid, se é o primeiro ano do Pibid.

Aluna U2A. – Então eu estou no oitavo semestre do curso de licenciatura em química e eu estou no Pibid desde agosto de 2012.

Pesquisador – Dois anos.

Aluna U2B – Eu estou no décimo semestre do curso, estou no Pibid desde julho de 2011, fazem três anos e três meses.

Aluna U2C – Bom, eu estou no sétimo semestre do curso em licenciatura em química e estou no Pibid há dois anos.

Aluna U2D – Eu estou no décimo semestre. Eu estou no Pibid desde maio de 2010.

Aluna U2E – Eu estou no décimo semestre e no Pibid desde setembro de 2010.

Aluna U2F. – Eu estou no décimo semestre e estou no Pibid desde fevereiro de 2011.

Pesquisador – É um grupo bem experiente de Pibidianas. Agora uma outra questão para a gente começar a parte mais formal. Por que que vocês foram para este curso de química? Porque já era um plano para vocês, vocês olharam o que que tinha mais vagas? Por que vocês escolheram esse curso?

Aluna U2A. – No meu caso eu queria fazer farmácia, só que na cidade o curso de farmácia é muito caro e aí eu fui para o que mais me puxava para a área.

Pesquisador – Qual é a outra universidade?

Aluna U2A. – (cita o nome).

Aluna U2B – Eu estava no ensino médio ainda e daí eu tinha dúvidas no curso que eu queria fazer e não queria ir para muito longe de casa a não ser que fosse para um curso específico que era Design de Moda e daí por funções de eu gostar muito de química, que é um curso próximo de casa, eu tenho condição de passar, por ter feito a prova do ENEM e ter ido bem. Eu estava em dúvida entre engenharia e licenciatura, como o ponto de corte de licenciatura era mais baixo, eu preferi me garantir e passar na primeira chamada para licenciatura e ingressei no curso, mas eu descobri que eu poderia ter passado na engenharia e daí eu ainda estava no segundo semestre e eu ainda estava muito em dúvida do curso assim, porque a gente tinha pouca coisa específica, era muito cálculo e física e as químicas, química geral e a geometria analítica. E daí o segundo semestre eu peguei para fazer só as específicas do curso, daí eu fiz metodologia, fiz organização e trabalho docente, fiz políticas públicas, acho que eu fiz seis disciplinas só da educação pra ver se eu ia gostar ou não. E daí na disciplina de OTD a gente já se inseriu na escola e já tinha que fazer um trabalho com a turma, até porque era parte da tese da professora, de Doutorado também. E daí eu gostei muito daquilo e daí eu continuei. E hoje, depois que eu entrei no Pibid foi um ano e meio depois que eu já tinha entrado no curso, daí eu tive a certeza assim, que eu estava no lugar certo. E hoje e percebo que se eu estivesse na engenharia eu estaria bem arrependida.

Aluna U2C – Bom, primeiro eu pensei em um lugar perto de casa.

Pesquisador – Todas moram em (cita o nome), não? São de cidades próximas.

Aluna U2B – Agora sim, por causa do curso.

Aluna U2C – Agora sim. E daí eu escolhi uma cidade que fosse próxima da minha, e aí eu não tinha a mínima ideia de qual o curso, daí eu fui olhar e como eu gostava muito de química, engenharia nem pensar em fazer, então eu resolvi fazer licenciatura em química. Até eu entrar no Pibid eu estava muito em dúvida do que eu queria, porque eu achava muito difícil, não conseguia. Depois que eu entrei no Pibid.

Pesquisador – Achava difícil o quê?

Aluna U2C – O curso, tudo! Porque tinha muito cálculo. Eu achava mais difícil o cálculo, e claro, a disciplina de química também, as primeiras eu tive muita dificuldade, e aí depois que eu entrei no Pibid aí eu comecei a ir melhor na faculdade e aí, aí, resolvi ficar definitivamente no curso.

Aluna U2D – Na verdade eu também não sabia se eu não queria engenharia ou se eu queria licenciatura, só que eu queria licenciatura em matemática, aí resolvi fazer licenciatura em química.

Aluna U2D – É. Eu tinha dúvida porque eu pretendia mudar no primeiro semestre mudar para licenciatura em matemática mas eu continuei fazendo e 20 dias depois e passei. Teve a seleção do Pibid e sobrou duas vagas, aí eu passei para o Pibid e aí resolvi não mudar da química e ficar um semestre inteiro para optar se eu queria química ou matemática. Tá, continuei na química e continuo até hoje.

Pesquisador – Tu entraste em dois mil e?

Aluna U2D – 2010.

Aluna U2E – Eu acho que eu fui parar na química por acaso. Porque eu queria na época geologia, e eu fazia cursinho em Porto Alegre para passar na UFRGS, não deu, aí tinha feito o ENEM, aí quando eu olhei a nota eu disse: ah, vamos olhar. Aí começamos a olhar as universidades perto de casa. (cita o nome) para mim não existia no mapa na época.

Pesquisador – Qual a tua cidade?

Aluna U2E – Cachoeira.

Pesquisador – Santa Maria não tinha?

Aluna U2E – Eu não gosto de Santa Maria, é que ou eu era Porto Alegre ou outra coisa que não fosse Santa Maria. Aí tá, Porto Alegre acostumada com aquele ritmo frenético, fui, passei, a minha nota era consideravelmente alta. Eu disse: vou começar licenciatura, depois eu troco para engenharia, só que antes do fim do primeiro semestre deu aquele estalo assim, é aqui que eu vou ficar, aqui é o meu lugar. Em setembro do mesmo ano eu entrei no Pibid e estou até hoje.

Aluna U2F. – Inicialmente eu queria muito estudar farmácia, mesmo caso da U2Ailveira, porém pelo alto custo, com o valor do curso eu não ia ter condições de pagar, então quando eu fiz o ENEM eu não sabia também para que que servia, enfim, a escola não explicou muito bem e então eu fiz o ENEM e não sabia que poderia entrar em uma universidade federal. Quando surgiu as listas de espera eu manifestei interesse e queria engenharia química, porque Deus me livre ser professora! Era o pensamento inicial. Porém a engenharia química eram muitos alunos, o ponto de corte muito alto e era muita gente querendo e não ia ter tanta vaga assim, aí eu escolhi licenciatura em química, passei. Primeiro semestre eu fiz todo, estudei muito, muito, muito, muito, não tinha certeza se era o que eu queria. Eu estudei muito para aprovar em todas as disciplinas para poder trocar de curso, só que eu acabei me apaixonando pelo que eu estudei, pela química que eu estudava e resolvi não trocar mais, que eu me apaixonei pelo que é ser professor, o contato com o aluno e em fevereiro do outro ano eu entrei no Pibid e aí afirmou exatamente que esse é o lugar que eu queria estar, feito para mim, e não troco hoje por nada.

Pesquisador – Então antes de vocês entrarem no curso alguém de vocês já tinha uma ideia assim, eu vou entrar nesse curso porque eu vou ser professora?

Alunas respondem juntas – Não.

Pesquisador – Nenhuma de vocês?

Alunas respondem juntas – Não.

Pesquisador – A U2D, entrou com esse objetivo?

Aluna U2D – Em licenciatura em matemática ou química. Eu não sabia em que.

Pesquisador – E as outras depois que entraram já estão convictas que querem ser professoras ou ainda balançam?

Aluna U2B – Eu estou convicta.

Aluna U2C – Eu também.

Aluna U2B – Eu quero ser professora.

[0:09:43 – risos]

Aluna U2A. – Eu até quero estudar, eu quero fazer outra coisa, eu ainda tenho vontade de fazer farmácia mas eu quero, nem que eu dê 20 aulas, 20 horas, eu quero trabalhar na escola.

Aluna U2F. – Conciliar a parte de dar aulas com alguma outra atividade paralela que eu também goste, sabe, farmacêutica ou bioquímica.

Aluna U2B – Eu gosto de dar aula.

Aluna U2F. – Eu também gosto de dar aula, mas se eu conseguir fazer mais coisas agregando o conhecimento, sim.

Pesquisador – E o Pibid teve qual importância nessa decisão de vocês, de fato de decidirem por irem para a sala de aula?

Aluna U2B – O contato com o aluno, diretamente assim, poder auxiliar. A gente fazia muita monitoria na escola que eu estava ingressa no Pibid, então a gente fazia muita monitoria e a gente tinha contato direto com o aluno, sentava com o aluno e fazia listas de exercícios, ensinava, reensinava até ele aprender. Acho que isso fez com que a gente se firmasse naquilo, um pouco foi aquele medo de estar na frente da classe, estar como regente da classe, e a coordenadora do projeto quando eu entrei, que foi o que me firmou assim. É que entrei e ela saiu em licença porque ela estava grávida, a supervisora da escola, então ela deixou muita atividade com a gente e conciliado com outro professor da escola.

Pesquisador – Para vocês tocarem a turma?

Aluna U2B – Isso, claro, com a ajuda de uma outra professora. Mas como aquela turma não era daquela professora, ela saía, se ausentava e a gente que seguiu tocando, assim, em contato com a supervisora, mas de longe, porque ela tinha que estar em repouso. E a prática em sala de aula se deu a confiança em saber ensinar, porque daí foi com a monitoria, foi com a aula que a gente deu sozinha, sem ajuda da professora, viu que foi bem ensinado, viu que nas provas de resultado eles estavam nos procurando, eles se abriam muito mais com a gente do que com a própria professora, por nós sermos mais ou menos da mesma idade, eu tinha 17 anos quando eu entrei para o Pibid.

Aluna U2F. – Esse contato com os alunos também que fez querer ser professor e também aquela satisfação que a gente tem de quando ajuda o aluno, quando o professor dá oportunidade para a gente estar na frente da classe para explicar alguma coisa e no final vê aquele resultado positivo que o aluno aprendeu e que ele quer mostrar pra gente que aprendeu, ele quer dizer, ele quer conversar, ele quer contar. Eu acho que não existe satisfação melhor do que essa.

Pesquisador – E tu acha que a proximidade da idade, tua com a deles, tem alguma influência nisso?

Aluna U2F. – Tem, bastante. Colabora a forma de expressar o pensamento, a conversa, a linguagem.

Aluna U2B – E a gente dizer que a gente estuda assim como eles, porque eles: ah! Por que a gente tem que estudar isso!? Gente, a gente tem que estudar sete, oito disciplinas na faculdade

e está aqui dando aula para vocês. Então, tipo, eles acham isso o máximo! Sabe? Como é que vocês com essa idade conseguem fazer isso?

Aluna U2F. – Além do que eles perguntam se é muito difícil para ingressar na universidade, então a gente explica para eles o que que precisa fazer e que todo mundo tem condições, todos podem e também quem ingressar em licenciatura tem plenas condições de ingressar no Pibid.

Pesquisador – São quantas horas o Pibid de vocês?

Alunas respondem juntas – 30.

Pesquisador – 30? E estão todas ocupadas? Na química tem 30?

Aluna U2E – E com lista de espera.

Pesquisador – E vocês fazem reuniões só entre vocês ou com bolsistas de outros projetos também, da biologia ou da física como por exemplo?

Aluna U2B – Tem duas vezes por ano um intra Pibid que daí vem todos os Pibid's da UNIPAMPA que vem para esse encontro que geralmente é o dia inteiro.

Pesquisador – Semanalmente é só o da química?

Aluna U2B – Não, é só o do grupo.

Aluna U2F. – É complicado juntar 30 bolsistas imagina com outros.

Aluna U2A. – O contato que a gente tem com os outros bolsistas é informal. Quando a gente está conversando perguntam o que eles estão fazendo e eles perguntam.

Pesquisador – As práticas que vocês levam para a escola são só de química não são interdisciplinares? São só de química?

Aluna U2D – Às vezes as práticas são interdisciplinares porque assim.

Pesquisador – Vocês planejam antes na universidade? Com os outros grupos? Ou com alguém de outro grupo?

Aluna U2D – Assim, o professor da escola te procura, não é sempre isso, mas o professor da escola vem até ti, seja da disciplina que for, por exemplo vem da matemática vem até ti e pede subsídio para tu poder auxiliar ele, que possa juntar as duas disciplinas. Aí tu corre atrás, pesquisa. O teu grupo lá, são cinco bolsistas em cada escola, vão lá e procuram alguma coisa e pede ajuda aos professores, o professor que está na escola, aí se a supervisora trás alguma ideia ou algum trabalho, um tema tu pesquisa sobre aquilo e trabalha aquilo na escola e desenvolve.

Aluna U2B – Ali na escola que eu estou trabalhando agora a gente fez os aulões, vamos dizer assim. A gente pegava um tema de um outro conteúdo, eu no caso peguei português, trabalhei o conteúdo de português junto com a química, então eu peguei músicas que falassem de química, textos que falassem de química, trabalhei o conteúdo de português com a química. Teve até uma outra colega que apresentou trabalho aqui no Edeq que ela fez sobre história, então ela apresentou todo o conteúdo de história, acho que foi sobre a Primeira Guerra Mundial e o que eles usavam nas armas na química. Teve uma outra colega que fez em artes, em matemática e assim a gente foi trabalhando com todos os conteúdos, cada uma pegou um outro conteúdo e trabalhou a química naquele contexto.

Pesquisador – Vocês montaram essa aula sozinhas ou com o apoio da coordenadora, supervisora?

Aluna U2B – Com o apoio da supervisora da escola.

Aluna U2A. – Mas era só o professor da disciplina que dava, mas era só o Pibid da química, que lá nessa escola tem Pibid de letras, matemática, tem física.

Pesquisador – Tem Pibid dessas disciplinas lá?

Aluna U2C – Tem, até quando eu trabalhei nessa escola a gente fez uma atividade com o Pibid da matemática, aí cada Pibid falou da sua área, no caso a gente sobre tabagismo, daí nós falamos sobre a química, a matemática falou sobre a área deles e a gente trabalhou direto com os bolsistas e as supervisoras da matemática.

Pesquisador – Vocês atendem escolas diferentes?

Aluna U2D – Seis escolas.

Pesquisador – Seis bolsistas, cinco escolas.

Aluna U2C – Cinco bolsistas em cada escola.

Pesquisador – Sim, mas vocês aqui são seis bolsistas e vocês atuam em? Em quantas escolas?

Aluna U2B – São cinco escolas.

Aluna U2D – São seis escolas.

Pesquisador – Então são seis alunos e cinco escolas, é isso?

Aluna U2A. – São quatro escolas.

Pesquisador – São as duas (cita os nomes) em uma escola só, a U2D e a U2E em uma, que também é a mesma, e a U2B em outra e a U2C em outra. Vocês já estão bem avançadas no curso, acho que pela manhã o grupo que estava aqui eram todos do segundo semestre no curso, e vocês todas estão pelo menos no sétimo, oitavo, do sétimo ao décimo. São quantos semestres?

Alunas respondem – são oito.

Pesquisador – Alguém está quase se formando?

Aluna U2A. – Todas, só a U2C que não, demais todas são formandas.

Pesquisador – Tu te forma esse ano?

Aluna U2F. – É, se Deus quiser, o semestre termina em fevereiro, começou dia 22 de setembro agora e aí vai ter um recesso de fim de ano e termina dia nove ou oito de fevereiro.

Aluna U2A. – Elas duas, se Deus quiser, se formam e nós três no outro semestre.

Aluna U2B – A gente ficou por uma disciplina.

Pesquisador – Bastante professoras novas no mercado. Uma pergunta então assim: vocês têm dentro do corpo de disciplinas da graduação cadeiras da química dura, química geral, bioquímica, tem aquelas que nem são de química, são as de matemática, são as de física e tem as cadeiras da área pedagógica, da educação, nessa área da educação, vocês estudam autores dessa área da educação, alguns que vocês queiram destacar, que vocês lembrem? Que tipo, tinha uma teoria interessante, que vocês ouviram falar mais vezes nas aulas assim? Alguém da área da educação, da área da psicologia?

Aluna U2F. – O mais marcante é Rubem Alves que eu lembro. Não sei se precisa citar?

Pesquisador – Só o nome e assim porque ele te atrai, se tu te lembrar de alguma coisa.

Aluna U2F. – É porque eu acho bastante realista, não que os outros não sejam, mas o contexto que ele expõe, as ideias dele estão bastante inseridas na realidade escolar, parece que não foge tanto daquilo que a gente tenta fazer na sala de aula. Eu vou falar o que mais me marcou, que é uma frase dele, em outras palavras “que não adianta o aluno ter a faca e o queijo na mão se ele não tem a vontade de comer”, então eu acho que isso é do Rubem Alves o que mais marcou.

Aluna U2D – Eu me lembro da disciplina de projetos, daí é Ausebel, o professor mediador, então isso aí, querendo ou não. Não que eu goste dessa disciplina, eu particularmente detesto essa disciplina porque não é muito aproveitável, mas eu acho que nós somos o professor mediador, então querendo ou não está em cada um, corpo docente, sente enfim como mediador do conhecimento.

Aluna U2C – Até eu não sou muito do autor mas tem essa frase que me marca bastante que é Freire que diz que: “quem ensina, aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Acho que é isso mesmo, é essa troca, porque as vezes a gente aprende tanto com um aluno e não só o aluno aprende com o professor mas o professor também tem muito a aprender com aquele aluno, as vezes dependendo da realidade. Sempre a gente aprende, cada aula que assim, a gente dá, sempre é um aprendizado.

Pesquisador – Boa citação. É muito bom.

Aluna U2A. – Eu acho que é mais ou menos isso, as leituras que a gente gosta e até lê bastante nos estágios e em disciplinas de TCC e para os nossos artigos também. Não vou citar

nada deles assim, mas as leituras que eu gosto de fazer, o professor Maldaner, que estava dando a palestra de hoje de manhã, a Maria do Carmo Galiuzzi, também tem coisas maravilhosas, o Zanon, que também estava aqui hoje. Como é que é o nome dela? A Lenir Zanon. Quem mais que a gente lê bastante assim, que são leituras que. Delizoicov.

Pesquisador – Delizoicov, Maurivan.

Aluna U2E – Não esquecendo o Chassot, o clássico! O meu TCC foi praticamente baseado.

Aluna U2D – O meu também consta o professor Ático.

Aluna U2E – O meu tem do Pedro Demo.

Pesquisador – O que tu falaste do Pedro Demo?

Aluna U2E – Que o meu TCC é muito baseado na.

Pesquisador – O que é o teu trabalho de TCC?

Aluna U2E – É as TIC's, tecnologia do ensino de química.

Pesquisador – É vocês citaram autores brasileiros que é o que é importante, mas por exemplo, Piaget, Vigotski, vocês chegaram a estudar?

Alunas respondem juntas – Sim.

Aluna U2C – Em psicologia da Educação.

Aluna U2F. – Em OTD também, a gente viu Piaget, depois tem outros.

Aluna U2B - A gente citou basicamente os que a gente mais marcou a gente, mas acho que foi o que mais marcou mesmo pra gente.

Pesquisador – E o que que vocês acham dessas disciplinas de educação, pedagógicas, da importância delas para a formação de vocês como professoras? Eu quero dizer assim, para vocês saírem da universidade e entrar numa sala de aula e assumir uma turma de alunos de primeiro ano, segundo ano ou terceiro ano? O que que é mais importante, a formação técnica, ou seja, é entender a química geral a físico-química ou a formação pedagógica, com essas disciplinas que vocês listaram? Para vocês saírem da faculdade e entrarem em uma escola e assumirem uma turma. O que vocês têm que levar na cabeça de vocês a parte de técnica formal da química ou a parte pedagógica? O que que vocês pensam?

Aluna U2A. – A professora (cita o nome) sempre diz que “a gente vai ser professor mas a gente vai ser professor de química, então adianta saber muita coisa de como educar e como fazer, como dar aula, a parte da educação se tu é muito ruim na parte da química”.

[risos]

Aluna U2E – E é verdade!

Aluna U2A. – Eu acho que o nosso currículo ele até peca no lado da parte da educação, a gente não tem tantas disciplinas assim da educação, mas ele está sendo reformulado. Por exemplo o currículo da FURG tem muito mais na parte da educação.

Aluna U2B – Mas tem o outro lado, nós somos 150 e lá são 50.

Aluna U2F. – Sim, eles são pouquinhos.

Pesquisador – Lá na (cita universidade)?

Aluna U2E – Mas é como o senhor argumentou agora a pouco e a (cita o nome) ainda falou, antes tem que ter uma integração entre as duas áreas, química dura e parte pedagógica, porque como a (cita o nome) comentou ali, não adianta saber muita química e não saber dar aula e acontece bastante, a gente vê isso até dentro da própria universidade.

Aluna U2A. – E principalmente dentro da universidade.

Aluna U2E – Tem professor que sabe muita química mas vai pegar na parte pedagógica não tem didática alguma e como também a gente vê, e até dentro do curso acontece às vezes, não se dedica tanto à química e se dedica mais à parte pedagógica então acaba tendo uma certa dificuldade em passar o conteúdo, não adianta ser o professor perfeito mas se eu não sei a química.

Aluna U2B – Interessante tu dar uma aula diferenciada, uma aula interdisciplinar, uma aula contextualizada, só que como é que tu vai ensinar a contextualização daquilo que tu tá falando

sem saber o embasamento químico, porque tu tem que saber de diversas maneiras, o aluno vai te perguntar: mas por quê? E daí tu não vai saber em termos químicos o que tu está ensinando. Porque tu está ali para ensinar química, querendo ou não a gente tem que saber mediar as duas partes, saber a contextualização, saber métodos e diferentes tipos de ensinar e tem que saber o conteúdo de química.

Aluna U2F. – A parte técnica acompanha a parte pedagógica e dentro de uma sala de aula, as gurias também comentaram não adianta saber o conteúdo e não saber dar aula, porque tu vai explicar, tu vai falar, só que tu tem que ter aquele olhar pedagógico, o olhar clínico do professor para observar as dificuldades do aluno, o porquê que aquele aluno está com déficit na aprendizagem, que é o professor ou é o aluno? O que que está acontecendo? Então acho que as disciplinas da educação são importantes para que a gente consiga detectar os problemas, o lado bom e o lado ruim e a parte técnica para quando o aluno perguntar por que, explicar de onde aquilo surgiu.

Pesquisador – Vocês têm ideia de que nós temos que saber respostas para qualquer questão que perguntam na sala de aula? Se eu dissesse que não precisa? A gente pode não saber.

Aluna U2E – A gente pode não saber.

Aluna U2A. – E a gente é orientada assim. A gente não tem que saber tudo, calmem, não é assim! Principalmente as gurias que estão no estágio, começando agora, a U2C começou agora.

Pesquisador – Vocês vão ser testadas na sala de aula.

Aluna U2B – Eu já terminei todos os estágios e realmente os alunos eles testam bastante mas o que eu aprendi com os professores de estágio e que eu sempre dizia para os meus alunos é que eu não sei hoje mas vou pesquisar e amanhã eu trago. E também aprender a partir do erro, reconhecer.

Pesquisador – A gente pode não saber, mas a gente pode errar desde que tu saiba que tu está errando e depois tu volta e isso é comum e essa é a regra, embora vocês tenham que passar por isso, testar e perguntas que são feitas propositalmente para. Pelo menos nesse estado que vocês vão fazer agora, que fizeram de estágio, depois vocês entram já como professor titular eles vão achar pouquíssima essa superação. Agora uma outra questão, vocês já fizeram os estágios todos? São quantos estágios?

Aluna U2B – Quatro, dois anos de estágio praticamente.

Pesquisador – Todos no ensino médio?

Aluna U2F – Sim. Todos no ensino médio.

Aluna U2C - Um de observação, dois de regência no primeiro ano, três regência no segundo ano e quatro regência no terceiro ano.

Pesquisador – Então vocês fizeram os estágios, vocês fizeram as disciplinas pedagógicas da educação e vocês estão no Pibid, para formar o perfil de vocês, para dar aula, tá, a Camila vai para aula e vai entrar em uma turma e é professora da turma. O que que pesou mais, para vocês, as disciplinas pedagógicas ou participar do Pibid?

Aluna U2B – Participar do Pibid.

Aluna U2F. – Eu penso que participar do Pibid pesou mais porque quando eu entrei no Pibid foi muito antes de eu entrar no estágio, então quando eu assumi a turma pelo estágio eu já tinha contato com os alunos antes dos estágios, quando eu entrei no estágio, que eu fui assumir a turma eu já não fui tão crua como se diz, eu já sabia alguma coisa pela vivência que o Pibid oportunizou em sala de aula, o contato com os alunos, a explicação do conteúdo, conseguir detectar alguns métodos de ensino que funcionam, que não funcionam. O Pibid abriu as portas digamos assim.

Aluna U2A. – A prática, literalmente a prática.

Pesquisador – A prática de sala de aula?

Aluna U2A. – Sim!

Aluna U2C – Porque os professores mesmo falam para a gente, não adianta, a gente aprende o conteúdo, a química e aprende a parte pedagógica na faculdade mas não adianta tu saber e tu não ter prática de sala de aula, então isso o Pibid proporciona para a gente. Tu aprende na faculdade e no Pibid tu vai vivenciar isso na prática.

Aluna U2E – É que tem uma coisa que eu por conversar com o pessoal um pouco mais velho, o que acontece é que antes do Pibid existir, os alunos de graduação, eles simplesmente eram jogados na escola na época dos estágios. Tu chega lá completamente perdido. Quando tu entra no Pibid, no meu caso eu entrei bem no início do segundo semestre do curso, então eu não tinha nem noção de como seria um estágio, como é que era uma escola, como é que funcionava. Minha mãe é professora mas mesmo assim eu não sabia como era uma escola. Tu entra no Pibid, tu vai para a escola, tu acaba não só conhecendo os alunos, o corpo de professores mas tu conhece o funcionamento da escola, tu vê como é cada setor e como é cada coisa. Quando tu vai para o estágio, tu já tem uma experiência, claro que é eu, no meu ver é completamente diferente uma coisa da outra, porque eu fazer uma prática, eu aplicar uma prática ou eu dar uma aula no Pibid, eu acho completamente diferente de dar uma aula no estágio, porque no Pibid eu ainda tenho o professor, o supervisor e ainda tenho o professor da turma que as vezes não é o mesmo e aí eu acabo me sentindo talvez um pouco mais segura e mais amparada. Enquanto que no estágio não, no estágio é eu e eu e os alunos, mas claro que o Pibid facilita muito isso.

Aluna U2A. – Eu tenho uma experiência muito boa que na escola onde eu faço o estágio, onde eu fiz o estágio três, tinha outros dois estagiários que não fizeram parte do Pibid, eles são estagiários de química, eles fazem outros tipos de projetos dentro da universidade mas nenhum voltado para a área da educação. Um dia eu conversando com a supervisora da escola lá, a professora que é da turma, ela me disse, ela acompanha bastante as nossas aulas e ela disse: é diferente assistir uma aula tua e assistir uma aula dos guris, tu tem mais segurança com a turma eu acho que por fazer do Pibid, tu já está inserida dentro da sala de aula, os guris eles são mais travados, talvez, eles têm menos domínio. Antes daquilo eles não tiveram nenhum contato com.

Pesquisador – E isso que são meninos, geralmente se impõem um pouco mais.

Aluna U2A. – Ela me falou assim e faz realmente sentido.

Pesquisador – Alguém mais quer falar isso?

Aluna U2B – Não, exatamente o que as gurias falaram mesmo, acho que é bem por isso, por nós termos um auxílio de uma pessoa e de outra pessoa e daí qualquer falha aquela pessoa está ali para nos corrigir e para nos ajudar e monta as aulas com a gente e tem uma conversa mais assim com a gente, enquanto no estágio é nós por nós mesmos. Eu acho que o Pibid contribuiu muito.

Pesquisador – Vocês fazem produção de materiais no Pibid? O que que vocês levam para a escola nas aulas que vocês dão? Já que vocês estão há dois anos, em média, quatro semestres. O que vocês produzem nos grupos e o que vocês levam para a escola, em termos de material, em termos de práticas, de aulas diferentes?

Aluna U2B – Teve o primeiro grupo do Pibid lá que a U2D entrou e que eu entrei no finalzinho desse projeto, mas faz parte também, que a professora dava aula teórica e levava para o laboratório e a gente introduzia a prática e daí nós fizemos duas apostilas grandes assim, tem uma que é gigante assim. Cada escola fez todo o conteúdo do primeiro, segundo e terceiro ano e uma prática para cada escola para deixar isso para a escola.

Pesquisador – Uma prática para cada conteúdo?

Aluna U2B – Uma prática para cada conteúdo de todos os três anos do ensino médio. Lá tem conteúdo de tudo, soluções, molaridade, título e fração e massa, de tudo que tem. Uma prática para cada coisa, um jogo, qualquer atividade que nós fazíamos ia para essa apostila e aí foi

montada uma apostila final para deixar na escola, para caso um dia o Pibid não faça mais parte dessa escola o professor tem como seguir.

Pesquisador – Um legado.

Aluna U2B – Isso. Porque se não retorna ao desuso do laboratório.

Pesquisador – E sem vocês não se usava o laboratório da escola?

Alunas respondem juntas – Não. Não se usava.

Pesquisador – De nenhuma das escolas?

Alunas respondem juntas – De nenhuma das escolas.

Aluna U2B – Foi reativado todos os laboratórios. Porque em todas as escolas havia um espaço físico do laboratório de ciências mas em condições precárias.

Pesquisador – Tinha depósito e tinha material?

Aluna U2B – Tinha material, tinha reagente muito velho.

Aluna U2F. – Em algumas escolas tem ainda.

Aluna U2E – E ainda funciona.

Aluna U2B – Funciona tudo!

Aluna U2C – Na escola que eu estou, os alunos nem sabiam que tinha laboratório. Ah! Mas onde que é o laboratório de ciências? Ninguém sabia onde era.

Pesquisador – São escolas centrais ou mais periféricas?

Aluna U2B – Tem de tudo.

Pesquisador – Todas estaduais ou tem municipal também?

Alunas respondem juntas – Não, todas estaduais.

Aluna U2C – A minha escola, a que eu estou, não tinha Pibid, então foi esse ano para lá o Pibid, não tinha antes, e só tem Pibid de química não tem de nenhum outro. Então a gente chegou lá não tinha nada a gente teve, claro, tinha o laboratório mas pouca vidraria, não tinha muita coisa. Que é a mesma escola que a (cita o nome) faz estágio.

Aluna U2F. – Essa escola quem utilizava o laboratório eram os estagiários, os professores ninguém.

Aluna U2C – E agora os professores usam bastante o laboratório de ensino fundamental, eles pedem experimentos, só que antes não era usado.

Pesquisador – Eles pedem produção de jogos?

Alunas respondem juntas – Sim, bastante.

Aluna U2D – Pelo menos um por mês quase a gente faz.

Aluna U2F. – Tem até um trabalho que ganhou a Feira de Ciências do município e da região que foi uma trilha periódica, muito legal. Foi na escola que eu estava no Pibid. E tem o bingo que é muito legal.

Aluna U2C – Bingo da tabela periódica. É que assim, mesmo que a gente não produza o jogo a gente faz a aplicação de jogos que já são usados.

Aluna U2F. – É o objetivo a cada mês se possível, conseguir desenvolver atividade lúdica, uma oficina e experimentação, então a gente está sempre nesse processo de descoberta, ou procurando jogo, ou adaptando.

Aluna U2B – Baseado em uma escola que tinha, era a escola mais especializada para deficientes visuais e as gurias trabalharam bastante com deficientes visuais.

Aluna U2F. – Foi do lado da escola tinha a associação dos deficientes visuais, em (cita o nome), então eu e a U2D e a U2A, nós trabalhamos com os alunos deficientes visuais, então a gente deu aula de química para eles para que pudessem.

Pesquisador – E usaram materiais com eles?

Aluna U2F. – Nós adaptamos por conta própria assim, a gente conversou com professores especializados nessa área, porém a gente também pensou com um pouco do conhecimento que a gente tinha na época, faz um ano mais ou menos, que a gente trabalhou e foi uma

experiência ímpar! Porque eu nunca tinha dado para algum aluno cego e o Pibid oportunizou com que a gente tivesse mais esse conhecimento.

Aluna U2B – E no nosso curso de graduação, na grade curricular tem uma disciplina para Educação Inclusiva.

Aluna U2F. – E uma de libras.

Aluna U2B – Que é isso uma falta que eu acho que tem em todas as grades curriculares da licenciatura, porque o professor que sai dali está propenso a pegar qualquer tipo de aluno, então eu acho que é uma falta grande que ainda tem nos cursos de licenciatura.

Pesquisador – Sabe que tem uma tabela periódica em braile? Vocês estavam aí, no encontro da quarta-feira do Pibid?

Alunas respondem juntas – Não.

Aluna U2F. – Nós chegamos na quinta pela manhã.

Pesquisador – O grupo do Pibid da URI apresentou um trabalho com tabela periódica com braile.

Aluna U2D – Eu sei que estavam fazendo uma no Paraná de polímero, só que o polímero era diferente, era umidificado, não era duro, ele era mais flexível só que não era um polímero que a gente no habitual usasse.

Pesquisador – Não, esse era em braile mesmo, tem até uma impressora de braile aí que se manuseia, eles até estavam com ela aqui.

Aluna U2D – É grande?

Pesquisador – Não, ela não é uma parte só, acho que é por blocos assim, cada bloco dá uma página pequena. Outra questão: todas estudaram em escola pública?

Alunas respondem juntas – sim.

Aluna U2E – Não.

Pesquisador – E o objetivo de vocês profissional quando saírem da universidade? Agora gostaria que todas falassem uma por vez. O que você pretende fazer quando se graduar, quando se formar? Em termos de continuar estudando, Mestrado, Doutorado ou não ou outro curso parece que alguém falou que queria farmácia, ou entrar no mercado de trabalho direto? E no mercado de trabalho, em que rede vocês têm intenção de trabalhar, de currículo por exemplo, estadual, municipal ou rede particular?

Aluna U2A. – A minha ideia é, eu vou continuar estudando, eu não sei se eu vou fazer outra graduação, mas talvez um Mestrado na área de ciências farmacêuticas ou bioquímica ou alguma coisa puxada para essa área, mas eu tenho que ingressar no mercado de trabalho. Eu não tenho opção. Eu me formando, eu tenho que começar a trabalhar, então eu tenho que conseguir conciliar as duas coisas e com certeza na rede pública.

Pesquisador – Na estadual ou municipal?

Aluna U2A. – É na estadual né, porque a nossa formação é para ensino médio e séries finais do curso fundamental, mas aí quem dá aula para os, é municipal.

Aluna U2B – Eu pretendo continuar estudando, Mestrado.

Pesquisador – Na área da educação?

Aluna U2B – Educação, ensino de química e ciências porque me chama muita atenção essa área, é a área que eu gosto, não adianta. Eu vou fazer o possível e o impossível para continuar e meus pais também, me dão o maior apoio para eu continuar e acham que eu devo continuar, então eu não tenho essa necessidade que a Camila tem de sair e começar a trabalhando. Porém eu tenho paixão por dar aula em educação básica, por trabalhar no ensino médio, então eu tenho ainda que ver o que vai ser da minha vida, mas eu quero continuar estudando.

Pesquisador – Pode conciliar as coisas, pode trabalhar e inclusive da rede que tu vai escolher para trabalhar, é a rede pública?

Aluna U2B – É a rede pública. Eu não tenho preferência até, porque nunca trabalhei em rede privada, não sei como funciona, mas séries de ensino médio que eu gosto de trabalhar mesmo.

Pesquisador – Vocês são habilitadas para dar aula só para o ensino médio?

Aluna U2C – É ensino de ciências, né.

Pesquisador – Também ciências?

Aluna U2C – Porque no Pibid eu trabalhei com o ensino fundamental.

Aluna U2A. – A gente trabalha mas não tem a habilitação para as séries finais do fundamental.

Pesquisador – No nono ano geralmente eles colocam alguém da química ou da física mesmo que não tenha habilitação.

Aluna U2A. – Geralmente é da biologia.

Pesquisador – No nono ano?

Aluna U2B – No nono ano biologia, que a professora que me deu na oitava série, no caso, que é física e química é formada em matemática.

Aluna U2C – Na minha tinha uma de química e uma de física.

Pesquisador – U2C e os teus planos?

Aluna U2C – Bom, eu quero me formar e entrar no mercado de trabalho, na verdade tinha um plano de entrar antes mas agora eu vou me formar. Vou me formar primeiro, não tenho necessidade de entrar antes, então eu vou me formar e entrar no mercado de trabalho. Quero entrar e também tenho uma necessidade de entrar, mas eu quero seguir estudando, Mestrado, eu quero fazer, só que eu vou tentar conciliar. Se for possível conciliar, eu vou tentar. E aí quanto, eu não tenho uma preferência quanto a rede pública ou, mas acredito que rede pública, mas ensino médio em química mesmo.

Pesquisador – Vocês têm Mestrado lá na (cita o nome)?

Alunas respondem juntas – sim, mas é profissional.

Aluna U2B – Em ensino de ciências.

Aluna U2C – Mas é profissional só.

Aluna U2D – Já tem que estar atuando.

Aluna U2D – Eu é idem à U2B e idem à U2C. Eu também pretendo dar continuidade mas assim, é uma necessidade já me formar, se Deus quiser em fevereiro, e já ingressar no mercado de trabalho no ano que vem mesmo e conciliar também. Eu não sei particularmente. Eu quero fazer Mestrado mas eu não sei em que área específica, eu não sei se na área do ensino. Porque aí envolve, tudo mexe, tu sair da tua cidade, então eu não sei, mas eu também pretendo continuar os meus estudos mas não sei em que área. E é uma necessidade! É isso.

Aluna U2E – Bom, eu quero continuar na vida acadêmica, continuar nessa área. A área talvez em educação em química, que é uma área que eu gosto bastante ou mais a parte tecnológica, mas voltada ao ensino de química.

Pesquisador – É uma área que está bem na tendência.

Aluna U2E – Que é uma área que eu particularmente gosto muito, mas essa necessidade de trabalhar, já terminar a graduação não é, claro, é necessário só que não é assim uma coisa que tem que trabalhar.

Pesquisador – É importante mas não é fundamental.

Aluna U2E – É, ela é bastante importante mas não é tão fundamental quanto. Como os pais da U2B, os meus pais me apoiam muito nesse sentido, então eu não tenho muitos problemas quanto a isso.

Aluna U2F. – Bom, final do ano, eu já vou começar a fazer prova de seleção para o Mestrado em bioquímica e também como as gurias falaram tenho todo o subsídio dos meus pais.

Pesquisador – Tem lá em (cita o cidade)?

Aluna U2F. – Não. Eu vou tentar em outras universidades, então se eu conseguir algum emprego em escola, não importa se for particular, pública ou privada, se eu conseguir, que bom, vou fazer o que eu aprendi, porém não vou deixar nunca de estudar, não importa

Mestrado, Doutorado, especialização. Eu não quero parar nunca de estudar, de aprender, de me atualizar, então se Deus quiser, em fevereiro teremos uma ou duas mestrandas.

Aluna U2B – Tem uma coisa que eu não falei também, que terminando a graduação e entrando no Mestrado ou não, tem um outro curso que agora me chama muito a atenção aqui na (cita instituição) e que é na cidade de onde eu sou, que é curso de ciências da natureza, que daí é química, física e biologia. E eu andei olhando a grade curricular e é muito legal e até o meu TCC meio que fala um pouco sobre a integração das áreas, então tem essa possibilidade.

Pesquisador – Que é uma formação interdisciplinar.

Aluna U2B – Que é o que eu pesquiso. Que é o que eu gosto de pesquisar.

Aluna U2C – Lá na cidade também tem na (cita instituição), só que é as ciências exatas que é química, física e matemática.

Pesquisador – Ao invés de biologia.

Aluna U2C – Isso, é matemática.

Pesquisador – É o curso para a U2D esse aí.

[risos]

Aluna U2D – Tem uma amiga minha que já fez e mora em Santa Maria, na área de biomedicina, ela fez Mestrado em bioquímica e agora ela tá fazendo biomedicina, mas eu não sei direito o que que é.

Aluna U2F. – Bioquímica é a minha paixão.

Aluna U2D – Ela é bem pirada.

Pesquisador – Mas é uma parte da química dura que é mais próxima da gente.

Aluna U2F. - O que não me impede depois que eu terminar o Mestrado e for para o Doutorado continuar dando aula na escola. Podemos pegar cada vez melhor!

Alunas falam juntas – São tudo objetivos. São tudo planos.

Aluna U2E – Não que não possam ser mudados, porque as vezes a gente também muda.

Aluna U2F. – Também já pensei em dar aula na escola militar também, já fui convidada para dar aula em cursinho.

Pesquisador – No militar para ser professor da disciplina?

Aluna U2F. – Valorização do professor.

Pesquisador – Tem alguma coisa assim para lá?

Aluna U2F. – Não tem, é de (cita cidade). O meu pai é militar e eu escuto ele falar bastante desse esquema de funcionamento da escola militar e eu acho que a valorização do professor é muito grande então isso conta muito.

Pesquisador – Então uma outra questão, então essa decisão de vocês, de algumas ainda estão indecisas. Quero dar aula mas vou fazer outra coisa, de repente conciliar as coisas, e algumas coisas fora do magistério, que é a farmácia ou algo assim. A decisão de ir para a sala de aula mesmo, e seguir essa profissão ela se deve mais ao Pibid do que ao curso?

Alunas respondem juntas – Sim, com certeza!

Pesquisador – Gostaria que vocês falassem agora sobre isso.

Aluna U2D – Se eu não tivesse entrado no Pibid da química é certo que eu ia entrar para a matemática.

Aluna U2A. – Tu ia trocar de curso?

Aluna U2D – O curso da matemática, lá pelo menos, ele é muito, ele abrange, não que os professores sejam melhores, mas é um curso que é mais didático do que o nosso curso. Porque no nosso curso os professores, poucos, claro não são todos porque eu estaria sendo injusta, mas eles não são muito didáticos na hora de passar. Eles têm um conhecimento grandíssimo, enorme na área específica mas eles não têm, muitas vezes não sabem como nos transmitir, então no momento em que tu não transmite a futuros professores aquela coisa fica picando e vai, o mercado de trabalho é assim.

Aluna U2E – Um parêntese na fala da U2D. Uma coisa que chama pelo menos a minha atenção, é um curso de licenciatura mas a maioria dos nossos professores não são licenciados. É isso que a U2D comentou. Alguns deles, os licenciados, esses sim, esses passam meio que a motivação deles. São ótimos! É perfeito, só que tem alguns que talvez, porque não é a área deles, então eles têm um pouco mais de dificuldade, por isso não tão didático, eles não são professores, eles não sabem como ensinar um professor, são químicos.

Aluna U2D – Exatamente! Eu até acho que se não fosse o Pibid eu não estaria aqui hoje, onde eu estou, eu não estaria participando de Edeq nem planejando aula, experimentos e, se não eu já teria ido para a área da engenharia ou para a farmácia em alguma outra cidade. É o Pibid que influencio eu ficar no curso, gostar mais do curso e fazer tudo o que eu faço hoje e me dedicar como eu me dedico. Eu aprendi a gostar.

Aluna U2B – A gente, todas entramos no Pibid bem cedo na graduação.

Aluna U2D – Porque eu não tenho uma experiência com química muito boa, eu reprovei em química no ensino médio, só em química, no segundo ano do ensino médio. Eu jurei para mim que eu nunca mais eu estudar química na minha vida e hoje eu estou quase. Eu vou me formar professora de química!

Pesquisador – É quase professora! Tu também? Tem uma história do Pibid aqui que foi decisiva.

Aluna U2C – Eu acho inclusive que se não fosse o Pibid eu não ia sair da faculdade. Eu não sei o que seria de mim se não fosse o Pibid. Porque assim, quando eu entrei no Pibid, eu comecei a levar a sério a faculdade, foi assim notório. Bom, as gurias estão aí. Eu entrei no Pibid, mudei da água para o vinho.

Aluna U2A. – Eu falei isso também na última entrevista, quando trocou o projeto, uma das perguntas foi se tinha prejudicado ou não a minha vida acadêmica e fez muita diferença! Tu pode cuidar o meu histórico, do momento que eu entrei no Pibid eu comecei a me dedicar mais ao curso.

Aluna U2C – Eu falei a mesma coisa na minha! Eu disse para a professora que estava no computador, olha eu posso olhar o meu histórico para a senhora ver, é verdade, foi no terceiro semestre, olha a quantia de cadeira que eu fiz que eu aprovei e olha o resto.

Aluna U2A. – Eu até vou fazer um parêntese, que isso não foi perguntado mas eu acho que o nosso grupo Pibid e todos os outros, eu acho que acontece muito é que o Pibid não é apenas um grupo de trabalho, de estudos, de formação de professores, porque o nosso Pibid virou praticamente uma família, porque depois que a gente entrou para o Pibid, os grupos se formaram e a gente tem aquela troca, todo mundo se dá bem, a gente se ajuda fora da universidade, se encontra para estudar. É uma família! É o suporte aos colegas, amigos, já nem são mais colegas, já viraram amigos!

Pesquisador – É isso é importante pra vocês ganharem confiança, se uma tem um problema a outra pode. E vocês discutem isso, trazem para a reunião semanal de vocês também?

Aluna U2A. – É que assim, tem as reuniões na escola com o supervisor.

Pesquisador – E na universidade?

Alunas respondem juntas – É uma vez por mês.

Aluna U2C – Quando dá de 15 em 15 dias.

Aluna U2E – E as vezes o coordenador vai na escola vai na escola também, mas a gente tem bastante contato por e-mail.

Aluna U2D – É que as vezes, reunir os 30 bolsistas, os seis supervisores, é complicado. E tem bastante pessoal que não é da cidade, então para marcar uma reunião no sábado.

Pesquisador – Eu ia perguntar se nas reuniões, quando acontecem, se vocês trazem para a reunião o que aconteceu lá nas aulas de vocês para todo mundo ouvir, interagir?

Alunas respondem juntas – Sim.

Aluna U2D – É um ditado velho do Pibid, eu posso dizer porque eu sou a mais velha do Pibid: primeiro a roupa suja a gente lava em casa, então a gente não vai expor ao grande grupo, como a gente chama, os 30 bolsistas, porque nós começamos com 10 bolsistas, a gente não vai expor um programa que está acontecendo naquela escola. Primeiro a gente chega ao supervisor e expõe se tem algum problema ou se o trabalho foi bom ou se o trabalho foi ruim, mas primeiro a gente expõe ao grupo pequeno, se a coisa não foi resolvida a gente não expõe assim.

Aluna U2F. – Assim, a gente conta o que a gente faz: a gente fez tal atividade, essa semana aconteceu isso e isso deu certo porque, não deu porque, o que que o outro grupo pode colaborar com essa escola aqui, uma escola vai aí é bom para a outra escola.

Aluna U2C – Outra coisa, uma escola produz um material que seria muito útil para tal turma de tal escola, então a outra escola empresta o material, vai lá aplica e depois devolve, fica disponível para todas as outras escolas.

Pesquisador – Eu só queria saber se compartilhava as experiências, o que que deu certo, o que que não deu certo lá. Quando vocês vão para a sala de aula, vocês têm que tipo de programação na sala de aula? Que recursos vocês usam, quadro ou projetor?

Aluna U2E – Depende da atividade.

Pesquisador – Trabalham conteúdo novo ou só revisão?

Aluna U2E – É não, isso já é mais difícil. Uma das regras do Pibid da (cita instituição) é bolsista não é estagiário, bolsista não vai para o lugar do professor enquanto o professor não pode ir para a escola ou o professor não pode dar aula por algum motivo. A gente não pode ir para a sala de aula no lugar dos professores. O que que acontece? A gente vai as vezes, com o professor junto e dificilmente a gente comece um conteúdo, geralmente é continuidade do que o professor está fazendo.

Aluna U2C – Eu já comecei.

[1:00:30 – alunas falam ao mesmo tempo]

Aluna U2E – Até pode, mas tem que ter o auxílio do professor regente, a gente não pode entrar sozinho. Sozinho não mais, isso já aconteceu muito antes, no início do projeto, antes desse novo formato a gente ia para a sala de aula e o professor não precisava estar junto, só que agora não, o professor tem que estar junto. A gente pode até começar um conteúdo mas o professor tem que estar a par de tudo que será feito.

Aluna U2F. – Com o plano de aula em mãos também.

Pesquisador – Então as aulas são em que formato assim, de quadro, livro didático?

Aluna U2F. – Tudo o que tem.

Aluna U2A. – Depende de qual momento, do que que a gente quer fazer.

Aluna U2B – Porque tem essas aulas que a gente pode fazer diariamente, semanalmente, de 15 me 15 dias que quando a gente vai para a sala de aula, quando os alunos vão até o laboratório e tem os projetos também que a gente faz, que é uma coisa à parte. As gurias têm a horta.

Pesquisador – No mesmo turno ou no outro turno?

Aluna U2B – No mesmo turno, turno inverso.

Aluna U2C – Depende dos alunos também.

Aluna U2A. – A gente trabalha bastante no horário da aula de química. É também complicado hoje em dia trabalhar em turno inverso porque o aluno de ensino médio está fazendo curso, então lá na escola tem muito pessoal no Pronatec, então a gente planeja as atividades para o período de química, porque daí sabe que todos eles vão ter a oportunidade de participar e se fosse no horário inverso muitos não poderiam em razão de outras atividades.

Pesquisador – Vocês já ouviram falar em ensino pela pesquisa, em educar pela pesquisa?

Aluna U2D – A gente está tentando colocar isso em prática lá na escola.

Pesquisador – E vocês estão lendo coisas sobre isso?

Aluna U2A. – Ainda não foi passado diretamente para nós bolsistas, foi passado para os supervisores em uma reunião com os coordenadores que seria uma atividade interessante e também no negócio do Pacto.

Pesquisador – O Pacto e o seminário integrado também.

Aluna U2F. – Isso é uma atividade que os professores da escola, recém foi passado para eles, apesar de já existir. Nós, o Pibid daquela escola, ainda não lemos alguma coisa, a gente já ouviu falar, porém como a escola vai trabalhar com isso, nós vamos ler, vamos aprender porque a gente vai precisar para ajudar os alunos no que eles precisarem.

Pesquisador – Mas vocês no Pibid não discutiram isso ainda?

Alunas respondem juntas – Não, ainda não.

Pesquisador – Nem nas disciplinas pedagógicas?

Aluna U2C – Que eu me lembre.

[1:03:29 – 1:03:52 – as alunas falam ao mesmo tempo]

Aluna U2F. – A nossa professora (cita o nome), a nossa professora de estágio tem muito contato com a professora (cita o nome) e ela comenta realmente, pecou em falar, eu fui aluna dela de estágio. É que a gente ouve falar de tanta coisa em tão pouco tempo que as vezes até acaba esquecendo.

Aluna U2B – Eu já estudei mais isso, eu a U2D, que nós fomos alunas dela no estágio passado. É que são mais turmas de estágio e os professores dividem. Nós que fomos da professora (cita o nome) fizemos, tanto que o nosso projeto de TCC que a gente tem que fazer no final do ano, do componente curricular foi em relação a isso, como educar o aluno através da pesquisa.

Pesquisador – Vocês leram, vocês disseram que leram a Galiazzi e é sobre isso que ela escreve, o Maurivan também, o Roque Moraes também. É porque isso é o que fundamenta o seminário integrado, para vocês que vão para escola estadual. Na escola eu acho que isso está acontecendo, isso não está acontecendo?

Aluna U2C – Está acontecendo.

Aluna U2D – Foi o meu trabalho do Edeq do ano passado, seminário integrado, que aí como eu estava no estágio, no segundo, que é no primeiro ano, regência, me deram, me atiraram na disciplina de estágio, de seminário integrado. Daí eu trabalhei seminário com a turma, mas eu gosto da proposta de seminário, mas tem que saber, o professor tem que saber conduzir, porque as vezes, eu por exemplo, tinha três aulas, eram duas aulas de química e uma aula de seminário, mas as vezes tu não consegue dar aquela aula de seminário quando o teu conteúdo de química está atrasado.

Pesquisador – Tu usa a aula de seminário?

Aluna U2D – Tu usa a aula de seminário, então tu vai jogando. Tem que ter um jogo de cintura e quando necessário trabalhar os conteúdos específicos tu vai trabalhar no seminário.

Pesquisador – Vocês não assistiram hoje de manhã a mesa redonda sobre seminário que teve?

Aluna U2D – Não.

Aluna U2F. – Não foi aquela que a gente olhou errado?

Aluna U2A. – Não, aquela que a gente olhou errado era a da politecnia.

Aluna U2F. – É verdade. A gente olhou a do Maldaner e depois a gente queria olhar a outra.

Pesquisador – E às 10 horas teve uma sobre seminário.

Aluna U2B – É, essa a gente não viu.

Pesquisador – E o politécnico está fundamentado nisso, é uma coisa que vocês vão ter que provavelmente ler também. Bom meninas, acho que está ótimo, acho que a gente pode ir encerrando.

APÊNDICE G

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM BOLSISTAS DA INSTITUIÇÃO U3

Pesquisador Marcus – Então é três de outubro, oito e trinta e sete da manhã, é o grupo dos Pibidianos da (cita instituição) e a Coordenadora a professora (cita o nome). Bom, a primeira questão eu queria que vocês dissessem o nome de vocês, mais ou menos o semestre que vocês estão no curso de química e tempo de Pibid que vocês têm, se estão no primeiro semestre, segundo semestre, se estão indo para o segundo ano já. Acho que o U3A pode começar.

Aluno U3A – Meu nome é U3A então eu sou do segundo semestre de química e primeiro semestre de Pibid.

Pesquisador Marcus – Já a U3B.

Aluna U3B – Fazem dois semestres já de Pibid e na verdade não tenho semestre certo, porque eu já sou formada em bacharel e só estou fazendo as de pedagogia.

Pesquisador Marcus – As cadeiras de pedagogia.

Aluna U3B – Isso, exato.

Aluna U3C – Eu sou U3C. É o segundo semestre que estou cursando e faz mais ou menos em torno de um semestre e meio, eu acho que eu estou participando do Pibid.

Pesquisador Marcus – Agora a U3D.

Aluna U3D – Estou no segundo nível do curso e também mais ou menos um semestre e meio no Pibid.

Pesquisador Marcus – U3E?

Aluna U3E – Eu também estou no segundo semestre de química, e o primeiro semestre no Pibid.

Pesquisador Marcus – Quando vocês falam química, vocês falam...?

Alunas respondem juntas – Licenciatura.

Pesquisador Marcus – Que é um curso diferente do bacharelado? Com outras entradas?

Alunas respondem juntas – Sim. Sim.

Pesquisador Marcus – Tá. U3F?

Aluna U3F – Eu estou no quinto ano. Eu sou a U3F, eu estou no quinto semestre, é, quinto e sexto e faz um ano que eu estou no Pibid. Já estava no projeto anterior que era o Capcor (00:01:54 – palavra inaudível).

Pesquisador Marcus – U3J?

Aluna U3J – Segundo semestre do curso e segundo semestre do Pibid.

Pesquisador Marcus – U3I?

Aluna U3I – Segundo semestre do curso e segundo do Pibid também.

Pesquisador Marcus – A U3H.

Aluna U3H – Meu nome é U3H, estou no segundo semestre do curso de química e no segundo semestre do Pibid.

Pesquisador Marcus – E U3G?

Aluno U3G – Meu nome é U3G, estou no segundo semestre do curso e segundo semestre do Pibid.

Pesquisador Marcus – Então só a há mais tempo no curso só a U3F, a U3F que está um pouco mais?

Aluna U3F – Um pouco mais.

Pesquisador Marcus – Então uma pergunta só para a gente começar a alinhar umas coisas. Vocês têm como objetivo serem professores de química? Sim? Todos? É isso? Não foi uma opção assim de curso pela facilidade pelo curso ou por que teria vaga? Porque isso a gente já ouviu outras vezes: ah! Era um curso que era fácil. A ideia de fácil de serem professores de química na conclusão. Alguém já trabalha como professor de química de vocês? Ou já trabalhou com substituição?

Aluna U3B – Sim. Como eu me formei em bacharel eu trabalhava na indústria e enquanto na indústria eu dava aula particular num cursinho na cidade de (cita cidade)

Aluno U3G – Em 2005 eu dei aula em uma escola, mesmo sem estar formado nem nada, porque ninguém queria dar naquela escola, estava faltando.

Pesquisador Marcus – Comum isso ai, né?

Aluno U3G – E também dei algumas aulas particulares.

Pesquisador Marcus – Isso é comum de precisar dar aula sem estar formado. E alguém deu aula de alguma outra disciplina que não fosse química? U3G e a U3B não?

Aluna U3B – Sim, de ciências atualmente, que eu estou trabalhando em uma escola de ensino fundamental.

Pesquisador Marcus – É da rede privada ou é pública?

Aluna U3B – É do município.

Pesquisador Marcus – (cita cidade)?

Aluna U3B – Isso. E como eu sou contratada da prefeitura, então se chega a faltar professor assim, a ter algum problema de laudo ou de atestados enfim, ai eu entro na sala e dou matéria, então eu já dei história, português, matemática, conforme a necessidade.

Pesquisador Marcus – U3A?

Aluno U3A – Eu já fui um ano monitor de informática numa escola da rede municipal.

Pesquisador Marcus – Da rede municipal. Aqui de (cita cidade) sempre?

Aluno U3A – Não, da cidade que eu morava antes.

Pesquisador Marcus – E qual é a cidade?

Aluno U3A – É (cita cidade).

Pesquisador Marcus – Alguém não mora em (cita cidade) de vocês? A U3C?

Aluna U3C - (cita cidade)

Pesquisador Marcus – A U3B? Não? Quem é que levantou a mão? A U3D, desculpa.

Aluna U3D – Sou de (cita cidade).

Pesquisador Marcus – (cita cidade)! E a U3I?

Aluna U3I – De (cita cidade).

Pesquisador Marcus – E quem mais? U3H?

Aluna U3H – De (cita cidade).

Aluno U3G – E eu de (cita cidade).

Pesquisador Marcus – (cita cidade), tá bem. Bom, então tá, vamos agora para um outro ponto. No curso, vocês estão no segundo semestre, né? A maioria está no segundo semestre. Vocês até agora tiveram disciplinas só técnicas, por exemplo, de química geral, de química orgânica, de química inorgânica, físico-química, ou já tiveram disciplinas pedagógicas também?

Alunos respondem juntos – Já. Sim.

Pesquisador Marcus – E que autores vocês estudam nestas disciplinas, ou que lembram de ter ouvido falar nessas disciplinas?

Alunos respondem juntos – Chassot.

Aluno U3G – Maldaner.

Aluna U3H – Maldaner, Galiuzzi, Roque.

Aluna U3B – Freire, Paulo Freire.

Aluna U3D – É Vigotski, Piaget.

U3G – Ouvi falar.

Pesquisador Marcus – Como?

U3G – Ouvi falar.

Pesquisador Marcus – Em que disciplina foi isso?

[0:06:03 – 0:06:08 – alunos falam ao mesmo tempo]

Aluna U3F – Em sociologia dos processos educativos.

Pesquisador Marcus – Esta cadeira tu fizeste mas os outros não?

Aluna U3F – Ainda não.

Pesquisador Marcus – É mais adiante no curso.

Aluna U3F – É mais adiante pra eles, mas como eu já tinha.

Aluna U3B – Eu também faço disciplinas aleatórias.

Aluna U3D – Foi em psicologia da educação.

Aluna U3H – É em psicologia a gente viu Freud, outros né.

Pesquisador Marcus – Piaget e Vigotsky é ai nessa disciplina ai.

Alunas – É, em psicologia da educação.

Pesquisador Marcus – E nessa primeira que vocês falaram.

Aluna U3F – A educação química.

Pesquisador Marcus – A educação química estuda os autores locais, o Chassot, o Maldaner.

Aluna U3B – É, não profundamente, mas técnicas voltadas.

Aluna U3D – Artigos e livros.

Aluno U3G – Alguns autores também da UFRGS.

Pesquisador Marcus – É, tem gente bem interessante aí. E vocês fizeram uma cadeira só por enquanto e de teoria. Cadeiras de estágio, já fizeram ou não?

Alunos respondem – Não, é no final do curso.

Pesquisador Marcus – Quantas cadeiras de estágio são?

Alunas – Duas.

Pesquisador Marcus – Duas. E fora as de estágio, um e dois vocês têm? Vocês têm uma outra de prática?

Aluna U3B – Ai nós temos cinco Educações Químicas, temos metodologia do ensino, temos a didática, uma didática.

Aluna U3D – Ética.

Pesquisador Marcus – Didática e que mais?

Aluno U3A – Psicologia, que é voltada para a educação e ciências naturais.

Aluna U3E – Inclusiva também.

Aluna U3D – Libras.

Pesquisador Marcus – E nas atividades do Pibid, vocês já foram para a escola?

Alunos respondem juntos – Sim.

Pesquisador Marcus – E nessa ida à escola vocês têm trabalhado sozinhos em sala de aula ou em apoio ao professor?

Aluno U3G – De apoio ao professor.

Alunas respondem juntas – De apoio ao professor.

Pesquisador Marcus – E que atividades vocês têm feito em sala de aula?

Aluno U3G – É ajudar na correção de trabalho.

Pesquisador Marcus – Deixa eu falar uma coisa, vão todos para a mesma escola ou escolas diferentes?

Alunos respondem juntos – Não. Escolas diferentes.

Pesquisador Marcus – Escolas municipais ou estaduais?

Alunos respondem juntos – Estaduais.

Aluno U3G – Correção de trabalhos, auxiliamos a professora a montar o laboratório de aula prática, ajudar ela na hora de aplicação de prova, que ela faz avaliações diferenciadas.

Pesquisador Marcus – Que série que é isso?

Aluno U3G – Geralmente terceiro ano do ensino médio.

Aluna U3B – Nós é primeiro ano.

Pesquisador Marcus – O que vocês fazem lá?

Aluna U3D – Nós fazemos observação.

Pesquisador Marcus – Isso pelo Pibid, não é estágio assim?

Aluna U3D – Nós primeiramente fizemos a leitura do documento da escola, o PPP, o regimento.

Pesquisador Marcus – E em sala de aula com a professora?

Aluna U3C – Na verdade isso seria uma observação. A gente faz uma observação, até porque a gente não tem uma carta, a gente não tem a capacidade ainda de falar.

Pesquisador Marcus – Será que não têm?

Aluna U3C – Não! Ainda não.

Pesquisador Marcus – Talvez tu aches que não tenha mas talvez tu tenhas.

Aluna U3C – Não.

Aluna U3B – Na escola que eu vou na verdade a gente trabalha bem em conjunto com a professora titular. Porque ela passa material para que nós possamos elaborar exercícios pra turma, as aulas práticas a gente auxilia dentro da sala de aula, tanto na questão do laboratório também. Mas assim, em sala a gente é bem participativo, a gente não assume o lugar dela, é ela que explica tudo mas assim, o auxílio que ela precisa a gente sempre está ali pra.

Pesquisador Marcus – Isso é primeira série?

Aluna U3B – Isso.

Pesquisador Marcus – E vocês já chegaram a desenvolver dentro do grupo do Pibid ou em algum grupo anterior desenvolveu algum material diferente para levar pra escola? Como jogos?

Aluna U3F– No grupo anterior.

Pesquisador Marcus – Tu estás há um ano?

Aluna U3F– É, um ano e meio. No grupo anterior, no tempo que era com a (cita o nome), foi o primeiro Pibid que teve na UPF, eu já entrei quase no final, mas foi realizado jogos educativos para levar para a escola, bastidores que é para fazer a reciclagem do papel.

Pesquisador Marcus – Oficina para levar para a escola? Isso?

Aluna U3F– É. Na verdade o Pibid fez esse material e levou para a escola, que tanto o Pibid dava um turno a mais que nós temos hoje, então além, no caso desse ano nós vamos duas manhãs na escola e uma tarde na UPF no Pibid. E nós o outro ano que eu tava, fazia duas tardes na UPF, uma que era reunião e outra pra tu construir os materiais alternativos.

Pesquisador Marcus – Isso hoje não tem mais?

Aluna U3F– Hoje não, esse turno a mais não tem.

Pesquisador Marcus – É só a tarde reunião.

Aluna U3F– É só a tarde reunião e duas manhãs na escola.

Pesquisador Marcus – E na reunião o que que se conversa? O que que se prepara?

Aluna U3B – Na reunião a gente faz. A reunião na verdade seria o encontro pra fazer essas atividades, a gente no primeiro momento, cada grupo, somos em quatro grupos com quatro escolas. Nesse primeiro momento a gente elaborou, cada grupo uma situação de estudo com determinado tema e uma já está sendo aplicada na escola, a segunda nós avaliamos na semana passada com as professoras e já na próxima semana a gente vai começar a confeccionar esses materiais alternativos. Então nessa tarde de encontro a gente usa pra isso, pra fazer as atividades propostas e debater entre as escolas assim.

Pesquisador Marcus – Como é que está o trabalho na tua escola? E vocês fazem relatos de dificuldade que uma professora de uma escola está enfrentando que vocês observam lá, nessa reunião para que outros colegas que estão em outra escola também comentem: ah! Na minha escola também acontece isso ou na minha escola isso não acontece. Essa troca de experiência.

Aluna U3H – Na verdade a gente tem que além de observar, nós precisamos anotar tudo o que se passa dentro da sala de aula, então automaticamente você vê a dificuldade do professor e a dificuldade dos alunos em relação ao conhecimento.

Pesquisador Marcus – E isso já assustou vocês assim, de ver dificuldade, de colocar os alunos pra dentro da sala de aula, fazer sentar e começar uma aula, começar a explicar alguma coisa no quadro? Alguém já se assustou com isso aí?

Alunas respondem juntas – Não.

Aluna U3H – Eu acredito que a primeira dificuldade que a gente vê assim é a falta de respeito que eles têm, isso eu acredito que pra todo mundo ficou assim, meio que, porque a maioria aqui vem de uma educação diferenciada desse sistema. Então, na minha opinião, seria o principal impacto que aconteceu foi a questão de respeito professor – aluno, aluno – professor e com eles mesmos.

Pesquisador Marcus – Nos dois sentidos?

Aluna U3H – Isso.

Pesquisador Marcus – Também do professor com o aluno falta de respeito?

Aluna U3B – Na verdade das quatro, nesse primeiro ano eu estou só estou em uma, o ano que vem que nós vamos trocar, mas a professora titular dessa escola que a gente vai, assim, ela é muito querida pelos alunos, então nós não percebemos essa dificuldade ou não, porque ela é adorada assim por eles, então não tem bagunça, ela não precisa chamar atenção, todo mundo participa.

Pesquisador Marcus – Que tamanho é a turma, 20, 30 ou 40?

Aluna U3B – É grandinha, né?

Aluno U3G – Uma deve ter uns 30, outra tem uns 20 talvez.

Pesquisador Marcus – E a turma da U3H?

Aluna U3H – Não lembro aqui e agora!

Aluno U3A – A turma na verdade deve ser de uns 30, só que, no caso do turno que eu vou, que é a tarde, geralmente vem só metade da turma.

Pesquisador Marcus – Ah! Sim! Vocês vão pela manhã, né? Mas a turma do U3A é a noite?

Aluno U3A – Eu vou à tarde, porque como eu trabalho de manhã, eu vou à tarde.

Aluna U3H – No caso, antes de eu ir para essa escola do Enave, eu já ia pra outra, então eu já tenho vivência de duas escolas.

Pesquisador Marcus – E essa realidade que tu falasses, se repete nas duas ou é mais na última agora?

Aluna U3H – Não, é na anterior, até devido a situação de ela ser mais na periferia.

Aluna U3F – É, eu também comecei, até o primeiro de Pibid que eu fui nessa escola que o U3G e a (cita o nome) estão agora, também, tu vê a realidade. Tu vê a diferença das escolas. A realidade que nem a nossa colega, a U3H falou, quem sabe por ser uma periferia ou ser. A escola que eu estava antes eles têm bem mais respeito pelo professor, pela sala de aula, não que a maioria não tenha, eles também têm mas é bem mais difícil de lidar com a turma.

Aluna U3C – E tu percebe a qualidade do professor, não falando dos demais porque eu não vi mas essa professora que a gente acompanha ela faz de tudo pelas aulas. Ela é muito dedicada, sabe? E é um carinho muito grande que ela tem com os alunos dela, então eu acho que isso faz muito a diferença para que haja esse respeito na turma que ela vai.

Aluna U3H – Ela cativou os alunos.

Pesquisador Marcus – É, e isso é uma coisa importante, não só ter o conhecimento técnico, que é saber o conteúdo para trabalhar mas também essa parte afetiva, porque é um dos requisitos para ter uma boa relação com os alunos. Então essa situação de ir para a sala de aula e ver essa desordem, que não é o caso de vocês mas é o caso de outros, isso não fez ninguém se repensar assim: mas será que é isso mesmo que eu quero fazer? Ninguém ameaçou assim de desistir? Ou pensou na hora de ir pra casa em trocar de.

Aluna U3H – Eu acredito que repensou no sentido, no caso, repensamos no modo pedagógico: o que que eu posso fazer de diferente para isso não ocorrer comigo? Eu acredito que se repense essa ideia, no que que eu posso fazer de diferenciado para que os meus alunos sejam cativados pra conhecimento.

Pesquisador Marcus – Sim, uma reflexão de uma prática que ela fazia e não sobre a profissão.

Aluna U3C – E até pensar uma didática diferente, uma em que eles interajam mais, para que eles gostem na verdade da disciplina.

Pesquisador Marcus – Interessante essa reflexão que vocês fizeram. E alguém fez estágio já?

Alunas respondem – Não.

Pesquisador Marcus – Então ninguém fez estágio aqui nesse grupo, mas no Pibid houve alguma estratégia de treinamento quanto a como se dá aula, como se entra em sala de aula ou como é que se faz uma aula?

Alunos respondem – Não.

Pesquisador Marcus – E nem a U3F que já está a mais tempo no Pibid também não?

Aluna U3F– Também não.

Pesquisador Marcus – Já passou contigo duas coordenadoras né?

Aluna U3F– Sim. Só nas disciplinas mais do curso, educação química um e dois, três, eu estou na três, mas no Pibid não.

Aluna U3H – Na verdade isso é visto na disciplina de didática, nesse caso. Como vou avaliar o aluno, como eu posso trabalhar de diferentes métodos, então isso se dá na disciplina. No Pibid acredito que não.

Pesquisador Marcus – E vocês já ouviram falar em alguma disciplina ou em algum trabalho do ensino pela pesquisa como alternativa para sala de aula?

Aluna U3B – Sim, isso é uma coisa bem discutida com o nosso professor de educação química, que é o (cita o nome), que nós começamos a ver semestre passado com ele, e esse semestre com. O semestre passado com a professora (cita o nome) e agora esse semestre com ele, nós temos duas matérias e é uma coisa que ele enfoca bastante, então a gente tá sempre lendo textos e artigos que ele nos traz e desenvolvendo trabalhos em relação a isso.

Pesquisador Marcus – E vocês lembram quais são assim os autores que vocês veem sobre isso?

Aluno U3G – Ele traz assim bem variados, de várias fontes diferentes, tem um da universidade, lá da, não lembro do Estado, é lá pra cima, aquele que está cheio de erro de português, só que trazia um conteúdo interessante.

Aluno U3A – A gente não olha muito pelo autor, mais é pelo conteúdo. A gente tava trabalhando bastante sobre interdisciplinaridade, então se pegou bastante autores que comentavam sobre esse assunto.

Pesquisador Marcus – Isso na educação química um?

Alunos respondem juntos – Isso.

Pesquisador Marcus – E a U3F já está na educação química três?

Aluna U3F– Sim, eu já estou fazendo observações na sala de aula do Ensino Médio, mas eu estou nessa escola que os Pibidianos estão, que o U3G e a U3B estão, eu estou fazendo monitoria com as professoras. Monitoria não, é observação, então 16 horas eu já fiz oito.

Pesquisador Marcus – E por enquanto é só observação também? Não chegaste ainda a assumir a turma?

Aluna U3F– Não, só observando.

Pesquisador Marcus – E vai trabalhar com os alunos ainda, não?

Aluna U3F– Não.

Pesquisador Marcus – E isso acontece quando?

Aluna U3F– Educação química três.

Pesquisador Marcus – Não. Não foi isso que eu falei agora, de assumir a turma e trabalhar com o conteúdo?

Alunos respondem juntos – Só no estágio.

Aluna U3B – É, um é no ensino fundamental e o outro é no ensino médio, porque o nosso currículo nos dá pra trabalhar tanto com ciências quanto a química, nos habilita para as duas, para as duas matérias no caso.

Pesquisador Marcus – Vocês disseram e eu não registrei. O primeiro estágio é em qual semestre?

Alunos respondem juntos – No sétimo.

Pesquisador Marcus – E o segundo?

Alunas respondem juntas – No oitavo.

Pesquisador Marcus – E o curso é de quantos semestres?

Alunos respondem juntos – Oito.

Pesquisador Marcus – Então o Pibid não sobrepõe estágio? Ele é um período separado? Vocês podem chegar até o estágio no Pibid ou tem que ser no Pibid?

Aluna U3H – Ah! Mas aí é bem flexível, se tu quiser sair, tu pode sair, não é que tu entrou e vai ter que os quatro anos.

Pesquisador Marcus – Não, eu pergunto se não tem que sair para fazer o estágio.

Aluna U3C – Ah! Não. Acho que não. Não sei.

Aluna U3H – Não é obrigação nossa permanecer ou não no Pibid mesmo com as disciplinas aleatórias que tiver.

Aluno U3A – No nosso grupo, a U3F está fazendo estágio na própria escola numa das turmas que a gente assistia aula e está no Pibid também.

Pesquisador Marcus – Então não há uma sobreposição assim, o Pibid não faz nada assim que estágio depois.

Aluna U3H – São bem distintas.

Aluna U3B – Só é um auxílio pra gente chegar na hora e não saber o que fazer. Ao menos a gente já tem noção da realidade.

Pesquisador Marcus – E o estágio tu faz, pode ser na mesma escola onde está o Pibid?

Alunos respondem juntos – Sim.

Aluna U3H – Na verdade a gente escolhe, eu acho.

Alunos falam ao mesmo tempo – Pode ser.

Aluno U3A – Desde que não dê choque de horário com o Pibid em si, tu não pode empatar as horas de estágio com o Pibid.

Pesquisador Marcus – Somadas com o Pibid. E tinha uma proposta aí, de uns aí, de fazer o Pibid substituir o estágio, então se eles se somam eles são separados. Tu não pode juntar as horas? E essa participação do Pibid que vocês fazem nas escolas, os professores que estão nas escolas, são de química ou são de outras disciplinas que estão dando aula de química?

Alunas respondem juntas – De química.

Pesquisador Marcus – Todos são formados, licenciados em química?

Aluna U3C – Inclusive na nossa escola, a professora é mestre.

Pesquisador Marcus – Então em alguns lugares tem gente da biologia dando aula de química também? Dando aula de física? Nas escolas de vocês isso não acontece? Todos são químicos formados?

Aluna U3B – Até eu acho que foi um dos critérios para a escolher da escola. Acredito eu, se não, não teria o porquê eles participarem da.

Pesquisador Marcus – E as supervisoras da escola estão por aqui também?

Alunas respondem juntas – Sim.

Pesquisador Marcus – Eu acho que foi isso que a U3F falou ali agora. Mas vocês acham que estando no Pibid e avançando agora no curso de química, vocês teriam condições de já ir para

o mercado de trabalho e para alguma escola trabalhar daqui a algum tempo? A única que tem uma experiência inicial a um tempo atrás que me refiro a ter uma turma, assumir uma turma e reger essa turma ao longo de um ano por exemplo?

Aluno U3G – Eu acho que eu teria um pouco de dificuldade em saber assim, como o conteúdo no caso que eu iria trabalhar. Agora já estou habituado com a confusão que as vezes é uma sala de aula, mas assim, até pegar o ritmo. Agora falar com o pessoal é tranquilo também assim. A única questão mesmo é a parte da didática que a gente vê um pouco mais pra frente, como trabalhar os conteúdos para, que isso eu não tenho na verdade. Eu sei o conteúdo, alguns conteúdos eu sei assim pra mim, agora como passar eu não tenho as metodologias.

Aluno U3A – Mas eu já o meu ponto eu acho que deveria avançar um pouco mais nas matérias, que talvez no quarto semestre, para ter até um pouco mais do conhecimento, para talvez na hora não ter um aperto na hora de explicar. Acho que não tanto pela forma de passar o conteúdo e como eu já tive experiência acredito que eu posso resgatar um pouco dali. E também com o tempo, querendo ou não, a pessoa vai aprender de algum modo como transmitir o conhecimento. Eu acho que as dificuldades seriam no conhecimento de química.

Pesquisador Marcus – Dos conteúdos?

Aluno U3A – É, dos conteúdos que seriam passados de cada série.

Aluna U3E – Mas na verdade, pelo menos para o Estado e para o Município tem que ter até o quarto semestre no mínimo para ser contratado.

Pesquisador Marcus – Para o contrato?

Alunas respondem juntas – Sim.

Pesquisador Marcus – Para concursado tem que estar formado?

Aluna U3E – É, isso.

Aluno U3G – Legal aquele que foi em 2005, em (cita cidade), Santa Catarina, meu pai era professor lá e o diretor, então facilitou um pouco, foi por isso que eu consegui a vaga também, porque eles não conseguiam outro professor. Porque capacitação para dar eu também não teria, na verdade a única coisa que me ajudou que eu estava fazendo cursinho pré-vestibular na época e aí eu acabava sabendo.

Pesquisador Marcus – O conteúdo bem recente.

Aluno U3G – Bem recente, bem à frente do que na verdade eles ensinavam na escola pública.

Pesquisador Marcus – É muito acima? No curso que tu aprendia era acima do que a escola ensinou?

Aluno U3G – Na minha época era como se tu tivesse aprendendo a somar e diminuir.

Pesquisador Marcus – Tá, mas tu fizeste que tipo de escola?

Aluno U3G – Eu fiz escola pública.

Pesquisador Marcus – Pública? E daí quando tu foste para o cursinho?

Aluno U3G – Daí eu fiz um cursinho particular.

Pesquisador Marcus – Daí tu percebeste que o que tu tinha aprendido na escola pública era muito pouco?

Aluno U3G – Era 1% do que eu aprendi no cursinho. A disparidade era muito grande. Tipo, as vezes eu chegava na sala de aula com uma dúvida do cursinho e os professores não sabiam. Na sala de aula da escola pública. Porque ele estava acostumado a passar sempre aquele, aquela receitinha ali de conteúdo por ano e aí. Por isso que na verdade o pessoal se formava lá, que nem por exemplo, eu tinha um terceiro ano pra dar aula, eles fizeram o ENEM alguns, uns dois ou quatro fizeram ENEM, uns três ou quatro foram abissalmente mal no ENEM. Na parte de orgânica em química eles foram bem, agora no resto, muito mal.

Pesquisador Marcus – E as expectativas de vocês quando começarem a entrar no mercado de trabalho é buscar trabalho em escola pública ou escola particular?

Aluna U3B – Por enquanto municipal.

Pesquisador Marcus – E isso é o que tu queres fazer?

Aluna U3B – É, a princípio sim, porque como eu já estou no meio e aí a gente acompanha bastante, então estou sempre em diálogo com professores do Estado e também do Município, as condições do Município são muito melhores para o professor.

Pesquisador Marcus – Isso em (cita cidade)?

Aluna U3B – Em (cita cidade). Então primeiramente eu ficaria no Município, e aí, mais pra frente quem sabe o Estado.

Aluna U3F – Eu também faço monitoria no Município, sou contratada do Município com turmas de fundamental, então no caso não tem nada a ver nem com química nem com ciências, mas eu também acho, vou preferir por enquanto o Município.

Aluna U3H – Eu já ia preferir o Estado, até porque na verdade eu não sou do Estado, eu vim só para estudar e voltar para o meu Estado, então de onde é que eu venho se paga mais para professor de Estado do que de Município, não tem tanta diferença, é um que outro Município que vai pagar um pouco mais. Então pra mim é mais lucro, economicamente falando, pro Estado.

Pesquisador Marcus – Teu Estado é?

Aluna U3H – (cita o estado).

Aluno U3G – Eu vou ficar no Rio Grande do Sul mesmo. Eu sou de (cita o estado). Só que eu só nasci aqui no Rio Grande do Sul e fui pra lá. A princípio o ideal seria o Município aqui na região, só que eu sei que é mais fácil pegar no Estado, a princípio.

Pesquisador Marcus – No contrato.

Aluno U3G – Exatamente. Então eu entraria no Estado enquanto tento entrar no Município, até porque eu vou de vez em quando voluntariamente com a minha mãe na escola que ela dá aula no ensino fundamental e eu achei bem interessante trabalhar.

Pesquisador Marcus – É do Município ou é do Estado?

Aluno U3G – É do Estado. Eu achei bem interessante assim trabalhar assim com os menores, porque pelo menos até quinto ano eles ainda têm muita curiosidade, a partir dali começa. Então seria interessante desenvolver um trabalho no ensino fundamental também. Se pegar do Município melhor ainda.

Pesquisador Marcus – É só fundamental?

Aluno U3G – Sim, é só fundamental e ainda paga mais, no caso a condição é melhor.

Aluno U3A – Eu no caso, diferente dos meus colegas, até pense em assumir mas primeiramente o meu foco depois da graduação seria procurar uma especialização, no caso um Mestrado, mas se no caso não fosse possível, eu claro, com certeza um emprego, até para não ficar sem, mas a princípio o meu foco depois da graduação seria procurar uma especialização.

Pesquisador Marcus – Tu pode conseguir um Mestrado. E um Mestrado na área da educação ou na área da química?

Aluno U3A – Por enquanto eu tô focando mais na área da química mesmo. Eu adquiri um conhecimento na área de química mesmo, eu acho ao meu ver a didática, querendo ou não, conforme eu vou dando aula eu vou aprimorando, mas o conhecimento talvez não, é aquilo que talvez tu tenha que buscar de modo diferente. Ao meu ver eu vou buscar uma especialização na área de química.

Pesquisador Marcus – Alguém mais pensa em seguir estudando?

Aluno U3G – Esse é o meu problema.

Pesquisador Marcus – Mas não pode conciliar?

Aluno U3G – Eu posso tentar. Vamos ver como é que vai ser, eu não sei como é que vai ser daqui a uns quatro anos, quando terminar. Bah! Faltam três anos!

Aluna U3B – É, eu como tive seis anos de experiência na indústria como bacharel, eu de uma certa forma posso dizer que estou apaixonada pela licenciatura, porque além de tu te sentir assim, que tu tá fazendo alguma coisa, porque a realidade das escolas, eu não digo a Estadual,

mas as municipais, que tu vê que é uma situação mais complicada, então eu acho que tu tá fazendo a diferença. Então certamente se for continuar a estudar vai ser na parte da educação. Pesquisador Marcus – Por que tu migraste da química industrial para a licenciatura? Já que tu trabalhas já na indústria.

Aluna U3B – Isso. Eu me formei e eu já estava trabalhando na indústria, aí eu assumi como responsável de uma multinacional em (cita cidade) e fiquei três anos sem estudar e daí eu trabalhava durante o dia e dava aula no cursinho de noite. E sempre as palestras e tudo que tinha ali na indústria e coisa sempre eu que conduzia e aí todo mundo me dizia que eu tinha que eu tinha muita facilidade de ensinar, que eu deveria fazer alguma coisa nesse sentido. Eu tentei três Mestrados e não consegui nenhum. Aí eu pensei: de repente.

Pesquisador Marcus – Mestrados na área?

Aluna U3B – Da química. Aí não consegui. Aí eu pensei: daqui a pouco eu faço a licenciatura que me faltam algumas cadeiras e aí vou ter um currículo mais cheio, academicamente falando, para tentar novamente alguma coisa dentro da educação. E aí realmente, quando eu entrei para a licenciatura eu percebi que era o que eu realmente gostava de fazer, muito mais do que a indústria.

Pesquisador Marcus – E a tua ideia depois é continuar em um Mestrado na área da educação?

Aluna U3B – Da educação.

Pesquisador Marcus – Na (cita instituição) tem um programa assim ou não?

Aluna U3B – Tem, de ensino.

Pesquisador Marcus – De ensino de química?

Alunos respondem juntos – Sim.

Aluna U3B – É, tem ensino de química, tem a questão da inclusão. Têm vários Mestrados da educação, tem um centro lá bem bacana.

Aluna U3E – E tem um pós-graduação em ciências e matemática muito bom, que é um dos melhores pelo que eu já vi.

Pesquisador Marcus – E as outras meninas também têm intenção (0:34:46 – palavra inaudível) ou vão fazer o curso e vão parar?

Aluna U3J – Eu pretendo fazer especialização na área da química.

Pesquisador Marcus – Em química? Não em ensino de química?

Aluna U3J – É, não.

Aluna U3F – Eu também pretendo fazer especialização e até bacharel em química.

Pesquisador Marcus – O caminho contrário da U3B.

Aluna U3C – É, eu também penso em fazer o caminho contrário o da U3B, porque na verdade quando eu resolvi cursar química e tudo mais, como eu ganhei bolsa em licenciatura eu acabei optando pela licenciatura mas sempre fui apaixonada pela indústria, o oposto da U3B.

Pesquisador Marcus – E a U3J pretende fazer em química e não em ensino?

Aluna U3J – Sim.

Pesquisador Marcus – Mas a teoria é se afastar da sala de aula ou tu pretende ir para a sala de aula?

Aluna U3J – Eu tentaria conciliar os dois. Eu penso assim agora, não sei se vou conseguir.

Aluna U3E – Eu na verdade consegui bolsa ProUni para licenciatura em química e desisti, desisti não, parei, porque eu vou voltar e terminar. Eu estava fazendo tecnologia em alimentos, que é o que eu gosto, que é a minha paixão assim. Eu estou fazendo química porque precisa muito de química e eu senti que tipo, não teria como acabar o curso sem, mas eu pretendo continuar e futuramente o que eu quero assim, posso dar aula no Estado ou particular, o que for, mas o que eu quero é entrar na universidade, dar aula para o ensino superior.

Pesquisador Marcus – Tem que fazer o Mestrado.

Aluna U3E – É a especialização. Tipo terminar o meu curso e Mestrado e Doutorado. Química dos alimentos.

Pesquisador Marcus – Uns chamaram de engenharia dos alimentos, os institutos de lá também têm isso?

Alunas respondem juntas – Tem.

Pesquisador Marcus – Também é um ramo que está bem avançado. Então mesmo participando do Pibid isso não fortalece de fato que vocês fiquem trabalhando como professores para o resto da vida?

Aluna U3H – Na verdade eu acredito que a principal ideia ou maneira de se pensar é que na educação a gente até a gente, a U3E pensa em ficar na educação do nível superior, mas na educação básica não se tem o suporte de você ter economicamente e até mesmo que questão de você aperfeiçoar os seus conhecimentos. Algo que eu vi assim de mudança de Estado, como eu também trabalhei lá no Estado, aqui se o professor tiver que fazer algum curso durante o dia e não puder dar aula, isso nunca vai ser computado como horas a mais, então isso é uma desvantagem que se tem muito grande. Porque você não está, o professor está saindo da sala para buscar um aperfeiçoamento, então vale a pena valorizar isso que ele está fazendo.

Pesquisador Marcus – Claro!

Aluna U3C – Na verdade falta valorização.

Aluna U3H – Isso aí!

Pesquisador Marcus – Dependendo do sistema que tem aqui atrás, tem um plano de profissão que valoriza. Acho que tem concurso abrindo em vários lugares e acho que.

Aluna U3F – Eu no caso pretendo fazer o bacharel em química mas o meu chão mesmo é sala de aula, não gosto muito de, é mais mesmo como a U3B falou, que é para ter uma formação a mais.

Aluna U3B – Um conhecimento a mais.

Aluna U3F – É, um conhecimento a mais então, mas eu prefiro ficar dentro da sala de aula.

Aluna U3B – E eu já posso dizer que as meninas estão levantando bastante a questão financeira, lógico é extremamente importante mas no meu caso eu abri mão de um salário três vezes maior do que eu recebo hoje mas eu me sinto bem melhor, me completa muito mais o que eu faço hoje do que eu fazia antes e ganhava muito bem.

Pesquisador Marcus – Isso também é uma coisa a ser analisada, como é que tu te sentes dentro da tua profissão? Porque a ideia do Pibid que fala em incentivo à docência é tentar fortalecer a vontade do aluno de fato para se tornar um professor e ficar na profissão e dentro dos Estados e dos Municípios têm plano de profissão que valorizam. Tu tá trabalhando já? E o teu estudo progressivo, ou seja, faz a pós-graduação, faz Mestrado, participa de eventos, o Edeq e tu vai acumulando pontos, tu vai até ter um aumento salarial, mas tem que estar concursado.

Aluna U3B – Eu acho que o que dificulta um pouco nós termos uma ideia assim com Pibid, talvez a forma como seja trabalhado. Hoje talvez não nos inspire muito, devido à forma que é trabalhado, mas de repente se tivesse uma outra maneira que fosse trabalhado de uma forma diferente. Porque como as meninas que já passaram por outros projetos, elas relatam que tem muita diferença. Eu é o primeiro, eu não posso dizer.

Pesquisador Marcus – Diferença do Pibid hoje?

Aluna U3B – Do que era antes.

Pesquisador Marcus – Do anterior.

Aluna U3B – É o que nos foi apresentado e daqui a pouco a gente não conhece o, eu não sei.

Aluna U3H – A maior decepção nossa, não sei se dá pra chamar de decepção é que, a gente por exemplo, vai ficar um ano inteiro trabalhando em cima de quatro situações de estudo. Então a maioria aqui, acredito que seja mais ativo, então, acho que é um ponto que deveria ter

sido explorado mais, que dava para nós ter rendido mais ou ter simplificado a situação. Sabe? Então foi quatro escolas, cada escola desenvolveu uma situação de estudo. Só que assim, dois semestres para quatro situações de estudo a gente podia ter rendido, acho que foi algo que, pra mim pelo menos, foi algo que me decepcionou. Nós podíamos ter progredido muito mais nessa área assim, encerrar o semestre com aquelas situações de estudo, depois partir para outra. Porque a gente tem condições, a gente vai na escola, a gente participa do Pibid, então teria como.

Aluna U3F– Até no Pibid anterior nós ia e fazia as observações de aula, nós só fazíamos observações nunca ninguém assumiu turma, sempre o professor, normal, titular, mas nós trabalhávamos com planos de aula, nós elaborávamos plano de aula, no caso era um treinamento de como se fazer um plano de aula. Então a gente ia assistir a aula do professor e aí a gente elaborava um plano de aula.

Pesquisador Marcus – Mas nunca chegava a efetivar o plano de aula?

Aluna U3F– Não, no caso só elaborava o treinamento de como se fazer um plano de aula, no caso como o professor dava aquela aula da disciplina.

Pesquisador Marcus – Uma espécie de relatório do que vocês assistiam?

Aluna U3F– É, eu achei bem. É uma espécie de relatório, mas daí o plano de aula inteiro, tinha objetivos, tinha objetivos gerais, específicos.

Pesquisador Marcus – Tu tinha que compreender aquilo que o professor fazia?

Aluna U3F– É, na sala de aula.

Pesquisador Marcus – Como se fosse um plano como se tu fosse fazer?

Aluna U3F– É, isso aí.

Pesquisador Marcus – E em nenhum momento vocês assumiram a turma em nenhuma, tu que está há mais tempo né U3F?

Aluna U3F– Não, não, em nenhum momento.

Pesquisador Marcus – E nenhuma atividade assim, tipo no laboratório ou usar os jogos assim?

Aluna U3F– Ah! Claro! A gente auxilia o professor mas assim, assumir a turma não.

Aluna U3E – A gente ajuda, tipo quase, a professora fica ali, conversa, faz observações mas a gente tem no laboratório praticamente realizado as práticas assim, e ela dá o suporte assim, explica.

Aluna U3B – Ela na verdade ela dá a teoria e a gente faz a prática.

Aluna U3E – É, isso, a gente faz a prática.

Aluna U3F– Eu não sei mas o Pibid anterior eu acho que deixa essas questões pelo menos de aula, tem muita coisa que, né, então a gente fez os planos de aula e no caso foi arquivado, então quando tu precisar, quando tu for numa escola que tu precisar dar uma aula tu já terias um modelo de como tu poderia realizar, claro, não seguir o mesmo, até poderia seguir o mesmo modelo mas tu já teria uma experiência, uma referência como.

Aluno U3G – É, isso seria bom a gente ter mais contato para já ir se habituando com o que tem que fazer para dar aula.

Aluna U3F– É eu naquele tempo tinha que fazer 18 planos de aula, 18 planos de aula até o final do ano. Como eu comecei na metade do ano eu fiz, era pra fazer a metade, eu fiz 12 planos de aula, até pode ter mais que isso.

Pesquisador Marcus – E vocês discutem na reunião da tarde o que está acontecendo em cada escola? O que que cada um fez? Tem uma discussão sobre isso? A (cita o nome) falou que vocês assumem aulas de laboratório, a professora da parte teórica interfere na parte prática. No curso de vocês, na universidade, vocês já tiveram disciplinas de laboratório?

[0:45:37 – Alunas respondem juntas – sim.]

Aluna U3E – Essas aulas que a gente fez, por enquanto foram aulas que a gente já tinha tido na universidade, porque como é primeiro ano, é mais ou menos os primeiros semestres são o

primeiro ano, são conteúdo de primeiro ano na universidade, então a gente já tinha realizado essas aulas na UPF, então fica fácil pra gente fazer.

Aluno U3G – As aulas do laboratório já são desde o primeiro semestre já tem o contato com o laboratório.

Pesquisador Marcus – Já vem a prática.

Aluna U3E – E até porque cada situação que é aplicada de estudo é realizado o teste antes na UPF, antes de ir para a sala de aula.

Aluna U3F– E como normalmente os alunos não têm o jaleco não têm nada na escola nós temos que fazer tipo uma aula demonstrativa. Eles não podem ter contato com determinados reagentes, enfim, para não se machucar, por que recai sobre a escola, sobre o professor. Então eles nunca fazem aula, ou é o professor ou é nós do Pibid.

Pesquisador Marcus – No começo a minha pergunta sobre autores que vocês estudaram e que já ouviram falar e vocês citaram os autores nossos aqui, né, o Maldaner, o Chassot e outros. Perguntei sobre autores estrangeiros e os da psicologia brasileira, alguém falou em Piaget. Quem é que falou em Piaget? Foi a U3F, foi em Piaget e Vigotski?

Aluno U3G – Em ética a gente viu Kant.

Pesquisador Marcus – Os filósofos. Tá, mas se é para a educação essa conversa e a U3F já está mais adiante lá. Vocês chegaram a conseguir ver na sala de aula as teorias desses autores implantadas nos professores lá? Conseguem identificar no que Piaget disse e lá na aula que assistem, ah, isso aí está segundo Piaget ou o que Vigotski disse. E lá na aula esse segue a linha de Rogers. Já viram isso posto em alguma sala de aula?

Aluna U3H – Eu acredito que depende muito mesmo do professor, porque a ideia que se traz é bem ampla, então o pensamento de Vigotski, se pensa em colocar agora, é até dá para se dizer que é colocado em prática, mas Piaget já deixa a desejar a ideia assim de desenvolvimento, porque assim, a questão do desenvolvimento cognitivo da criança numa sala de 30 alunos o professor vai ter que ter um olho muito bom para cada um! Tu vai ter que ter. E é complicado dizer assim que se você for trabalhar um curto tempo com eles você não vai conseguir diagnosticar cada coisa em cada um, mas é preciso no mínimo conhecer eles antes, avaliar eles durante um bom período de no mínimo um ano e chegar no final do ano e dizer: aquele aluno dá pra se trabalhar assim. Aquele já não dá para avançar tanto. Porque essa é a ideia, então Piaget traz essa ideia e tem que se cuidar nesse sentido. Tem alguns que buscam fazer métodos que nem no caso no ENADE, o professor que já cuida mais, observa mais os alunos em si, então se o aluno tem dificuldade alguma coisa ela faz provas diferenciadas, então ela busca meios alternativos para fazer isso. Só que assim, diante de uma turma grande é difícil.

Aluna U3F– Acho que nem todas as escolas são aplicadas as teorias, então algumas tu vê que houve facilidade, que têm, que o professor desenvolve, outras já deixam a desejar. Eu acho que a maioria das escolas a gente não consegue ver.

Pesquisador Marcus – As teorias colocadas em prática.

Aluna U3H – É, até porque assim, química é uma disciplina e nós somos apenas um professor e eles não têm apenas um, eles têm vários, mesmo que nós tentamos fazer algo diferenciado para esse aluno ter esse conhecimento químico, eu acredito que teria que ser uma causa de mãos dadas assim com todos sabe? Ou você busca o bem comum de todos ou então simplesmente deixa o mesmo a desejar e ponto final. Tem professores, até a gente comentou assim que é só a área da exata que se preocupa em avaliar o conhecimento integralmente, pelo que dá para se perceber é só a área da exata que busca isso.

Pesquisador Marcus – Que transforma o conhecimento técnico para o aluno?

Aluna U3H – Isso. Que busca qualquer forma, qualquer meio, qualquer maneira que o teu aluno tenha esse conhecimento.

Aluna U3F– Eu até no município eu trabalho com aluno especial, sou monitora de um aluno especial, então eu noto bastante dificuldade do professor trabalhar com esse aluno, então as vezes assim quando o monitor não está é bastante difícil a aula com ele. Ela consegue trabalhar com ele, tudo normal, mas assim, a gente nota que a dificuldade dela manter o domínio da turma.

Pesquisador Marcus – O aluno especial está em uma turma regular?

Aluna U3F– Regular.

Aluna U3B – Que é a inclusão agora que é obrigatório.

Aluna U3F– Mas assim, tu vê até agora que no caso, eu tento incluir, né, no caso, esse aluno com os demais, mesmo eu sendo monitora a gente tenta fazer essa inclusão, só que tu nota que muitos professores fazem mas as vezes deixam um pouco a desejar. Porque o aluno tem uma necessidade especial, então certas coisas ele não vai conseguir fazer, ou não vai, né.

Pesquisador Marcus – O que é esperado.

Aluna U3H – Concordo com a U3F porque assim, é frustrante de um certo modo se tu for ver que um professor tem disciplinas de psicologia e sociologia na grade curricular, porque hoje ninguém foi professor sem ter essas disciplinas então assim, e chega na hora de vamos ver, fica lá por conta do atual e vou fazer que nem todo mundo faz. Ou você faz a diferença ou na minha opinião nem tenta. Nem vá para a sala de aula, fique em outro lugar. Ou você busca fazer a diferença para todos ou nem vá para a sala de aula.

Aluno U3A – Eu acho que o que desanima muito do pessoal fazer isso é a falta de colaboração dos colegas.

Pesquisador Marcus – Colegas professores?

Aluno U3A – Colegas professores porque como diz aquele ditado: uma andorinha não faz verão. Então mesmo que a pessoa fique ali se estressando, se matando para tentar fazer alguma coisa diferente uma hora ele vai perder o ânimo se ele ver que não está indo pra frente porque o resto está fazendo exatamente o contrário. Se eu ajudo aqui e o outro vai lá e ajuda a desaprender aquilo não vai sair do lugar né!?

Pesquisador Marcus – Vocês têm feito só observações, como vocês disseram aí? O que vocês ouvem na sala dos professores, dos outros professores que não estão envolvidos com o Pibid?

Aluna U3I – Vocês têm certeza de que querem ser professores? É isso mesmo que vocês querem? O próprio professor tem preconceito com a profissão. Esse é o grande problema do professor.

Pesquisador Marcus – Vocês acham que é uma profissão para quem não achou outra coisa para fazer?

Aluna U3I – Muitos sim.

Aluna U3F– Eu acho que muitas vezes que tu vai na sala dos professores é um desânimo tu ficar lá.

Aluna U3B – Às vezes tu escuta o professor dizer: ai, vou ter que ir novamente dar aula! Como se fosse uma obrigação e ele não quer ir.

Aluno U3A - Mas eu acho que isso aí seria o caso de um estresse já ao longo.

Pesquisador Marcus – Acumulado da profissão toda.

Aluno U3A – Todo o professor, acredito eu, recém formado, se ele vai querer, claro, tirando esses casos, mas tipo que nem eu vejo lá na nossa escola, tem sempre um grande grupo de professor quando chega na sala de professor, só ficam falando mal das aulas, fazendo fofoca e tem um outro grupo que fica lá na sua lá e tal, tendo conversas produtivas. E a gente vê geralmente que esses parecem ser melhores professores, mas aí também levanta outra questão: será que os outros que estão reclamando de tudo porque são rabugentos desde o início ou será que eles ficaram daquele jeito porque quando eles entraram há 40 anos atrás para dar aula os que já estavam dando aula já eram rabugentos antes?

Pesquisador Marcus – Ou será que eles, pela prática deles não se tornaram assim? Fizeram suas aulas ficar rabugentas. Só para a gente estar quase encerrando já. Vocês assistem aulas em escolas diferentes e com pessoas diferentes. As aulas elas têm alguma novidade pedagógica ou são aulas no quadro, com o professor no quadro usando o livro e depois da aula tem uma lista de exercícios? Tem algum recurso diferente que usa? Tem alguma estratégia diferente que se usa nas aulas de química?

Aluna U3F – Comparado ao que que a gente tinha se tem.

Pesquisador Marcus – Sim, compara com o que vocês assistiram a poucos anos atrás ainda no ensino médio de vocês.

Aluna U3B – Nossa, a nossa escola no caso tem laboratório, o professor realiza aulas em um laboratório, é diferenciado ao máximo! Busca-se suporte para diferenciar a aula, para que o aluno tenha a percepção suficiente de pegar o eixo da aula e ir em busca do conhecimento. Comparado ao professor que eu tive no ensino médio, nossa, o professor é o máximo!

Aluna U3F – E até as atividades experimentais também.

Aluna U3I – É o caso que eu já acho diferente, tipo a minha escola, que eu tive ensino médio é muito, muito, muito melhor do que a escola que eu estou indo observar. Ela possuía laboratório, a gente fazia aula prática, era um laboratório bem estruturado, não comparado ao da universidade mas o professor com o material que ele tinha ele fazia milagres! Nós tínhamos um laboratório muito bom e a escola que eu estou indo observar ela não tem laboratório, ela não tem nada. Comparando então com o que a professora tem na estrutura dela, ela também faz milagre, porque daí ela tem todo o material que ela compra, que ela leva para a escola e ela tenta montar o laboratório dela dentro da sala dela, mas se eu comparar a minha escola com a escola que eu estou indo, a minha era melhor.

Aluna U3E – Eu digo assim, em termos de aula prática, de acesso ao laboratório agora está bem mais, porque uma vez era muito assim, nossa, não vamos no laboratório, não vamos no laboratório, não vamos encostar em nada porque vai quebrar, vai explodir, vocês vão se machucar, então não tinha o hábito. Tu ia lá mas tu sentava e ficava, olhava as vidrarias e vamos embora, 15 minutos e vamos sair porque agora já deu, mas agora não, eles fazem, até a gente está fazendo situação de estudo, então a gente tenta fazer como que melhore o conhecimento ali no Pibid. A pro que a gente vai, eu acho que ela é muito boa, porque o conteúdo que a gente tinha, que pelo menos eu tinha, ah, tu tem que fazer esse cálculo, tem que dar 30, mas tem que dar 30 porque tem que dar 30. Agora não, agora eu acho que é melhor explicado: olha é por causa da energia, disso e daquilo que vai se ter esse resultado. Eu acho que a explicação é melhor e agora é mais o acesso ao laboratório é melhor.

Pesquisador Marcus – E excluindo aulas no laboratório, na própria sala de aula não tem nenhuma novidade assim de estratégia? Continua o quadro, o livro?

Aluna U3B – Eu posso falar da escola que eu vou com a professora (cita o nome), ela é fantástica! Nem uma aula dela é igual a outra, ela sempre traz alguma coisa diferenciada, uma forma de exercício diferente, um jogo diferente. É muito difícil tu ver ela seguindo um livro. Ela traz reportagens, ela faz trabalhos diferenciados com eles que tu percebes que dá vontade do aluno aprender, então assim, eu posso dizer que nenhuma aula dela é igual a outra. É uma professora que se dedica bastante.

Pesquisador Marcus – Essa é a que tem Mestrado, não?

Aluna U3B – Não. Até porque assim, no caso do nosso Pibid, é levar essas situações de estudo para dentro da sala de aula de uma forma diferenciada, então nós buscamos o máximo. No caso a (cita o nome) ela busca fazer que o interdisciplinar, sabe, aquilo transversal dar certo, sabe. Então ela faz a aula ser totalmente assim, diferenciada. Seguir livro muito pouco assim.

Pesquisador Marcus – Essa professora é assim, nova em idade?

Aluna U3B – De idade sim, mas ela já tem 14 anos de magistério.

Pesquisador Marcus – E a tua?

Aluna U3F– Não, ela já está até se aposentando agora.

Pesquisador Marcus – Bom, a resposta é não mas tem que perguntar. Elas não são ex-Pibidianas? É que já tem ex-Pibidianos já formados que já estão em sala de aula. Mas elas não.

Aluna U3B – Não.

Aluno U3A – Eu acho até que eles possam até ter liberado mas parte dos professores recém formados que acham ruim e por exemplo não querem trabalhar no método é porque na própria formação dentro da universidade, as vezes a universidade prega para a gente trabalhar o item disciplinar ou coisa assim, só que ela não trabalha isso.

Pesquisador Marcus – Nas cadeiras de didática? No curso normal isso não acontece?

Aluno U3A – Do curso, exatamente, não acontece. Tu não tem por exemplo uma aula de química geral, vamos supor, não tem um aparelhamento um pouco com a física, por exemplo, que ajudaria a entender muitos dos fenômenos de um jeito diferente. E aí tu vai chegar depois para dar aula pro aluno, tu pode usar um pouco da física para fazer ele entender justamente uma coisinha de um jeito mais fácil.

Aluna U3B – Por isso que a gente faz Pibid no caso, porque a ideia se dá assim, de o Pibid fazer a diferença, então a ideia do Pibid fazer a diferença e a ideia dele de fazer interdisciplinar é ele aplicar esse transversal e assim, na nossa escola eu o U3A, nós podemos dizer que isso acontece perfeitamente, até assim, como a professora é bem insistente não tem um professor que, o professor geralmente concorda com ela e realiza todos os projetos com ela. Então assim, o interdisciplinar acontece, acontece. Dentro da sala de aula do modo teórico, ela busca diferenciar porque não vai ser aquela coisa de conteudismo. Sabe? Só que querendo ou não, todo professor que nem no nosso caso aqui, a maioria delas já tem mais de 10 anos de magistério, então querendo ou não, elas vieram de uma linha que ainda se pensa de um modo conteudista, que elas até esses dias relataram para nós de elas estarem acudadas nessas situações de estudos, não andarem tão rápido quanto elas gostariam, então é uma ideia que nós temos que tentar quebrar.

Aluna U3F– Até a colega estava comentando ali que a professora faz milagre na sala de aula, lá na escola que nós estamos, eu a U3D e a (cita o nome), eu acho que realmente, que a professora que nem a U3B falou, também a professora, acho que é fantástica, porque ela realmente tem que fazer milagre dentro da sala de aula, porque os alunos são muito difíceis de trabalhar, então eu acho que ela faz o máximo do dela, desde de trazer os seus materiais porque lá não tem. No caso a maioria das coisas que tem lá é proporcionado pelo Pibid que foi feito.

Pesquisador Marcus – De outro projeto?

Aluna U3F– É. Algumas coisas, muitas coisas foram proporcionadas pelo Pibid, e outras coisas, claro, ela obteve perante o tempo que ela tinha, mas eu acho que realmente, os professores, no caso do Pibid são fantásticos que nem nós falamos só que muitos em realidades diferentes, algumas escolas são um pouco mais calmas, outras já. Eu acho que a nossa realmente consegue, que nem no caso do domínio da turma, mas é difícil, a nossa escola é bastante difícil de trabalhar com os alunos, tem que ter no caso, eu acho que coragem para enfrentar.

Aluna U3E – Por isso que eu acho que muitas vezes não é o salário ou as condições da escola que fazem com que o professor se desanime e não tenha mais vontade de fazer nada diferente, é a colaboração dos alunos, porque muitas turmas mesmo que tu vá fazer diferente, que tu vá surpreender eles, tem dois que vão colaborar, que vão ficar quietos e o resto da turma toda vai tentar te tirar, tipo destruir a tua aula, estragar o que tu quer fazer. Então tu pensa: se eles não vão se surpreender por uma aula diferente hoje, eles não vão se surpreender no decorrer do ano e para tu não criar aquela bagunça na sala de aula tu acaba não fazendo.

Aluna U3F– Sendo mais rigorosa.

Aluna U3E – Para tentar um equilíbrio maior da sala de aula.

Aluna U3H – Dá para se dizer que a maior dificuldade ainda se encontra nos alunos, porque eles, que nem essa escola da U3F, eu já participei lá, então assim, eles não têm respeito entre si. Sabe? Começo lá explicando e eles lá no fundo ouvindo música no celular com fone, nossa, em um volume estrondoso. Começa entre eles, eles não têm respeito, então se eles não conseguem ter respeito um com o outro, que eles passem quatro horas durante cinco dias convivendo juntos! Quem dirá com um professor que passa uma hora e meia apenas!? É bem difícil! Até no caso lá para chamar a atenção deles, ela fica dando aula para as paredes. Então assim, muitas vezes o professor tem suporte, tem qualidade, tem conhecimento, tem um monte de coisa mas não se tem um *feedback* dos alunos. Você não vai ter aquilo esperado deles, até porque as turmas são grandes e a realidade em que eles vivem, que no caso dessa escola em que se vive é diferente. É diferente da realidade da escola que a U3B vai, que eu o U3A vamos, é diferente que a escola que a U3E vai, é bem mais periférica, é como se todos os problemas de alunos estivessem jogados dentro daquela escola. Todo aluno que foi problema lá, foi jogado tudo lá. Então assim, as salas. Automaticamente na sala dos professores você escuta assim: eu vou de novo naquela turma. Então já não é mais uma turma, é o problema. Até antes a gente ressaltou isso e é legal dizer que eu aprendi sim, que professor sempre fala mal de professor, você nunca vai conseguir pegar um professor falando bem de outro. Muito difícil. Diferente de um profissional, você pega um médico por exemplo, você pega qualquer outro [palavra inaudível – 1:06:44]. Muito difícil. Agora, você pegar um professor que não tenha quem acusar, assim, falar mal, é muito mais difícil. Sempre falam mal um do outro! Você entra na sala do professor, lá tem um grupinho falando mal de algum, lá tem um outro grupinho falando mal da aula do outro, sempre.

Aluna U3F– Nessa escola tem dois Pibid, no caso o Pibid de química e o Pibid de matemática, tu nota a diferença das professoras. Tem as outras, não querendo falar das outras professoras, mas o grau de reclamação é muito maior. Então tu vê que com essas duas professoras são um diferencial no caso, eu nunca vi elas reclamarem da profissão que elas fazem, agora diferente dos outros.

Pesquisador Marcus – E no Pibid de vocês, nas reuniões da universidade, são só da química ou também se encontram com outros Pibids?

Alunos respondem juntos – São só da química.

Aluna U3F– Estão tentando fazer a questão da interdisciplinaridade agora, mas por enquanto é só da química.

Pesquisador Marcus – Tá bom gente, eu vou encerrar.

APÊNDICE H

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM BOLSISTAS DA INSTITUIÇÃO U4

Pesquisador Marcus – Bom, hoje é dia 31 de outubro de 2014, agora são 18 horas e 10 minutos. A gente está em (cita cidade) no Campus (cita instituição) com as bolsistas do Pibid do curso de química em licenciatura aqui da instituição. Aqui tem quatro bolsistas a U4A, a U4B, a U4C e a U4D. Bom, a primeira coisa que eu queria que vocês falassem, embora vocês tenham escrito aqui, é só dizer o nome, o semestre em que vocês estão e porque vocês estão nesse curso que forma professores de química. Era o que vocês queriam fazer? Foi o curso que tinha vaga ou foi uma opção de vocês mesmo?

Aluna U4A – Meu nome é U4A, eu estou no quarto semestre de química, era realmente o que eu queria fazer. Eu já tinha passado em outros dois vestibulares mas não era o curso que eu queria. Um curso eu comecei, o outro não.

Pesquisador Marcus – Em outras áreas?

Aluna U4A – Isso. Eu sempre gostei da área da química, eu sempre tive mais facilidade e estou no quarto semestre.

Pesquisador Marcus – E a U4B?

Aluna U4B – Meu nome é U4B, eu estou no segundo semestre da licenciatura em química. O curso, eu também já tinha feito vestibular duas vezes, a primeira eu não consegui, aí a segunda foi quando eu entrei para cá. Eu comecei a gostar também a partir do ensino médio e eu estou gostando.

Aluna U4C – Meu nome é U4C, eu tenho 26 anos, estou no segundo semestre também. Eu sempre gostei assim da química e sempre foi uma opção minha no vestibular. Eu fiz outro curso na Federal mas não era o que eu queria, aí entrei para a química, consegui.

Pesquisador Marcus – E era o que tu querias mesmo?

Aluna U4C – Sim.

Aluna U4D – Eu tenho 25 anos, eu fiz o curso técnico em química, eu também iniciei outro curso na faculdade mas acabei desistindo.

Pesquisador Marcus – Em outra área?

Aluna U4D – Sim, em outra área, eu fazia gestão hospitalar, aí passei em licenciatura em química na Federal, fiz um tempo lá e depois eu vim para cá. Quando eu consegui a vaga aqui eu vim para cá.

Pesquisador Marcus – E uma outra questão: vocês querem ser professoras de química?

Aluna U4A – Sim.

Pesquisador Marcus – A intenção é de fato é ser professora de química? É isso que vocês querem?

Aluna U4C – Eu no início de quando eu iniciei o curso, eu tinha um pensamento de, tá, licenciatura tu sabe que vai te formar professor mas o meu pensamento era fazer mais para me especificar em uma área que eu me encontrasse, só que eu comecei o curso e eu já comecei gostando desde o início. Sabe? Acho que vale a pena em investir em ser professor.

Pesquisador Marcus – E de química foi por opção?

Aluna U4C – Também. Quero ser professora de química.

Aluna U4D – Eu também. Eu até, as gurias do segundo eu acho que talvez não, mas eu me sinto já assim a diferença parece que quanto mais vezes a gente entrando em sala de aula e vai fazendo atividade com os alunos, eu, parece que eu estou me sentindo mais à vontade.

Aluna U4B – Nós do segundo semestre a gente ainda começou a fazer as salas de aula mas o momento que começar vai ser bem interessante.

Pesquisador Marcus – Vocês já deram aula antes, não? Em outra situação?

Aluna U4D – Eu já venho fazendo isso há um tempo, geralmente eu dou aula particular de matemática e química. Já faz um tempo que eu faço isso porque gosto, sempre gostei de química, sempre gostei de matemática então eu sempre faço isso para o ensino fundamental, ensino médio, desde a época que eu fazia o ensino médio eu já fazia isso.

Aluna U4A – Também já, com o Pibid, não foi exigido mas eu já dei uma aula pelo Pibid e eu trabalho com crianças das séries iniciais.

Pesquisador Marcus – É, em escola?

Aluna U4A – É, sim, em escolinha.

Pesquisador Marcus – É, está bem, muito corajosa. Vocês têm, isso eu acho que a U4D tem mais tempo no curso de vocês quatro. Vocês têm no currículo do curso estágio como uma disciplina?

Alunas respondem – Sim.

Pesquisador Marcus – Tá, que é separado do Pibid, é outra ação. No estágio vocês também vão para escolas. Vocês já foram para a escola pelo estágio?

Aluna U4D – Ainda não, no próximo semestre.

Pesquisador Marcus – Ainda não. E pelo Pibid, vocês já estão indo para a escola?

Aluna U4A – Não, a gente só faz observações.

Aluna U4D – Mas a gente faz assim observações e na verdade são intervenções que a gente faz. A gente faz algum tipo de jogo para fixar aquilo que eles já estão fazendo. Por exemplo, há uns dois finais de semana, eles fizeram uma gincana na escola e aí praticamente toda a escola participou, então cada um de nós, cada grupo, nós pegamos uma turma e aí nós aplicamos como uma aula, é um período, só que ao invés de ser a matéria assim é um jogo. A gente fez uma coisa mais lúdica. A gente fez um jogo sobre a disciplina junto com a professora, ela nos deu o que eles já tinham visto e a gente, no meu caso e da U4A, nós fizemos o jogo da memória.

Pesquisador Marcus – Em que série vocês estão trabalhando?

Aluna U4D – Primeiro ano do ensino médio.

Pesquisador Marcus – Primeiro ano do ensino médio, U4D e U4A. Vocês não foram para alguma escola, U4B e U4C?

Aluna U4C – A gente participou dessa atividade também com a turma de terceiro ano, segundo e terceiro. E a gente está fazendo um projeto também que a gente já foi na escola, apresentamos um questionário e está em andamento ainda.

Pesquisador Marcus – Vocês ficam nervosas quando assumir a turma assim?

Aluna U4C – Ah! Eu fui assim sozinha porque as gurias não puderam ir, aí assim, eu fiquei, porque sempre tem um aluno que fica, que faz uma, mas eu nem dei bola assim, falei, me apresentei.

Aluna U4B – Eu ainda não tive a oportunidade.

Pesquisador Marcus – Mas quer fazer?

Aluna U4B – Claro, a expectativa é grande.

Aluna U4D – Eu não fico mais, eu já acostumei. Eu me lembro assim, da primeira vez que a gente fez a primeira atividade que a gente fez lá eu fiquei bem, eu não fiz com ela, eu fiz com outra colega, mas agora na última assim, que foi essa última que a gente fez, eu não fico mais. Até tinha uns meninos brincando, debochando que queriam ir assistir o jogo, que queriam ir para casa, não sei o quê, a gente meio que entrou na brincadeira deles: não, então vamos resolver isso aqui rápido! A gente começou assim. Eu pelo menos já me sinto bem à vontade assim, eu não tenho muito problema nisso.

Pesquisador Marcus – Vocês quatro estão na mesma escola?

Alunas respondem juntas – Sim.

Aluna U4D – Nós todas participamos na mesma escola.

Pesquisador Marcus – Qual é o colégio?

Aluna U4A – É o colégio (cita instituição).

Pesquisador Marcus – Que é uma escola municipal?

Alunas respondem juntas – É municipal.

Pesquisador Marcus – E vocês trabalham lá em que turno?

Aluna U4A – É que assim, a gente participa aos sábados, quando têm atividades, e faz observações cada um no seu horário. Eu vou assistir as aulas, fazer as observações à noite porque eu trabalho durante o dia.

Aluna U4B – Eu ainda não estou fazendo mas as gurias que foram elas vão no dia.

Pesquisador Marcus – De dia?

Aluna U4B – É, estuda à noite aqui e faz a observação de dia.

Aluna U4C – É, eu também ainda não fui.

Aluna U4D – Eu fui de manhã. A gente tem opção dos três turnos e eu prefiro, pra mim é melhor a manhã. Eu já acostumei a trabalhar sempre com a mesma professora, daí geralmente eu observo as aulas dela.

Pesquisador Marcus – A professora de vocês lá é a mesma?

Aluna U4D – É a (cita nome) e a (cita nome), são duas professoras.

Pesquisador Marcus – Lá na escola?

Aluna U4D – Lá.

Pesquisador Marcus – E o (cita nome) é o coordenador do Pibid de química no (cita instituição). Bom, vocês estão em semestres diferentes, a U4A e a U4D mais adiantadas já, a U4B e a U4C entrando esse ano no curso. O segundo semestre começou agora em setembro? Foi isso né? Vocês já fizeram disciplinas pedagógicas no curso, ou só de química técnica mesmo, por exemplo química geral, química orgânica ou já pegaram as disciplinas da parte da educação?

Aluna U4C – Já.

Pesquisador Marcus – O que vocês fizeram na disciplina?

Aluna U4C – Primeiro. Como é que era o nome? Fundamentos históricos e filosóficos, antropológicos.

Pesquisador Marcus – Como é que era o nome da disciplina?

Aluna U4C – Fundamentos antropológicos.

Aluna U4D – Não, históricos.

Aluna U4C – É, históricos.

Aluna U4D – Fundamentos históricos e filosóficos da educação. Nós tivemos com a professora Angelita esse.

Pesquisador Marcus – Isso no começo do curso e depois não teve mais nada?

Aluna U4D – Não, todo o semestre nós temos.

Pesquisador Marcus – Todo o semestre tem. E agora, o que vocês estão fazendo agora esse semestre?

Aluna U4A – É prática pedagógica e história e filosofia que o (cita nome) dá, mas a gente tem práticas pedagógicas.

Pesquisador Marcus – Práticas pedagógicas seria uma forma de estágio ou não? Vocês vão à sala de aula?

Aluna U4A – Sim.

Aluna U4D – Psicologia da Educação, prática pedagógica e história e filosofia da ciência.

Pesquisador Marcus – Tá, deixa eu ver uma outra questão. Vocês têm uma reunião semanal do grupo dos bolsistas?

Aluna U4D – Sim, daí às vezes tem uma atividade, às vezes tem duas. Né gurias? Às vezes tem segunda, às vezes no sábado, às vezes, por exemplo se tem algum horário que o pessoal não pode vim dia de semana daí ele marca para o sábado que daí a gente pode ficar para um horário e para o outro e aí não tem o perigo de ninguém faltar às reuniões.

Pesquisador Marcus – E o que vocês fazem ou discutem na reunião?

Aluna U4D – O que a gente vai no (cita instituição), é atividades por exemplo que a gente, nós participamos do Edeq, então aí ele nos orientou em relação ao qual o tipo de trabalho que nós deveríamos fazer. Eu no caso fiz um trabalho sobre se há diferença ou não em se ter aulas práticas no ensino médio como resultado para o aluno. Aí nós fizemos o questionário e várias outras colegas também fizeram trabalho, então ele nos auxiliou a construir o questionário. As professoras lá do Pelotense nos auxiliaram a aplicar e depois nós fomos construindo o trabalho até chegar o dia do Edeq, ele foi nos orientando, não só nas reuniões também por e-mail e se a gente vai fazer alguma coisa lá, ele nos orienta, que tipo de trabalho a gente vai fazer. Por exemplo agora, eu não sei se vocês estão fazendo também, as observações, setembro, outubro e novembro tinham três observações para fazer. Não?

Pesquisador Marcus – Observações lá no (cita instituição)?

Aluna U4D – Lá no (cita instituição).

Pesquisador Marcus – Em séries diferentes ou na mesma série, as observações?

Aluna U4D – É opcional. Na verdade depende do horário que a gente tem, porque daí geralmente de manhã são os professores dos primeiros anos, da noite é a turma do EJA.

Pesquisador Marcus – Vocês fizeram poucas disciplinas pedagógicas, vocês citaram algumas. Vocês que estão no segundo semestre fizeram menos. Vocês chegaram a estudar autores nessas disciplinas, que vocês lembrem de nomes? Não? Estudaram que talvez tenha sido importante de repente em algum momento para vocês, lembram de algum assim?

Aluna U4A – Nós lemos Vigotski, Piaget. É que eles dão artigos assim para a gente analisar e ver o que a gente pode tirar de prático ou de teoria para usar em sala de aula em alguns momentos. Principalmente artigos eles dão.

Pesquisador Marcus – Algo mais que vocês lembrem?

Aluna U4D – Esse aqui é (cita nome), planejamento em educação, mas esse aqui são vários textos juntos, tem o último que eu achei bem legal o trabalho, aqui, a teoria comportamental de Skinner, eu achei bem legal esse trabalho.

Pesquisador Marcus – Skinner, Vigotski e Piaget. Autores brasileiros vocês chegaram a estudar algum ou não? É que tem na Educação em química.

Aluna U4D – No primeiro semestre, se eu me lembro, alguma coisa sobre Paulo Freire, eu acho.

Pesquisador Marcus – A U4A veio transferida da (cita instituição) para cá.

Aluna U4A – Nós fizemos um trabalho com uma professora que nem está mais dando aula aqui, eu me lembro dela fazer um material.

Pesquisador Marcus – É são nomes bem de referência, tanto o Paulo Freire quanto o Vigotski e Piaget, esses nomes destacados mesmo aí. Muito bem. Agora, vocês estão no Pibid já algum tempo, umas mais que outras, então, tem as cadeiras pedagógicas do curso e a U4D já teve sala de aula. Eu queria perguntar assim. Olá, tudo bom? Chegando mais uma bolsista. Como é o teu nome?

Aluna U4F – U4F.

Pesquisador Marcus – Não, não, senta aqui. A gente está conversando sobre as coisas do Pibid e do curso. Eu queria pedir depois se tu puder preencher só uns dados a gente já. Tu estás em que semestre?

Aluna U4F – No quarto.

Pesquisador Marcus – No quarto. E a colega?

Aluna – no sexto.

Pesquisador Marcus – No sexto. Que bom. Bom, eu ia perguntar assim para vocês: vocês estão no Pibid e no Pibid tem as reuniões com o coordenador e vocês têm as cadeiras de pedagogia ou de cunho pedagógico da área da educação com os professores e cada uma em um semestre diferente. Vocês ao longo do curso, vocês vão construindo um perfil de professor. Todas vocês vão ser professores, professoras, não é? Então vão construindo um perfil, eu quero ser um professor, eu quero fazer isso e isso e isso e não quero fazer aquilo e aquilo. O que que tem contribuído mais para as ideias que vocês têm sobre ser professor, é passar pelo Pibid ou assistir as disciplinas da parte de educação do curso? Agora eu gostaria que todas falassem mas em uma ordem assim.

Aluna U4A – Eu acho que é um encontro dos dois porque tanto a parte teórica quanto a parte do Pibid, que é tu ir lá observar e ver como é e depois praticar.

Pesquisador Marcus – Tu achas que não poderia ter só um meio, nesse curso ou só tem Pibid ou só tem essas disciplinas, tu gostas de unir os dois?

Aluna U4A – Sim. Eu tenho experiência em dar aula, lá assim eu participar do Pibid e eu ia entrar no estágio direto, sem ter nenhuma noção de como é pensar a química com os alunos do ensino médio, e o Pibid oportunizou.

Pesquisador Marcus – Foi direto pro estágio. Isso é outra coisa.

Aluna U4B – Eu concordo com o que a colega falou agora. Eu tenho que ter, passar por essa parte de montar com um outro, até para a gente se adaptar no nosso tema, porque o Pibid nos leva a ter o contato mais recente com os alunos.

Pesquisador Marcus – Com a sala de aula.

Aluna U4C – Também, concordo que os dois ajudam tanto na sala de aula.

Pesquisador Marcus – Mas são coisas diferentes, né!? Eu estou entendendo que um tem um trabalho mais teórico que são as disciplinas e o outro tem um trabalho de ação mais direta com o aluno. É isso?

Aluna U4C – Sim, e tu vai associando os dois e com certeza ajuda.

Aluna U4D – Eu acho que é importante os dois, apesar de que as professoras sempre tentarem nos mostrar da maneira mais prática assim, o que eles estão tentando nos passar nas disciplinas, mas é um susto para a gente que está vendo ali. Tu estás vendo ali a professora te passando a matéria: talvez vocês passem por tal situação. Mas aí a gente chega lá e tudo é completamente diferente e eu acho assim, que se não tivesse assim um embasamento pelo menos a gente não saberia o que fazer. Principalmente as observações são importantes, porque tu chega, qualquer coisa que tu vá lá aplicar com eles, se tu já foi, já observou eles várias vezes, tu já sabe mais ou menos como eles agem, já sabe quais são os mais bagunceiros, quais que são os mais tranquilos, tu já sabe mais ou menos, eu pra mim, pelo menos, tu já vai mais pronto, talvez.

Pesquisador Marcus – Vocês fazem inserção nas turmas nas mesmas salas que vocês fizeram observação ou são outras turmas?

Aluna U4C – Não entendi.

Pesquisador Marcus – Vocês observam uma só sala de aula?

Aluna U4C – Isso.

Pesquisador Marcus – E daí vocês para trabalhar na mesma turma?

Aluna U4C – Isso.

Pesquisador Marcus – Então vocês já sabem mais ou menos quem está ali. Tá, agora chegou a U4F.

Aluna U4F – Eu.

Pesquisador Marcus – Então antes de falar, nós sabemos a situação, preto no branco para as colegas aí, mas tu pode falar também uma coisa que elas já falaram antes. Porque tu entrou nesse curso? Porque tu escolheu fazer esse curso de química? E se de fato tu queres ser professora de química? É isso que elas começaram falando.

Aluna U4F – Tá, em relação ao Pibid e às aulas pedagógicas, eu acho que as duas são importantes mas o Pibid é mais ainda, porque os professores até tentam dar uma mais ou menos uma noção, mas eu acho que só na prática é que a gente vai conseguir ver se aquilo faz sentido ou não. Às vezes tu passa por uma disciplina pedagógica e nem sempre vai te ajudar ou nem sempre é aquilo que tu esperavas da disciplina. No Pibid não, no Pibid a gente monta aula, a gente aprende a planejar a aula, a gente tem esse contato com os alunos antes do estágio, que é muito importante. Porque mesmo tendo todo esse contato antes a gente ainda chega nervoso no primeiro estágio.

Pesquisador Marcus – São quantos estágios no curso?

Aluna U4F – São quatro.

Pesquisador Marcus – Um em cada semestre?

Aluna U4F – É um no quinto, um no sexto, um no sétimo e um no oitavo.

Pesquisador Marcus – E o curso tem quantos semestres?

Alunas respondem juntas – Oito.

Pesquisador Marcus – E por que escolheste esse curso?

Aluna U4F – E sempre gostei de química na verdade e eu acho que bacharel ou química industrial não era bem aquilo o que eu queria e eu sempre gostei desde criança de brincar de ser professora e eu acho que isso influenciou bastante.

Pesquisador Marcus – Estágio nenhuma de vocês fez ainda?

Alunas respondem juntas – Não.

Pesquisador Marcus – Eu ia perguntar mas agora não posso mais perguntar se ir para escola pelo estágio e pelo Pibid se tem diferença no que vocês fazem lá ou como os alunos do colégio lá recebem vocês. Bom, vocês não podem responder isso ainda. Já tem formandos no curso de vocês?

Aluna U4D – Tem uma turma agora semestre que vem.

Pesquisador Marcus – O Pibid tem quantas pessoas?

Aluna U4D – Nossa, acho que umas 20 e poucas eu acho.

Aluna U4C – Eu acho que não é tudo isso.

Aluna U4D – Mas a última reunião que teve que encheu o laboratório.

Pesquisador Marcus – E era só de química?

Alunas respondem juntas – Só de química.

Pesquisador Marcus – E dos vinte, fazem todos no (cita instituição)?

Aluna U4D – É como a gente faz mais observação e atividades lúdicas, como jogo e participamos da gincana e no estágio não, no estágio tu tem realmente uma turma.

Pesquisador Marcus – Sala de aula mesmo?

Aluna U4D – É, nós também vamos, mas geralmente é um tipo de atividade extra, não é o tempo da disciplina passando ali a matéria pra eles, e as gurias não, as gurias no estágio assumem uma turma.

Pesquisador Marcus – Bom, vocês já estão prestes a entrar em uma sala de aula, seja no estágio ou seja no Pibid. Vocês fazem prática pedagógica, foi essa a disciplina que vocês falaram? E vocês estão no Pibid. A parte técnica da formação do professor de se colocar na frente da sala de aula e trabalhar o conteúdo com os alunos, quem prepara vocês para isso, são as cadeiras das pedagógicas ou o Pibid?

Aluna U4A – A professora só está mostrando.

Pesquisador Marcus – A professora de prática pedagógica?

Aluna U4A – Isso, ela só vai começar a mostrar plano de aula, mas no primeiro dia de aula, porque recém começou o semestre. Ela comentou como se posicionar, como passar conteúdo, ela só comentou mais isso. É que o semestre recém começou.

Aluna U4D – O professor (cita nome), eu não se de vocês gostaram, mas ele nos ensinou um plano de aula.

Pesquisador Marcus – No Pibid?

Aluna U4D – No Pibid, ele nos ensinou a por plano de aula, a fazer as primeiras apresentações recém que a gente entrou a gente dava as aulas para professores.

Pesquisador Marcus – Para o grupo?

Aluna U4D – Para o grupo do Pibid, para as professoras do (cita instituição) e para ele.

Pesquisador Marcus – Isso na escola ou aqui?

Aluna U4D – Não, aqui. Aqui no campus durante a reunião organizaram e daí ele observava: tem que refazer isso, refazer aquilo. Nós refazíamos os planos de aula.

Pesquisador Marcus – Não é isso, porque no começo vocês vão ficar nervosas, que é diferente de pegar uma turma de 14, 15 anos, mas isso. No começo vocês mas vocês não têm muito mais idade do que isso, as pessoas não esperam muita coisa, então se colocam diferente na sala de aula. Vocês vão ter uma prova de fogo.

Aluna U4F – Eu fui fazer a observação porque com os professores eles são tranquilos, ficam quietos, de vez em quando perguntam alguma coisa e uma aluna foi a primeira coisa que ela me perguntou: quantos anos tu tens? Aí aquilo já te dá uma coisa assim. Quantos anos tu tens? Parece que eles vêm, tem quase a mesma idade do que eu.

Pesquisador Marcus – Mas uma coisa que vocês podem responder e perguntar isso é: olha eu tenho tantos anos, tu tens 15 anos, eu estou na universidade e tu pode chegar aqui também. Tu pode fazer o vestibular assim como eu fiz, porque se eu estou aqui, tu também podes chegar. Inverter a situação. Ao invés de ficar estranhando que vocês sejam novas e estão ali, bom eu sou nova e estou aqui, daqui a dois ou três anos pode ser tu. Eu acho que é uma forma de terminar com essa desconfiança deles vão ter. Eles não esperam que o professor que esteja iniciando ou aprendendo também seja da idade do professor que eles têm na sala de aula que tem 20 anos a mais ou mais do que isso aí, então não estranhem e não resistam a esse assunto porque essas coisas vão acontecer. Vocês vão ser testadas, vão ser cobradas, eles vão fazer interrogações. E não saber responder dos alunos, isso assusta vocês?

Aluna U4B – Pra mim acho que assusta, mas é que nem como tu comentou, a gente tem que ter uma saída para a resposta para eles. Se for alguma coisa que eu não souber responder na hora, o que que eu penso? Eu não vou saber responder te agora mas eu vou pesquisar, vou entender o assunto e vou te trazer a resposta na próxima aula.

Aluna U4C – Assusta né. A gente está no segundo semestre mas eu estou pensando, quando tiver que ir para a aula. Algo que me deixa assustada até por eu não ter a experiência em ir para a sala de aula assim, frente a frente com os alunos, é que nos dias de hoje, a forma da escola assim, os alunos, está bem complicado, né. Tem escolas que a gente vê falarem horrores assim, aí tu ficas pensando: ah, vou lá, talvez dar a minha primeira aula, vou sair, sei lá, correndo da sala de aula ou vou ter que levar uma segurança junto comigo. Sabe? É complicado, então até tu começar a entrar para a sala de aula a ter o contato com o aluno, ver que algumas coisas até tu podes estar certo o teu pensamento, mas tem outras coisas que tu já piorou, não é o que eu pensava que era, é mais tranquilo. A gente se assusta no início.

Pesquisador Marcus – Mas vocês vão acabar se aposentando daqui a uns anos e ele pergunta e vocês vão dizer: eu não sei. Eu não sei hoje, mas a próxima aula eu te. Isso acontecer e é bem corriqueiro.

Aluna U4D – Eu acho que inicialmente é o que mais assusta, né!? Chegar para o aluno e não saber. A verdade é que os professores sempre nos orientam a concordar, se eles testarem, se eles fizerem perguntas que eu não saiba responder digam vão pesquisar, que vão procurar se informar, se eles tiverem algum comentário dá atenção mostra que é interessada em conhecer, mas é que as vezes eles são pestes, tem que ver.

Aluna U4A – O aluno, ele porque tu tá ali como professora ele acha que tu tens que saber de tudo.

Pesquisador Marcus – Que tu tens um conhecimento universal.

Aluna U4A – Que tudo o que ele te perguntar tu tens que saber, e não é assim.

Pesquisador Marcus – Não, não é.

Aluna U4A – Vão ter muitas coisas que tu não vai saber.

Pesquisador Marcus – Olha, eu sou professor e lá na escola onde eu estou trabalhando de manhã houve uma aluna que fez uma dessas, de perguntar uma coisa que eu tive que falar que eu ia estudar.

Aluna U4A – E aí tu teve que escutar: tu é professor e não sabe me responder!

Pesquisador Marcus – Não. Isso vai acontecer e isso não pode assustar vocês. Embora vocês saibam que isso vai acontecer. Não se preocupem. O curso de química é difícil? As disciplinas técnicas, a química geral, a química orgânica, a físico-química, bioquímica? É difícil o curso de química o que vocês já fizeram de disciplinas da química?

Aluna U4F – Que os dois primeiros anos na verdade é em conjunto, as três licenciaturas, física, química e biologia. Eu acredito que depois do segundo as coisas fiquem um pouco mais complicadas porque vai ser mais específico, mas até agora não.

Pesquisador Marcus – E o que vocês fizeram de disciplinas até agora?

Aluna U4F – Físico-química, química geral básica e química orgânica básica.

Pesquisador Marcus – E isso é difícil?

Aluna U4D – Eu achei bem tranquilo assim, mas eu vi todas essas disciplinas no curso técnico.

Pesquisador Marcus – Tu tens a base de ter a noção técnica.

Aluna U4D – É, e foram as mesmas coisas. Um dia até um professor disse pra mim, eu até fiquei meio chateada porque eu não vinha muito à aula dele e ele assim pra mim, que eu diminuía a aula dele porque não ia, mas eu só não ia muito porque eu já tinha visto tudo aquilo e eu não aguento ver tudo de novo, mas eu achei bem tranquilo.

Aluna U4C – Foi a química básica e físico-química e física. As físicas são um pouco chatas.

Aluna U4D – Física e cálculo acho que são as disciplinas mais difíceis.

Pesquisador Marcus – Concorda?

Aluna U4C – Concordo, principalmente a física não precisava existir.

[0:33:12 – risos]

Aluna U4F – E no último tem física moderna ainda.

Pesquisador Marcus – A física moderna vocês vão usar nas aulas de química no primeiro ano, vocês vão ter que usar alguma coisa de física ali nas aulas que vocês vão dar como professoras. Bom, chegou aqui a U4E. U4E, está em que semestre?

Aluna U4E – Segundo.

Pesquisador Marcus – Segundo semestre, colega da U4B.

Aluna U4E – Isso.

Pesquisador Marcus – E da U4C. Bom elas responderam aqui pra nós no grupo duas questões e se tu pudesse também falar um pouquinho. Por que tu escolheste este curso para entrar? E se tu queres mesmo ser professora de química?

Aluna U4E – Eu sou formada em técnica em química, trabalhei quatro anos na indústria e sinceramente assim, esgotou.

Pesquisador Marcus – Desistiu da indústria.

Aluna U4E – Eu desisti da indústria. E muito serviço, a gente é pouco valorizado e tu trabalha demais e era um curso de noite. Todos os cursos voltados na verdade para área de química, na federal é voltado diretamente para a indústria ou para a parte de alimentos, então eu tinha descartado, e aí eu comecei a pensar digamos numa profissão um pouco mais calma.

Pesquisador Marcus – A licenciatura.

Aluna U4E – Na licenciatura.

Pesquisador Marcus – Tu achas mais calma dar aula do que trabalhar na indústria?

Aluna U4E – Eu acho sim.

Pesquisador Marcus – Sabe de nada inocente.

Aluna U4D – É, mas só tu trabalhando, eu não sei onde tu trabalhou, porque eu trabalhei em uma farmácia, só tu trabalhando em um balcão de uma farmácia que tu pode dizer se.

Aluna U4E – É complicado, porque as vezes assim, talvez eu possa errar no que ele pensa, mas a educação do meu aluno vai depender muito de mim, do meu querer ou não. Na parte da indústria eu tinha que fazer as coisas erradas que eu não queria, porque tinha gente acima de mim, então foi por isso que eu desisti e quero passar para a educação. E outras coisas assim, os meus princípios pessoais, tipo social, a parte social que eu quero trabalhar, pelos meus princípios mais também.

Pesquisador Marcus – A ideia de vocês como professoras é trabalhar que tipo de escolas, escola particular, escola estadual ou pública, não importa o tipo? O que vocês têm de ideia assim? Onde vocês querem trabalhar assim quando vocês se formarem como professoras?

Aluna U4E – Eu particularmente eu não quero dar aula em escola particular, a não ser que para ter uma experiência mas para eu seguir a profissão, não. Não quero porque é mais ou menos uma indústria.

Pesquisador Marcus – Tu faz uma relação entre o trabalho em um escola particular e indústria como um produto? É isso, é essa ideia?

Aluna U4E – É.

Aluna U4A – Eu pretendo continuar estudando, Mestrado e Doutorado na área da química.

Pesquisador Marcus – Da química ou da educação?

Aluna U4A – Não, na química. O Mestrado na química, o Doutorado daí eu já não sei.

Pesquisador Marcus – Mas tu pode fazer Mestrado em química sendo licenciado só?

Aluna U4A – Sim.

Pesquisador Marcus – É?

Aluna U4A – Sim, a federal oferece um curso onde tem química orgânica, o Mestrado em química orgânica, sai direto, eu não sei se precisa fazer alguma pós antes.

Pesquisador Marcus – Mestrado?

Aluna U4A – O Mestrado que é uma pós na química ambiental.

Pesquisador Marcus – Não, não tem essa proporção.

Aluna U4A – Mas pode ir direto. E pretendo dar aula em universidades.

Pesquisador Marcus – Sim, no ensino superior.

Aluna U4A – Sim, mas antes disso a gente tem que, penso em um futuro em universidades, mas escola estadual ou municipal.

Pesquisador Marcus – Mas tem tanta gente fazendo Mestrado e fazendo concurso.

Aluna U4B – Eu a princípio, agora eu posso te responder que para mim não faz diferença, tu te formar professora e dar aula no ensino público ou privado. A gente sempre pensa para o melhor que o professor vai ganhar mais, porque eu acho o professor muito pouco valorizado, em questões financeiras eu acho.

Pesquisador Marcus – Depende do...

Aluna U4B – É, depende do curso, da instituição que tu vai dar aula.

Pesquisador Marcus – Do sistema, se é municipal, o plano de profissão, se é estadual, se é aqui que é federal é outro. Antes só da U4C falar, todas estudaram o ensino médio em escola pública? Todas, tá todas elas.

Aluna U4C – É eu penso mais no futuro também num superior assim, sabe, mas para o futuro. Antes disso eu não tenho assim nenhuma. Vamos testando, né, vou testar. Não tenho exigência.

Aluna U4D – Eu não teria problema em dar aula na escola particular ou pública. Claro, nas duas, mas mais na escola pública tanto faz estadual, municipal ou federal é uma estabilidade. Eu penso que é uma forma de ficar mais tranquilo mas eu acho que em relação a trabalhar em uma escola privada não vejo nenhum problema. Eu acho que na escola privada tu tens que dar

mais resultados, então tu tens, eu acho que tu trabalhas mais, é exigido mais de ti. Também não vejo isso como problema.

Pesquisador Marcus – É, as vezes na escola, tem ideias que estão circulando aí em ministérios e secretarias aí de também na escola pública cobrar resultado, que é a meritocracia. Tem um deputado que queria colocar na porta, no portão da escola o IDEB da escola que ela se classificou ao longo do ano no País nem que seja. E uma mulher dizendo: eu não quero, eu não quero.

Aluna U4D – Mas eu acho que deveria ter mais cobrança, porque eu acho que tem muito, eu não sei, eu acho que é um descaso pelos professores. Eu acho que é por isso que escola pública sempre tem disso.

Pesquisador Marcus – Como assim? Cobrança se rodar?

Aluna U4D – É, pode rodar, porque não tem ninguém para cobrar.

Pesquisador Marcus – Todas vocês moram em (cita cidade)?

Alunas respondem juntas – Sim.

Aluna U4F – Eu concordo com a U4D, eu acho que a princípio tanto faz se vai ser particular, o sistema, eu não me importo, mas eu concordo também com o descaso dos professores, eu acho que isso independe de ser professor de escola pública ou professor de escola estadual ou escola federal. Tem até um exemplo, o meu irmão, eu tenho um irmão mais novo do que eu, ele está com 13 agora, e o meu professor de ciências está sendo o mesmo dele e os questionários estão sendo os mesmos. Quer dizer, eu fiz há quantos anos atrás, uns seis no mínimo ele continua no mesmo modelo, então isso vai de cada um.

Pesquisador Marcus – Isso em escola estadual?

Aluna U4F – Municipal.

Pesquisador Marcus – Bom, para quem está no Pibid há mais tempo: que importância o Pibid tem para vocês fortalecerem a ideia de que querem ser professoras? Vocês tinham a ideia mais ou menos, talvez esse fosse o objetivo e o Pibid ajudou a fixar essa ideia ou foi indiferente estar no Pibid e formar a ideia de querer ser professor.

Aluna U4D – Eu acho que o Pibid mostra a realidade assim, nos leva para dentro da sala de aula assim, nos coloca dentro da escola, a gente vê o objetivo dos alunos com os professores, até porque as professoras que estão lá no Pibid são bem legais.

Pesquisador Marcus – As supervisoras?

Aluna U4D – É, são bem acessíveis, assim de como falam e não são aqueles professores que falam que ser professor é ruim, são bem acessíveis. Eu acho que o Pibid ajuda muito. Eu acho que quem entra com dúvida e chega dentro de uma sala de aula e se assusta, eu acho que acaba desistindo.

Pesquisador Marcus – Se for direto para a sala? Por exemplo, o estágio.

Aluna U4D – É, o Pibid é a oportunidade de seguir ou desistir antes, de não precisar esperar chegar até o estágio.

Pesquisador Marcus – Vocês têm colegas que são do curso e não fazem Pibid?

Aluna U4D – Sim.

Pesquisador Marcus – Alguém mais quer falar sobre isso? A importância do Pibid na consistência na opinião de vocês para serem professoras?

Aluna U4A – O contato com o Pibid mostra bem se tu vai querer seguir ou não, porque ele te leva e tu vê a realidade, não tem como fugir, ele vai te mostrar exatamente o dia a dia o cotidiano do professor.

Pesquisador Marcus – Vocês não conhecem ninguém que tenha feito Pibid e tenha desistido ou trocado de curso?

Alunas respondem juntas – Não.

Pesquisador Marcus – E de quem não faz Pibid, conhece alguém que já tenha desistido? Não faz Pibid foi para a sala de aula se assustou e desistiu?

Aluna U4D – No nosso curso muita gente desiste, acho que da nossa turma foi a metade ou muitos.

Pesquisador Marcus – A turma do quarto semestre.

Aluna U4F – Nossa turma desistiu muita gente, nós éramos 60 a gente está em 30.

Pesquisador Marcus – Esses 60 somando os três cursos?

Aluna U4F – Os três cursos, porque até o quarto todo mundo é graduação, só que a desistência ocorreu na verdade depois da greve. Alguns até trocaram de curso, que a gente soube que trocaram.

Pesquisador Marcus – Mas continuam aqui?

Aluna U4F – Não, foram para a federal.

Pesquisador Marcus – Vocês produzem materiais nas reuniões do Pibid, jogos, instrumentos para utilizar em sala de aula? O que vocês fazem lá?

Alunas respondem juntas – Sim.

Aluna U4E – Esse semestre ainda a gente comentou, como começou agora a gente ainda não fez nenhuma atividade para trabalhar. No primeiro a gente trabalhou alguns assuntos para alguns congressos, aquele simpósio o Edeq e depois a gente também fez um trabalho pro EJUQ. Não é gurias? EJUQ no Campus de Bagé e tivemos um sábado de fórum no (cita instituição).

Pesquisador Marcus – Aquela pesquisa que tu falaste?

Aluna U4E – Isso.

Pesquisador Marcus – E que materiais vocês produzem, que tipo de material que é?

Aluna U4E – No primeiro momento a gente na verdade, para essa Feira que teve no Pelotense, eu e as gurias, a gente estava no mesmo grupo a gente fez uma oficina de cupcake, que nosso intuito era levar a química para o aluno enxergar o que está no cotidiano.

Pesquisador Marcus – No dia a dia?

Aluna U4E – É, no dia a dia. A gente achou bem legal assim porque eles puderam praticamente fazer todo o processo e a gente explicou qual era a função da área química. Depois no simpósio que teve, eu e uma outra colega minha, a (cita nome), a gente a gente fez um trabalho sobre o efeito estufa.

Pesquisador Marcus – O simpósio é o Edeq?

Aluna U4E – Não, esse simpósio que teve foi aqui do NECIM, do Campus do (cita instituição).

Pesquisador Marcus – Em (cita cidade)?

Aluna U4E – Não, aí a gente fez o trabalho, a gente colocou um pôster no simpósio com relação ao efeito estufa. Esse foi o nosso trabalho, assim que a gente trabalhou.

Pesquisador Marcus – E mais alguma coisa que vocês tenham feito de produção para os alunos usarem na escola, em outros semestres? Quem é que está a mais tempo no Pibid de vocês? E no outro semestre o que vocês fizeram de material ou se é que fizeram material para levar para a escola, para trabalhar com os alunos?

Aluna U4A – No início a gente não fez nenhum material para trabalhar com eles, nós fazíamos planos de aula, mas já capitamos de outros trabalhos lá do (cita instituição) mas daí foi em grupo, foi interdisciplinar, foi com os outros Pibids, física, química e biologia todos fizeram um trabalho tudo junto, e teve um jogo da memória e umas questões.

Pesquisador Marcus – Mas vocês colaram?

Aluna U4E – Sim, cada um fazia a questão na sua disciplina e depois misturava tudo e os alunos iam respondendo. Algumas questões eram interdisciplinares outras não só de química, outras só de biologia e outras só de física.

Pesquisador Marcus – Vocês estão na primeira série isso?

Aluna U4E – Não, mas...

Pesquisador Marcus – Quando observam lá é da primeira série?

Aluna U4E – É, eu fiz todas as observações no primeiro ano.

Pesquisador Marcus – E qual foi o conteúdo que vocês estão?

Aluna U4E – Eu peguei o terceiro ano de EJA.

Pesquisador Marcus – Do EJA. E a química orgânica é um assunto que?

Aluna U4E – É química orgânica.

Pesquisador Marcus – É porque às vezes, dependendo do assunto que está dando lá, o tipo de atividade pode variar, por exemplo, pode fazer um dominó da química orgânica de fórmulas e nomes, a coisa vai encaixando, é uma atividade que é bem interessante, quebra-cabeça também, fazer encaixes, só encaixa quando acerta nome e fórmula, também dá para fazer.

Aluna U4F – E agora para esse sábado lá no Campi, a gente fez um jogo da memória com eles de química, sobre primeiro ano, modelo atômico, foi bem interessante também. Eles acham que gostaram.

Pesquisador Marcus – Vocês bolaram o material e fizeram?

Aluna U4F – Isso, foi uma baita experiência o jogo, porque é um tabuleiro grande e nós fizemos as questões. Até a professora diz que eles perceberam: professora a gente ganha disparado, nós acertamos muito mais questões.

Pesquisador Marcus – Isso vê que quando a aula sai um pouquinho do tradicional, daquela história de ir para o quadro e escrever e o aluno copiar, a aula cria um perfil assim de, na verdade eles gostam assim dessas histórias. Vocês já ouviram falar na estratégia de ensino chamada ensino pela pesquisa? Que trata de estimular que os alunos pesquisem ao invés de só ficarem ouvindo e copiando o professor falar. Em algumas vezes das cadeiras de educação que vocês fazem já ouviram falar disso, ensino para a pesquisa? Eu posso citar alguns autores que falam disso por exemplo, Pedro Demo, Maria do Carmo Galiuzzi, Roque Moraes que são todos autores, esses últimos dois são aqui do Rio Grande do Sul, a Galiuzzi aqui de Rio Grande que são expoentes nacionais. Já ouviram falar nisso ou não? E do estímulo a iniciar uma aula a partir de uma pergunta dos alunos, não do professor? Por exemplo, eu vou ascender uma vela e dizer: o que vocês querem perguntar sobre isso aqui? Aí eles fazem um monte de perguntas e por aí tu programa tua aula a partir daquelas perguntas que eles fazem. Vocês já ouviram falar sobre isso ou não? São estratégias de ensino, são propostas que existem para a gente mudar um pouquinho a maneira tradicional de.

Aluna U4B – Agora no segundo semestre a gente está tendo aula de metodologia da pesquisa e aí a professora nos deixou como uma dica, que ela fez com nós. Ela levou um questionário de 10 questões, mas perguntas simples: nome, idade, por que que escolheu o curso. E aí ela deu para nós responder, não precisava colocar nome nem se identificar e através desse questionário ela fez o perfil da turma, para ver o perfil da turma que ela ia trabalhar, para ver o que ela poderia assimilar com a turma. E essa disciplina tem duas professoras, na quarta-feira é uma na sexta-feira é outra, e aí a de sexta-feira, ela vai nos levar para a biblioteca para mostrar para a gente começar a trabalhar através da pesquisa nos livros.

Pesquisador Marcus – É, essa é uma estratégia legal que está crescendo muito que é o professor não trabalhar conteúdo na sala de aula mas deixar que os alunos que procurem informações, mas não só em livro, entende, as pessoas têm que conseguir pesquisar não só em livro, pode ser em um museu ou em um laboratório, a pesquisa como fonte de informação.

Aluna U4B – Tem a disciplina da biologia também que a professora já nos falou que agora no segundo semestre, acho que ainda vai ser, que ela vai nos levar para fazer uma atividade de campo. Eu acho que vai ser bem interessantes.

Pesquisador Marcus – Vocês são da química, vocês vão ter que fazer o componente?

[Risos]

[Sirene]

Pesquisador Marcus – Vocês têm aula agora?

Alunas respondem juntas – Sim.

Pesquisador Marcus – Então tá, só uma última questãozinha antes de vocês saírem correndo. Vocês indicariam para os outros colegas que não fazem Pibid que fizesse Pibid?

Alunas respondem juntas – Sim.

Pesquisador Marcus – Todas disseram sim.

Aluna U4D – A U4A foi praticamente puxada por mim!

Pesquisador Marcus – É! Puxada para participar aqui?

Aluna U4A – Eu estava em casa e a U4D me ligou e disse hoje é o último dia, traz os teus documentos. Eu não tinha aula acho que naquele dia, porque eu não faço todas as disciplinas, porque algumas eu já tenho, eu faço até umas cadeiras com as gurias do segundo semestre.

Pesquisador Marcus – É diferente?

Aluna U4A – É diferente, eu estou tendo que acompanhar tudo junto. Aí a U4D me ligou e eu vim correndo para trazer a documentação pra ela no último dia.

Aluna U4B – Eu que estou no segundo semestre, recém, eu acho que o Pibid ele me deixa me sentindo mais que eu souber química do que propriamente a sala de aula.

Aluna U4E – Eu acho também que o Pibid ele te proporciona assim a sensação de quando tu vai publicar o teu trabalho tu te sente um pouco professor, porque parece assim que o aluno já te enxerga. Porque nesse projeto que a gente fez do efeito estufa, a gente caiu assim de paraquedas na sala de aula, a gente conversou com a professora e fomos dar aula naquele dia e aí no final da aula a gente conversou com as gurias e aí a gente confessou que era a nossa primeira experiência. E elas disseram assim: mas não parece. Então aquilo ali foi. Duas experiências, uma porque parece que te deixa mais convicto do que tu queres ou não, e te traz uma sensação assim, é bem legal.

Pesquisador Marcus – Isso é efeito do Pibid?

Aluna U4E – Efeito do Pibid. Sim, no primeiro semestre a gente já foi. Claro, não foi uma coisa muito aprofundada mas a gente já entrou na sala de aula, uma coisa mais simples mas foi bem legal.

Aluna U4B – Até porque estágio é que nem as gurias disseram, estágio fora do Pibid é só a partir do quinto semestre e o Pibid já está te dando toda a estrutura para.

Pesquisador Marcus – Para chegar no estágio já com uma configuração mais formal já.

Aluna U4B – Sim, com certeza.

Pesquisador Marcus – Alguém quer falar mais alguma coisa? Não? Então tá meninas, agradeço a vocês. Estou encerrando com o grupo do Pibid do (cita instituição) de Pelotas, terminamos com seis bolsistas, iniciamos com quatro.

APÊNDICE I

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM BOLSISTAS DA INSTITUIÇÃO U5

PESQUISADOR - Bom, começando. Agora são 4 e 20 e a gente vai iniciar a sexta entrevista do Pibid, aqui num grupo da (CITA INSTITUIÇÃO), coordenado pelo professor (cita coordenador), professora (cita coordenadora). Nós temos aqui oito bolsistas, por enquanto a U5A, U5B, U5C, U5F, U5I, U5G, formanda, parece que é formanda, U5D e a U5E.

PESQUISADOR - Bom, eu quero iniciar com uma rodada de apresentação, tá? Dos bolsistas. Embora haja isso por escrito ali, eu gostaria de pedir, assim, que cada um dissesse o seu nome, né? Quando se forma e por que entrou nesse curso que forma professores de química. Inicia a U5A.

U5A - Tá, porque queria [ininteligível 00:00:59] domínio também, né?

PESQUISADOR - Nome. Quando é que tu forma e por que tu escolheste esse curso.

U5A - Tá. Nome U5A. Eu me formo eu 2020, se der tudo certo. Eu gosto muito da área da química e eu queria fazer uma das licenciaturas. Então como é a área que eu gostava mais na escola, optei por fazer essa.

- Muito bem. A U5B.

U5B.- Eu sou a U5B. Eu me formo também em 2020, se der tudo certo, eu espero que dê. Eu escolhi a química licenciatura porque a química, assim, desde que eu entrei no Ensino Médio adorei a química. E é uma coisa que chama muita atenção de todo mundo que vê, e não é muita gente que reconhece, né? E daí eu optei por essa. E licenciatura eu tava em dúvida entre industrial, e escolhi a licenciatura pra poder mostrar pros outros, pra eu poder passar o que eu vou aprender.

PESQUISADOR - Industrial tu não tem ideia depois, mais adiante...

U5B.- Não sei se eu vou seguir até o meu Doutorado em licenciatura ou, de repente, eu faço Mestrado.

PESQUISADOR - E o Doutorado? Já tem planos, assim, neste caso, é isso aí. U5C.

U5C - Bom, meu nome é U5C. Eu tô no, acabei de finalizar o primeiro semestre do curso. Eu termino em 2020, como as gurias disseram, se tudo der certo e eu escolhi a química porque eu tive ótimos professores de química no Ensino Médio e eles serviram de espelho pro meu futuro, pra eu também fazer diferença, como eles fizeram na minha vida.

PESQUISADOR - Que legal. U5I.

U5I- Meu nome é U5I. Eu me formo em 2019. E eu escolhi a área da química licenciatura porque eu também gostava muito da parte de ser professora, até tive alguma questão no Ensino Médio de ser professora de matemática, né. Então me apaixonei pelo carinho, por isso e a área da química porque é a área que eu mais gostava na escola e também pra mim tentar fazer diferença nessa área que, às vezes, é tão debastada no Ensino Médio, né?

PESQUISADOR - U5F.

U5F - Meu nome é U5F, eu, provavelmente, vou me formar em 2018. Eu escolhi a química licenciatura porque a química sempre foi uma paixão. Desde que eu tive contato no 9º ano, 8ª série, eu me apaixonei pela química e eu sempre tirava notas muito boas em química, então eu optei pela química. E licenciatura porque desde pequena meu sonho era ser professora.

PESQUISADOR - Tu estudou em (cita cidade).

U5F - Sim, estudei em (cita cidade).

PESQUISADOR - U5G.

U5G - Meu nome é U5G, me formo agora em 27 de agosto, desse ano. Todos convidados, às 20 horas, tá? Eu ingressei no curso de química em 2011. Eu fiz o mestrado lá, a princípio eu sempre quis ser professora. E por ser do mestrado não tinha muita química, mas eu gostava assim quando atuava nos anos iniciais de levar experiência, fazer esse tipo de coisa. Então eu escolhi a química. No início tive bastante dificuldade, até hoje ainda um pouco, mas hoje eu amo de paixão. Amo muito o curso.

PESQUISADOR - A química ou o fato de ser professora de química?

U5G - As duas coisas.

PESQUISADOR - Bom, alguém? E o U5D?

U5D - Meu nome é U5D, eu me formo em 2018. Eu sempre gostei de ser, desde criança sempre fui curioso. Eu sempre gostei de... eu queria ser cientista. Sempre tinha essa curiosidade por ser cientista. No Ensino Médio eu gostava muito de biologia por causa dos professores também. Gostava de biologia, física e química. E quando era menor eu tinha esse fascínio por fazer experimentos comigo mesmo, em casa, eu brincava comigo, claro que eu nunca cheguei a manipular nenhum reagente, mas eu fazia experimento lá por bobeira. Mas isso no fim acarretou que eu amo a química, amo o que eu tô fazendo e eu optei pela licenciatura porque eu amo também dar aula, amo ensinar os outros, tentar ensinar o que eu sei para as pessoas. É isso aí.

PESQUISADOR - Bem, e a U5E?

U5E - Bom, eu iniciei no curso como industrial, daí eu fiz acho que três semestres de industrial e daí eu troquei por licenciatura. Na verdade, eu consegui uma bolsa de pesquisa, né? Daí eu trabalhei na área de pesquisa e gostei bastante. Daí eu fui pra trabalhar na indústria e daí eu vi que não era o que eu queria.

PESQUISADOR - A data que te formas.

U5E - Final do ano. Agora, esse ano agora. Umhum... e daí tendo esse contato com a indústria assim eu vi: bah, que não era o que eu queria, né? Que eu gostava da pesquisa e tudo mais e eu queria a química, mas daí eu vi que eu queria a licenciatura, daí quando eu fiz meus estágios, e até com o Pibid, daí eu vi que realmente eu gosto de dar, ensinar, dar aula. É muito legal.

PESQUISADOR - Muito bem, primeira rodada. Só duas, né, duas pessoas, que eu acho que foi a U5B e a U5G, que se referiram ao curso de industrial, né? A ideia inicial era fazer e tu chegou a começar fazer, né?

U5G - Eu cheguei.

PESQUISADOR - Uma questão assim, alguém de vocês entrou no curso porque era uma opção mais fácil ou era proposital, assim, “Eu quero ter um curso que forma professores de química”, assim? Ou foi assim: “Ah, o curso tem uma média menor, ou a minha média consegue entrar, ou é mais perto da minha casa e não preciso ir tão longe”?

U5D. - Bom, eu me formei em 2010 no Ensino Médio, e eu fiz o vestibular em 2010 eu tentei, na verdade, pra industrial, mas eu queria bacharelado, eu não queria com foco em industrial. Já que eu não queria esse foco industrial eu peguei pelo menos a primeira coisa que vem pela frente, que era a licenciatura, que mais tarde, no fim, acarretou que eu saí no fim. E mais tarde eu fui fazer vestibular com foco em licenciatura, mas dessa vez eu tava decidido que eu queria ser mesmo professor.

PESQUISADOR - U5H.

U5H - Eu sempre também, gostei muito da questão de ser professora e eu cheguei já a me perguntar o que eu poderia fazer se eu não fosse professora de química, e eu não achei nenhuma resposta. Por isso que, então, eu acho que... não sei me imaginar fazer outra coisa que não seja nisso. Pensei em fazer industrial e não me vejo trabalhando...

PESQUISADOR - Tu pensaste isso antes de entrar no curso ou já no curso?

U5H - Durante, agora. Porque eu fiquei me questionando se eu realmente teria vocação pra ser professora e eu acho que isso é uma coisa que a gente vai levando, e vai aprendendo e eu não me vejo fazendo outra coisa senão daqui a alguns anos dar aula.

PESQUISADOR - É, o Pibid, ele pode alterar vocação assim, né? Porque com a prática, com contato, né? Se fosse uma vocação pra uma outra área, pra dentro do grupo, assim, da discussão eu acho que ele pode forjar, né? Uma troca pra outro sentido. Alguém mais quer falar alguma coisa sobre isso?

U5G. - Naquele ano que eu entrei em química, a princípio fazia anos que não tinha, eu me inscrevi pra física.

PESQUISADOR - Que não tinha vestibular.

U5G - Não tinha. Não tinha química nem física. Nós ficamos seis anos sem entrar. Aí em 2011 nós conseguimos montar, um primeiro momento que a gente teve entrada no vestibular e aí já entrou naquele período, então, e nós sempre oferecia física na tentativa e atualmente a gente revigorou de certa forma. Agora temos alguns problemas, né, de Fies, Pro-Uni, financiamento estudantil não tá tão fácil, mas nós temos trinta e... eu não sei te dizer o número exato agora, 33, 35 ou 36 de química e 30 de física. E quase todos eles estão envolvidos com Pibid e iniciação à docência. Aí eu me inscrevi pra física, ligaram que ia ter química: “Vou fazendo até abrir física”. E depois demorou pra abrir e hoje eu não trocaria por nada.

COORDENADOR - Aí tem vários perfis diferentes, viu Marcus? Tem vários perfis diferentes, professora Ana pode dar testemunho depois. Naquelas últimas turmas que nós tivemos antes de 2006, antes de 2007, a gente não tinha esse mesmo exercício da docência, né? Aumentou o tempo de carga de prática de ensino, de estágio e nos parece que a cereja do bolo realmente seria, ou é, o Pibid, certo? Aqui a gente vê a diferença muito grande, quando a gente vai pra prática de ensino, um ou outro aluno de química ou de física que não está no grupo Pibid, e aquele que está no grupo Pibid, como é que ele se comporta na frente da turma, ou na nossa frente, dos professores de prática de ensino. Como é que ele encara o desenvolvimento daquela temática que ele tem? É muito diferente.

PESQUISADOR - Eu tenho ouvido isso, esse relato dos coordenadores, né? Depois tem um questionário que eu mando por e-mail, e esse relato é bem comum, é bem frequente assim, de na escola, o professor que recebe lá o supervisor, identificar “Oh, fez Pibid, não fez Pibid”, quando começam as ações de docência lá na escola.

COORDENADOR - Eu estive em uma reunião em São Paulo como coordenador do curso de química, em 2013, era um fórum que era da SBQ, e a professora Maria Helena que é da divisão de Ensino Médio da CAPS, ela esteve conversando conosco, só coordenadores dos cursos que tinha licenciatura. E ali havia uma forte proposição que todos os professores, todos os estudantes de graduação que estivessem passado pelo Pibid, um ou dois anos, eles iriam automaticamente, ao final do curso, terem a preferência ou terem uma pontuação diferenciada nos processos dos estados, mas isso hoje não tem a realidade, pra que lado foi, né?

PESQUISADOR - Acho que não foi adiante. Até tem uma crítica aí de que só 30% dos Pibidianos de fato ingressam no magistério público. Mas aí a questão é que tem que ter concurso, sem concurso como é que você vai entrar?

COORDENADOR - É. Não tem como garantir isso.

COORDENADOR - ... “Ai, meu Deus! Se eu pudesse eu matava”. E aí eles foram convivendo com isso e sabendo se adaptar, e tanto é que sobreviveram. Tem 22 ou 23 bolsistas Pibidianos aí, e ninguém quer sair, ninguém quer cair fora, só por uma razão especial.

PESQUISADOR - E não é questão de bolsa, é questão de envolvimento, da vivência ali.

COORDENADOR - Aí não é mais só bolsa.

PESQUISADOR - Bom, agora deixa eu ir pra outro aspecto agora. Durante o curso a gente, eu poderia dividir as disciplinas em dois grupos, né? As disciplinas do grupo técnico, vamos

chamar assim, né, na química orgânica, bioquímica, analítica, a físico química, né? E as do núcleo pedagógico, vamos dizer assim. Como é que vocês encaram as questões das cadeiras do grupo pedagógico assim? De didática, de psicologia, outras que vocês possam ter assim. São boas as cadeiras, vocês gostam de fazer isso ainda? Depois, na hora do trabalho é tudo por código, não aparece, não se preocupe. Aluno um, aluno dois, aluno três. Quem começa?.

U5IUIZ - Eu não fiz muitas cadeiras ainda da área da educação assim. Eu tô no terceiro semestre. Eu fiz uma cadeira que eu gostei muito, que foi a informática por causa da educação, acho que eu aproveitei muito, assim, em questões de tu aprender tecnologias pra ti utilizar dentro da sala de aula. Gostei também muito da cadeira de libras, acho que não sei se ela faz parte. Faz, né? Eu acho que ela é bem essencial assim, ela também, eu aproveitei muito dela e acho que foram essas assim que eu fiz, por enquanto e pra mim elas foram ótimas.

PESQUISADOR - Tá, os mais vividos, já assim, no curso.

U5I - Eu diria que tem toda parte da, vamos dizer assim, que tem que ter essas disciplinas. Outro dia um congresso lá em Magis teve uma polêmica bem legal, que a escola vive há 100 anos, né? Então tem que ver até que ponto essa didática que a gente estuda, particularmente aqui, a disciplina didática era voltada a alguns pensadores, filósofos, tá, tudo bem, isso tem que ter. Mas a escola hoje já não está de acordo com o pensamento dessas pessoas, né? Então, caminha pra um lado, tem que caminhar pra um lado mais voltado à realidade dos alunos hoje. Hoje a criança, já, desde o piá, a criança já é alfabetizada em uma outra faixa etária. Tem toda a família, já não é mais a família de há 100 anos atrás. Era, essa é a minha visão.

U5G - Pra mim falta ainda libras e Sociologia. Mas as outras eu já fiz. Pra mim a única assim, que ficou meio fora, foi a filosofia da educação que eu tive agora no último semestre, porque foi muito misturado, sabe, foi a maior parte da turma da pedagogia, e daí era alguns da física, química e licenciatura de computação. E daí o professor, tipo, logo falou que ele ia fazer voltado pra pedagogia porque a cadeira era da pedagogia, e que nós da área das exatas somos mecanicistas por natureza. E eu achei isso, tipo, não foi correto da parte dele, né? Porque até depois quando ele avaliou os trabalhos ele falou que ele se admirou, tipo, eu e o André, com a nossa nota, porque a gente foi bem em tudo, tanto que eu fiquei com uma média muito alta. Mas a forma, assim, que, digamos, ele nos julgava por ser assim, mas a aula dele, se tu fosse avaliar era bem mecanicista, porque ninguém podia interagir. Eu tentei interagir e ele xingava a gente, não deixava interagir. Então foi bem complicado.

PESQUISADOR - Porque os perfis até são diferentes, né? E os mais novos no curso, o que já fizeram de disciplinas pedagógicas?

U5A.- Interpretação de texto e informática aplicada à educação foi legal, a gente aprendeu um monte de coisa. Até a gente fez uma tabela periódica interativa, tipo, ligando a química. É. No [00:19:39 barbante?]. Da produção de textos eu não gostei muito. Não sou muito ligada, mas a informática ligada à educação foi muito bom.

U5F: Já eu gostei muito de leitura e produção de textos, porque foi importante pra mim. As coisas que eu não aprendi em língua portuguesa no meu Ensino Médio, eu aprendi ali. Gramática, como escrever um bom texto, tudo eu aprendi ali. E didática também eu achei muito importante pra ajudar, tipo, até nos estágios depois, né? Como é importante tu saber fazer, planejar a aula, né? E a gente daí estudou também, digamos, pelo menos quando eu fiz a cadeira a professora pediu pra gente ir buscar o plano de trabalho dos professores, plano de estudo da escola e daí tu tem, digamos, uma aproximação, né, como que funciona, como que é organizada a escola. Mas aí depois vivenciando a gente vê que na verdade os professores não fazem plano de aula todo ano. Eles fazem um pra vida inteira. E isso é muito errado porque os alunos mudam, tu vai ter que mudar a tua forma de dar aula, mas tipo... né? Fica bem largado.

U5E - Certo. Ninguém chegou a falar sobre a psicologia da educação. Foi uma das aulas que eu mais gostei, porque... tanto por causa da professora que nem a menina citou que há muitos alunos, colegas, quer dizer, de outras disciplinas, essa professora também teve, porém a

professora, ela foi muito profissional no que ela tá fazendo. E ela focou somente em psicologia mesmo. Ela tava ensinando pra gente o que era. Ela deu uma introdução básica, ela apresentou o que era. E ela nos deu exemplos sobre o que que era, como a gente aplicava aos alunos, como funciona a mentalidade dos alunos, enfim. Na filosofia da educação eu tive um professor muito interessante, apesar da linguagem dele, de ele ser de outro país, deu pra entender, sabe, ele sabe o que tá falando. Eu acho interessante a filosofia da educação, essa disciplina, por causa que... Por que a gente tá aprendendo? Por que a gente tá ensinando? Querendo dizer, né? Tem todos esses embates que as pessoas, nós que estamos fazendo a cadeira, ela... A gente não chega a parar pra pensar nisso. Como que funciona a filosofia de antigamente até hoje, você se... como que eu posso falar? Você leva esse choque de realidade, do que era antigamente, o que é agora e o quê que pode acontecer no futuro. Enfim, didática que nem as gurias falaram, é uma cadeira muito interessante e, obviamente, é necessária, pra gente é uma baita introdução pra você realmente começar a ser professor.

PESQUISADOR - A questão da filosofia e da psicologia, até pra gente saber que antes de nós já teve gente que já fez um caminho parecido, né? E já conhece acertos e erros que foram vistos ao longo de tantos anos, né? Pra facilitar um pouco o nosso trajeto também.

U5B- Tem que fazer escolhas, né, entre propostas de psicólogos, de filósofos, de professores que já passaram também por aí. Pra tu te identificar mais ou menos com outro ângulo do curso aí. Aí precisa de leitura. Leitura pra gente saber o que a gente tá interpretando, que eles apresentam, né? Aliás, leitura e produção de texto eu recomendaria pra ser obrigação, obrigatório para todos os acadêmicos, não somente da pessoa que tá fazendo licenciatura, mas industrial, psicologia. E a didática ela é dada por pessoas de outra faculdade, não da química. E normalmente essa avaliação, a gente vai criando, esse de um a cem que eu ouvi tá relacionado ao perfil do professor que ministrou, né?

U5I L- E como que o aluno se identifica também. É, e aí gera às vezes as controvérsias, né, de “Ah, aqui a gente faz didático”. Que é muito importante.

PESQUISADOR - Tá, isso vem agora, a próxima pergunta acho que ela mais ou menos coincide com essa ideia. Eu quero diferenciar duas coisas, o Pibid do estágio, tá? Então agora fala do Pibid, especificamente, né? Quando vocês chegam até a escola, pra fazer os trabalhos lá na escola. No que essas cadeiras pedagógicas auxiliam vocês lá na escola? Auxiliam lá na escola ou se é o Pibid mesmo, as reuniões do Pibid, os trabalhos no grupo que ajuda mais a vocês quando chegam na escola pra fazer esses trabalhos de vocês lá?

U5E- Olha, pra mim, aqui, eu sempre peguei bastante ideias, tipo, daqui do Pibid, sabe? Pra exercer na escola, mas também eu já peguei algumas coisas, digamos, de disciplinas, sabe, que eu achei interessante. Só que eu tive que adaptar, né, pro entendimento deles, então daí também vai muito, tu vai ter que modificar toda a tua aula. Então tu necessita mais de... Mas eu acho que aqui, tipo, sempre o (cita coordenador) dá umas dicas assim: “Ah, acho que assim funcionaria, não funcionaria”.

U5G - .Eu também acho que ...Aqui das reuniões do Pibid, né? A gente apresenta o plano ideal pros colegas, vez em quando testa antes. Então eu acho isso válido. E a gente não tem oportunidade assim na grade... Até em algumas disciplinas, mas nenhuma das pedagógicas, né? Então em química, por exemplo, são disciplinas que deram suporte mais nesse sentido pra gente.

U5B- Isso. Eu e a U5A estávamos comentando dessa que a gente tá fazendo agora no final, né? Dá química aplicada, como isso seria interessante fazer antes porque tem dado muitas ideias assim. E ela traz, professores [ininteligível – 00:28:58 antigos?] e experimentos que é possível aplicar. Qual é, agora isso vai ficar pra mim futuramente aplicar, mas eu não vou poder aplicar tudo isso, digamos, no Pibid, né? Seria bem válido.

- Tu tá formando...

U5D - É, e também a U5G a U5E, elas pegaram o modelo da prática de ensino em química diferente, e como nós ficamos muitos anos sem a licenciatura, quando nós conseguimos um vestibular ela foi baseada, a grade curricular ou o modelo, estava baseado em relação às licenciaturas do curso de férias, então tinham muitas disciplinas que a gente chamava de “não presenciais”, né? E as práticas de ensino, no caso do currículo antigo, eram não presenciais. Eles ganhavam temas, preparavam, a gente assessorava, e a gente pegava um sábado e vinha aqui dar aula, né? Hoje tanto a prática de ensino em química um quanto a dois, no currículo novo é presencial, ou seja, existe uma construção mais, eu acho que muito mais efetiva na condução do que dar aula, posturas, né? No currículo antigo que a gente observava que eles chegavam, às vezes, meio crus, né?

- E o pessoal que tá menos tempo? Quando chegam na escola o que ajuda mais?

U5B - Eu acho que as aulas ajudam também. Porque, por exemplo, química experimental. Eu, quando eu estudava no Ensino Médio, eu não tinha feito nada em laboratório e aqui foram as primeiras coisas que eu comecei a fazer. E daí isso contribuiu, porque eu cheguei lá na escola pra fazer, tipo, uma experiência pra eles, eu não ia saber se eu não tivesse essa cadeira. E também na informática aplicada à educação, a tabela periódica que a gente fez a U5A aplicou em aula também. Ela aplicou em aula. A gente usou bastante coisa das cadeiras aqui pra aplicar no Pibid.

U5C - Eu acho que é um assunto interessante dessa cadeira de informática aplicada à educação. Nós desenvolvemos um blog educacional. Nesse blog nós colocamos nossas experiências do Pibid. Ou seja, lá a gente coloca as fotos e o modo de efetuar essas experiências. E isso auxilia não só nós mesmos, como os outros demais Pibidianos de química no futuro.

PESQUISADOR - E as cadeiras do, chamar de núcleo técnico, né, as químicas orgânicas, são muito difíceis? Atrapalha a vida de vocês assim? Vamos ver.

U5G - Ai, hoje é o dia que a química orgânica me tirou o sono. Lá no magistério não tinha química no terceiro ano, então quando a primeira aula de orgânica estrutural o professor (cita coordenador) desenhou aquele risquinho, pra mim era risquinho, não sabia ao menos o que significava aquilo tudo. Então foram dois meses já por si só que teve um ensino médico com bastante química já é considerado difícil, né? Então pra mim foi duas vezes mais difícil.

U5F - Ah, eu... Eu acho que todas as disciplinas que eu cursei até agora eu não achei difícil. A que eu mais gostei até hoje foi física ou química, que eu me apaixonei por essa disciplina desde o segundo ano. Achei interessante. Eu gosto, é muito interessante.

U5D - Já eu acho que tem algumas que você pode ter naturalmente uma certa dificuldade. Eu tive uma certa dificuldade em reações orgânicas. Daí pra fazer tudo aquilo eu tive uma certa dificuldade. Porém em orgânica eu não tive, isso é uma coisa curiosa até.

PESQUISADOR - Não teve na escola?

U5D - Não, aqui. É, tem ela orgânica e tem reações da química orgânica.

PESQUISADOR - E essas disciplinas do núcleo técnico, elas ajudaram em que quando vocês vão pra escola? Que importância vocês viram nela quando vão lá pra escola fazer o trabalho de vocês? Não ajudaram, ajudaram, em que sentido ajudaram?

U5I - Eu acho que todas as cadeiras, pelo menos eu estou no terceiro semestre, que eu tive até agora, elas só somam. Porque é a base de tudo, né? Tu vê de tudo um pouco. Por exemplo, a química geral, a inorgânica, a orgânica... Eu, pelo menos no meu Ensino Médio, o primeiro ano eu tive muito pouco de química e o segundo ano eu não tive nada. Então muitas coisas, assim, eu fui aprender mesmo e adquirir o conhecimento pra mim aqui na faculdade. E pra mim foi a base, sabe? Auxiliou em tudo pra mim poder pelo menos passar adianta o conhecimento. Pra mim auxiliou.

U5I - Só pra falar nessa questão do Ensino Médio. Eu, por exemplo, nunca entrei em um laboratório de ciências pra ver qualquer coisa que fosse de química. No meu Ensino Médio inteiro, não entrei nenhuma vez. Entrei pra ver biologia, pra ver física até, mas pra ver um experimento ou preparar uma solução, nunca. No Ensino Médio não... Eu cheguei aqui sem saber nada.

U5G - Eu tenho um bingo, vários bingos.

PESQUISADOR - Tudo de ideia tua, ou do grupo?

U5G - Eu, ideia minha e a gente troca com o grupo também. O grupo constrói até a bomba química, a bola de socorro, preta.

U5I - Põe questões dentro e vai tirando.

U5B - É, vai passando. Depende do tema que tu vai passando ela usa pra efeito de revisão. A gente usou no Pibid até.

PESQUISADOR - Que mais vocês têm de material? Você tem livro publicado aqui do projeto ou não? Do projeto, não?

U5A - Eu tenho um.

PESQUISADOR - Artigos publicados tu tens?

U5A - Não.

PESQUISADOR - Tem jogo?

U5A - Eu tenho jogo de memória das vidrarias. Eu criei um jogo de memória sobre as vidrarias. Até acho que eu cheguei a compartilhar com alguns. Emprestei algumas vezes. E eu montei onde relacionava o nome, a função e a vidraria daí. Pode usar ou a função e a vidraria, ou o nome e a vidraria pra Ensino Fundamental, no caso.

PESQUISADOR - Tá, mas vocês quando vão pra escola vocês também atuam no fundamental? No médio só? Novo ano e no médio.

U5J - Eu entrei no curso junto com (cita colega). Cadê o (cita colega)? Não veio hoje? Eu comecei no curso em 2014. Eu não sei quando eu me formo porque... Hã? 2018 provavelmente. É, porque o ano de dilatação do Fies, eu tenho que me formar até lá. Senão não vai dar certo. Eu tenho que falar tudo isso?

PESQUISADOR - Agora só fala por que tu quer ser professora de química. Tu quer ser, né?

U5J - É.

PESQUISADOR - Sim, tá. Então por que tu quer ser?

U5J - Bom, ano passado eu não queria ser, porque daí eu comecei estudar Pibid e daí foi a experiência mais que marcante na minha vida. Porque a turma não foi boa. Eram 14 alunos de 3º ano de Ensino Médio, e era pra ter sido, assim, a coisa mais legal do mundo, e daí não foi. Porque eles não colaboravam, eles não se interessavam, eles queriam... Não queriam fazer nada da vida deles, depois que terminasse o Ensino Médio. Tipo, era pra ser aquilo lá e Deus sabe. Então eu tava...No diurno. Assim, foi um negócio assim que eu chamava minha segunda-feira de... Minha segunda-feira era minha crise existencial, né? Porque eu não entendi como aluno de Ensino Médio não almejava alguma coisa diferente daquilo que eles conseguiam enxergar. Nesse ano foi o estágio, né? A gente não precisa de comentar do estágio. Mas, enfim, depois que eu comecei a enxergar as coisas de um outro ângulo eu comecei a ver que a sala de aula é o único lugar que tu vai conseguir colocar as pessoas, vai conseguir fazer com que as pessoas vejam o mundo de uma outra forma. É um dos únicos lugares atualmente. Tipo, esse ano a gente tá lá no Esperança, e é um colégio bem pobre. E, óbvio, eles não dão muita bola, às vezes, pro Pibid, mas a gente já comentou com eles que eles estão tendo oportunidades que quase ninguém da idade deles estão tendo, de participar do Pibid, de ver aquilo acontecendo. E mesmo que eles não percebam, a escola, atualmente, é o único lugar que tu tem a oportunidade de poder pensar, que eles são expostos a isso. E eu acho que isso é, como foi falado, em prática de ensino, vai dizer que não é a coisa mais bonita do mundo poder fazer os olhos de alguém brilhar, e poder mostrar pra alguém um outro

mundo. E tu poder inspirar a vida de outras pessoas e dizer: “Cara, façam isso, vocês podem, vocês conseguem, vocês são maravilhosos do jeito que vocês são”, eu acho que isso é... Não só aquela coisa lá de dar conteúdo, sabe? Mas eu acho que esse é o papel do professor.

PESQUISADOR - Quem é que tá contigo na escola? U5A. E agora, meninas e U5D, o que o Pibid notou na concepção de vocês em ser professor? Por exemplo, tá balançando? Tava no curso? Talvez fosse professor e talvez não fosse. E ao participar do Pibid bateu o martelo: “Não, é isso que eu quero mesmo. Eu quero essa profissão”. Aonde que o Pibid entrou e de que forma ele impactou essa decisão de vocês assim? Quem começa?

U5J.- Eu acho que o Pibid ... Mas eu acho assim oh, além do Pibid te dar uma, nossa, dele te mostrar não só o lado bom da sala de aula, mas o lado ruim, ele te leva muito mais pra sala de aula. Cara, quando eu, óbvio que o primeiro dia que eu entrei no estágio foi, assim, muito complicado, né? Porque eu tremi nas bases. Mas, enfim...

PESQUISADOR - E o teu estágio foi antes do Pibid?

U5J - Foi depois. Meu estágio ... Mas ele me trouxe, ele já me deu aquela tranquilizada pra saber até onde eu podia ir com os alunos, e até, tipo, essa relação aluno/professor eu acho que tava mais estabelecida assim um pouquinho. Tá óbvio que a gente ainda vai...

PESQUISADOR - Tu fizeste o estágio na escola do Pibid ou numa outra escola?

U5J - Não, em outra escola.

PESQUISADOR - Em outra escola. Não te conheciam lá.

U5J - Não, não me conheciam lá. A professora conhecia, que a gente foi pra lá, a Juju.

U5E.- Isso. Que no meu primeiro estágio eu não estava ainda no Pibid. Eu tava só meio que ajudando... Ah, tá. Eu tava meio que ajudando o Ítalo, assim, mas não tava como bolsista mesmo. Daí a primeira aula, né, eu programando várias..., pelo estágio, antes do Pibid. Programei muito as coisas pra primeira aula, daqui a pouco bateu assim oh, e terminou.

U5E - A gente não tem noção do tempo, né? Mas daí ocorreu tudo bem assim, mas agora no meu segundo estágio, que foi Ensino Médio, foi muito melhor assim, muito melhor mesmo. Até a professora falou como que... Até a professora da escola falou que ela percebe muito quem tem o contato com o Pibid, vem muito mais seguro e já sabe conduzir uma turma, né? Do que quem vem, a outra turma teve uma experiência bem ruim, assim, com estagiário. Que ela falou que ela não sabia o que ela ia fazer, né, mas que agora tá indo bem preparada assim, pelo Pibid, né?

PESQUISADOR - E o pessoal que está entrando agora no curso e terminando o Pibid, já entrou em sala de aula pra assumir turma?

U5B- Eu já comecei com o André, ele era minha dupla, daí ele saiu agora, aí eu fiquei sozinha. Mas a primeira vez que eu entrei eu fiquei, assim, o tempo que tu vai falar, como tu vai fazer as coisas, mas o Pibid, ele é uma preparação porque se tu fica em dúvida se tu quer ser professor ou não, a hora que tu dá a aula ali do Pibid aí tu tira a tua dúvida. eu decidi ali. Aí quando eu comecei na prática ficou melhor.

-.

U5A - É muito diferente o Pibid, porque eu tinha uma visão toda diferente da sala de aula. Que a escola que eu estudei é muito diferente dessa que eu tô indo agora. Os alunos são mais desinteressados. E na escola eles eram mais interessados. É muito diferente. Não, é que lá, no colégio que a gente tá é um colégio, assim, supercomplicado na questão social. É uma escola bem de periferia. Então os alunos têm toda uma carga familiar, emocional e... carregam pra aula isso aí.

U5A - Aí a gente faz intervenção com eles, a gente entra junto na sala de aula com a professora, né? Então é diferente, falei com a Jéssica, muitas vezes ela faz a oficina. Também é tipo umas coisas muito diferentes, porque alguns [ininteligível – 00:55:02] na oficina eles vão, tipo, eles querem mesmo.

PESQUISADOR - O que é oficina?

U5A - É inverso do horário de aula. São revisões de tudo, de exercício. Atividades práticas, tipo, na interpretação a gente costuma... Mas com tudo que eles já tão tendo a gente vai ligando com aquilo, na oficina mesmo. É muito diferente, tipo, quando eu vim pra cá fazer licenciatura imaginava outra coisa. Mas eu tô gostando bastante, me ajudou. Como eu já fazia outro curso antes, então eu já mudei pra química. Eu fazia enfermagem. E eu mudei pra química, então eu vim com um pouco de dúvida também já, mas fazendo, trabalhando o Pibid pra tirar as dúvidas.

PESQUISADOR - U5C, como que é ir pra escola?

U5C - A exemplo da U5A, eu também faço intervenção junto com a U5G, que é a formanda. Daí a primeira vez, o meu primeiro contato absoluto no primeiro trimestre de curso com uma sala de aula foi uma intervenção junto com o professor numa sala de aula, ou seja, a gente teve que preparar uma aula e dar essa aula. Então como é no horário normal de aula...

PESQUISADOR - Vocês assumiam a turma direto.

U5C - Isso. Como era no horário normal de aula a gente assumia uma turma. Como eles estão ali no horário deles de aula. Muito diferente da oficina que os alunos vêm tudo inverso. Ele vem por... Produção, exatamente. Aí a gente tem que se adaptar constantemente ao que o professor solicita de conteúdo. E foi uma experiência totalmente engrandecedora, porque é o que tu vai enfrentar na tua profissão, e aquilo te prepara pra tua profissão.

U5D - Bom, que nem a colega, ela falou que realmente se você está com dúvida se você quer ser professor, o Pibid é a oportunidade pra você bater o martelo e falar se quer ou não quer. Que nem a colega ali outra falou que isso engrandece também. Por exemplo, no meu caso eu não estava com dúvida, eu estava ciente de que eu queria ser professor, mas o que é ser professor? Como é chegar na sala de aula? Deixei lá na sala de aula o Pibid e você leva, você leva um susto, você fica nervoso, sabe, a sua perna começa a tremer, a sua mão começa a tremer, e isso é uma coisa muito boa, né? Porque você está nervoso porque você quer dar o melhor de si. E, bom, pelo menos eu considero que quando o professor, ele deixa de ter esse coração batendo forte é porque ele tá começando a deixar de amar a sua profissão, né? Eu, pelo menos, eu creio nisso. Então, Pibid, ele pode mudar... Ele muda a pessoa, ele muda conceito da pessoa, ele mudou meu conceito sobre colégio: “Ah, aquele colégio lá é de vila”. Que nem, o Colégio da Nati, a Natiele... Desculpa. O colégio da Nati eu tava antes, que alguma esperança, que fica numa vila. Só que quando falam, amigos meus, eu falo que eu estou na “Ah, eu estou na Escola Boa Esperança, fica na vila lá” “Ih, aquela vila lá, olha, deus o livre, sai daquela vila”. Exato. Sai daquela vila. Muitas vezes depois, tempo depois que eu estou dando aula na Boa Esperança, eu já tenho imagem dos alunos, pessoas inteligentes. Algumas pessoas que querem aprender, outras pessoas deixam você dar aula, não querem atrapalhar, ou seja, elas te respeitam porque tu tá respeitando ela. Isso é uma coisa muito legal, sabe? Depois eles falam: “Ih, sai daquela vila lá”, mas não, eu não quero sair daqui porque são pessoas que eu estou lidando, sabe? Eu não estou lidando com animais. Parecem que quando você fala que você está, você deve sair daquela vila porque lá só tem gente do mal, porque lá rola isso, rola aquilo, porque são pessoas que precisam ver essa realidade. E o Pibid, ele fornece isso, além de você ver, conversar com os professores, saber como é a estrutura da escola, isso também o Pibid proporciona você sair. Agora eu tô em outro colégio, não tô mais no Boa Esperança, tô no Menino Deus. É outro colégio excepcional, um colégio do município. E é um colégio que eu tô amando, sabe? Os alunos, eles são diferentes. Você consegue identificar a identidade de cada aluno de cada escola, de cada bairro, isso é uma coisa muito legal. Isso te faz querer mais que isso.

PESQUISADOR - Isso prova que tem um vínculo afetivo com os alunos, é importante embora alguns desprezem esse tipo de relação do professor com a turma, né?

U5J - Tipo, cara, eu achei... Esse ano eu tô gostando mais do Pibid do que no ano passado, né? Eu já falei isso. E lá é aquele colégio bem ruim, ruinzinho assim no sentido de, tipo, das

peessoas serem marginalizadas, isso aí. Mas assim oh, o que eu percebi? Que, cara, assim, tu começa a ter umas manhas pra lidar com os alunos assim que, tipo, é umas coisas... Tu consegue fazer eles escreverem, sabe? Tu começa a criar um jeito assim, tipo, a gente pega e senta do lado dos alunos e fica iticando eles assim: “Escreve, escreve, tu quer que eu te ajudo a escrever? Eu pego na tua mão. Eu escrevo junto contigo assim”, e, tipo, eles querem essa atenção, sabe? E, assim, às vezes quando tu vê que a turma te abre esse jeito, às vezes tu consegue, tipo, entrar no ritmo deles no sentido de, tipo, eles falam muita gíria, né? Aí tu começa assim: “Bom, mas olha só aquele negócio, bah, que paia, deu errado e que não sei o quê”, tu entra assim, mas, óbvio, com respeito, né? Isso te dá uma visão muito grande de como agir e como não agir na sala de aula. O que eles querem é deixar de ser invisíveis, que é o que eles são na verdade ao longo de todas as relações que eles têm na sociedade, na comunidade deles. A primeira vez que me chamaram de tia lá. Eu fiquei muito brava. Aí eu vim aqui e falei pra todo mundo. Todo mundo que eu encontrava eu contava que tinha me chamado de tia e diz que eu não tinha gostado. Daí o que aconteceu? Da outra vez já me chamaram de tia e eu já soube... Eu falei com o professor (cita coordenador), daí eu já soube melhor, já consegui encarar melhor a realidade da situação, e aí a U5A veio um dia depois da aula: “Eles perceberam que tu ficou brava, que tu não gostou, que tu soube lidar e dizer pra elas que tu não queria ser chamada de tia”.

PESQUISADOR - Só uns minutinhos só aqui. Mais um pouquinho só. Só tem que aprender agora a fazer isso. Bom, retomando. Uma pergunta, pode ser acho que pra todos, né, pros mais antigos e pros novos também. Na escola que tipo de ação vocês desenvolvem lá? Assumem sozinhos, assumem como professor, fazem laboratório, oficina no contra turno, revisão, exercício, o que se faz na escola? Preparam prática de laboratório para professora. O que se faz na escola como ação pelo Pibid, não pelo estágio?

U5C - O professor, ele tá passando o conteúdo e ele pede o experimento com base no conteúdo que tá sendo abordado. E aí a gente prepara uma aula prática contextualizando com o conteúdo que o professor tá passando em sala de aula. Na intervenção a gente também tenta fazer mais ou menos isso. Agora que... Como a gente tá nessa situação de que fazer o Pibid fosse terminar, né? Eu e a U5A, a gente acabou optando, até a pedido da professora e dos alunos, nesse um mês agora, final, a gente só vamos pro laboratório, e a gente fez várias práticas. E a gente tá montado um polígrafo com eles pra que... Nono ano. e o primeiro ano a gente tá fazendo as práticas, mas eles tão escrevendo no caderno. Pra que, como o Pibid tinha terminado a gente pensou assim: “Vamos fazer experiências pra que durante o ano a professora possa ir reutilizando elas, né? Durante e até o final do ano”. Agora como o Pibid não terminou, então foi montado o polígrafo. E a gente tá pensando em, agora no segundo semestre, começar com os jogos com eles durante a explicação do conteúdo.

PESQUISADOR - Que mais? Você chegou agora? Agora teve aqui o acréscimo aqui de três bolsistas, a Ângela, U5K e o U5M. Que chegaram agora. Como que é essa experiência de vocês, assim, no Pibid, como que é a chegada na escola, a doação com os alunos lá?

U5K - Eu sempre trabalhei na mesma escola ao longo dos quatro anos que eu permaneci no Pibid. E todos, a grande maioria parte desse tempo foi monitoria. Como sempre tentei trabalhar com... Eu sempre trabalhei, assim, o professor dava o conteúdo e alguma coisa em termo de prática experimental era feito, né? Até porque o tempo é curto, a carga horária de química na escola é curta. Dois períodos. É muito pouco. É lamentável que seja assim. Tentei trabalhar oficina nessa escola com, em turno inverso, mas os alunos são, assim, eles utilizavam-se desse período pra dar uma escapada de casa, sei lá, eles tinham muita evasão nessas oficinas, né? Uma escola grande que eu trabalhei aí, mil cento e poucos alunos. Tive a sorte de trabalhar basicamente com o Ensino Médio, porque ali é aprofundado o assunto. O oposto, lado humano que faz uma pequena passagem por cada... Então foi útil nesse sentido assim, eu vejo que trabalhar monitoria foi bem melhor que...

PESQUISADOR - Em sala de aula com professor explicando e tu auxiliando.

U5K - Isso. Ele me passava a palavra quando quisesse complementar alguma coisa, né? Então foi muito boa essa experiência assim.

PESQUISADOR - E sozinho na sala de aula não... sem professor...

U5K - Até por questão de não poder ficar, né, não era permitido essa, digamos, tomar conta da turma sozinho, né?

U5L- Eu tô desde 2014 na escola, na Rosário, sempre a mesma., logo aqui perto da (CITA INSTITUIÇÃO). E os primeiros tempos a gente fazia monitoria, eu e meu colega. E assim, era bom, a gente acompanhava o conteúdo da professora, e assim fazia alguma coisa relacionada sempre com o conteúdo. E agora esse ano a gente tá nas oficinas, e também tá sendo muito bom pra, tipo, a gente desenvolve mais coisas experimentais nas oficinas.

PESQUISADOR - O que que seriam as coisas experimentais, é material que tu leva?

U5L- É, material às vezes de, que tem em casa mesmo. Tipo, uma foi ácidos e bases, né? Que a gente vê...

U5K - A gente procura levar o mínimo possível que a gente consiga em casa ou na escola. Em últimos casos pedir pra universidade. Pelo menos por, a questão de descartar que muitas vezes tem descarte quente, gosta que, tipo, não precise ter coisa natural. É, tem vez de ácidos e base, sabão em pó, cinza de fogão, coisa simples pra fazer o teste do ácido da base com o a solução de repolho roxo, coisa assim, Feito pela gente.

U5A - A gente faz jogo que a gente aplica na oficina. A gente tenta andar com o conteúdo da aula, às vezes não consegue e a gente leva uma curiosidade do dia a dia do aluno. Aí a gente faz, gosta de fazer muitos jogos, é pifes, trunfos. Jogo da memória.

PESQUISADOR - Isso quem faz são vocês que desenvolve o material.

U5L- Sim. A gente desenvolve o material e leva pra aplicar.

PESQUISADOR - Tá. Agora pra todos, vocês organizam a prática que vai acontecer nas reuniões do grupo. E depois que vocês vão pra escola e voltam, tem uma discussão sobre o que foi feito? Uma avaliação pra retomar no outro semestre, ou na próxima ida à escola? Como é que funciona? Essa discussão e esse retorno da prática que se fez lá.

U5J - A gente sempre compartilha com o colega, tipo, eu fiz alguma coisa. Aí a gente vai passando pros colegas como é que foi feito. E aí, tipo, ah, ele fez do ano passado sobre a bomba, né? Eu aperfeiçoei a bomba dela pra outro jogo meu. Uma ideia, mas de usar aquela mesma coisa de um modo diferente.

U5K - E a gente volta e conta o que deu certo, o que não deu certo. E corrige pra uma próxima. E tem turmas e turmas, né, pode dar certo com os meus alunos e os delas não...

U5J - Às vezes a mesma experiência que a gente fez com o nosso... A última mesmo a gente tem feito as mesmas experiências nas turmas, né? E a mesma experiência que às vezes dá certo no primeiro ano, que eles gostam, o novo ano acha muito chato. E às vezes a experiência que o nono ano acha muito legal, o primeiro ano acha, tipo, muito chato. E a gente sempre conversa, comenta. E antes de ir pra aula a gente apresenta os planos de aula aqui na terça-feira pra discutir no grupo, então a gente vai pra sala de aula já sabendo, já como essa troca de ideias. Feita aqui no truço.

PESQUISADOR - E a ideia de vocês depois que se formarem, a gente vai ter agora formandos aqui, é trabalhar em que escola? Onde trabalhar depois? Ou não vai trabalhar e continuar estudando aí, buscar outra, questão de Mestrado, o que vai fazer. Ou ir pra escola privada, ou curso superior, ou ir pra escola pública, querem trabalhar aonde depois?

U5G.- Eu estava trabalhando. Trabalhei dois anos na rede estadual com contrato. Então lá eu dava química, física, biologia, artes, religioso, ciência, tudo. E no início desse ano eu fui desvinculada devido a junção de turmas e várias coisas que acarretaram. E também duas noites que eu poderia ficar atuando na escola, que era no EJA, eu tava matriculado aqui. E eram as últimas quatro disciplinas, então optei por terminar a graduação. E agora começa de

novo, a partir dessa semana, meu contrato também na prefeitura que era só fazer experiências acabou sexta. Acabou tudo numa semana.

U5K - E a gente tenta uma pós-graduação, então a metodologia do ensino de biologia aqui. E vou tentar o Mestrado. Mas também procurar na área, se não der paciência. Ter preferência pra professora na rede pública ou alguma coisa na rede particular.

U5B - Ah, eu não tenho certeza ainda. Eu terminei agora o primeiro semestre, né, vou pro segundo.

PESQUISADOR - Tu não tem certeza Do trabalho depois? Mas tu quer ser professora?

U5B - Sim. Só não sei aonde. aí depende. Não sei se eu vou já começar a dar aula, se eu vou continuar estudando mais um pouco, fazer os dois.

U5A - Eu quero Mestrado. Não sei se eu vou conseguir.

PESQUISADOR- Mas em química ou na área do ensino da educação?

U5A - Eu queria muito química orgânica. Mas eu gosto mais, não sei, se eu não conseguir agora, mas é continuar dando aula.

- U5J - O que fazer da vida depois?

- Eu quero dar aula em colégio adventista. É que eu sou adventista do sétimo dia. E daí como não tem nenhuma universidade... Vamos ser bem direto e sincero. Como não tem nenhuma universidade adventista no Brasil e nem no mundo que tem licenciatura em química, essa é uma área muito carente na igreja, na minha igreja, né? E aí como eu sei que eles têm muita dificuldade, que eu já andei conversando com o pessoal lá da associação, e de todo pessoal ali do Brasil que eu tive contato que tem, assim, que tá meio mais assim, por dentro da situação da escola adventista, eu sei que essa é uma área muito carente na educação adventista. Então, eu quero tentar dar aula na escola adventista. E só daí mandar currículos pra todas as associações, se eu consigo, ah, eu sou faixa (?) do pastor. já conversei com o tesoureiro da associação, que é, tipo, é um órgão um pouco acima da igreja. Já conheci... Tem em Santa Maria, tem duas em Porto Alegre, tem a escola do Sarandi e o Camaro, que fica na zona Norte. E ia ser demais dar aula. Gente, se eu puder dar aula lá. Mas tem em todo Brasil também, né, que daí não importa, eu vou mandar currículo pra todas as escolas adventistas do Brasil todo. E daí pra onde eu for chamada eu vou, não tem muita treta. Se não der certo isso, porque pode não dar certo, daí eu também vou tentar fazer Mestrado, daí não sei se na área da educação. Provavelmente eu quero tentar na UFSM em química, né? Não sei se química analítica, né, porque toda vez que a professora Ana fala que pra ser um químico analítico tem que ser muito, assim, não pode ser desastrado, né?

PESQUISADOR – E escola pública?

U5J - Ah, eu encaro, mas eu não gostaria. Porque, tipo, não por causa dos alunos, mas é porque... Salário. Mas tipo, é que eu sou uma pessoa que me fruto muito com as coisas, daí se eu for pra ficar a vida inteira, sabe... Tá, tudo bem que escola particular também tem isso, né? Mas assim oh, tem muito aluno na rede pública que, tipo, lá é o único lugar que eles vão poder ser alguma coisa na vida. E, tipo, eles não dão valor pra aquilo, sabe? Pelo menos eu vejo que tem muito... Pelo menos a escola particular, tipo, o pessoal quer mais, sabe? Talvez porque os pais têm uma concepção diferente. Talvez eles, mas a desesperança só vai piorar a situação. Porque se a gente, que tem como fazer alguma coisa, a gente perder esse encanto, essa percepção que pode mudar, aí não vai mudar. Mas é que daí eu vou entrar em depressão profunda. Daí você quer que eu morra?

PESQUISADOR - Vamos ver. Ângela. Nós estamos falando sobre onde trabalhar depois.

U5L- Não sei mesmo, não sei. Pós-graduação talvez eu vou fazer na área da educação.

PESQUISADOR - Que área? Educação.

U5L- Queria, talvez, fazer industrial. Mas sou um pouco desastrada no laboratório também. Eu gosto da área da industrial também.

U5K - Eu quero ficar na área da educação. Eu quase fui contratada esse ano, assim, chegaram a me ligar pra me dar o contrato do estado e não me deram. Mas até mais dois anos eu sou a próxima da fila. Pode ser que... Não vejo a hora que, tô precisando que chame de um vez.

U5M - Eu também aguardo a mesma oportunidade, né? No momento que surgir vai ser um prêmio, né? Mas eu pretendo ainda continuar estudando, quero partir para o bacharelado também. A área da química pra mim sempre foi uma realização pra mim, né? Muita coisa eu aprendi de forma autodidata, né? Então é uma pena que na época que eu era aluno secundarista ali não existiam tantas ferramentas que o pessoal aí coloca à disposição para o aprendizado.

U5G - Eu tô quase me formando e o U5M que me disse que não era só dar aula. Eu cansei de passar aqueles slides todos com as atribuições do químico, e nunca percebi que eu também poderia fazer as análises. Quase nos últimos dias dei aula... Aí na minha primeira consultoria já não sabia dar resposta. Na quântica foi feita uma análise de nitrato, nitrito nos embutidos lá [ininteligível – 01:20:25], né? Daí apareceu, assim, alterado. Mas aí eu fui olhar na legislação e dizia que não, que a média somando não podia ultrapassar aquele valor. Aí eu já fico pensando nesse lado, tem que se...

U5I M- Mas tudo tem a ver com o tempo. Trabalhando, os colegas vão colaborando contigo. Para o crescimento de cada um e do grupo todo.

- Eu agradeço a vocês a paciência de bater esse papo aí, a gente tá aqui a um tempinho, né? E que a gente tá tentando, é de fato...

Fim.

APÊNDICE J

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM BOLSISTAS DA INSTITUIÇÃO U7

PESQUISADOR - Hoje é dia 13 de junho de 2016, agora são 14:40, eu tô na (CITA INSTITUIÇÃO) com um grupo de bolsistas do PIBID, por enquanto estão aqui a U7A, a U7B, o U7C, o U7D e o U7E. A intenção da conversa é a gente falar um pouquinho sobre a história deles no PIBID, algumas concepções que eles têm. Eu vou primeiro pedir que cada um se apresente, seu nome, né? Idade e que diga de maneira rápida porquê que decidiu fazer química e licenciatura e se quer ser professor de química de fato, começa a U7A.

U7A - Bom, meu nome é U7A, eu tenho 25 anos, eu... no ensino médio eu comecei a gostar bastante da disciplina de química e eu sempre gostei, acho que de ensinar, assim, de ajudar as pessoas e aí eu resolvi ir pra uma licenciatura.

U7B - Eu sou a U7B, eu tenho 24 anos e eu também sempre gostei muito de química no ensino médio, quando eu entrei na faculdade eu tentei fazer cursos relacionados à química, mas eu percebi que eu gostava mesmo era das químicas do ensino médio, eu gostava dos meus professores, eu gostava do jeito que eles ensinavam e eu percebi que não são muitas pessoas que conseguem ensinar química, que conseguem levar de maneira fácil pra que as crianças entendam no ensino médio, então, eu achei que eu podia ajudar.

PESQUISADOR - Tem uma diferença entre a química que a gente ensina no colégio, ou aprende no colégio, né?

U7B - Sim. E a que sê aprende na faculdade, né? Pra nós da licenciatura tem uma diferença, assim, muito grande de... Até significativa, não sei o quê que cês acham, mas daquilo que a gente vê no colégio e gosta, pro que nos ensinam na faculdade, que é um pouco diferente, né?

U7E - Eu gostei bastante das cadeiras iniciais da química, apesar...

U7D - Química geral, química inorgânica, físico-química, as iniciais assim, eu gostei muito, mas conforme foi chegando pro final do curso, as espectroscopias da vida que eu fiquei mais... química orgânica avançada, assim, aquelas... organometálicos, eu achei... não era isso que eu queria estudar, não tinha nada a ver, eu queria... parecia que eu queria ficar no começo do curso pra sempre e eu percebi que... e eu já tinha sido monitora de química geral, fui monitora 3 semestres de química geral e eu gostava bastante de ensinar as pessoas, mais do que de estudar química.

U7C - É... meu nome é U7C, eu tenho 22 anos, eu entrei na química porque realmente eu gosto da química, o que me despertou foi o ensino médio mesmo, foi no primeiro ano mesmo, foi um professor, na real. O professor, eu adorei a aula dele, as aulas dele e foi o que me encantou, foi... depois do segundo ano deu uma caída assim, mas... Físico-química no segundo ano... não era a química, mas a... tipo, a professora mesmo, mas eu... eu continuei com aquilo e depois... eu entrei na química. Eu pretendo dar aula porque eu sempre achei o trabalho do professor um... tipo, admirável, muito, desde sempre e eu acho que é uma função muito nobre, ensinar e eu não me vejo trabalhando em laboratório, apesar de achar legal, mas eu não me vejo tentando...

PESQUISADOR - Só pra aula mesmo?

U7C - Isso.

U7D - Meu nome é U7D, 26 anos, química também surgiu pra mim no ensino médio, né? A história de... na verdade, professor a partir do segundo ano, eu queria fazer engenharia química, aí no segundo ano foram me pedir ajuda, aquela, ah, me ajuda, eu adorei aquela coisa de ensinar, ajudar alguém a ter... a adquirir conhecimento, então, me apaixonei pela arte

de ensinar e aí tô aí até hoje, pretendo dar aula, meu negócio é dentro da sala de aula, também não é laboratório.

PESQUISADOR - Deixa eu pedir, não quer sentar pra cá? Não sei se vai ter alcance do... pode ser aqui, pode ser aqui... fazer uma troca de lugares aqui, não sei se o microfone tem alcance lá. Bom, falta o U7E se apresentar também.

U7E - Bom, eu sou o U7E, tenho 24 anos e eu também foi por causa de um professor, só que foi no ensino fundamental, na oitava série, ele... ahn... basicamente deu a química do primeiro ano no ensino médio, ele já deu a oitava e aí eu me apaixonei por química e... e o jeito também que ele dava aula, eu gostava muito do jeito que ele dava aula e aí eu decidi que eu ia ser professor de química já lá no ensino fundamental, não, eu vou fazer química e vou ser professor de química, aí, depois, no ensino médio, também com essas questões de ah, os colegas pedem ajuda e tal, eu só fui cada vez gostando mais e aí disse, não, vou fazer a licenciatura, é isso aí, aí eu ingressei na licenciatura e vai ser licenciatura. vai até o final agora. Eu não... como eu também disse, eu não me vejo trabalhando em laboratório, trabalhando não, mas pesquisa, as coisas assim, né? Até pesquisa de... enfim, de outras coisas, isso não tem problema, mas trabalhar de botas sete léguas, nem pensar, nunca.

PESQUISADOR - Umhum. É um grupo que tá bem decidido pra esse tipo de ação aí. Tá, uma questão inicial agora, é... tá, cê entrou na licenciatura, alguns têm uma carreira já em outra área, a U7B tinha farmácia, depois tinha bacharelado e a atração pro PIBID assim, por que entrar no PIBID? Quem começa?

U7B - Quando eu entrei pra licenciatura mesmo, que foi no ano passado, eu já tinha ouvido falar do PIBID e pra mim, entrar no PIBID e ter contato direto com a escola, era pra ter certeza do que eu queria e queria tar lá o mais rápido possível, pegar experiência o mais rápido possível e saber se é isso mesmo ou não e eu gostei muito de trabalhar com o PIBID. Isso me ajudou muito na minha decisão e tô me formando em alguma coisa por causa do PIBID, basicamente.

U7C - Eu ingressei no PIBID no meu terceiro semestre, então, eu tive o primeiro e o segundo só com as cadeiras da educação e aquilo me deixou meio perdido, eu queria relacionar isso com... realmente dar aula o quê que é. então, eu procurei o PIBID pra isso, pra conseguir ter essa visão e o meu primeiro semestre no PIBID não foi muito legal, eu tive uma péssima visão e pensei diversas vezes, muitas vezes mesmo em desistir e mudar.

PESQUISADOR - Do PIBID ou do curso?

U7C - Do curso de licenciatura, passar pro bacharel porque foi bem traumatizante o meu primeiro semestre no PIBID, o quê que era ser professor. Agora, esse semestre eu tô começando a olhar com outros olhos pra função do professor, o quê que é.

U7D - A minha ideia de entrar... na verdade, eu não tinha nem ideia, eu não tinha conhecimento nenhum do PIBID e se não fosse pela professora (cita coordenadora), assim como o U7C, nos primeiros semestres da faculdade a parte de educação, eu ficava um pouco perdido, graças a alguns trabalhos das cadeiras de educação eu tive contato com algumas escolas e eu tomei uma iniciativa própria que foi, bom, se a faculdade não tá me ajudando, as cadeiras são todas teóricas, eu vou tentar me aprimorar e pedir auxílio às escolas, então, eu montava palestras sobre conteúdos de química e ia nas escolas e dava palestras, então, eu tinha contato já com os alunos. Quando a professora (cita coordenadora) era a responsável da (CITA INSTITUIÇÃO), eu falei pra ela isso e ela me falou do PIBID, que eu ia me dar muito bem no PIBID, eu tive um ano de problemas com relação à abertura de conta no banco, então, teve um ano... eu já devia estar a mais tempo no PIBID, mas depois que eu entrei no PIBID, realmente foi como ela falou e tá aí... Achei super legal, consegui criar muitos projetos com os colegas, muitos estão aqui.

U7A - Bom, eu já tinha conhecimento do PIBID, eu já tava na (CITA INSTITUIÇÃO) há mais tempo, então, eu já tinha colegas que já tinham falado bem do PIBID, mas o momento

que eu estava, não era o meu interesse porque eu tinha uma bolsa de 30 horas, que tinha uma questão financeira. Então, quando cortaram essa bolsa do meu setor eu lembrei que o edital do PIBID estava aberto e eu me inscrevi, que era... seria uma bolsa que eu acho... seria bem interessante, mas eu só não tinha entrado ainda pela questão financeira, aí, quando cortaram minha bolsa que era de 30 horas, eu procurei... a primeira bolsa que eu procurei foi a do PIBID.

U7E - Bom, eu fiquei sabendo do PIBID pela professora (cita coordenadora) mesmo, já no primeiro semestre e aí, no outro semestre, no segundo semestre que eu já tava aqui eu decidi que eu ia fazer PIBID porque quando eu entrei aqui, eu entrei meio perdido, eu não sabia muito o quê que era a realidade de ir pra faculdade e tal, não sabia como é que funcionava a faculdade em si e aí eu vi que quando a gente ia realmente pra sala de aula, era só no final do curso e eu achei isso um absurdo. Nos estágios. Aí eu achei isso demais, eu disse, não, eu não vou desistir da licenciatura, mas eu quero ir pra sala de aula uma vez, pra ver como é que funciona e aí o PIBID veio pra isso, aí eu peguei uma escola muito boa e uns colegas muitos legais já de início, uma escola que fazia atividades, a gente participou de feira de ciências. Então, foi bem interessante e produtivo.

PESQUISADOR - Os estágios de vocês são em que semestre mais ou menos? O primeiro estágio, o de ir pra sala de aula?

U7E - São nos últimos, acho que é no sétimo.

PESQUISADOR - E vocês entraram no PIBID em que semestre do curso?

U7B - Eu já tava no estágio. Já, assim que abriu os estágios eu já não tava... eu tive uma história parecida assim, mas no meu caso, eu já tava próxima dos estágios, né? E eu tava com umas cadeiras atrasadas, mas os estágios eu já terminei todos. Então, quando eu tava no... assim que abriu os estágios eu fui pro estágio porque ou era aquilo ali, que eu via que era aquilo ali mesmo pra mim, ou eu largava porque pelas cadeiras que eu tava tendo aqui já não tava... eu não tava mais motivada.

PESQUISADOR - A cadeira que você tava tendo é a cadeira do grupo técnico ou do pedagógico do curso?

U7B - Não, o pedagógico já... É, tinha quase acabado.

PESQUISADOR - Tá, entendi. O U7C... em que semestre tu tava?

U7C - No terceiro.

PESQUISADOR - E o U7D? Entrou no PIBID em que semestre?

U7D - Segundo, na verdade era pra eu estar já bem mais adiantado, mas pelo currículo assim...

PESQUISADOR - É, comecinho, é isso aí. U7E, tu falou que era o segundo também?

U7E - O segundo.-

PESQUISADOR - Então, deixa só eu fazer uma outra questão assim, a gente... vocês fizeram um comentário em relação ao estágio que demora pra acontecer, só lá adiante, no sétimo semestre, né? E que tem essa questão aí das cadeiras da educação, vou chamar aqui de pedagógicas, só pra gente usar uma linguagem igual ali. E que vocês hoje gostam, querem ser professores, né? Por algum motivo. O quê que influencia mais na decisão de ser professor, as cadeiras pedagógicas (1), o estágio (2) ou o PIBID (3), que você... dentro desse panorama de cadeiras da pedagogia, da educação, (CITA FACULDADE). Estágio obrigatório e PIBID, o que influencia mais na decisão de “ah, eu quero ser professor”, de fato, assim? Quem fala? U7D.

U7D - PIBID.

PESQUISADOR - E como é que tu localiza o PIBID em relação às cadeiras pedagógicas? Ele complementa as cadeiras pedagógicas ou ele é a parte? [ininteligível – 00:14:32] só do PIBID, como é que tu localiza?

U7D - Cadeiras pedagógicas têm toda aquela parte teórica, né? Tudo tu vê na teoria, o PIBID tu consegue relacionar toda aquela teoria na prática e ir bem mais além até. Então, ele é um programa que dá uma abertura muito boa pra ti ver tudo que tu viu na teoria e colocar na prática e ainda te aperfeiçoar ainda mais.

U7E - E muito cedo e muito mais... se eu fosse dividir assim, eu diria que o PIBID é 80% e a (CITA FACULDADE) é... 20%, até porque eu não fiz os estágios, né? Mas imagino que...

PESQUISADOR - Sim, se tu não fez estágio e já decidiu, é...

U7E - Sim e... porque, como o U7D disse, porque realmente, quando tu vai pro PIBID e já fez todas as (CITA FACULDADE)s, eu já fiz todas, até a... as percepções já de... tanto de pedagógico quanto de algumas problemáticas que surgem e tu diz, ah, mas isso aí eu já vi, então, eu vou atrás, eu vou voltar lá na cadeira e tal. Então, é... é essa dimensão, mais ou menos.

U7C - Eu acho que é bem o que disseram, o PIBID é muito importante, influencia na decisão, influencia mais do que as cadeiras e o estágio que eu não cheguei perto ainda, mas acho que é isso, eu diria até que as cadeiras, tem algumas cadeiras que deixam alguns... algumas questões pra gente... eu, pelo menos, algumas questões de se é isso realmente que eu quero.

PESQUISADOR - Nas disciplinas?

U7C - Isso, nas cadeiras e o PIBID ajuda a responder essas perguntas, vai ajudando a responder.

U7D - Só um complemento que meio veio à mente. Aqui na (CITA INSTITUIÇÃO) tem os professores do estágio aqui na (CITA INSTITUIÇÃO), que eles fizeram um comentário uma vez que foi muito interessante, o estagiário, quando ele passou pelo PIBID, ele é diferente do estagiário que só teve as cadeiras teóricas. Então, ele tem... a ideia dele, a cabeça dele é diferente, então, ele enxerga a sala de aula de uma outra maneira do que alguém que vai pegar a sala de aula pela primeira vez lá no final do curso e depois tem que se deparar com a realidade, tomar aquele baque lá fora, porque o estágio aqui e 6 meses com uma turma de uma escola, nem 6 meses, 6 meses acho que é o semestre, mas são... seriam 3, 4 meses. Então, depois toma um baque lá fora porque aí vai pegar um monte de turmas, ideias diferentes, um monte de coisa diferente e vai assumir uma turma, uma escola e o “Pibidiano” já tem esse convívio, já tem essa coisa, é bem interessante.

PESQUISADOR - Eu já ouvi também essa mesma conversa em outro lugar do estado, o PIBID, ele é recebido de outra... já num outro grau de...

U7E - Eu diria até que assim, aquela questão como complemento de (CITA FACULDADE) pedagógico e PIBID, eu diria que o PIBID até quebrou um paradigma ou um... como se diz, uma... o que deveria realmente ser, porque quem deveria complementar a faculdade, o PIBID, o PIBID deveria complementar e, na verdade, é o contrário, pra mim, pelo menos, a (CITA FACULDADE), a faculdade foi que complementou... A prática do PIBID, então, o PIBID é maior do que a parte teórica assim.

PESQUISADOR - A parte pedagógica e os estágios, as meninas...

U7B - Eu comecei a fazer, eu ia comentar até, eu comecei a fazer o estágio I semestre passado, junto com as atividades do PIBID, então, eu comecei a fazer observações no colégio do PIBID, ia participar das atividades do PIBID no Instituto Flores da Cunha e comecei o estágio no Colégio Aplicação. É um pouco diferente, a gente acha que quando a gente tá numa escola que tem PIBID os professores são diferentes, o comportamento dos docentes é um pouco diferente e não acho que a... a faculdade de educação, ela traz umas... uns pensamentos assim muito utópicos, às vezes, dá vontade de pegar e colocar os professores da (CITA FACULDADE) dentro da rede pública, porque é... eles acham que vai ser tudo lindo maravilhoso, mas não é. E o PIBID também faz as coisas parecerem bonitas, na real, porque tu... os alunos participam, pelo menos a minha escola é maravilhosa, os alunos participam direitinho, eles adoram, mas quando tu vai em outras escolas assim, tu passa... eu tô no meu

segundo estágio, mas eu tô tendo um problema de novo, semestre passado foi por causa da greve.

PESQUISADOR - Que série tu tá dando lá?

U7B - Primeiro e segundo no magistério. Esse semestre não é no Aplicação, esse semestre é junto com o Flores Da Cunha, que agora foi tomado pelos alunos. Então, eu tô sem estágio e sem PIBID, é, complicado, mas na experiência que eu tive no Colégio Aplicação pelo menos, não foi muito boa, eu meio que quebrei a cara lá um pouco. Então, conforme a gente vai passando de colégio e vai vendo as experiências dos colegas que estão fazendo estágio em outras escolas com outras turmas, com outros perfis e a gente vai percebendo que não é esse mar de rosas, assim, o PIBID faz a gente gostar bastante e faz a gente ter várias ideias, faz a gente saber lidar com os alunos, conversar com eles, interagir, mas não é sempre que a gente vai ter uma turma ideal pra aplicar as coisas, assim, então, e quando chega essas horas assim é um pouco complicado e faz a gente pensar duas vezes. Não que eu tenha desistido, eu acho que eu tenho capacidade de lidar com turma complicada, eu acho que eu absorvi bastante, eu imagino que eu consiga lidar com uma turma assim, mas tem... acho que tem limite pro quanto as pessoas querem alguma coisa e acho que a faculdade de educação poderia complementar muito mais do que ela faz hoje em dia, pra ajudar a gente de verdade.

U7E - Isso é muito importante, porque, assim, o PIBID, quando a gente chega lá com o PIBID na escola os alunos nos veem de uma forma diferente...

PESQUISADOR - E veem vocês, como professores ou veem vocês como estudante da...

U7E - Como estudantes, não se referem a nós como professor, como senhor e tal, mas eles têm a... eles conseguem enxergar que nós somos estudantes, estamos lá fazendo uma experiência, entre aspas e tal, e quando a gente faz... quer dizer, eu não fiz, mas a...

PESQUISADOR - Isso no estágio?

U7E - Não, isso no PIBID, quando a gente vai pro estágio, acho que daí sim, aí eles te veem como um professor e aí é que dá essas... esses baques, né? Esse confronto, aí todo mundo fica assim, mas é como o U7D diz, o que eu vejo dos colegas que já fizeram PIBID, quando chegam no estágio, eles têm esse confronto, mas a coisa é mais amena, porque como tu já tem experiência no PIBID, tu sabe como lidar, sabe?

U7A - Bom, eu tenho duas opiniões, uma geral e uma pessoal, humana. Então, a geral assim, eu acho assim, que normalmente o pessoal pega bolsa do PIBID logo no início do curso. Então, isso é muito positivo, porque eu não tive isso quando eu entrei, que não sei que ano começou o PIBID, mas... 2009. Então, era uma coisa muito nova, tipo, não tinha conhecimento quando eu entrei, então, eu não tive essa experiência inicial do PIBID, mas eu vejo pelos colegas que tiveram, né? Que isso contribuiu muito pra eles e no meu caso, eu comecei... minha primeira experiência foi em cursinho pré-vestibular, depois eu comecei a fazer os estágios e depois eu fui pro PIBID, então, já tinha uma certa experiência em sala de aula, inclusive, de ser professora titular e não bolsista e realmente eu concordo com isso, que ali, quando a gente já como bolsista PIBID a gente é quase um intermediário entre os professores e os alunos, a gente tá num papel intermediário, uma hora os alunos nos consideram como professores e outra eles consideram mais como aluno, mais próximo deles.

PESQUISADOR - E vocês quando vão, pelo PIBID pra escola, vocês assumem salas de aula ou fazem só trabalho de preparação? O quê que cês fazem quando tão na escola, indo lá pelo PIBID?

U7B - Lá na Flores da Cunha a gente acompanha primeiramente um professor em uma turma... Acompanha as aulas.

PESQUISADOR - Acompanha ajudando o professor ou observando?

U7B - Observando e, às vezes, complementando também a aula. A gente... sempre com professor e acho que difícil o professor deixar a gente dar uma aula que seja na oficina... Só no estágio. Como oficina pode.

PESQUISADOR - Fala um pouquinho disso aí, de oficina, que tipo de oficina que é, é no horário de aula, é no contra turno?

U7B - Não, contra turno. Às vezes, quando a gente faz em horário de aula a gente faz prática, aulas práticas pra complementar aulas com todo professor, mas aí oficina geralmente a gente faz o contra turno, lá no... como eu tô há pouco tempo lá, na verdade, eu fiz só uma oficina que foi ano passado, esse ano não deu tempo de fazer muita coisa e a escola já tá parada, que foi na época do dia das... acho que foi no domingo do dia das bruxas, sábado do dia das bruxas, eu não me lembro, a gente fez uma oficina de bruxaria, que o PIBID já tinha montado já, a gente apresentou até no Portas Abertas agora. A gente apresentou essa oficina, eu e mais um colega lá na escola, a gente... eu e mais um colega que era do PIBID, que não é mais, o Lucas, a gente fez essa oficina lá pros alunos e outros alunos que tavam na escola também semestre passado, fizeram oficinas de sabonete, sabão e eu não me lembro se teve mais alguma outra da química agora, mas foi nessa... nesse dia especial que a gente separou pra fazer... outros cursos também fizeram, não só... porque lá tem PIBID da biologia também, se não me engano, e da matemática, então... foi mais esse envolvimento que eu tive assim, não foi muita coisa que eu cheguei a fazer, não tive muito tempo também.

U7D - Nossa atividade no Gema, ela é... é praticamente quase a mesma assim, do...

PESQUISADOR - Tu tá... quem é que tá contigo nessa turma? Ou tá sozinho?

U7D - Eu e o U7C, mais 2 colegas, 3 colegas...

PESQUISADOR - E tu tá sozinha lá U7B?

U7B - Não, tem eu e mais 3 colegas também.

PESQUISADOR - Em que escola que tu tá, U7A?

U7A - Becker. E eu tive que sair do PIBID porque eu completei os 4 anos, tipo assim, tu já tá demais lá.

PESQUISADOR - É, isso é uma coisa que vai ter que ser, acho que revista. U7D, desculpa, te interrompi.

U7D - Aí é eu e o U7C, tem a Melina ainda, a Thaís e o Lauro, né? A Melina, ela nos acompanha, né? Na sexta-feira, eu, o U7C e a Melina estamos na sexta-feira na escola, a Thaís fica na quarta e o Lauro fica na segunda-feira, a nossa atividade na Gema, ela é basicamente parecida com a do Instituto, né? Quando a professora tá ali em sala de aula, a gente tá observando a aula, enquanto ela tá explicando a gente complementa, às vezes, até mesmo a própria professora nos pede um feed, alguma coisa, em práticas, a gente orienta os alunos, ó, cuidado com isso, cuidado com aquilo... Práticas de laboratório, organiza os reagentes, tudo, né? E fica cuidando como os alunos tão lidando com a prática pra ver se não vão derramar nada que possa ocasionar alguma coisa e as oficinas, palestras, a escola nos proporciona isso, essa liberdade de aplicar essas oficinas, aplicar palestras.

PESQUISADOR - Também em turno oposto ao da aula?

U7D - Não, no nosso caso, quando a gente quer fazer isso a professora de química diz, não, pega esse período na outra semana, nessa semana...

PESQUISADOR - A professora mesmo que te...

U7D - Isso, e aí a gente... vai e aplica. Outra coisa interessante é que a escola gosta que a gente, por exemplo, participe das festas, dos eventos que tem nos sábados, né? Quando a gente pode, a gente vai, festa junina, eles gostam bastante que a gente participe e um outro... uma outra coisa também que acho muito importante que acontece na escola, não sei se é o caso do Becker e do Instituto de Educação, mas é que a professora lá de química, ela quer que a gente participe dos conselhos de classe sempre que possível, então...

U7A - Né? Então, sempre que possível a gente participa do conselho de classe, porque é participativo, né? Então... com os alunos juntos. Então, é uma experiência muito bacana, bem interessante. Eu, como já tô lá desde 2014, eu sempre participo, a não ser que eu tenha uma aula no horário, eu nunca tô lá, mas fora isso, eu já participei de um esse ano e é uma

experiência muito legal porque a gente escuta os alunos, a gente escuta os professores falando pros alunos, dando conselhos, falando sobre notas, trabalhos e etc...

PESQUISADOR - Vocês podem falar também nesse conselho de classe?

U7A - A gente pode falar também.

PESQUISADOR - Que série tu tem lá?

U7A - Os 3 anos do ensino médio. Então, é bem interessante essa atividade... não, nunca troquei de escola assim no PIBID, mas tem colegas que já... esses 3 já foram em outras escolas, participaram de mais de um programa.

U7E - Igual, como eu fiquei 4 anos no PIBID eu fiz bastante coisa também.

PESQUISADOR - Nossa, ficou quase um curso, né? Quase um curso todo!

U7E - É, e aí, bom, deixa eu falar das atividades assim, gerais, bom, o que eu... eu tive duas escolas, eu tive o Dolores Alcaraz Caldas, ali perto do Iguatemi e também no Becker. no Dolores a coisa funcionava muito direitinho, assim, sabe? A escola era muito... acolheu bem o PIBID, nós tínhamos um laboratório muito bem estruturado, que foi até... foi até o próprio Instituto, aos poucos foi colocando materiais lá dentro e tal, e aí nós, basicamente fazíamos... quem planejava as atividades de laboratório éramos nós, "Pibidianos" e nós vinculávamos com os conteúdos de aula, então, a professora participava da reunião conosco, olha, eu tô nesse, nesse e nesse ponto do conteúdo e quem sabe vocês não fazem uma atividade...

PESQUISADOR - Essa professora aí, era supervisora ou era...?

U7E - Era supervisora, ela é... essa, no Dolores era professora e supervisora, ela era... a mesma pessoa. Então, nós éramos autônomos nesse sentido de fazer a... produzir a prática e aplicá-la e nós fazíamos também muito reforço em turno inverso lá no Dolores, era basicamente nós que fazíamos, aí, no outro ano surgiram as oficinas que a gente fez, interdisciplinares e tal, eu, meu grupo era da radioatividade, a gente fez um trabalho bem legal lá e tal, a gente começou lá pelo Dolores e depois a gente foi pro Becker, aí foi que a coisa meio que... sabe? Que o Becker é uma escola muito grande, tem alguns problemas assim, de coordenação e tal e lá no Dolores a gente participou do conselho de classe e não éramos tão ativos assim, só a... só observava e tal, mas não tinha problema nenhum, a gente poderia... se quisesse ou se não quisesse, poderia participar sem problema nenhum, já no Becker esse foi um dos primeiros problemas que teve, porque o estagiário não poderia... não pode participar do conselho de classe, o estagiário e aí como lá no Becker nós somos recebidos como estagiários, sabe? E aí a gente... eu cheguei no conselho de classe e eles disseram que eu não poderia participar e aí teve esse problema, deu um problema e tal, mas depois foi liberado que o "Pibidiano", por não ser um estagiário e sim ser um bolsista, ele poderia, aí foi explicado direitinho que... porque no Dolores, quando eu tava lá, por exemplo, ainda não tava... na fase da... do "tutoramento", que o PIBID... agora nós poderíamos atuar em sala de aula, ficar na sala de aula com professor e tal, lá no Becker já era esse... dentro desse contexto. Então, aí foi explicado pra coordenação lá, pra direção e aí pode... os "Pibidianos" agora podem participar do conselho de classe, eu não sei se ainda participam.

U7B - É, a última vez que teve...

U7E - É, e agora já pode participar e tal, mas é...

U7B - Se é no dia que eu estou na escola eu vou. É, mas é uma coisa bem... só observar bem quietinho.

U7E - Porque nesse mesmo dia, quando... teve... foi conselho da manhã, se não me engano e aí o conselho da tarde já tinha dado toda essa confusão e aí eu participei...

U7B - Isso, porque daí, até à tarde já tinha sido resolvido esse problema.

U7D - É, talvez, uma questão de... de uma instrução da escola sobre o quê que é o PIBID, como é que funciona, às vezes, o supervisor sabe bem o quê que tá acontecendo, mas as outras pessoas da escola não... não tem a ideia do que é PIBID...

U7E - É, a supervisão conhecia...

PESQUISADOR - Acham que é um estágio mesmo...

U7B - Sim, a supervisão conhecia bem a professora, então... e quem... até a supervisão pedagógica conhecia o PIBID, foi até com ela que foi feita toda a parte burocrática, mas a direção e a supervisão não conversavam e aí foi isso que deu o problema todo.

PESQUISADOR - É, o Becker é um colégio muito grande, né? E aí tem um monte de professores, tem uma veia técnica muito grande o [ininteligível – 00:33:35] eles querem muito é laboratório, é projeto, é construção. Deixa agora eu trocar um pouco de assunto pra vocês aí, vocês fizeram já as disciplinas teóricas da (CITA FACULDADE), da educação e já disseram que a decisão de ser professor, a maior parte da importância da decisão foi o PIBID que trouxe, né? E o quê que vocês acham ou acharam das matérias teóricas, da parte teórica da pedagogia ou da (CITA FACULDADE)? O quê que vocês gostaram de ter visto lá e acham que cês vão usar aquilo quando forem pra sala de aula de fato aí? Quando forem pra sala de aula nós vamos usar aquela ideia que vocês viram lá naquela teoria lá que vocês aprenderam, o quê que a teoria que vocês aprenderam vai ajudar vocês, se é que vai ajudar vocês, quando forem pra sala de aula pra assumirem uma turma? U7B.

U7D - Eu acho que a coisa mais útil que eu vi na (CITA FACULDADE) foi a cadeira de legislação, de políticas da educação básica porque vai me servir pra passar em concurso, depois disso... eu acho importante ver legislação, na química bacharel mesmo a gente não vê legislação de nada e eu acho importante essa parte, mas assim, de aplicar em sala de aula eu acho que, talvez, a cadeira de filosofia da educação, eu acho que é uma das cadeiras que eu mais tô tirando coisa, não é muita coisa, mas eu tô tirando alguma coisa dali.

PESQUISADOR - Tu lembra de alguém que tenha sido citado lá? Um... algum pensador que alguém tenha citado nas aulas lá que tu lembra?

U7D - Ah, é difícil lembrar os nomes.

U7A - Mas é, a gente tava discutindo, a gente passou o semestre inteiro discutindo, ainda tá, porque não terminou o semestre, essa relação de professor e aluno e o conceito de aprender e ensinar, que tão intimamente relacionados, então, eu acho que dali... dessa cadeira que eu tô conseguindo tirar mais informações assim do relacionamento mesmo, professor aluno, que é o que tá mais me dando umas ideias, mais me ajudando, eu diria, psicologia da educação.

U7D - É isso que eu ia dizer, se baseia na psicologia, né?

U7B - Mas em psicologia da educação a gente passa muito tempo discutindo notícias da (CITA INSTITUIÇÃO), basicamente, sobre a relação entre os alunos quotistas e os não quotistas e aquela briga que deu na... como é o nome? Na casa de estudos ali no centro sobre a reitoria, sobre... notícias internas quase, da (CITA INSTITUIÇÃO) assim, a gente fica discutindo as relações entre os alunos daqui, então... e agora no final que a gente tá voltando mais pra dentro da sala de aula, mas é com um projeto que a gente tá fazendo pra apresentar, então, não tem muito... não tem nada a ver com a cadeira, meio que a gente escolheu um tema...

PESQUISADOR - Tá, e nomes assim que são geralmente falados... Piaget e Vigotski assim, cês discutem?

U7B - Não, Piaget e Vigotski da (CITA FACULDADE) não muito.

U7C - Eu ouvi bastante.

U7A - Da (CITA FACULDADE) não muito. Sim, eu até filosofia, foi pra mim praticamente inútil, foi...

U7C - Eu acho que as cadeiras da (CITA FACULDADE) dependem muito do professor.

U7B - Sim, exatamente, porque o meu professor...

U7E - Cada professor que dá uma cadeira, é uma cadeira diferente, é uma cadeira completamente diferente... psicologia da educação é uma cadeira que as pessoas da química odeiam, mas eu fiquei sabendo que é por causa de um professor, não sei nem quem é, mas eu sei que odeiam.

U7B - Nem precisa...

U7C - Eu não sei quem é porque quando eu comecei a falar que eu gostei de psicologia da educação, as pessoas, como assim? E daí...

U7D - Não, mas é muito isso, por causa dos professores, com certeza. Eu tive um professor de filosofia que ele não era ruim, só que ele... nada do que ele disse eu vou usar na educação, com certeza, ele viajou muito na maionese, porque ele era seminarista assim, sabe? Então ele... bom, enfim, mas assim, as cadeiras que com certeza eu... as que mais me marcaram e que eu com certeza vou usar, é a identidade docente que eu fiz com uma professora que ela tava fazendo mais ou menos como um intercâmbio assim, ela tava vindo de outro lugar e tal, lá dos Estados Unidos ela veio pra cá pra fazer e foi uma cadeira fenomenal assim, não... pelo que eu via da ementa da disciplina, ela não seguiu muito aquilo, fez algo um pouco diferente, que era mais voltado realmente à identidade docente, que foi muito legal, a cadeira de currículo didático e planejamento, que essa sim foi sensacional, ahn... tinha mais uma que eu tinha... daqui a pouco eu me lembro, mas assim, foram 3 ou 4 cadeiras que... Da educação contemporânea, não, é essa de planejamento, né? Teve mais uma que é eletiva da (CITA FACULDADE), que eu fiz com um professor alemão, ele é... também foi muito legal essa cadeira e é basicamente os autores que eu vi... tiveram outros, né? Mas os que em toda cadeira apareceu foi Piaget, Paulo Freire, em duas cadeiras que apareceu seguido foi o Boaventura, que esse é mais... não é tão falado, mas eu estudei bastante, vários artigos dele.

U7C - É bem importante.

U7A - E Silvio Gallo, se não me engano, eu também estudei um pouco sobre ele, duas cadeiras também, por coincidência e teve uma outra cadeira que também era eletiva, que era seminário, política, trabalho e profissão, alguma coisa assim, mais ou menos, tem um texto depois do seminário, também foi uma cadeira muito produtiva que, com certeza, eu vou usar no futuro. Então, assim, eu... tem cadeiras na (CITA FACULDADE) que realmente eu tenho certeza que eu vou usar no futuro, vou dizer assim, porque realmente elas me agregaram alguma coisa que até o PIBID, de vez em quando, surge assim, ah... isso eu vi lá na cadeira, então, quem sabe eu não trabalho dessa forma, sabe? Isso eu vi, essa teoria, quem sabe eu não uso essa teoria pra essa atividade, enfim. Então, algumas coisas assim, mas isso é 40% das cadeiras da (CITA FACULDADE), as outras todas é bem complicado, psicologia da educação também foi... pra mim foi nula, teve muita troca de professor e não teve professor nenhum. Durante o semestre teve muita troca, foram 3 professores que eu tive, filosofia pra mim também não teve nada, assim... então, as primeiras cadeiras da (CITA FACULDADE) foram complicadas, depois sim, essas que a gente vai escolhendo, mais assim professores e tal, aí a coisa melhorou um pouco, mas no início foi bem complicado.

U7D - Em relação às cadeiras... Do pedagógico... é... Bom, o que eu tenho, que me acrescentou realmente foi Ensino identidade docente, uma das cadeiras que tem, políticas, agora não me lembro, acho que tem 2 cadeiras de políticas, né? Uma é eletiva, se não me engano, foi uma que eu fiz.

U7C - É e acho que é Políticas governamentais - educação brasileira, se não me engano, uma cadeira que é eletiva pra gente, tipo, é uma cadeira muito boa que mostrava todos os... toda essa parte do governo, tanto em... em todas as esferas, federal, estadual, municipal, né? A parte das escolas, tanto a parte privada, tudo, ensinava... quer dizer, mostrava toda essa parte, assim, da educação, em todos os ramos, né? Ensino, identidade docente, que a professora queria que a gente tivesse dentro da sala de aula, então, foi a única cadeira da (CITA FACULDADE) que é como se fosse um mini PIBID ali, né? Então, a professora, no caso, a que começou a cadeira, ela ia fazer toda aquela parte teórica normal, que nem os professores da (CITA FACULDADE) fazem, aí ela teve que fazer uma viagem pra Europa, ia ficar até o final do ano e a que entrou revolucionou totalmente a cadeira, né? Nos levou pra sala de informática de arquitetura, que é próxima à (CITA FACULDADE) ali da (CITA

INSTITUIÇÃO) e aí, ali a gente desenvolvia projetos e levava pra uma sala de aula, a gente tinha que fazer visita a alunos pra desenvolver os nossos projetos e no final a gente tinha quem montar até um jogo, nossa avaliação final era a montagem de um jogo e a aplicação em escola, filmando tudo e teve a última cadeira que eu fiz, que ela fala da... que ela... tenta mostrar a parte da tecnologia, que eu gosto dessa parte, que é a da tecnologia em informática, internet, tudo, mais ou menos que muitos professores não gostam de trabalhar em sala de aula, mais antigos assim, digamos, né? E aí ela tenta te inserir nessa parte da tecnologia na educação, montagem de aulas de mapas conceituais e computador, pra tentar ensinar o aluno de uma forma diferente. Então, tem várias coisas assim.

U7B - É, depende do que cada um gosta de fazer, cada professor tem um perfil diferente e vai levar, claro pro seu lado aí a...

U7A - Sim... montagem de vídeos e coisas do tipo, então, são essas cadeiras assim, sociologia da educação também é... lá no primeiro semestre que eu fiz, que eu fiz no meio das férias porque não... durante o semestre não teve professor, então, eu fiz nas férias de verão, em janeiro ali, queria ter sido fiscal do vestibular aquela época, não pude porque tava a cadeira bem na época do vestibular, então, chegava na (CITA INSTITUIÇÃO), o pessoal indo pro vestibular e eu indo pra aula.

U7E - Eu fiz uma cadeira que... Eu fiz uma cadeira que era ambientes digitais, que também. Eu fiz e ela é exatamente isso, bem como diz o nome, né? Ela era pra gente aprender a dinâmica de algumas atividades em sala de aula usando um computador e a... [falas sobrepostas – 00:43:54]

U7D - Eu fiz isso em identidade docente que também a professora gostava muito que a gente se inserisse no mundo 2.0, assim por eles mesmos intitulado e depois veio essa cadeira de ambientes digitais que, aí sim, era totalmente inserido no... A gente fez muito mapa conceitual...

PESQUISADOR - Então, mas isso é na (CITA FACULDADE) também?

U7C - Na (CITA FACULDADE).

U7B - É, eu acho incrível observar assim, a experiência dos outros... na (CITA FACULDADE), porque parece que cada um fala em uma (CITA FACULDADE) diferente, não é a mesma pra cada um, não é nem pela pessoa que tá... não é nem por mim tá lá eu vejo de um jeito diferente, ele vê de outro jeito diferente, não, porque muda professor o tempo todo e muda cadeira o tempo todo, eu não tive essa mesma experiência com nenhuma dessas cadeiras, ambientes digitais, eu peguei essa cadeira esse semestre, achando que ia ser maravilhosa, eu fiz 2 aulas e cancelei a cadeira porque não era nada do que eu imaginava que fosse ser, não era nada do que eu pensava, eu saí extremamente decepcionada e daí, por causa disso, eu tenho que fazer mais uma cadeira semestre que vem, senão eu teria... eu acabaria todas esse semestre e bom, todo mundo fala muito bem de educação especial e é uma coisa que eu tenho interesse, eu espero que seja muito boa, quando eu pegar essa cadeira semestre que vem, se mudar de professor, talvez, não seja tão boa, é um problema, é um problema e a (CITA FACULDADE) não tem pré-requisito, né? Pra nenhuma cadeira, ele dá completa liberdade, então, às vezes, o professor precisa que o aluno saiba alguma coisa e o aluno não sabe, mas ele não vai culpar o aluno, ele vai dar coisas que ele já viu em outras cadeiras, de novo! Várias vezes a mesma coisa e daí acaba perdendo a utilidade, não sei dizer, é, acaba ficando muito redundante algumas coisas e outras a gente acaba nem vendo, poxa, eu queria ter tido uma experiência dessas nessas cadeiras aí, eu... eu não gostei de ensino, identidade docente, não, não... não cobriu minhas expectativas também, foi completamente diferente.

U7A - Eu já, a pior cadeira que eu fiz na (CITA FACULDADE), não preciso nem pensar pra dizer, foi filosofia da educação, com certeza, assim, não sei nem como que eu tirei C, eu tava até olhando aqui, eu não sei nem como eu consegui passar nas cadeiras, só porque era obrigatória, senão, eu nunca mais teria feito, porque eu nunca tive aula de filosofia, nada do

tipo na escola, nada e aí eu cheguei lá, primeira coisa que ela deu pra gente ler, Platão. Então, é uma pessoa que tá entrando na faculdade, que não é uma faculdade, né? Que envolva muito filosofia, então, e aí a primeira coisa que ela deu pra gente ler, foi Platão, então, a cadeira foi mais ou menos assim, então, eu fui levando até pra conseguir passar e deu, mas foi a pior cadeira, a pior experiência assim, traumatizante. No primeiro semestre eu gostei bastante da cadeira de sociologia, professor conversava bastante com a gente, fazia a gente pensar em vários aspectos da vida acadêmica, da vida pessoal da gente, foi muito interessante, no segundo eu fiz uma cadeira de intervenção pedagógica, necessidades educativas especiais, que na época era alternativa, depois ela entrou no currículo da química, quando eu fiz não tava ainda e foi muito bom essa cadeira, porque eu tinha dois colegas que tinham deficiência, então, um era cego e a outra tinha baixa visão, então, tipo, tudo que a gente trabalhava na aula a gente tinha os exemplos da vida deles, né? Então, foi... acrescentou muito essa cadeira pra mim, eu acho que a de educação contemporânea, do currículo didático e planejamentos, também foi muito boa assim.

U7C - Não, essa é fundamental pra...

PESQUISADOR - É, essa cadeira é muito importante.

U7C - Aqui... essa é fundamental, da (CITA FACULDADE) é a principal, com certeza.

PESQUISADOR - Quê que foi que cê riu? Não concorda?

U7D - Não, é... eu também tenho uma péssima experiência com um professor dessa...

U7A - É, a professora não é... ela é simpática, ela é querida, desorganizada e não acho que eu tô tirando muita coisa. É, ensino... como é que é? Educação contemporânea e ensino...

U7B - Política didática e planejamento.

U7A - Didática e planejamento, eu achava, pô, vou aprender planejamento, que legal, aprender didática, que legal! Até agora não vi nada disso!

U7E - Esse é o problema, porque eu tive o... esse nome eu tive exatamente... sabe? Eu posso diferenciar cada parâmetro porque foi exatamente o que a gente teve, a gente teve política, teve didática e teve planejamento bem [falas sobrepostas – 00:48:24]

AVNE - A única coisa que eu consegui identificar... aprendeu tudo, assim e a gente foi pra sala de aula não, mas a gente criou um projeto, inclusive, tava bem na época que houve a mudança pro politécnico, então, nós fizemos todo um projeto em cima dessa ideia de... interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, rizoma, tudo, assim, sabe? Tudo dentro desse contexto a gente fez, bah! Foi sensacional a cadeira, esse é o problema da...

U7A - O negócio é cê tar lá no dia certo, no semestre certo.

U7C - É, eu fiz a cadeira de [ininteligível – 00:48:52] com o professor titular e eu gostei muito e aí a outra cadeira que ele dava eu fiz também, que era de pesquisa de educação, também melhorou muito.

PESQUISADOR - São cadeiras, assim, em teoria muito interessantes. Tá, deixa agora eu ir... ir adiante aqui, eu fiz a pergunta antes da gente começar, assim, só pra ver como é que a situação tava, vocês querem ser professores de química? U7B...

U7B - Eu tenho bastante interesse, mas não é 100%. Não, é, tenho muitas coisas no meu caminho, assim, que eu ainda fico cogitando, tipo, ah, mas se não der certo, então, eu tenho um leque de opções alternativas, assim, mas o meu principal objetivo é ser professora de química.

U7B - Eu quero ser professora de química, eu acho que o que mais me desmotiva atualmente é o fator financeiro, assim... é realmente... porque eu já tenho uma convivência há muito tempo em escolas e tal, então, isso não me desmotiva, assim, só mais o lado financeiro mesmo.

U7C - Eu pretendo ser professor, mas eu, como eu sempre digo, eu pretendo dar aula pra quem quer aprender química e no ensino médio eu acho que o pessoal não quer aprender química e aí entra num... entra numa coisa minha, que eu... que eu não concordo, que

algumas... alguns alunos têm que ser obrigados a aprender certas... certos conteúdos e... e aí eu... eu, nesse sentido, não me vejo dando aula, então, no ensino médio pra passar...

PESQUISADOR - Tradicional...

U7C - Isso, pra passar o que o... pra obrigar o aluno a aprender uma coisa que ele não quer, entendeu? Então, esse é o problema, eu quero ser professor, queria ser do ensino médio, mas é um conflito que eu tenho, entende? Eu gostaria muito de dar aula pra quem entrasse na sala e quisesse aprender química mesmo, tivesse interesse porque se tu pensar...

PESQUISADOR - Tu já tinha uma experiência antes de ir pra sala de aula antes do PIBID...

U7C - Sim, antes do PIBID é que nem eu falei, foi aquela iniciativa própria de tentar buscar saber como é que é, porque a (CITA FACULDADE) não tava me abrindo muito os olhos, né? É aquela coisa da teoria, então, eu resolvi correr atrás, só a aula particular não ajuda ninguém a definir se vai ser professor ou não, então, eu resolvi ver bem como é que é, até de início levei um baque bem interessante porque minha primeira aula foi uma palestra de radioatividade, me botaram numa turma de primeiro ano, que não deve ver radioatividade, né? E não foi uma turma, foram as 3 turmas da escola de primeiro ano, eu fiquei com quase 100 alunos sozinho, de primeiro ano. a primeira aula foi, ó, aqui tu decide, amigo, ou tu vai ou tu não vai adiante. Então, foi mais ou menos assim, mas foi tudo bem, foi tudo certo, botei só 2 pra rua, né? Mas ficou tudo bem e é o que eu vou ser, assim, é o que eu falei, eu não me enxergo com Mestrado e Doutorado agora, talvez, mais pro final da graduação venha alguma coisa em mente, mas assim, a licenciatura, eu quero dar aula, eu quero me ver dando aula, é isso que eu quero, em escola pública eu vou estar, talvez, se eu tiver que aumentar a renda eu divida a escola pública com uma escola particular, que já paga bem melhor, né? Se for o caso e aí, depois eu, talvez, volte pra faculdade pra fazer astronomia, onde eu aí gostaria de fazer Mestrado e Doutorado depois, mas o meu negócio é aula de química, me aposentar dando aula de química e...

U7E - Eu, assim, eu vou até o final sendo professor de química, é o que eu quero, pra mim, na verdade é quase uma paixão já, a licenciatura. Eu pretendo fazer Mestrado e Doutorado dentro da área de educação e já tenho algumas ideias assim e tal e até, que nem o U7D disse, a minha ideia é ensino público realmente, porque é lá que tá o problema e é lá que eu quero estar pra dar uma força, ajudar a resolver...

U7D - Ajudar a resolver ou tentar, né?

U7A - Ou tentar fazer alguma coisa, pelo menos aquelas mentes ali.

U7D - Exatamente, é, consegue fazer alguma coisa.

U7E- Daquela realidade, aquela instituição, enfim, mas claro que a questão financeira pesa, então, a escola particular é uma alternativa também.

U7B - Exatamente, conjugar as duas coisas, como a maioria dos professores que eu tive no ensino médio faziam, eles davam aula no ensino público e aula no ensino privado, por questão financeira, mas sim, eu vou até o final e eu quero seguir adiante na carreira de educação, com certeza.

PESQUISADOR - Todo mundo falou? Sim. Tá e... até acabar aqui eu vou acabar... então, todos já disseram o [ininteligível – 00:54:34] que é aquela ideia principal, a ideia primeira assim, é quando... se formar ir pra escola pública, na escolha do sistema, isso é comum também pra todos?

U7A - Não, eu pretendo fazer Mestrado, eu não pretendo trabalhar de primeira, eu não pretendo me formar de primeira, pretendo me formar e ir direto pro Mestrado. É, isso é... isso da escola pública é um incentivo que a própria (CITA INSTITUIÇÃO) já dá, né? Só que com a coisa do PIBID, então, isso ficou mais evidente porque o que eu vejo de professores falarem de escolas particulares e escolas públicas, o ambiente da escola pública, claro, o que aparece aí muitas vezes nos jornais, ah, o professor agredindo... é escola pública, claro, mas não é toda escola pública que é assim.

U7E - É, e não é um bicho de 7 cabeças, escola particular é... eu já ouvi histórias bem cabulosas, que não são em relação aos alunos, mas aos pais dos alunos, que pressionam professores porque o aluno não tirou a nota que ele queria que o filho dele tirasse.

U7B - Que ele achava que o filho devia tirar.

U7A - É, e aí, quem sofre muito, às vezes, é o professor que acaba até sendo demitido por um pai que... então, escola particular, entrar numa escola particular, é só pra eu aumentar minha renda num caso de necessidade, mas a escola pública é...

U7E - É, porque pra mim, assim... A minha ideia é que o mal, digamos assim, está nos dois... existem problemas na pública e existem problemas na privada, em relação ao comportamento de alunos, comportamento de pais, enfim, eu acho que o problema da escola pública, até o que mais me preocupa é a questão de estrutura realmente, é a sucateação, é... esse é o maior problema, questão de comportamento de aluno também, mas eu acho que isso eu vou ter em qualquer escola que eu for, em qualquer parte do mundo.

PESQUISADOR - Tudo se contorna, né?

U7E - Exatamente, eu acho que o pior problema é a questão de estrutura e de como resolver e como conciliar didática e como conciliar, como fazer aquelas criaturinhas lá aprenderem química, aprenderem não só química, mas mecanismos, né? Fazer com que eles tenham ferramentas e habilidades dentro deste contexto sucateado, desse contexto ruim da escola pública que a gente tem...

PESQUISADOR - Só tende a piorar. Deixa eu voltar pro PIBID da nossa conversa aqui, vocês produzem materiais no PIBID? Material didático, jogo... pra levar pra escola?

U7C - Lá no Gema a gente tem aula de reforço no turno inverso, então, esses materiais é a gente que faz. Material didático pro reforço. De teoria e de exercício.

U7B - Dos dois, então, é a gente que prepara, mas... Eu não tive tempo suficiente no PIBID pra chegar a preparar material, no máximo é o roteiro de prática que eu cheguei a fazer, mas material didático assim... já fizeram lá, outros “Pibidianos”.

PESQUISADOR - É, quando eu falo material, eu não me refiro só a texto, exercício, mas, por exemplo, um jogo, uma tabela interativa, qualquer coisa que se produza, um texto, um artigo...

U7A - Não, não, não fui eu, mas outros “Pibidianos” na escola, antes de mim, produziram jogos, fizeram uma tabela periódica também que tá lá no laboratório com os alunos e... mas eu assim, só fiz um roteiro de prática assim, a gente faz um roteiro de prática, materiais de oficina, quando tem oficina a gente faz também e... o reforço lá na escola, ele tá um pouco pra baixo, digamos assim, porque os alunos não têm ido, então, a gente tem meio que combinado assim, se você quer que eu venha tal dia, então, eu vou... então, a gente faz uma coisa mais particular quase... A escola é do lado ali da (CITA FACULDADE), eu tenho aula na (CITA FACULDADE) quase todo dia... é uma linha reta, porque eu moro na Antônio de Carvalho com a Protásio aqui, daí é só descer a Protásio, não é muito longe.

PESQUISADOR - Material nada mais que cês...? É, eu me refiro assim, ao material feito no... na reunião do grupo e levado até a escola pra aplicar alguma coisa...

U7D - É, isso tem jogos, a gente já levou jogos à escola, tem um jogo de cartas que é um super trunfo, né? Que a gente tem, de química, que foi montado, se não me engano, pelo pessoal Becker, mas que a gente acabou usando no Gema também e outros materiais que a gente tenha é o nosso de preparação pra Olimpíada Brasileira de Química, que no caso das escolas do PIBID, o Instituto da [falas sobrepostas – 00:59:34]

U7E - É, o Instituto dá essa monitoria pros alunos, não sei se vocês tavam dando, então, eles dão e nós damos aos alunos que passaram na fase estadual da Olimpíada Brasileira de Química, a gente dá aqui na (CITA INSTITUIÇÃO) pra quem passou, então, o pessoal do Colégio Militar, então, é uma... Colégio Militar, Tiradentes, Rosário, Maria Imaculada, todos

esses colégios assim, que tenham alunos que passaram na fase estadual, eles vêm até o Campus do Vale e nós preparamos aulas, exercícios, atividades também, temos...

PESQUISADOR - Do programa da prova?

U7B - Isso, relacionado ao programa da [ininteligível – 01:00:19] da etapa nacional da prova. Então, também fica bem interessante porque é um contato de alunos que não são aqueles aos quais o PIBID se destina, que é o pessoal da escola pública, mas que o pessoal, a gente também começa a ter um [falas sobrepostas – 01:00:36] diferenciado.

PESQUISADOR - É que eu queria [falas sobrepostas] do U7C, de gente que tá afim de estudar química, ele vem aqui propositalmente pra ter um... alguma aula de reforço sobre um assunto específico e de nível mais alto, que é o nível preparatório pra...

U7C - É uma coisa que o PIBID nos proporcionou também, então, é essa... além de ter essa responsabilidade, que é conseguir montar uma aula, né? Montar uma lista de exercícios em cima daquilo que é proposto, né? Então, no início é um desafio bem interessante, mas depois, né? Que pega o jeito da coisa, só vai.

PESQUISADOR - Quando vocês produzem material aqui no grupo, na reunião e vão pra escola, vocês fazem material aqui pro encomenda da supervisora na escola ou vocês fazem e delegam pra ela, pra ver se ela acha legal de usar nas aulas lá e aplicar? É ela que pede ou vocês que fazem e propõem pra ela? Como é que funciona?

U7E - É, tudo meio... É os dois. Tanto um quanto o outro, digamos assim. - É que normalmente as supervisoras participam...

U7B - Tão na reunião também... É, elas participam, então, a gente... muitas vezes, ela vem com a demanda e a gente produz, mas a coisa é meio assim, às vezes, a gente diz assim, ó, nós estamos com uma ideia de fazer tal atividade, dá pra encaixar? Dá, dá pra fazer, ou, então, a gente pensa, oh... foi que nem, por exemplo, a... nós fizemos o grande projeto de oficinas interdisciplinares com a física e química e tal...

PESQUISADOR - Isso, depois cê vai falar sobre isso.

U7A - Isso, e aí, foi uma coisa assim, que a gente... as supervisoras [fala muito rápida – 01:02:13] então, todo mundo bolou algo junto, não veio de um nem de outro, foi bem junto.

PESQUISADOR - Tá, então, fala um pouco mais sobre essa proposta do trabalho interdisciplinar com outros projetos aí.

U7D - Aham, foi um projeto bem grande, bem legal, a gente reuniu todo o PIBID química, todo o PIBID física com supervisores, enfim, da química e da física e aí a gente decidiu, a gente... pontuou assim, vamos trabalhar interdisciplinarmente entre física e química e aí que assuntos nós vamos abordar nessa... a nossa ideia é fazer uma oficina e aí que temas que nós vamos abordar? E surgiram vários temas, aí teve tabela periódica, teve fotografia, radioatividade... Pilhas e baterias.

U7A - Tabela periódica, né? Eu já falei... então, foram 4 projetos, se não me engano, foram 5, mas depois 1 caiu por terra e aí ficaram 4 projetos. Então, eu fui da radioatividade, que depois a U7A entrou pra... ela não era... na época ela não era do PIBID ainda, depois ela entrou conosco. Então, vou falar assim, da parte da radioatividade que foi o que eu fiz, a gente produziu um material muito grande, porque a gente aplicou em todas as escolas que o PIBID química atuava, nós aplicamos essa oficina, então, ela era dividida em 2 momentos, um que é a parte da física, falava da parte de ondas eletromagnéticas e tal e depois, na outra parte... e também falava pelo contexto histórico e depois na outra parte, aí era onde eu mais me envolvi porque aí era realmente radioatividade, falava do decaimento, atividade, radioativa, enfim, aí nós produzimos até uma atividade que era assim, que era de... eram lantejoulas... lantejoulas não, miçangas, que elas eram meio convexas assim, aí a gente pintou um lado de uma cor, outro lado de outro e aí eles faziam um jogo com um copo, assim, eles começaram com 100 miçangas e aí iam jogando, iam vendo, iam contando quantas davam de uma cor, quantas davam de outro e aí ia tirando pra ir mostrar... aí depois eles construíam o gráfico do que

aconteciam, pra eles verem a questão da exponencial e do gráfico de decaimento, que era... normalmente cai metade, metade de medidas, às vezes, cai um ponto fora da... né? Da curva, mas aí a gente tira esse ponto e diz, não, esse aí não vale e aí... continua aí... e aí, mas normalmente dava certinho e eles... assimilavam melhor o quê que é esse decaimento, quê que é perder metade da... da massa, da atividade, enfim... então, esse trabalho rendeu um prêmio pro PIBID, né? No Salão de Ensino e foi uma atividade sensacional, esse a gente conseguiu aplicar em todas as escolas que o PIBID atuava na época, acho que eram 4 ou 3, eu não me lembro, eu sei que a gente aplicou muitas vezes essa atividade. A fotografia também, foi algo bem grande, assim, também foi aplicado em todas, foi um sucesso tremendo assim, a fotografia, a oficina de fotografia e eu só não sei dar muitos detalhes porque eu não participei dessa. o que eu sei, basicamente, é que eles produziram com uma... como é que é... com uma latinha de achocolatado, uma máquina fotográfica e aí eles faziam... tiravam uma foto com um furinho, aqueles e tal, eles tiravam a foto e depois faziam a revelação, eles até produziram uma mini-câmara-escura pra poder fazer a revelação da foto, tal e depois botar no computador, fazer a inversão, enfim, das cores.

U7D - Eles tinham uma caixa que mostrava como a gente realmente deveria enxergar, que era invertido.

U7E - Aham, uma caixa que tu enfiava a cabeça dentro assim, pra ver... Isso envolvia química, física...

U7A - Química e física, isso. E depois nós tivemos um outro projeto, que esse não foi interdisciplinar, foi só da química, mas foi um projeto grande que foi lá do Becker, que foi o oficina forense, que foi bem grande mesmo, a gente montou uma cena de crime e fizemos... primeiro a gente deu toda a teoria, fizemos toda... e aí era, toda teoria era assim, a gente conseguiu períodos maiores jogando com os professores, aí nós fizemos, parte desse período era teoria, por exemplo, minha parte era sangue, então, eu fiz toda uma parte teórica de sangue e depois a gente fazia uma avaliação, alguma atividade prática que envolvia aquilo que eu falei, então, por exemplo, eu, como a gente não poderia trazer sangue pra fazer e tal, eu fiz só uma análise com sangue de carne bovina, simplesinho, como é que faz pra aparecer... pra indicar onde é que tinha sangue, com o [ininteligível – 01:06:56] e também fiz com a questão da física, a altura que o pingo... quanto maior o diâmetro do pingo, maior era a altura que houve o ferimento e tal. Então, a gente fez isso, aí a gente trabalhou com fibras, fez queimas de vários diferentes tipos de fibras pra eles verem... e aí fazer assimilação, ah, por quê que o algodão queima mais do que... ahn, o sintético? Por quê que o sintético dá um cheiro ruim... enfim, a gente trabalhou bastante isso com eles e aí depois eles... depois de todas essas partes práticas e teóricas, no último dia eles iam pra dentro de uma cena de crime que a gente criou, onde eles faziam a análise, pequenos grupos de sangue, de droga, de tudo, assim, claro que a droga era falso-positivo, né? A gente não levou cocaína pra dentro do colégio, mas o resultado do teste é igual, o falso-positivo, né? Então, eles se envolveram muito, foi muito legal, por isso que eu digo que foi um trabalho gigante, porque a gente...

PESQUISADOR - Isso foi publicado? Escreveram sobre isso aí, não?

U7C - Agora não me lembro, é porque eu saí daí...

U7D - É, esse semestre a gente tá fazendo uma nova oficina forense, interdisciplinar com a química, física e biologia.

U7C - Aham, é porque agora eu saí [ininteligível – 01:08:07] então, eu não sei mais como...

PESQUISADOR - Quanto tempo dura a oficina?

U7B - A anterior durou... foram 5 encontros, foram... eu não posso dizer assim, em tempo, mas digamos que cada encontro era mais ou menos 4 ou 3 períodos... ah, não sei dizer agora com precisão, mas era em torno de 2 a 3 períodos que era 4 cada encontro, então, foram 5 encontros, foram 4 momentos de teoria e prática e o último encontro foi da análise da cena do

crime, o crime foi o roubo de um reagente no laboratório de química, que o Becker tinha esse laboratório de química e a gente queria fazer eles se envolverem mais.

PESQUISADOR - Bem interessante, e isso aí foi feito dentro do PIBID, dentro do grupo, discutido com a supervisora, levado pra escola?

U7D - Sim, teve um envolvimento, aí sim, a gente teve que mobilizar o Becker todo, porque tinha que pedir período pra outros professores, pra muitos professores, tinha que... tava também numa época de... teve greve. Então, a gente teve que jogar muito bem com essas coisas, mas deu tudo muito certo com eles. Foi muito legal mesmo, muito grande mesmo essa oficina.

PESQUISADOR - Essa oficina agora tá com... a U7A tá participando também do grupo anterior e é eu e o U7C e mais um pessoal ainda, né?

U7D - Ainda tá na fase de... a gente tá estudando...

U7B - É, planejamento, tudo... A gente já fez visita antes, a gente já tá começando a preparar os alunos pros encontros e... é um pouquinho diferenciada da que teve anteriormente, mas a base é praticamente a mesma, vai ser aqueles 5 encontros também, os 4 teóricos, aí vem lá um... a gente vai ter um sábado na escola, que é um sábado letivo, onde a gente vai aplicar a cena de crime e eles vão ter que desvendar e tudo, a partir do que eles viram naquelas teóricas...

PESQUISADOR - Pra que série que é?

U7B - Nós vamos aplicar nos 2 terceiros anos que tem na escola, então, é só terceiro ano, né? Porque é um teste que a gente vai fazer com essa oficina nova agora, então, a gente vai ver como vai se sair e aí, depois, até porque como o PIBID vai até agora, dia 30, depois a gente vai continuar essa oficina de forma voluntária, então, depois da primeira aplicação da oficina a gente vai ver se vai continuar ou não e se vai estender pra mais turmas de ensino médio e assim a gente vai...

PESQUISADOR - É interessante registrar, né? Fazer um artigo, mandar pro Edeq.

U7C - Sim, sim, o anterior, a anterior foi apresentada no salão, foi apresentada no Edeq, foi assim, a (cita coordenadora) apresentou no Edeq porque o Edeq foi lá em Joinville, o Edeq do ano passado, não foi? Foi o Edeq...

U7D - Isso, aí também teve. Então, todos esses eventos que teve, a gente foi apresentando esse trabalho.

PESQUISADOR - É bom que tenha publicado pra ter o registro, quem são os autores, né?

U7B - Algumas outras atividades, radioatividade e as atividades práticas que nós fizemos, teve um livro agora publicado da (CITA INSTITUIÇÃO).

U7E - Sim, com a... com o registro da... mas aí de todos os projetos, não é isso?

PESQUISADOR - Não, esse foi só o livro que daí foi só da química, não é?

U7B - Não, não, foi de todos. É porque é... a parte da química que tem...

PESQUISADOR - É que eu recebi o PDF, por isso eu achei que fosse um livro.

U7E - E uma última, bem recente que é a que faz mais sucesso aqui na nossa Portas Abertas é a oficina de bruxaria, né? Aí, agora oficializou uma oficina. Então, a gente tá aplicando em diversos lugares, a gente vai aplicar em vários lugares já. Então, tem a do Portas Abertas que a gente aplicou, a gente aplicou o DAQ aqui, o Diretório Acadêmico da Química pediu pra gente aplicar num instituto de caridade lá em Canoas e a gente aplicou, o Instituto Pestalozzi, a gente aplicou lá, né? E assim a gente vem, a gente vai aplicar agora no dia do químico, aqui na Redenção.

U7D - E aí vem BRAQUIM, vem um monte de gente aí e a química geralmente sempre faz alguma coisa e a comissão de extensão pediu pra eu aplicar a oficina de bruxaria nesse dia pro público que estiver na [falas sobrepostas – 01:13:22] e aí, é...

PESQUISADOR - Isso o PIBID que vai tomar... tomar a frente desse projeto todo?

U7B - Isso, isso, eu e o U7C, nós estamos nesse projeto. Então, a gente tá [falas sobrepostas]

U7A - Eu e o U7C, praticamente tamo agarrando essa última sobrevida do PIBID aí com unhas e dentes e fazendo projetos à revelia, né?

PESQUISADOR - Vocês vão fazer algum tipo de... de movimento pra contornar essa situação de final aí, quer dizer, imagina o curso de química sem o PIBID, tudo isso que cês falaram e aconteceram...

U7E - Simplesmente se perder... não ia acontecer nada disso. Ia dar um retrocesso praticamente, os professores... Não teria nada disso aí, né?

U7C - Uma coisa que eu noto na sala de aula, falando sobre o PIBID é... eu fico pensando nas escolas que não têm PIBID, porque lá onde a gente... no Gema a professora, ela deixa bastante a gente participar, ela passa exercício e toda aula ela passa exercício pra gente... ajudar a interagir com eles, ajudando eles nos exercícios e isso é muito importante pra gente, pra gente falar com eles e também pra eles, pra eles aprenderem e eu fico pensando nas escolas que não têm... exatamente isso, porque a gente vê, quando a gente chega no aluno a gente vê ali que ele tá... às vezes, tem muitos que tão perdidos, bem perdidos assim, a gente senta ali, daí conversa com mais tempo, com calma, não precisa correr porque tem outro... então, eu fico pensando nas outras escolas, que não têm.

U7A - É, eu até tenho experiência do estágio, porque quando eu fiz o estágio III, o U7D era o bolsista PIBID da minha turma. Então, eu já tive essa experiência de ter na sala de aula, sem bolsista e com bolsistas.

PESQUISADOR - Tá, cês falaram uma coisa que eu também já tinha ouvido, que os professores da escola veem diferença quando o novo professor, ele era do PIBID ou não, no estágio, aí esse estagiário... esse [ininteligível – 01:15:34] e será que... no aluno também nota diferença? Ah, esse aí teve aula com o PIBID e esse não teve?

U7D - Eu acho que sim, eu acho que sim. Porque... eu vou dar o exemplo do Gema, eu não sei as outras escolas, porque o Gema a gente tem essa afinidade muito próxima com os alunos, muito grande com os alunos. Então, toda vez que eles têm um exercício ali... eu vou dar um exemplo bem claro, assim, ó, quando eu comecei no PIBID, a turma que eu acompanhei lá em 2014, que eles eram do primeiro ano, eles tão no terceiro agora comigo. Então, o quê que acontece, lá no primeiro ano, eles vieram do oitavo, nono ano lá do ensino fundamental, não tinham PIBID, aquela coisa só do professor em sala de aula, então, quando eu entrei como bolsista, quando a professora passava um exercício, eles ficavam ali, abaixavam a cabeça, faziam, um conversava com o outro e ficava naquilo, eu tomei a iniciativa então, de começar a ir neles, ah, tem alguma dúvida? Tá com dúvida? Ah, entendeu? Certo... E aí eles iam um pouco ainda tímidos, muitos não falavam, aí com o tempo eles começaram a se soltar, então, eles começaram a se soltar, se soltar, até chegar o momento de que eu tô quietinho no meu canto, Ô U7D, vem cá! Eu tô... ah, me ajuda aqui... Inverte a situação.

U7B - É. E aí, isso, muitas vezes se vê também quando a professora tá explicando, muitas vezes, porque se eles não entendem muito bem, tem momentos que eles vão... não é aquela coisa, que... muitas vezes o professor vai, vai, vai fala ah, tirei dúvida, falem se não tiver dúvida. Muitas vezes, ele não tem aquela iniciativa, é muito tímido.

PESQUISADOR - O acesso é mais fácil pra vocês do que ao professor?

U7B - Exatamente. Porque, muitas vezes, a gente toma uma iniciativa de ir lá pra ver mesmo como é que o aluno tá, aí, o aluno acaba se acostumando tanto com a gente que ele, no momento que tem dúvida, ó, levanta seu braço ou nos chama e nos diz, ah, eu tô com dúvida aqui. Ah, será que tu não poderia me ajudar nisso? O terceiro ano, por exemplo, que eu tô acompanhando lá desde o primeiro, queria que eu ajudasse na formatura, por exemplo, eu já disse que não podia, eu não sou vinculado à escola, só sou bolsista do PIBID.

PESQUISADOR - E será que a proximidade de idade tem alguma coisa a ver com isso? De vocês com eles? Porque vocês são mais novos que os professores, né?

U7E - Sim, sim. São pouco mais velhos do que os alunos.

U7A - É, muitas vezes vai... muitas vezes vai até do jeito, é que eu brinco demais com eles, né? O resto do pessoal é mais sério, mas eu brinco demais com eles, então, eles tão sempre me enchendo o saco assim, digamos, ah, então fazem uma brincadeira comigo, eu vou lá e devolvo a brincadeira, coisa do tipo assim... já tem outros que são mais sérios, né?

U7B - Às vezes, pode até não ser mais a idade, pode ser a abertura. Porque eles sabem que a gente não é professor, a gente é aluno que nem eles. Então, é uma identificação maior, porque com a gente eles podem errar, com a gente eles podem falar o que eles... eles se sentem bem mais livres...pra falar qualquer coisa, tirar dúvidas, eu acho que eles ficam com um pouco de medo de perguntar alguma coisa, aí, a professora vai achar que essa pergunta é estúpida...

U7E - Eu acho que até o respeito também, de uma forma geral, meio que melhora, dos alunos, porque muitos alunos, lá no início tinham um desrespeito com o professor de química...

U7B - A U7A lembra que quando ela tava... lembra quando tu tava no estágio que a gente tava fazendo o nosso... eu tava... os meus outros 2 colegas de bolsa, na época que a U7A tava fazendo estágio, estavam comigo e a supervisora montando o nosso trabalho, que iria para o Edeq, só que, no caso, a gente teve que adiantar período pra uma outra turma de terceiro ano, que não era da U7A e a gente ficou uma sala do lado da outra, a U7A tava dando aula e eles ficavam com uma outra atividade e aí, o quê que acontecia? A outra turma que tava sozinha começou naquele fuzuê, aquela coisa do primeiro ano meio agitado, né? E aí, o quê que aconteceu? A U7A tava dando aula e aquilo começou a atrapalhar, eu fui lá e dei um berro com eles e eles levaram um susto porque imagina, eu tô sempre na brincadeira, aí, daqui a pouco eu vou lá e chamo a atenção alto deles, eles ficaram mais assim, não, não, desculpa, professor... aí a U7A deu a aula dela supertranquila, a gente acabou o trabalho do Edeq, foi uma maravilha. Então, aquela coisa do respeito, mais ou menos que acaba sendo... [falas sobrepostas – 01:20:21]

U7A - Sim, é uma coisa bem interessante de se observar, que é uma coisa que muitas vezes não acontece com os outros professores, eu digo isso mais ou menos porque quando a gente participa do conselho de classe a gente vê os relatos dos professores e dos próprios alunos com relação a isso. É, tem essa questão de ser obrigado a tar todo dia lá com o aluno, professor titular vai acontecer e o que vai mais complicar a vida dele é a avaliação ali. Ele tem que dar uma nota, pra fazer uma prova e, talvez, ele... o aluno não goste tanto dele porque ele tem que fazer uma prova no fim da história e aí o cara... adora o professor, mas tirou 3 e, sabe? Daí cê já olha o professor de outro jeito aí, né?

U7D - Eu acho que essa relação que o “Pibidiano” tem com o aluno é uma agregação desses valores todos, acho que é a idade, a idade influencia, nós estarmos próximos de idade deles influencia, a questão da enturmação que a gente tem por conta dessa... então, eu acho que isso tudo agrega e faz com que eles tenham... eles tirem a gente pra colegas e pra amigos, pra amigo deles e eu acho que é aquilo que eu tava falando, que eu falei anteriormente, da questão de como a gente chega depois do estágio melhor, o estagiário, digamos assim, melhor do que quem não faz o PIBID, eu acho que justamente, porque daí, o quê que acontece, quando tu... como eles têm essa abertura conosco porque eles acham que nós somos amigos, porque eles nos tiram pra essa amizade, pra esse coleguismo, acaba que nós, quando chegamos no estágio a gente diz, ah, eles vão pensar assim, porque quando eu estava junto com eles, eles comentavam isso, eles falavam isso, então, eu posso contornar tal situação dessa maneira, eu posso aplicar uma atividade dessa maneira, porque eu sei que é assim que eles gostam, porque eu já estive lá no meio com eles e tal e eu acho que, então, essa questão eu acho que essa relação boa que o “Pibidiano” tem com o aluno é uma agregação desses... todos esses parâmetros assim, a idade, enfim, acho que é isso.

U7E - É, eu acho que também, o PIBID, ele agrega em relação à quando chega no estágio que... isso é minha opinião por... pelo que eu já vivenciei antes do PIBID que foi aquela prática de tentar me enturmar antes, né? Então, tem aquela coisa assim, eu, no início, eu era

muito nervoso pra chegar na sala de aula, então, muitas vezes eu achava que me perdia na explicação, porque eu tava muito nervoso ou coisa do tipo, no PIBID, quando eu comecei no PIBID eu também era assim, só que daí, com o tempo eu fui me acostumando com os alunos, fui me acostumando com o clima do colégio, fui me acostumando com aquela coisa toda e hoje, independente da escola que eu vá ou da atividade que eu faça, mesmo que não seja com os meus alunos lá na escola, eu me sinto na liberdade... é... eu sou um pouco tímido, assim, mas quando eu vou pra sala de aula eu me sinto completamente à vontade e aí eu dou a matéria numa boa, flui tranquilamente.

PESQUISADOR - E como é que é a receptividade da escola pra vocês, assim, a sala dos professores, as pessoas que já tão lá...

U7A - É muito boa. Os que não são ligados ao PIBID, que não são supervisores, os demais professores, como é que eles recebem vocês lá?

U7E - No nosso caso, assim, no Gema é excelente, né? Todo mundo... é praticamente a família Gema que a gente diz lá, então, todo mundo [ininteligível – 01:23:48], todo mundo é... é bom o clima, ninguém assim, é mais pra um lado ou pro outro, todo mundo conversa, a gente troca ideias entre áreas também, o que é muito importante, falar com o professor lá da BIO, da física, né? Ter contato com eles, ter contato com professor de português, literatura. Quando eu entrei a gente tinha muito contato com professor de história, que ele acabou saindo da escola, mas a gente tinha contato lá em 2014, aí, ele saiu em 2015 e 16 já não tinha tanto, agora a gente tem muito contato com uma professora de geografia, enfim. Então, é bem interessante isso.

PESQUISADOR - E no Instituto como é que é?

U7B - Lá no Instituto Flores da Cunha é um pouco mais complicado. A primeira coisa que... a sala dos professores, os “Pibidianos” até entram lá, a gente fica lá, mas a gente fica entre a gente...

U7D - É, no máximo entre os supervisores. Lá é bastante dividido entre grupinhos, lá tem individuais mesmo, os professores é... cada um é muito na sua, cada um se preocupa só com seu bico, é um pouco mais hostil o ambiente lá entre os professores, um pouco complicadinho, mas se a gente tem que conversar com algum professor, eles são... eles aceitam, assim, a gente conversa de boa, eles são receptíveis, mas eu acho que eles são um pouco individualistas, as áreas assim, não têm nada a ver, não se conversam, não... se tu quer fazer uma coisa química/biologia, talvez, só se a gente conversasse com o PIBID da biologia.

U7B - A gente não costuma muito se relacionar com professores de outras áreas.

U7A - No Becker eu acho que... que eles recebem bem, conversam, vários professores conversam com a gente, todas as... [falas sobrepostas – 01:25:27], mas, tem essa questão da união, assim, no intervalo todos os professores conversam meio que juntos e aí a gente também entra na conversa, assim.

PESQUISADOR - Mas não tem aquela história assim de, bah, já vem esse pessoal com essa historinha aí...

U7A - Não, lá no Becker eles... bom, não querendo, assim, como é que se diz, se achar, mas eles nos tratam como se fossemos professores também, sabe? Nunca houve nenhuma discriminação ou... claro que eles querem... ah, o pessoal do PIBID, sabe? Mas dentro da sala dos professores eles nos tratam como iguais, assim, sabe? Eles sabem da nossa atividade, sabem do... inclusive, muitos pedem coisas... agora pra mim não mais, mas quando eu tava, eles pediam, sabe? Ah, eu quero fazer uma atividade, será que dá pra gente... da física pediu muitas vezes e tal, até depois que a gente fez da radioatividade, ele gostou bastante, os outros professores também vêm juntos, ah, quem sabe a gente não... cês podem me ajudar... enfim, é bem... dentro da sala dos professores a coisa é bem legal, assim.

U7D - E lá no Dolores, como só eu fui do Dolores, lá também sempre foi... no início teve um certo estranhamento assim, porque é uma escola muito pequena, então, os professores já

tinham um convívio assim, muito pessoal e tal, então, quando chegou o pessoal do PIBID, queria invadir a sala dos professores, eles ficaram meio estranhados, assim, mas depois que eles viram, assim, as atividades que o pessoal... que a gente tava ali pra ajudar, enfim, aí a coisa... aí andou, disse, aí ficou todo mundo igual todo mundo e pronto, não teve mais problema.

PESQUISADOR - Alguém quer falar alguma coisa mais? Acrescentar alguma... sobre qualquer um desses assuntos que a gente falou aí...

PESQUISADOR - Isso aí, então, eu quero agradecer, então, ao grupo que a gente tá aqui dentro (CITA INSTITUIÇÃO), na sala A-210 do prédio do Instituto de Química e, então, eu tô encerrando, encerrando agora às 16:09, essa entrevista.

Fim.

APÊNDICE K

Termo de livre consentimento

Eu, _____, abaixo assinado, concordo em participar, como sujeito de pesquisa, do trabalho “**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM COMUNIDADES DE PRÁTICA POR MEIO DA PARTICIPAÇÃO NO PIBID – QUÍMICA EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL**”, realizada pelo doutorando Marcus Eduardo Maciel Ribeiro e orientada pelo Prof. Dr. Maurivan Güntzel Ramos, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, junto da Faculdade de Física dessa universidade.

Porto Alegre, _____ de _____ de 2016.

Nome do participante