



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
Centro Acadêmico do Agreste
Núcleo de Formação Docente
Curso de Química - Licenciatura



ANDREZA KARINE QUEIROZ DE MELO

**CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA PIBID E DO ESTÁGIO
SUPERVISIONADO AO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES DE QUÍMICA NO CAA-UFPE**

CARUARU

2017

ANDREZA KARINE QUEIROZ DE MELO

**CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA PIBID E DO ESTÁGIO
SUPERVISIONADO AO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES DE QUÍMICA NO CAA-UFPE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Colegiado de Química Licenciatura do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Química.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Paula de Souza de Freitas

CARUARU

2017

Catálogo na fonte:

Bibliotecária – Paula Silva – CRB/4-1223

M528c Melo, Andreza Karine Queiroz de.

Contribuições do programa PIBID e do estágio supervisionado ao processo de formação inicial de professores de química no CAA-UFPE. / Andreza Karine Queiroz de Melo. – 2017.

66f.; il.: 30 cm.

Orientadora: Ana Paula de Souza de Freitas.

Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Licenciatura em Química, 2017.

Inclui Referências.

1. Professores – Formação (Caruaru-PE). 2. Programa de estágios (Caruaru-PE). 3. Professores de química (Caruaru-PE). I. Freitas, Ana Paula de Souza de (Orientadora). II. Título.

371.12 CDD (23. ed.)

UFPE (CAA 2017-203)

ANDREZA KARINE QUEIROZ DE MELO

“Contribuições do programa PIBID e do estágio supervisionado ao processo de formação inicial de professores de química no CAA-UFPE. ”

Monografia submetida ao Corpo Docente do Curso de Química – Licenciatura do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco e **aprovada** em 14 de julho de 2017.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Ana Paula de Souza de Freitas
(Orientadora)

Profa. Dra. Sulanita Bandeira Da Cruz Santos
(Examinadora 1)

Prof. Dr. José Ayron Lira dos Anjos
(Examinador 2)

DEDICATÓRIA

“Dedico este trabalho primeiramente a Deus, por ser essencial em minha vida, a meu pai Sr. Geraldo Firmo, minha mãe Sra. Antônia Queiroz, aos meus irmãos, marido, aos meus avós paternos e maternos, “In Memoriam”, pela existência de meus pais, pois sem eles este trabalho e muitos dos meus sonhos não se realizariam. Ao Curso de Licenciatura em Química, e às pessoas com quem convivi nesses longos anos de jornada acadêmica. A experiência de uma produção compartilhada na comunhão com amigos e professores nesse espaço foi a melhor experiência da minha formação acadêmica”.

AGRADECIMENTOS

Aproximadamente cinco anos atrás, sonhava com minha formação profissional, antes era apenas sonhos, hoje quem diria que estaria diante de uma tela de computador digitando os meus agradecimentos para pessoas tão especiais na minha vida. Quanta emoção, com lágrimas nos olhos, coração transbordando em alegria e emoção que começo com meus agradecimentos tão desejados por mim ao longo desses anos. Quero agradecer primeiramente a Deus, que iluminou o meu caminho durante esta caminhada árdua e sofrida. Agradeço a Ele, pela força e coragem que me deu durante toda caminhada. Quando pensava em desistir, buscava força na fé e em orações. Em segundo lugar, quero agradecer de coração aos meus tesouros que são meus pais, Sr. Geraldo e Sra. Antônia, que me incentivaram muito a continuar essa jornada, principalmente ao meu pai, que sempre viveu esse sonho junto comigo. Meu pai me levava à Universidade e me esperava a noite toda no frio até as aulas terminarem, todos os dias, por longos anos. Mesmo quando ficou doente sem poder me levar a faculdade, sempre me questionava todos os dias fielmente com a mesma pergunta dizendo: _Filha como foi à faculdade hoje? Difícil né, mais tenha fé, você vai conseguir! Todos os dias até o dia mais importante da minha vida à defesa deste trabalho. Essa conquista é mais dele do que minha. Não posso deixar de agradecer também a meu esposo Davi Emerson, que de forma especial e carinhosa me deu forças e coragem para seguir, me apoiando nos momentos de dificuldades. Não é fácil ser casada e quase sempre não cumprir com os afazeres domésticos, tendo um marido que apesar de tudo isso lhe apoia e lhe incentiva mesmo sabendo que são raras as vezes que você se dedica a ele e a família, sempre ocupada com os trabalhos acadêmicos. Quero muito deixar meus agradecimentos a todo o resto da minha família, meus irmãos o Júnior e o Geovane, sobrinhos (as), tios (as), primos (as), a todos da família até a minha cachorrinha Anny, como sempre estou ausente em casa, agradeço demais por parte dela e os demais pelo amor e paciência comigo. Sem vocês não seria possível chegar até aqui e ser essa pessoa que sou. Meus agradecimentos também vão *para* minha professora orientadora, Dra. Ana Paula de Souza de Freitas, a quem considero e admiro como excelente profissional e como pessoa é de um carisma, personalidade e caráter sem igual. Quero agradecer a você Ana Paula, que teve muita paciência (rsrsrs) e que me ajudou bastante a concluir este trabalho. Sem a sua ajuda, nada seria possível, sendo apenas um sonho. *Agradeço* também a Banca examinadora com as diversas contribuições que somou com meu trabalho. Quero também agradecer muito aos meus professores, que durante muito tempo

de graduação me ensinaram, incentivaram e que me mostraram o quanto estudar é bom e importante. Agradeço demais a empresa W.E.S Etiquetas, há qual trabalho, e a todos os representantes, que me deram muito apoio e tiveram muita compreensão com minhas ausências. Quero agradecer a todos os meus amigos íntimos e aqueles amigos do convívio acadêmico, que me ajudaram muito ao longo das diversas dificuldades encontradas nas disciplinas, nos trabalhos. Agradeço aos monitores, que contribuíram muito para meu aprendizado. Agradeço a minha turma de início de graduação, os amigos Amilton, Aparecida, Ewerton, Eva, Ingrineh, Sarah, Renato, Cynthia, Ijaelson, Aparecida, Camila e Naira. E agradeço aqueles amigos de outra turma, que me acolheram com todo amor e carinho como Nayana, Maelly, Lucas, Yrailma, Jainaldo, Cleiça, Andrielle, Aninha, Paloma e entre outros não citados, que são extremamente importantes para mim. Porém, quero agradecer em especial e dedicar essa conquista a três grandes amigas e irmãs que são Antonielli Tamyris, Tammi Mello e Willy Carmem, sem elas não teria conseguido. Meu muito obrigado a todos vocês que estão presentes e os que não puderam comparecer. Muito obrigada mais uma vez a todos vocês, de coração, que me ajudaram na conclusão do curso e deste trabalho. Meu coração só cabe um sentimento, que é gratidão.

RESUMO

O trabalho buscou analisar as possíveis contribuições e relações entre o programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e as disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado para a formação do licenciando do curso de Química do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco. Para a coleta de dados foram aplicados questionários aos licenciandos do curso de Química-Licenciatura com o intuito de registrar as opiniões dos discentes e após análise (método) inferir as concepções dos discentes sobre os saberes necessários ao professor e as contribuições do estágio e do PIBID na formação inicial dos mesmos. Na análise dos resultados foi evidenciado como principais contribuições do PIBID e dos Estágios a formação inicial dos licenciandos a partir do contato com a realidade escolar e proposição de estratégias para superar os obstáculos encontrados, o aprimoramento no uso de recursos utilizados, construção da relação professor-aluno, reflexão da prática docente, trabalho coletivo, troca de conhecimentos com os professores do ensino médio, entre outras reflexões. Com relação aos saberes docentes os licenciandos reconhecem os saberes destacados por Shulman que são conhecimento do conteúdo da matéria ensinada, conhecimento curricular e conhecimento pedagógico, como necessários a prática docente e veem os espaços do Estágio Supervisionado e do programa PIBID como ambientes que possibilitam a construção desses saberes, proporcionando a articulação da teoria com a prática.

Palavras-chave: Saberes docente. Formação inicial. Estágio e PIBID.

ABSTRACT

The work sought to analyze the possible contributions and relationships between the Institutional Program of Initiation Scholarship to Teaching and the disciplines of Supervised Curricular Internship for the graduation of the Chemistry course of the Agreste Academic Center of the Federal University of Pernambuco. In order to collect data, questionnaires were applied to undergraduate students of the Chemistry- University graduate course in order to record the opinions of the students and after analysis (method) to infer the students' conceptions about the knowledge needed by the teacher and the contributions of the stage and the PIBID In their initial formation. In the analysis of the results it was evidenced as main contributions of the PIBID and the Internships the initial formation of the graduates from the contact with the school reality and proposition of strategies to overcome the obstacles encountered, the improvement in the use of resources used, Student, reflection of the teaching practice, collective work, exchange of knowledge with high school teachers, among other reflections. Regarding the teaching knowledge, the licenciandos recognize the knowledges known by Shulman that are knowledge of the content of the taught subject, curricular knowledge and pedagogic knowledge, as necessary the teaching practice and see the spaces of the Supervised Internship and of the PIBID program as environments that make possible the construction Of these knowledge, provided the articulation of theory with practice.

Keywords: Teachers knowledge. Initial formation. Supevised practice and PIBID.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1 Classificações dos Conceitos e Tipologia dos Saberes Docente segundo Gauthier, Shulman e Tardif..... | 18 |
| Figura 2 Técnica de análise de conteúdo para organização de dados proposta por Bardin..... | 30 |
| Figura 3 Gráfico das respostas dos discentes a pergunta 1..... | 31 |
| Figura 4 Gráfico das respostas dos discentes a pergunta 2..... | 33 |
| Figura 5 Gráfico das respostas dos discentes a pergunta 3..... | 35 |
| Figura 6 Gráfico das respostas dos discentes a pergunta 4..... | 38 |
| Figura 7 Gráfico das respostas dos discentes a pergunta 5..... | 40 |
| Figura 8 Gráfico das respostas dos discentes a pergunta 6..... | 42 |
| Figura 9 Gráfico das respostas dos discentes a pergunta 7..... | 44 |
| Figura 10 Gráfico das respostas dos discentes a pergunta 1..... | 46 |
| Figura 11 Gráfico das respostas dos discentes a pergunta 2..... | 48 |
| Figura 12 Gráfico das respostas dos discentes a pergunta 3..... | 51 |
| Figura 13 Gráfico das respostas dos discentes a pergunta 4..... | 52 |
| Figura 14 Gráfico das respostas dos discentes a pergunta 5..... | 54 |
| Figura 15 Gráfico das respostas dos discentes a pergunta 6..... | 55 |

LISTA DE TABELA

| | |
|--|----|
| Tabela 1 Contribuições do Estágio Supervisionado e do programa PIBID..... | 57 |
|--|----|

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BPPE – Bolsista do Programa PIBID e Estagiários

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE/CP – Conselho Nacional De Educação

DEB – Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica

EM – Ensino Médio

ET – Estagiários

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IES – Instituições de Educação Superior

MEC – Ministério da Educação

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PIBIDiano – Bolsista do Projeto PIBID

UFPE/CAA – Universidade Federal de Pernambuco/Centro Acadêmico Do Agreste

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO..... | 12 |
| 2 OBJETIVOS..... | 14 |
| 2.1 Objetivo Geral..... | 14 |
| 2.2 Objetivos Específicos..... | 14 |
| 3 REVISÃO DA LITERATURA..... | 15 |
| 3.1 Saberes Docentes..... | 15 |
| 3.2 Formação Inicial..... | 19 |
| 3.3 Estágio Curricular Supervisionado..... | 21 |
| 3.4 Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência..... | 24 |
| 4 METODOLOGIA..... | 28 |
| 5 RESULTADOS E DISCUSSÃO..... | 31 |
| 5.1 Contribuições do PIBID para a Formação Pedagógica..... | 31 |
| 5.2 Contribuições dos Estágios Supervisionados para a formação Pedagógica..... | 45 |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 59 |
| REFERÊNCIAS..... | 61 |
| APÊNDICE A..... | 65 |
| APÊNDICE B..... | 66 |

INTRODUÇÃO

Ser professor é saber a arte de aprender e ensinar, é um processo de construção e reconstrução de saberes, pois de acordo com Freitas (1999), a profissionalização do professor é caracterizada pelo domínio articulado dos conhecimentos pedagógicos e específicos da área. Sendo assim, muito se espera dos professores e muito lhes será exigido durante o exercício de sua profissão, uma vez que segundo Delors et al. (2001, p. 152), “[...] a contribuição dos professores é crucial para preparar os jovens, não só para encarar o futuro com confiança, mas para construí-lo eles mesmos de maneira determinada e responsável.”

Dessa forma, tendo o professor papel tão importante na formação dos jovens, surgem então algumas perguntas, como por exemplo: O que é necessário saber para ensinar? Quais tipos de saberes os professores devem aprender em seu processo de formação inicial? Existe uma receita de saberes docentes para os professores? Qualquer pessoa pode praticar o ofício do ensino? Que saberes são necessários para os professores construírem novas práticas avaliativas? São perguntas como estas que devem conduzir a discussão sobre o saber docente dos professores e suas ações.

Essa pluralidade de saberes é discutida por Tardif e Gauthier como sendo “um saber composto de vários saberes oriundos de fontes diferentes e produzidos em contextos institucionais e profissionais variados”, os quais são denominados pelos autores de saberes docentes ou saberes dos professores. Ainda sobre os saberes do professor, Therrien (1995 apud NUNES, 2001) salienta que os estudos sobre a formação de professores ainda necessitam de uma integração entre a formação e a prática cotidiana, evidenciando a questão dos saberes que são mobilizados na prática, dito pelos autores os saberes da experiência. Esses saberes são adquiridos pelos docentes e passam a ser a identidade dos mesmos, tornando assim um saber próprio e intransferível.

Portanto, as discussões sobre a formação inicial de professores são de grande relevância, pois através delas são propostas novas orientações para o processo formativo dos licenciandos. Nessa perspectiva, as Instituições de Ensino Superior (IES) formadoras de professores e o Ministério da Educação propõem mudanças curriculares e projetos que visam a um currículo de licenciatura que garanta a identidade do curso de formação de professores, e propiciem aos alunos do curso integrarem teoria e prática com a especificidade do trabalho docente. Um exemplo dessa proposta é o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que busca incentivar a iniciação

à docência por meio de ações didático-pedagógicas que aproximem o licenciando da realidade escolar, articulando ensino superior e educação básica (STANZANI et al., 2012).

É nesse mesmo sentido, que a prática do Estágio Curricular Supervisionado também se torna necessária e fundamental, pois segundo Santos (2004) um dos objetivos centrais do Estágio Curricular é ser um espaço de construção de aprendizagens significativas no processo de formação dos professores, ou seja, junto com as disciplinas teóricas desenvolvidas no curso de formação, o estágio apresenta-se como responsável pela construção de conhecimentos e contribui com o fazer profissional do futuro professor, possibilitando a interação entre a realidade profissional e os elementos estudados no curso (STANZANI et al., 2012).

Essa articulação entre a teoria e a prática, na formação de professores, visa que o ensino na Universidade não seja descontextualizado, mas enriquecido com a problemática do cotidiano escolar e a socialização profissional do docente de acordo com Mendes (2008). Sendo assim, formulou-se o seguinte problema de pesquisa: Quais contribuições o PIBID e o Estágio Supervisionado trazem para o processo de formação inicial de licenciandos do curso de Química-Licenciatura no CAA/UFPE?

Diante disso, o presente projeto propõe investigar as contribuições do programa PIBID e dos Estágios Supervisionados para a formação inicial dos licenciandos em Química da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) do Centro Acadêmico do Agreste (CAA) em Caruaru Pernambuco, buscando articular os resultados da pesquisa aos objetivos do PIBID e dos Estágios, a fim de evidenciar suas contribuições no processo formativo.

2 OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

Investigar as contribuições e relações entre o programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e as disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado para a formação do licenciando em Química do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Investigar como os licenciandos compreendem os saberes docentes necessários a sua prática pedagógica.
- Analisar as contribuições dos Estágios Supervisionados e do PIBID na construção dos saberes docentes de licenciandos do curso de Química Licenciatura.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 SABERES DOCENTES

De acordo com Nunes (2001), as discussões sobre formação docente surgiram primeiramente em âmbito internacional nas décadas de 80 e 90 e até os dias atuais esse tema ainda é discutido. No Brasil não havia muitos estudos sobre os saberes docente, as pesquisas começaram a ganhar força na década de noventa, com os trabalhos de alguns pesquisadores, como Gauthier (1998), Shulman (1986; 2004) e Tardif (2002), que passaram a entender a profissão docente dando voz ao professor. Como destacado por Nunes (2001),

Na realidade brasileira, embora ainda de uma forma um tanto “tímida”, é a partir da década de 1990 que se buscam novos enfoques e paradigmas para compreender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado/aprendido (NUNES, 2001, p.28).

Segundo Gauthier (1998), ao “contrário de outros ofícios que desenvolveram um corpus de saberes, o ensino tarda a refletir sobre si mesmo” (GAUTHIER, 1998, p. 20). A prática pedagógica deve ser estudada mais a fundo a fim de ser compreendida, suas diversas particularidades e os fatores que influenciam a formação docente. O próprio autor revela que existem obstáculos a serem superados na prática de ensino, os saberes sem ofícios e os ofícios sem saberes.

Os saberes sem ofício se referem a saberes adquiridos de acordo com os saberes pedagógicos, isto é, são saberes produzidos de uma forma científica. Podemos citar como exemplo as Universidades que tem como função ensinar esses saberes. Logo, muitos desses saberes segundo o autor, nos revelam que foram produzidos sem considerar a prática pedagógica na realidade do ofício. Nestes saberes não são levadas em consideração às condições reais, como os mesmos são aplicados numa sala de aula, que está repleta de fatores que podem influenciar a qualidade e o desempenho do ensino do professor, pois, “buscou-se formalizar o ensino reduzindo de tal modo a sua complexidade, que ele não mais encontra correspondente na realidade” (GAUTHIER, 1998, p.25).

No segundo, ofício sem saberes, se refere à própria prática pedagógica que é exercida sem obter os saberes docentes, saberes estes que são essenciais para o docente exercer sua prática, para Gauthier (1998, p.20) isso seria “o enorme erro de manter o ensino numa cegueira conceitual”. O ofício sem saberes está associado ao fato de que qualquer pessoa pode exercer o papel de professor sem preparo algum ou, mais, que certas pessoas têm um talento, ou dom para lecionar. Para Gauthier o maior desafio da profissão docente é evitar esses dois enormes erros, ofício sem saberes e saberes sem ofício.

Gauthier (1998) ainda destaca o ofício feito de saberes, que são os saberes envolvidos pelo professor na sua prática, dentre estes estão: (o saber disciplinar, que se refere ao conhecimento dos conteúdos a serem ministrados na aula; Curricular, que nada mais é que a disciplina que o professor trabalha, transformado em programa de ensino; Ciências da Educação se refere àquele saber profissional específico que é adquirido nos centros acadêmicos; Tradição pedagógica, relacionado ao saber de ensinar que será transformado para dar lugar ao saber experiencial).

Sendo assim, o saber dos professores não é só um conjunto de conteúdos estudados em uma Universidade ou programa de capacitação profissional, o saber de um professor vai muito, além disso. Para ensinar o professor tem seu próprio saber adquirido ao longo dos trabalhos vivenciados em sua carreira.

Para Tardif o saber docente é de natureza social, plural e temporal que trabalha para o desenvolvimento intelectual de futuros cidadãos críticos. O saber dos professores sempre vai depender da situação trabalho (escolas, alunos, colegas, pais etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, escola), enraizado numa instituição e numa sociedade (TARDIF, 2008, p. 15).

Os saberes docentes segundo Tardif (2002) podem ser classificados como saber e trabalho. Em sua profissão como docente na escola, o saber do professor deve ser compreendido, ou seja, deve ter uma relação de entendimento maior pelo espaço de trabalho. São através desses espaços (escola) que o docente terá que enfrentar e aprender a lidar com as possíveis circunstâncias.

Ainda de acordo com o Tardif, “o saber dos professores é o saber "deles" e está relacionado com a pessoa e a identidade dos mesmos, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares” (TARDIF, 2008, p. 11). Segundo o autor o saber docente é constituído por vários tipos de saberes, os quais são classificados da seguinte maneira,

a) **Saberes Disciplinares:** São saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integradas nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos.

b) **Saberes Curriculares:** Estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar.

c) **Saberes experiencial:** Os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. [...] “Eles incorporam-se a experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser”.

d) **Saber de formação profissional:** Esse saber pode ser considerado como um conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciência da educação). (TARDIF, 2008, p.38-39).

Sendo assim, as diversas articulações entre a prática docente e os saberes fazem dos professores um profissional social e plural que, para esse nível, precisam dominar tais saberes. Os saberes docentes só são concretizados pelos profissionais a partir das experiências adquiridas e desenvolvidas com o conhecimento da prática e no confronto/obstáculos enfrentados no dia a dia dessa profissão, por esse motivo se faz necessário dominar os saberes mencionados para que haja uma formação inicial bem estruturada, pois esta é a base para a formação do docente (TARDIF, 2008).

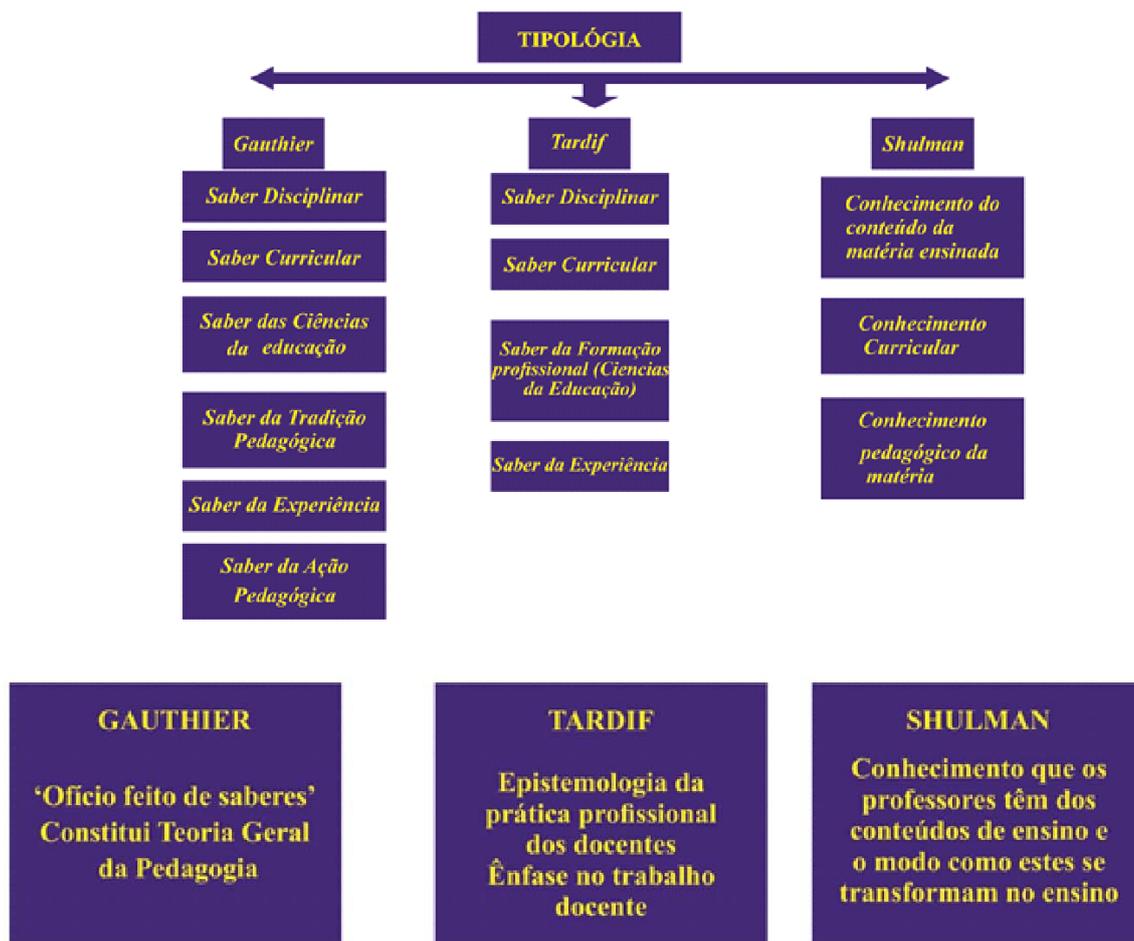
Nesse contexto, Shulman (2004) desenvolveu seu próprio programa para contribuir no *Knowledge base (base de conhecimento)*, trabalhando algumas questões como: Qual conteúdo da disciplina o docente tem em sua mente? De onde os professores tiram seus conhecimentos? Como o velho conhecimento é refletido? Foi a partir dessas questões que o autor junto com seus colaboradores passaram a investigar a formação e o exercício docente. Ainda de acordo com o autor, os saberes docentes podem ser classificados em três categorias de conhecimentos: *subject knowledge matter* (conhecimento do conteúdo da matéria ensinada); *pedagogical knowledge matter* (conhecimento pedagógico da matéria); *curricular knowledge* (conhecimento curricular).

Ainda nesse contexto, conforme Almeida e Biajone (2007), o conhecimento do conteúdo da matéria ensinada se refere ao entendimento do professor de acordo com a organização da disciplina, que será usado na prática pedagógica de ensino; Conhecimento pedagógico se revela na forma de organizar e aplicar os conteúdos de modo que seja fácil o entendimento para seus alunos, é o método que hoje utilizamos muito na prática de

ensino que é a contextualização, trazer o conteúdo relacionando com o cotidiano dos alunos. E por fim o conhecimento curricular, que se remete ao domínio do conteúdo de uma forma geral. Os professores precisam ter certo domínio dos conteúdos para poder passar para os alunos, que precisam ter que ter um preparo curricular bom para poder ensinar.

Desse modo compreendemos que Gauthier, Tardif e Shulman se dedicaram a investigar a busca pelos saberes dos professores, a importância de se entender sobre as ações educacionais e suas práticas de ensino como são adquiridas e utilizadas pelo docente, às concepções destes autores quanto aos saberes docentes estão resumidas na Figura 1. Os professores têm um papel importantíssimo no seu ofício que além de ter uma vida pessoal e profissional são produtores e motivadores pela busca e compreensão do saber de seus alunos.

Figura 1: Classificações dos Conceitos e Tipologia dos Saberes Docente segundo Gauthier, Shulman e Tardif.



Fonte: Almeida e Biajone (2007).

De acordo com as contribuições de cada autor discutidas até aqui, tais pesquisadores se dedicaram a investigar a busca pelos saberes dos docentes, a importância de se entender sobre as ações educacionais e suas práticas pedagógicas adquiridas e utilizadas. As ideologias que são defendidas por cada autor citado não se contradizem a respeito dos saberes docentes um com o outro, podemos observar que a ideia de um completa a do outro autor, pois ser professor requer ofício, práticas pedagógicas e muitos estudos teóricos. Porém é através das perspectivas e ideologias do autor Shulman que se fundamenta a pesquisa.

Como em tudo existe um começo na profissão de um professor não é diferente, é através de uma boa formação inicial que se dá a esses profissionais a oportunidade de serem excelentes docentes através das teorias estudadas e práticas vivenciadas.

3.2 FORMAÇÃO INICIAL

É importante ressaltar a relevância de se tratar de formação inicial dos profissionais da Educação. Sendo assim, compreendemos que os cursos de Licenciatura precisam desenvolver nos futuros professores novos saberes dentro de uma visão crítica, por meio de um ensino de qualidade associando a teoria com a prática de forma dinâmica para que os licenciados sintam-se preparados para exercer a docência. Segundo Silveira (2000 apud CUNHA 2009, p. 2),

A formação nos cursos de Licenciatura não se define apenas pelo currículo explícito que os mesmos apresentam, e nem tampouco pela ênfase em conteúdos específicos. A explicação devida, as Licenciaturas precisam trabalhar os conteúdos específicos das disciplinas, priorizando as análises críticas visando à construção de novos conhecimentos, associados com a realidade em que se vive.

Dessa forma, a formação inicial tem um papel importante para o licenciando, porque esta apresenta para o professor os principais métodos a serem utilizados, necessariamente, para desempenhar sua atividade profissional. Sem um preparo consistente na formação inicial, o professor não estará devidamente preparado para o ofício de ensinar, talvez não podendo, enfrentar situações complexas encontradas no cotidiano da profissão, sejam elas nos aspectos teóricos e/ou didático pedagógicos no ensino das ciências. Os futuros professores necessitam adquirir competências básicas na sua formação inicial quanto à construção de novos saberes para garantir uma adequada prática docente (SILVEIRA, 2000).

No entanto, para Krasilchik (1992 apud SILVEIRA 2000, p. 3) a formação inicial ainda não consegue dar conta de seu objetivo de formar os professores, pois ainda existem divisões em relação ao teórico com a parte prática relacionado aos conteúdos, pois algumas licenciaturas “ainda se mostram como uma estrutura de bacharelado, onde os professores em formação aprendem mais o conteúdo e não aprendem devidamente como ensiná-lo”. E de acordo com Krasilchik (1987) “até mesmo os conhecimentos relacionados ao conteúdo próprio de cada disciplina estão comprometidos”.

Esta deficiência na formação inicial, segundo (SILVEIRA, 2000), acarreta na falta de segurança do professor e de uma boa articulação teoria/prática que, conseqüentemente, conduzirá a baixa qualidade nas aulas, deficiências na formação de conceitos científicos dos alunos e a dependência exclusiva de livros didáticos, que pode acarretar um ensino questionável.

Portanto, a formação inicial deve possibilitar ao futuro docente compreender não só os conteúdos de uma determinada disciplina do curso de Química, mas também deve prepará-lo com os saberes docentes para a realidade profissional fora da Universidade. É preciso uma preparação para formação pedagógica capacitando o docente a saber ensinar. Pois, ainda hoje existem certos problemas com a metodologia de ensino de alguns professores, ou seja, os docentes tem domínio do conteúdo a ser explorado em sala de aula, talvez os mesmos tenham dificuldades em transmitir tais informações para os alunos do Ensino Médio (EM), tornando assim difícil a compreensão dos conceitos de Química.

Dessa maneira, se faz necessário uma boa articulação da teoria com a prática, no contexto da formação inicial dos docentes. Sabemos que a formação inicial é algo que requer a construção de saberes diversos, para a formação profissional, sobre isso, Pimenta (1999) menciona que,

O saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais. (PIMENTA, 1999, p. 24).

Sendo assim, a formação inicial é um momento chave de socialização e configuração profissional, quando os docentes são instruídos para o domínio dos saberes que precisam dominar para mobilizar na ação: os saberes das disciplinas, dos conteúdos curriculares e das disciplinas de formação pedagógica (TARDIF, LESSARD E LAHAYE, 1991).

Sobre a prática docente durante a formação, Tardif (2002, p. 237) menciona que, a relação entre a pesquisa universitária e o trabalho docente nunca é uma relação entre teoria e prática, mas uma relação entre atores, entre sujeitos cuja prática é portadora de saberes. O ofício dos professores mobilizam suas teorias de conhecimentos e do ato de ensinar, sendo necessário uma reflexão sobre os saberes produzidos em relação às teorias e as ações.

Seguindo esse pensamento, é necessário que os cursos de licenciatura mobilizem novos projetos como estudos de casos, práticas pedagógicas, estágios, aulas de análise reflexivas para um maior preparo do docente, programas de capacitação a formação inicial. Só assim, com essas ações será possível formar um professor ativo de seus saberes, ou seja, os saberes profissionais dos professores, que compreendemos como saber da experiência destacado pelos autores Gauthier, Tardif e Shulman que serão utilizados em vários contextos no cotidiano. Essa iniciativa é fundamental para a introdução de métodos da prática de ensino para habituar os futuros professores à prática profissional de acordo com Almeida e Biajone (2007).

Como foi mencionado, é necessário introduzir projetos ou disciplinas que incentivem a prática pedagógica, para que o professor, possa fazer uma articulação da teoria com a prática, através desses métodos o professor aprenderá a lidar com uma sala de aula cheia de alunos e com desafios encontrados por ele, pois a experiência nasce através da vivência, dos mesmos no dia a dia, pois é trabalhando (ensinando) que se aprende a ser professor. Uma forma de se obter essa experiência é por meio da prática que é desenvolvida nos Estágios Supervisionados ao longo dos cursos de graduação.

3.3 O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

De acordo com o Conselho Nacional de Educação (CNE/CP 28/2001 art.1^a CNE/CP 02/2002), o Estágio Curricular Supervisionado é uma atividade externa curricular prevista nas disposições legais para formação de professores. E é considerado componente curricular obrigatório, com carga horária mínima estabelecida em 400 (quatrocentas) horas a partir do início da segunda metade do curso (BRASIL, 2002). Com esse parecer do CNE, os estágios passaram a permear as atividades dos cursos de Licenciatura mais cedo, possibilitando aos licenciandos ampliarem as possibilidades de atuação e aumentar o tempo de vivência do futuro campo de atuação.

Para Garcez et al. (2012), “o estágio configura-se como importante lócus de construção dos saberes docentes, tendo em vista sua característica como espaço de interlocução entre a Universidade e o contexto da educação básica”. Quando o autor se pronuncia a respeito, da articulação entre os meios da Universidade com o contexto da educação básica, o mesmo se refere à questão das atividades de estágio que não devem ter apenas contribuições para o espaço do centro acadêmico, mas que deve haver uma troca que favoreça ambos os espaços educacionais, pois é na prática que os futuros docentes vão adquirir tais habilidades para aplicar os conhecimentos adquiridos durante sua formação.

No entanto, ao investigar a prática de ensino e a concepção de didática em cursos de Licenciatura alguns autores destacam que "o estágio mantém o formato usual dessas práticas: a observação, a participação, a participação em sala de aula junto ao professor regente e finalmente a regência" (MARTINS E ROMANOWKI, 2010 apud GARCEZ 2012, p.70). A carga horária dos estágios é organizada e dividida em quatro semestres na instituição como (ensino fundamental, ensino médio, gestão escolar e ambiente não formal de ensino).

Entretanto, segundo Silva e Schnetzler (2008),

O Estágio Supervisionado se constitui em espaço privilegiado de interface da formação teórica com a vivência profissional. Tal interface teórica e prática compõem-se de uma interação constante entre o saber e o fazer, entre conhecimentos acadêmicos disciplinares e o enfrentamento de problemas decorrentes da vivência de situações próprias do cotidiano escolar (SILVA E SCHNETZLER, 2008, p. 2175).

Além disso, durante cada estágio os discentes desenvolvem diferentes atividades no qual os auxiliam no aprendizado e reflexão a sua própria prática de ensino. A importância dos estágios na formação inicial dos licenciandos se dá através das contribuições deixadas para os mesmos, à medida que são “uma parte importante da relação trabalho-escola, e eles podem representar, em certa medida, o elo de articulação orgânica com a própria realidade” (KULCSAR, 1991 p.63).

Dentre as contribuições dos estágios a formação docente destacam-se a “União entre teoria e prática; Aquisição de experiência; Contato com os alunos; Utilização de recursos, materiais e estratégias” (BARBOSA et al., 2009). Além disso, Medeiros (2012) afirma que o Estágio Supervisionado se caracteriza como um laboratório de ensino, na formação inicial dos licenciandos, para compreendermos melhor as contribuições de ensino e aprendizagem que até então eram só vistas na teoria.

As contribuições se dão pelo espaço de aproximação entre o ambiente escolar e o contexto real da profissão, podendo ser destacadas ainda a inserção dos alunos/estagiários na prática de ensino, a relação entre teoria e prática docente, olhar investigativo, a busca pelos saberes docentes, o saber experiencial, (MEDEIROS, 2012).

Ainda de acordo com Medeiros (2012), é importante ressaltar que a maior contribuição que o estágio pode proporcionar é o próprio estágio, pois é através dele que pode ser refletir sobre os saberes necessários a prática docente. O autor ainda destaca o “contato pessoal com o contexto educacional real (com todos seus conflitos e sucessos)” como sendo uma das principais contribuições para a formação inicial vivenciada através do estágio. Outra contribuição a ser destacada é: “a tomada de consciência por parte de nós futuros professores, de que as teorias estudadas no curso de formação são fundamentais, mais não são suficientes para o pleno exercício da docência”. (MEDEIROS, 2012, p.11).

A construção de saberes é desenvolvida de acordo com a vivência do estagiário no ambiente de trabalho. Essa construção se dá através das reflexões e quando este se depara com as necessidades de tais saberes para prática de ensino. Outro ponto também a ser destacado são as contribuições voltadas para a função pedagógica que não só deve contribuir para os licenciandos das Universidades, mas também deve deixar suas contribuições para o currículo escolar como já foi mencionado pelo autor acima. Porém, nem sempre é dessa forma que acontece, ou seja, na realidade escolar isso nem sempre é visto, na maioria das vezes as contribuições ficam somente destinadas a Universidade.

A escola deve ser vista como local de aprendizagem, pois contribui para os estagiários desenvolverem suas práticas de ensino. O ambiente escolar tem que ser favorecido por eles com o aprendizado das atividades didáticas introduzidas nas regências. É importante ressaltar que as atividades de Estágio Curricular têm como pressuposto a importância de preparar o licenciando para a realidade da profissão docente, ou seja, o período de estágio se resume a um tempo de aprendizado que eleve as habilidades dos licenciados para a capacidade de administrar as práticas de ensino.

Outra iniciativa com foco na inserção de licenciandos na realidade escolar, visando despertar o interesse pela docência e desenvolver os saberes necessários ao ofício do professor é o Programa de Iniciação à Docência o PIBID /CAPES.

3.4 PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)

Ao considerarmos alguns estudos ao longo dos anos, é constatado que a formação inicial de professores, que existe algumas lacunas no ensino pedagógico da profissão, a ausência de um preparo a mais, de conhecimentos e habilidades adequadas e específicas da área, necessárias para prática de ensino desses profissionais. Essa falha no sistema educacional vem sendo estudada pelo Governo desde os anos 2000, a fim de promover a melhoria da formação dos professores e sua valorização, (BRASIL, 2002).

Infelizmente, observa-se que existe uma falta de integração entre as universidades e as escolas, uma vez que é no espaço escolar que se inicia um ciclo na vida dos docentes em relação ao seu ofício de professor vivenciada na prática pedagógica. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência através do governo federal tem proporcionado uma parceria entre as Universidades públicas e escolas públicas a fim de minimizar esse problema enfrentado nos dias atuais. Este programa visa promover à interação entre Universidade e escola de maneira que venha valorizar os processos de construção do saber docente a partir da prática cotidiana do ensino (WERBER et al., 2013).

Os projetos que participam do programa devem promover a integração dos estudantes com o contexto das escolas públicas desde o início da formação acadêmica, para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola (CAPES/DEB, 2013). A profissionalização dos docentes se caracteriza pelo domínio dos conhecimentos pedagógicos que são lhe atribuídos através da parte prática do curso, ou seja, o projeto se objetiva pela inserção do discente no ambiente de trabalho com a finalidade de prepará-lo para a profissão.

Nesse contexto, Tardif et al. (2002 apud Weber, 2012) destacam que o conhecimento do professor é o saber que consiste em adequar informações estrategicamente ao contexto da situação formativa como um saber agir em situação, de modo que o saber e saber-fazer são contribuições do sujeito, do professor.

De acordo com a CAPES órgão do MEC, o programa PIBID iniciou-se com a finalidade de valorizar a formação inicial dos futuros docentes, tendo como objetivo:

Incentivar os jovens a reconhecerem a relevância social da carreira docente; promover a articulação teórico-prática e a integração entre escolas e instituições formadora; e contribuir para elevar a qualidade dos cursos de

formação de educadores e o desempenho das escolas nas avaliações nacionais e, conseqüentemente, seu IDEB (BRASIL, 2010).

Ainda de acordo com a CAPES, o programa objetiva envolver as escolas públicas de educação básica no processo de formação docente, mobilizando seus professores como coformadores e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; além de contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de Licenciatura (BRASIL, 2010).

Segundo Rodrigues (2010), a proposta envolve um projeto das IES (Instituições de Ensino Superior) que mobiliza um ou mais subprojetos, a ser desenvolvidos por meio das articulações envolvidas entre as próprias IES e o sistema público de educação a fim de promover a integração dos licenciados no contexto das escolas. O projeto é classificado em subprojetos que são estruturados da seguinte forma:

Os subprojetos serão definidos pela área de conhecimento da licenciatura e deverá ser coordenado por professore (s) da IES que atuará como Coordenador de Área (coordenará as ações de seu subprojeto nas escolas contempladas pelo programa), articulado com o Supervisor (docentes das escolas públicas onde exercem suas atividades) selecionado pela Escola Parceira (RODRIGUES, 2010).

Para o projeto funcionar nas escolas, existe recurso de custeio e capital segundo a CAPES que informa que as Instituições públicas e privadas sem fins lucrativos participantes do PIBID podem receber recursos financeiros para custear despesas essenciais à execução dos projetos em suas práticas pedagógicas. Por exemplo, a aquisição de material de consumo para as atividades desenvolvidas nas escolas de ensino público (BRASIL, 2010).

Esse programa é de suma importância, pois possibilita aos licenciados um contato direto com a realidade escolar, além da experiência proporcionada pelos estágios, permitindo um amadurecimento da docência ao longo de sua formação e preparando-os para seu futuro campo de atuação como docente. É nesse contexto que o PIBID/CAPE-UFPE vem contribuir com a formação dos acadêmicos, como por exemplo na assimilação dos conteúdos, interação do graduando com o ambiente escolar, qualificação na formação inicial, interação entre a educação superior com a educação básica, articulação da teoria/prática, contato dos licenciandos com os alunos e professores do EM, participação de eventos científicos, atividades extracurriculares entre outras contribuições.

De acordo com a CAPES (2014) o programa busca:

Elevar a qualidade de formação de professores nos cursos de licenciatura; promovendo a interação entre educação superior e educação básica; contribuir para articulação entre teoria e prática necessárias a formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (CAPES, 2014).

É a partir desse contato com a realidade escolar, que o discente começa a criar suas próprias concepções sobre a profissão e o ambiente de trabalho. A articulação entre a teoria e a prática se torna preparatória para a profissão. Sendo assim, a formação inicial torna-se essencial e de qualidade no aprendizado dos licenciandos.

Pode-se destacar também outras contribuições apresentadas por Rausch et al., (2013) como a relação entre a Universidade e a Educação Básica que é vista como uma articulação entre a teoria vivenciada nas Universidades e as práticas aplicadas na Educação Básica, favorecendo assim os bolsistas a terem esse contato com a realidade para que haja esse choque com a realidade.

Nesse processo, o novo docente chega à escola com seus ideais e entra em choque com uma dicotomia entre a teoria e a prática, cuja distinção ainda é recorrente em algumas realidades tanto da Educação Básica como na Educação Superior (RAUSCH et al., 201, p. 626).

Sendo assim, se faz necessário esse contato com o ambiente escolar para que aja um estreitamento da relação do licenciando com o futuro local de trabalho. Pois é aplicando na prática o que se aprende na teoria. O desenvolvimento profissional do professor é uma contribuição relevante para a formação do mesmo, pois se trata da qualificação do docente em relação a sua prática de ensino de maneira que haja melhorias para o profissional. Sendo assim, a experiência que o programa proporciona para auxiliar os licenciandos/bolsistas na realidade escolar é fundamental. Além dessas contribuições destaca-se à valorização da profissão docente, essa preocupação em incentivar os futuros professores a quererem trabalhar na área de ensino, mesmo sendo notável a desmotivação por parte desses profissionais e também por parte dos estudantes.

O desenvolvimento da reflexibilidade docente é mais uma contribuição destacada como sendo um processo de reflexão diante da própria prática de ensino de acordo com suas teorias vivenciadas. Destaca-se também a formação do professor pesquisador como uma forte contribuição estabelecida pelo programa para o bolsista. Que busca formar professores que tenham a reflexão como hábito em sua prática pedagógica por meio de suas atividades investigativas em sala, conforme Rausch et al., (2013). Sendo assim, “o

conceito de professor pesquisador como aquele profissional docente que busca através da investigação sistematizada o entendimento e a transformação do seu cotidiano, seguindo processos básicos da pesquisa acadêmica para gerar novos conhecimentos” Rausch et al., (2013).

Portanto, a qualificação do ensino tem um papel importante como contribuição na formação inicial do licenciando/bolsista, uma vez que é visto como o “ensino novo”¹ havendo assim uma ruptura naquele ensino tradicional e fora de contexto. Essa contribuição é tida pelo autor como “uma nova forma de pensar e compreender os processos de ensinar e de aprender, vislumbrando, com isso, a possibilidade de uma mudança do panorama educacional atual” Rausch et al., (2013).

O trabalho colaborativo também é tido como contribuição pelo programa da seguinte maneira, trabalhando em conjunto, há troca de experiências, havendo assim um aprendizado maior. De acordo com Rausch et al. existe uma

Troca de experiências que os profissionais começam a reconhecer o que saber e refletem sobre sua prática, de modo a ressignificar a sua maneira de pensar e agir na docência, proporcionando novas possibilidades de estarem resolvendo seus dilemas. O trabalho colaborativo proporciona a solidariedade, a troca de experiência e de valores, saberes que não podem ser desenvolvidos individualmente (RAUSCH et al., 2013, p. 637).

Além de o PIBID ter a função de incentivar os PIBIDianos na prática educativa, inserindo-os no exercício da profissão de docente. O projeto também tem parcelas de contribuições para as escolas do EM, havendo um contato com os alunos das escolas a fim de ajudá-los a compreender os conteúdos de química. O programa proporciona algumas atividades como experimentações, aulões, exercícios extras, e entre outros. Freire (2014, p. 185) destaca a troca de conhecimentos e de aprendizagem para ambas as partes através das atividades do PIBID que “são variadas na tentativa de motivar os alunos a aprenderem química e descobrir seu potencial de aprendizado”, pois os PIBIDianos executam experimentos em sala de aula e no laboratório com a participação dos alunos, exercem a atividade docente através de monitoria ajudando no entendimento e resolução de exercícios que envolvam cálculos (FREIRE et al., 2014).

4 METODOLOGIA

A presente pesquisa buscou analisar as possíveis contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e dos Estágios Supervisionados para o processo de formação inicial dos licenciandos do curso de Química da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste.

- **Caracterização da pesquisa:**

A pesquisa se caracteriza como estudo de caso, utilizando a concepção metodológica referenciada por Yin (1981), que estabelece este como um estudo empírico, ou seja, fenômenos são investigados dentro de um contexto de uma realidade. A pesquisa também é de cunho predominantemente qualitativo, que caracteriza-se por cinco definições básicas que são elas : o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o seu principal instrumento seria o pesquisador; todos os dados coletados são descritivos; a preocupação com o processo é maior do que com o produto final; a importância que as pessoas dão as coisas e a sua vida são focos de atenção especial do pesquisador; e por último as análises dos dados tendem obedecer a um processo indutivo (BOGDAN e BICKLEN, 1994).

- **Sujeitos da pesquisa:**

Esta pesquisa terá como participantes ou sujeitos da pesquisa bolsistas do PIBID e pelos licenciandos que já realizaram algum estágio. Os sujeitos foram identificados por BPPE (Bolsista do Programa PIBID e Estagiário) e ET (Estagiário).

- **Instrumento de coleta de dados:**

Esta pesquisa consistiu nas interpretações dos resultados dos questionários que foram respondidos pelos sujeitos da pesquisa. De acordo com Gil (1999, p.128), o questionário pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”. Ainda de acordo com o autor o uso de questionários tem algumas vantagens como,

a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio;

- b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores;
- c) garante o anonimato das respostas;
- d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais convenientes;
- e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado (GIL 1999, p.128-129).

Foram elaborados dois questionários (APÊNDICES A e B) e aplicados aos licenciandos, a fim de investigar como os discentes veem as contribuições do PIBID e/ou dos estágios na formação deles como futuros profissionais da área de educação. Os questionários apresentam questionamentos básicos acerca do tema da pesquisa, que envolvem as contribuições do PIBID e do estágio na formação inicial, perguntas relacionadas aos conhecimentos sobre os saberes docente e a motivação do ser professor.

No questionário direcionado apenas para os discentes que participaram do PIBID e realizaram os estágios (denominado questionário 1), foi aplicado para vinte e sete discentes. Nesse questionário não determinou-se um critério para quem iria respondê-lo, podendo ser como público tanto discentes do curso de Química-Licenciatura como também ex-licenciandos que concluíram a graduação. O segundo questionário foi aplicado para àqueles que realizaram apenas os estágios (denominado questionário 2), para quinze estagiários.

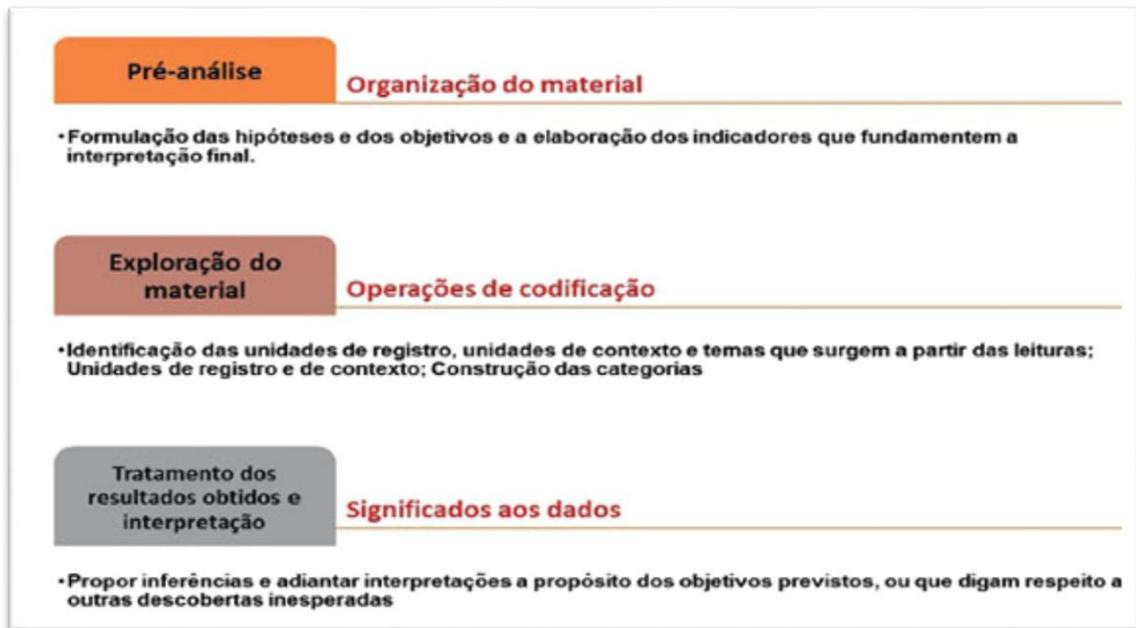
- **Interpretação dos resultados:**

Em um segundo momento, os questionários foram analisados, buscando articular os dados obtidos com os objetivos do PIBID e dos estágios. Para a organização e a interpretação dos dados, utilizamos uma abordagem metodológica baseada na análise de conteúdo (MORAES, 1999; apud BARDIN, 2004):

Uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo as descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum (MORAES, 1999, p. 8).

O conjunto de técnicas de análise se classifica em pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados obtidos e interpretação dos dados. A figura 2 traz um esquema resumido da análise de conteúdo proposta por BARDIN, 2009.

Figura 2: Técnica de análise de conteúdo para organização de dados proposta por Bardin.



Fonte: BARDIN, 2009.

Para finalizar a pesquisa apresentaremos os resultados do processo de análise e interpretação dos dados.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nos depoimentos dos licenciandos ao longo dos questionários respondidos, foi evidenciado um percurso de construção e reconstrução de conhecimentos, conceitos, valores, concepções sobre a escola, alunos, professores, a profissão docente e as contribuições, sobre os saberes docentes que regem o professor. Na análise a seguir são discutidos alguns aspectos que se destacaram nos dados das categorias de análise, buscando compreender as implicações dessas experiências para os diferentes sujeitos e contextos envolvidos nos Estágios supervisionados e no PIBID.

Foram aplicados 02 (dois) questionários, um deles destinado aos discentes que participaram do PIBID e realizaram os estágios e o segundo àqueles que realizaram apenas os estágios, 27 (vinte e sete) discentes responderam ao questionário 1 (APÊNDICE A), que foi aplicado para alunos e ex-alunos que participaram tanto do PIBID quanto dos Estágios, os resultados obtidos estão apresentados a seguir.

5.1 CONTRIBUIÇÕES DO PIBID E ESTÁGIO SUPERVISIONADO PARA A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

Figura 3. Gráfico das respostas dos discentes a pergunta 1: Na sua concepção quais os saberes necessários ao professor?



Fonte: Dados da pesquisa

Inicialmente, perguntou-se aos discentes se eles sabiam quais eram os saberes necessários ao professor. Com 89% dos licenciandos, responderam que o profissional da educação precisa saber o conteúdo e saber ensinar (figura 3). De acordo com a maioria

dos discentes, o professor necessita ter o domínio do conteúdo a ser ensinado em sala, que é o conhecimento curricular, aprendido ao longo da graduação e saber ensinar os conteúdos para os alunos do ensino médio, que é o saber pedagógico de acordo com Tardif. A seguir apresentamos a fala do discente 1.

BPPE 1: Além de ter um embasamento teórico quanto aos conhecimentos químicos e pedagógicos, deve-se refletir sobre sua prática e o processo de ensino-aprendizagem do aluno, pois de nada adianta todo conhecimento sem aprendido.

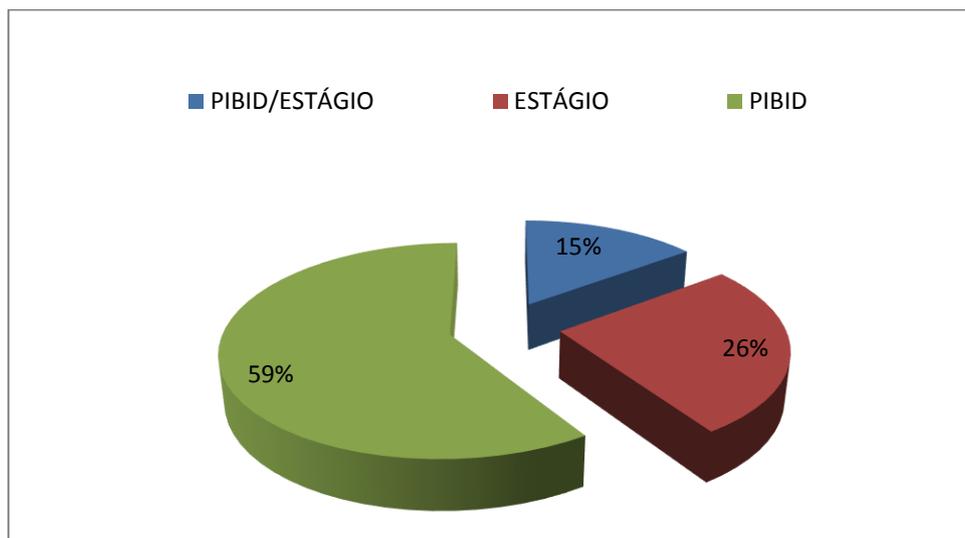
Do ponto de vista dos discentes os saberes mencionados foram didáticos/conteúdo e os pedagógicos. Tais saberes realmente se tornam essenciais à prática docente, porém, não só existem esses saberes, para ser um docente é necessária à construção de mais saberes segundo Tardif, e Gauthier (1996, p.11) que afirmam que “o saber docente é um saber composto de vários saberes oriundos de fontes diferentes e produzidos em contextos institucionais e profissionais variados”. Dessa forma, o saber profissional dos professores é constituído não apenas por um único saber específico e sim por vários saberes de diferentes origens, como por exemplo, o saber da experiência que não foi mencionado pelos licenciandos, porém tem-se que levar em consideração, de acordo com Tardif (2008). Na fala do discente anteriormente, foi relatado não só os aspectos individuais, mas a importância de se refletir sobre esses saberes.

Era esperado esse resultado obtido pelos discentes, uma vez que eles aprendem na graduação o ensino pedagógico e o didático da melhor forma possível para que possam aplicar nas atividades do PIBID e dos estágios. Com 11% dos licenciandos disseram que não existe saberes específicos a prática de ensino, os mesmos defendem essa ideia. A seguir apresentamos o relato do bolsista/estagiário 2.

BPPE 2: Não acredito que se faça necessário para ser professor ter saberes específicos e sim o necessário para ensinar é atender o contexto social, identidade docente etc.

Na fala do licenciando observa-se que talvez ele desconheça os saberes necessários ao professor. No entanto, eles mencionam que se deve atender o contexto social, que pode estar associado ao saber da ação pedagógica citado por Gauthier (1996), que está relacionado ao fato do professor escolher por uma determinada ação em sala de aula dependendo de cada contexto.

Figura 4. Gráfico das respostas dos discentes a pergunta 2: O que você iniciou primeiro, o estágio curricular ou o PIBID? Como essa primeira experiência contribuiu para o desenvolvimento da segunda?



Fonte: Dados da pesquisa

Na seguinte pergunta, questionamos aos graduandos qual atividade eles iniciaram primeiro o Estágio ou o PIBID e como uma contribuiu para o desenvolvimento da outra. Nessa questão houve duas perguntas na qual apenas a primeira contempla o resultado do gráfico acima e a segunda pergunta foi analisada através da interpretação feita a cada resposta dos discentes ao questionário. Com 59% iniciaram suas práticas com o PIBID, 26% realizaram primeiro o estágio, restando apenas 15% dos discentes que iniciaram ambas as atividades ao mesmo tempo.

De acordo com os relatos, o PIBID com suas atividades acaba preparando os licenciandos para o dia a dia na escola, com uma perspectiva diferente da dos estágios, uma vez que, eles passam mais tempo convivendo com a realidade escolar em sala de aula com alunos do EM. Eles citaram que a contribuição vinda das experiências vivenciadas no PIBID ajudou nas metodologias aplicadas e dificuldades encontradas nos estágios. Os demais que iniciaram suas vivências primeiramente com os estágios relataram que o pouco tempo destinado às regências durante a disciplina obrigatória é um aspecto negativo, pois eles acreditam que essa atividade é essencial para o preparo profissional. A seguir trazemos a fala dos discentes 3 e 4, que ilustra isso.

BPPE 3: [...] O PIBID foi de grande influência nas minhas atitudes, decisões, pois antes do projeto me sentia muito insegura tanto na vida pessoal como na profissional e acadêmica, com um mês no PIBID me senti mais confiante na sala de aula, isso fez com que os alunos também percebessem e se sentissem mais confiantes, nas aulas de química, as experiências e habilidades que

adquiri no PIBID foram bastante enriquecedoras, pois percebi que quando fui estagiar com os alunos...o nervosismo, aquela insegurança já não existia, graças as experiências adquiridas no PIBID...

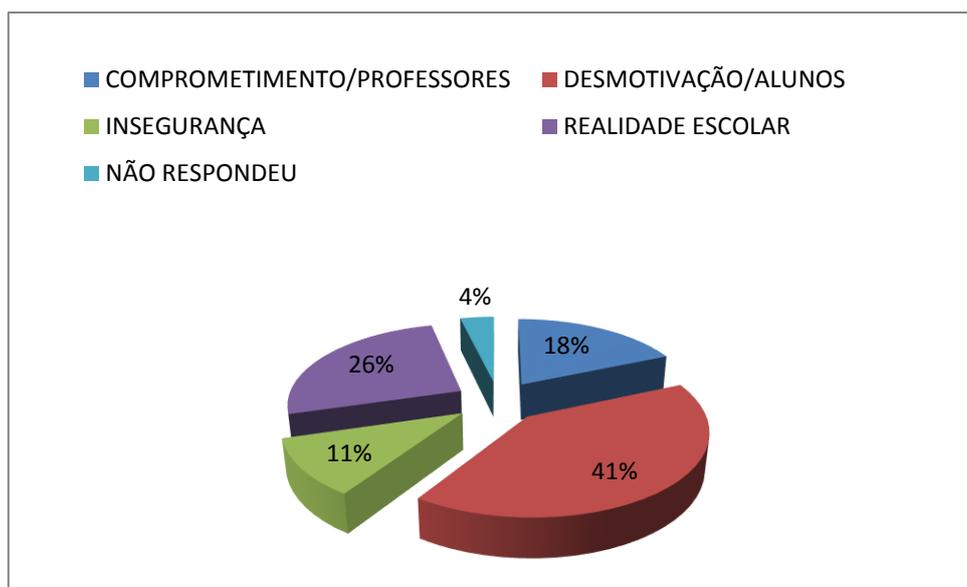
BPPE 4: Comecei primeiro com o estágio. Através do estágio, eu conseguia observar as aulas dos professores mais experientes e a reação dos alunos em relação as suas aulas; com base nisto, eu pude perceber a necessidade da realização de metodologias diferenciadas no ensino, para atrair os alunos e fazer com que eles aprendessem o conteúdo explanado. Ao entrar no PIBID, eu levei esse olhar investigador e consegui além de ‘aguça-lo’, desenvolver e aplicar tais metodologias no projeto e nos estágios seguintes de maneira, digamos, que mais elaborada... O único problema a ser destacado é realmente a questão do pouco tempo de vivencia em sala de aula no período do estágio...

A princípio, tanto o PIBID como o estágio buscam incentivar a iniciação à docência por meio de ações didático-pedagógicas que aproximem o licenciando da realidade escolar. Sendo assim, ambas as atividades têm o mesmo objetivo, que é inserir o licenciando na realidade escolar para que haja um preparo a profissão docente com diversas contribuições, dentre elas o desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas, o enfrentamento de dificuldades que possam surgir durante o processo ensino-aprendizagem, os aprimoramentos de conteúdos juntamente com novas técnicas e habilidades desenvolvidas para a prática pedagógica.

Portanto, percebe-se que independentemente de qual processo o licenciando iniciou primeiro, ambos tem contribuído para formação docente, no entanto, o pouco tempo destinado às regências na disciplina de estágio é visto como um aspecto negativo pelos discentes, este tempo reduzido pode estar associado à carga horária total do estágio que está dividida em quatro semestres na instituição campo de pesquisa, buscando proporcionar ao licenciando experiências em ambientes diferentes (ensino fundamental, ensino médio, gestão escolar e ambiente não formal de ensino).

Além disso, durante cada estágio o aluno desenvolve diferentes atividades como a observação, a participação em sala de aula acompanhada do professor supervisor e por último as regências. De uma forma geral o estágio procura abordar todos os aspectos necessários a preparação do licenciando. Uma vez que é através desse espaço vivenciado pelos estágios que se forma o profissional capacitado para seu ofício. Dessa maneira, o estagiário consegue construir conhecimentos e percepções em todas as áreas, sentindo-se preparados para o enfrentamento da profissão.

Figura 5. Gráfico das respostas dos discentes a pergunta 3: Quais os principais desafios encontrados durante sua experiência no PIBID? E como agiu para superá-los?



Fonte: Dados da pesquisa.

Considerando as experiências vivenciadas pelos discentes no PIBID, questionou-se quais foram os desafios encontrados no PIBID e como eles agiram para superá-los. Os resultados estão apresentados na figura 5. Nas respostas dadas pelos discentes os desafios mais mencionados foram à falta de motivação dos alunos do EM com 41% com as aulas e a matéria em si, a insegurança sentida pelos licenciandos ao atuarem no programa com 11%, o desinteresse por parte dos professores com 18% e a realidade escolar com 26%.

Com relação à falta de motivação dos alunos da educação básica, os licenciandos destacaram dificuldades como desinteresse nas aulas, na elaboração das atividades e com as atividades do projeto PIBID. A seguir apresentamos a resposta do licenciando 5.

BPPE 5: A falta de interesse dos alunos, de comprometimento deles com a disciplina, vendo que eles não estudavam de maneira para aprender. Para superar tive que começar a me enxergar como professora, estando ali para fazer as coisas diferentes das que estavam sendo feitas, já que estas não funcionavam mais, tentei aplicar outras estratégias de ensino com o intuito de fazê-los saírem daquela área de conforto e começarem a ver os estudos como algo sério e importante.

Esse relato se refere à falta de interesse por parte dos alunos da educação básica. Essa mesma falta de interesse pode estar associada a matéria ensinada que é química, a falta de compreensão por parte dos alunos, talvez se explica ao fato das aulas serem ministradas de forma tradicional, descontextualizada e sem nenhuma relação com o cotidiano do aluno, porém, a contextualização é um método que contribui para motivar os alunos, facilitar a aprendizagem, formar sujeitos aptos ao exercício da cidadania

fazendo uso de temas sócio-políticos-tecnológico e ambientais, como destacado pelos autores Santos e Mortimer (1999).

Ao utilizar estratégias e recursos aprendidos na teoria, os discentes puderam despertar o interesse dos alunos EM e desenvolveram suas habilidades como futuros docentes. Havendo assim um estímulo para eles, um desafio que é desenvolver métodos no qual despertem o interesse dos alunos pelas aulas, de uma forma dinâmica. A criatividade nesse ponto se torna um forte aliado aos estudantes acadêmicos em desenvolverem habilidades e técnicas que possam auxiliar não só a eles mesmos mais sim aos professores que não são habituados a essa metodologia do ensino. Jogos, programas computacionais, experimentos e entre outras ferramentas podem ser trabalhados de uma forma mais lúdica estimulando o aprendizado de uma forma mais prazerosa.

Outro aspecto destacado como uma das dificuldades encontradas durante as atividades do PIBID pelos discentes foi a realidade escolar, apresentamos a seguir a fala do licenciando 6.

BPPE 6: A maioria dos professores não eram formados na área em que lecionavam, não tinham o conhecimento de novas metodologias para facilitar a aprendizagem dos alunos, ficavam apenas no livro e quadro, ou seja, um ensino tradicional, e dessa forma via os alunos desinteressados a aprender, foi quando houve a proposta dos workshops na escola, era uma forma de alcançar não só os alunos da minha turma, mas também os demais alunos da escola e professores.

Entre os obstáculos enfrentados pelos discentes/bolsistas, destaca-se a realidade escolar, infelizmente esses desafios se tornam mais difíceis de serem superados, porque não dependem apenas do acadêmico e sim da administração junto com a gestão da escola, como por exemplo, a falta de recursos didáticos, professores fora da área, à desmotivação dos professores, gestão etc. A falta desses recursos de uma certa forma atrapalha o rendimento escolar, por parte dos profissionais e conseqüentemente a ausência de ensino-aprendizagem dos alunos. Essa realidade não tem muito o que se mudar, pois o acadêmico está preparado para outros aspectos e eles acabam tendo que se adaptar com a realidade e se moldar a maneira do ambiente tentando superar cada obstáculo. A falta de entusiasmo ao ensinar por parte dos docentes também é um ponto destacado, de acordo com a resposta do discente a seguir.

BPPE 7: Um dos principais desafios foi o atraso nos conteúdos, por parte dos docentes, a falta de comprometimento era visível, como forma de superá-los junto com o professor, realizávamos workshops, aulas práticas, atividade no

contra turno, para que assim auxiliando o professor, pudéssemos trabalhar mais conteúdo de forma mais significativa.

A falta de conteúdos ministrados em sala de aula, atrasando a disciplina ao longo do ano letivo e, conseqüentemente, retardando o aprendizado dos alunos, na visão dos bolsistas, dificultou o desenvolvimento das atividades do PIBID, no entanto, provém destas realidades as ações a procura de respostas para melhorar os processos de ensinar e de aprender.

Ao vivenciar essa realidade, o licenciando pode concluir que talvez não esteja havendo contribuições para sua formação, mas, até os pontos negativos somam como contribuições, pois são através dessas experiências, tanto positivas como negativas que o bolsista pode processar as devidas informações junto com o aprendizado, para formular o seu próprio saber pedagógico e assim podendo refletir e buscar soluções em outros âmbitos mesmo que a longo prazo, podendo refletir sobre as próprias ações pedagógicas de modo que minimize os obstáculos.

Podendo levar em consideração a formação dele como cidadão reflexivo. Saber o que não deve utilizar numa sala de aula como professor e como ajudar os alunos a compreenderem o contexto social que vai além do ensino de conteúdo. Nesse sentido que, o exercício da docência permite um processo de reflexão da prática, a fim de que possa aprimorá-la, como foco principal a aprendizagem do discente.

E por fim e não menos impactante o desafio da insegurança por parte dos acadêmicos, houve relato sobre esse aspecto, que o licenciando destaca como a falta de experiência. A seguir apresentamos o relato do licenciando 8.

BPPE 8: Meu maior desafio foi minha insegurança e o medo de enfrentar uma sala cheia de alunos com o professor. Ficava pensando como iriam reagir, as dificuldades foram enfrentadas a cada dia vivendo e convivendo com os alunos, interagindo com os mesmos e fui vendo que não era como imaginava no início e o medo foi saindo a cada dia. Hoje sou segura e tenho autonomia em sala para lidar com os alunos.

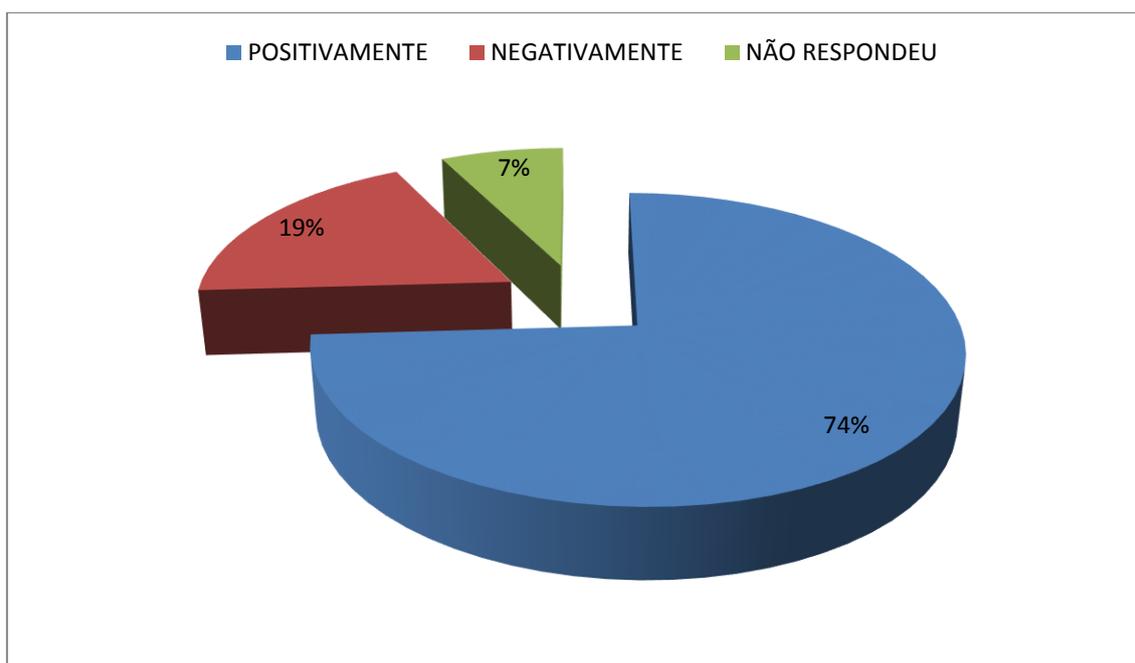
Essas inseguranças podem estar associadas a emoções e sentimentos dos licenciandos com relação as suas concepções prévias sobre a sala de aula e a prática docente. Sendo assim, torna-se fundamental durante a formação inicial a articulação entre teoria/prática e a inserção dos licenciandos ao ambiente de sua profissão, com o intuito de estreitar os laços e assim proporcionar a superação dos obstáculos encontrados. Dessa maneira, ocorrerá à reflexão, o preparo, da prática de ensino. Esse contato relevante na

formação inicial dos discentes traz a oportunidade de preparo e crescimento profissional, pois de acordo com Freire (1991),

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira, às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (FREIRE, 1991, p. 58).

A formação do professor é gradativa somente com o tempo e com o convívio que se faz um profissional da educação. O saber da experiência é fundamental na formação deles, pois a medida que o acadêmico tem a oportunidade de vivenciar experiências em uma sala de aula a fim de desenvolver suas técnicas e habilidades como professor, os tornam capacitados, seguros e preparados para enfrentar os desafios da profissão.

Figura 6. Gráfico das respostas dos discentes a pergunta 4: De que forma a articulação teoria e prática durante as atividades do PIBID influenciou no seu saber pedagógico (Saber que apresenta-se como concepções provenientes sobre a prática educativa)?



Fonte: Dados da pesquisa.

Os licenciandos responderam sobre a articulação teoria-prática durante as atividades do PIBID e se influenciaram no saber pedagógico dos mesmos. Os resultados estão apresentados na figura 6. Com o percentual de 74% dos licenciandos que mencionaram haver a articulação necessária entre a teoria e a prática de uma forma positiva para sua formação. De acordo com a fala do discente, essa articulação é

fundamental para a sua ação pedagógica no projeto, pois, é a partir da teoria aprendida no processo de formação que se baseiam os planejamentos necessários a execução das atividades. A prática por si só não seria positiva sem essa articulação, como mencionado pelo bolsista 9.

BPPE 9: Um bom professor não se constitui apenas de teoria, ou apenas só de prática, embora cada uma delas tenha sua importância. Um professor vai se formando na relação teoria e prática, pois é a partir da ação e da reflexão que o professor se constrói enquanto indivíduo em pleno estado de mudança.

Essa articulação entre a teoria e a prática, na formação inicial de professores, visa que o ensino na Universidade não seja descontextualizado, mas enriquecido com a problemática do cotidiano escolar, de acordo com Mendes (2008) é através dessa articulação teoria/prática que os licenciandos refletem sobre os problemas do cotidiano escolar, sendo capazes de analisar e propor soluções.

Como em tudo existe um início, na profissão docente não é diferente, é através de uma boa formação inicial juntamente com as experiências vivenciadas que se dá aos licenciandos a oportunidade do desenvolvimento de habilidades e competências necessárias a profissão que irão exercer.

Freitas (2002, p. 156) descreve a socialização profissional como um contato do licenciando com o contexto escolar. A socialização profissional se dá pela inserção do licenciando no seu ambiente de trabalho envolvendo a realidade escolar nesse processo de articulação. No entanto, alguns licenciandos relataram a falta de articulação da teoria/prática em sua formação inicial. A seguir o relato do licenciando 10.

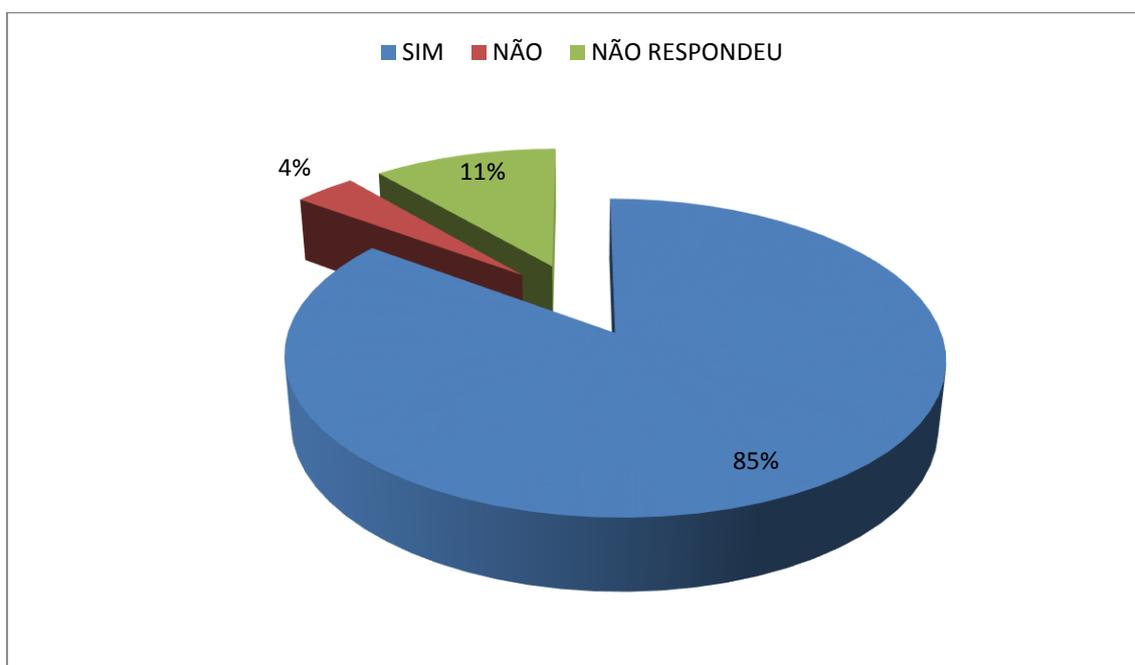
BPPE 10: Essa articulação não ocorre efetivamente, as teorias estudadas na faculdade nem sempre são vistas na prática, por diversas vezes ocorreram momentos em que não sabia como lidar justamente pela falta da teoria. A teoria é muito diferente da realidade escolar e o que a gente vê nas aulas nem tudo pode ser aplicado na escola.

A falta de articulação mencionada pelo discente pode estar associada à interpretação que o mesmo faz sobre a articulação teoria e prática, embora toda teoria estudada no curso de formação seja importante é preciso ter clareza de que não serão suficientes, pois muitos dos saberes necessários aos professores vão além dos conhecimentos adquiridos na Universidade, como por exemplo, o saber da experiência. No entanto, a articulação entre a teoria e a prática permite ao professor refletir sobre sua prática, bem como buscar por alternativas que possam ajudá-lo a resolver os desafios

encontrados durante o exercício de sua profissão. Barreiro e Gebran (2006) classifica essa articulação como:

A articulação da relação teoria e prática é um processo definidor da qualidade da formação inicial e continuada do professor, como sujeito autônomo na construção de sua profissionalização docente, porque lhe permite uma permanente investigação e a busca de respostas aos fenômenos e as contradições vivenciadas (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 22).

Figura 7. Gráfico das respostas dos discentes a pergunta 5: Que relações você consegue estabelecer entre o PIBID e a sua motivação para seguir a carreira docente?



Fonte: Dados da pesquisa

Na quinta questão, foi trabalhado quais relações o licenciando conseguia estabelecer entre o PIBID e a motivação para seguir a carreira docente. De acordo com o gráfico acima 85% dos discentes disseram que há "sim", uma relação boa entre o programa e a motivação para seguir a profissão de docente. Muitos deles relacionaram a importância que o PIBID tem com o desenvolver da prática pedagógica e que o interesse pela profissão ocorreu através de sua participação no PIBID e que o programa tem capacitado para a docência. E com apenas 4% os licenciandos responderam que não houve uma motivação relacionada ao programa PIBID. A seguir a resposta do licenciando 11.

BPPE 11: O PIBID foi um projeto que me incentivou a seguir a carreira docente, pois, apesar de estar em um curso de licenciatura, fiquei meio perdido com relação a ser professor e o PIBID me fez ter confiança e tomar gosto pela profissão.

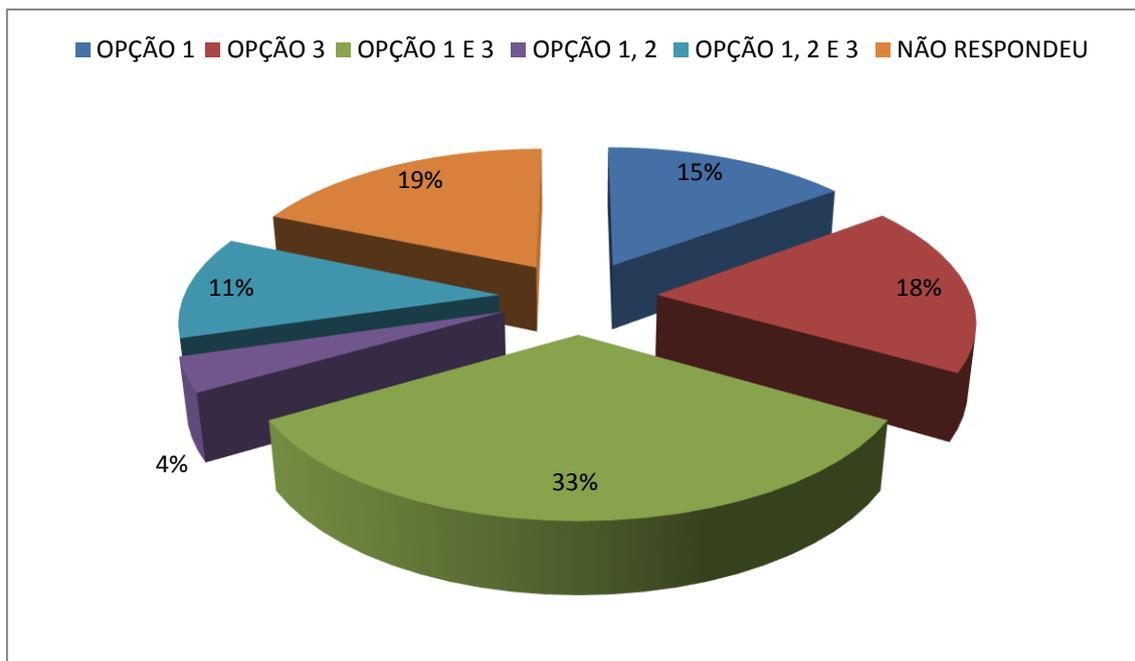
Sendo assim, é possível observar na fala do licenciando que o programa prepara o discente para a realidade escolar, promovendo segurança e proporcionando as reflexões necessárias a prática dos futuros docentes diante das situações vivenciadas. As ações pedagógicas se deram através dessa convivência com a realidade, com o desenvolvimento de metodologias e técnicas capazes de promoverem a aprendizagem dos alunos.

O PIBID é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores, existindo assim uma relação boa entre o projeto e a motivação para seguir a profissão de docente, mostrando que o programa tem atingido seus objetivos, pois o PIBID busca,

[...] incentivar os jovens a reconhecerem a relevância social da carreira docente; promover a articulação teoria-prática e a integração entre escolas e instituições formadoras; e contribuir para elevar a qualidade dos cursos de formação de educadores e o desempenho das escolas nas avaliações nacionais e, conseqüentemente, seu IDEB (BRASIL, 2010).

A importância do programa para os discentes na sua formação, além de promover a articulação da teoria com a prática é de trabalhar a segurança, a motivação a seguir a profissão, a interação entre ambos os espaços educacionais no qual o discente está inserido. O PIBID, acaba sendo um norte para os licenciandos nesse momento inicial.

Figura 8. Gráfico das respostas dos discentes a pergunta 6: Dentre os saberes docentes citados por Shulman, escolha qual ou quais você identifica como desenvolvidos durante sua participação no PIBID? Justifique sua escolha. (1) Conhecimento do conteúdo da matéria ensinada (2) Conhecimento curricular (3) Conhecimento pedagógico da matéria.



Fonte: Dados da pesquisa.

Na sexta pergunta foi questionado sobre os Saberes docentes discutidos pelo autor Shulman e quais os discentes identificavam como desenvolvidos em suas práticas pedagógicas ao longo das atividades do PIBID. Os saberes destacados foram conhecimento do conteúdo da matéria ensinada, conhecimento curricular e conhecimento pedagógico da matéria. Como pode-se observar os resultados no gráfico, foram bem variados. Porém com 33% os licenciandos selecionaram a primeira e terceira opção, conhecimento do conteúdo da matéria ensinada e o conhecimento pedagógico da matéria.

De acordo com o relato do discente, identifica-se os saberes do conhecimento do conteúdo e o pedagógico como desenvolvidos durante as atividades do PIBID. Isso, provavelmente, porque sempre que vão para a sala de aula, eles se preparam antes, estudando os conteúdos que serão trabalhados e escolhem recursos e estratégias para facilitar a aprendizagem dos alunos, que são atitudes associadas aos saberes escolhidos.

Como destacado por Shulman (1986), o conhecimento do conteúdo da matéria ensinada se refere ao entendimento do professor de acordo com a organização da disciplina e será usado na prática pedagógica de ensino e o conhecimento pedagógico se revela na forma de organizar e aplicar esses tais conteúdos de modo que seja fácil o seu entendimento para os alunos. A seguir apresentamos a fala do licenciando BPPE 12 ao justificar sua resposta.

BPPE 12: O conhecimento do conteúdo da matéria ensinada, pois a partir do nosso conhecimento desse conteúdo podemos transmitir e conhecimento pedagógico da matéria, porque além de saber o conteúdo temos que saber como abordá-lo.

Os demais licenciandos optaram pelas três alternativas incluindo o conhecimento curricular, que segundo Shulman (1986), é o que se remete ao domínio do conteúdo de uma forma geral, como apresentado na resposta dada pelos licenciandos 13 e 14.

BPPE 13: 1, 2 e 3 Todos. Como discutido na questão 4 e 1, penso que para o ensino, todos os saberes são fundamentais, ou seja, o saber do conteúdo é importante para que o professor trabalhe com um norte, o conhecimento pedagógico para que o professor saiba como trabalhar e como envolver a realidade do aluno com a matéria, o conhecimento curricular para que ele também relacione com as exigências da escola.

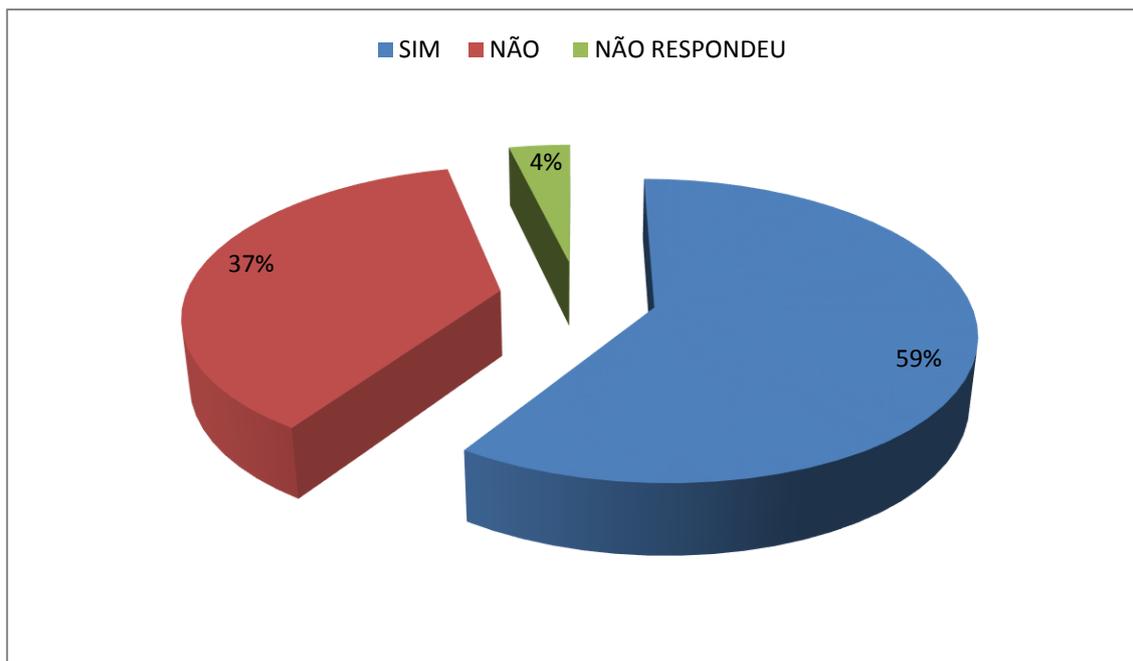
BPPE 14: Todos os saberes são desenvolvidos durante essa atividade. Tanto a parte sobre o conteúdo, como sua forma de articular suas habilidades e competências, como a forma de transpor as ideias de forma clara e coerente com seus alunos.

O entendimento dos licenciandos em relação às opções relacionados aos saberes fez com que houvesse uma associação entre as experiências vivenciadas na prática deles com os saberes discutidos pelo autor. A medida que os discentes vão adquirindo o conhecimento na sala de aula como professor, refletem em cima das atitudes que são as ações pedagógicas.

A forma como eles estudam para dar as aulas, a maneira como abordam os conteúdos e a associação com os conteúdos e conhecimentos adquiridos na Universidade fizeram com que eles escolhessem as três opções. Havendo assim uma descoberta a cada experiência associadas a esses saberes que se tornam fundamentais a prática de ensino.

Nesse sentido, o desenvolvimento dos saberes docentes na formação inicial dos acadêmicos, de acordo com Shulman (1986) é o que traz essa construção de sentido que mais se aproxima da realidade do contexto dos licenciandos nessa formação inicial. A cada experiência vivenciada no ambiente escolar se torna essencial para esse desenvolvimento.

Figura 9. Gráfico das respostas dos discentes a pergunta 7: Os saberes adquiridos durante sua formação inicial são suficientes para exercer sua profissão após o término da graduação (Considere suas experiências como estagiário e PIBIDiano)? Justifique



Fonte: Dados da pesquisa.

Na última pergunta, questionamos se as vivências no projeto PIBID e nos Estágios Supervisionados fazem os licenciandos se sentirem preparados para exercer a carreira docente ao término do curso. Como resultado observa-se que 59% dos licenciandos responderam que “sim”, justificando que de acordo com todas as teorias e práticas vivenciadas, as contribuições tiradas do projeto PIBID e dos Estágios Supervisionados os fazem se sentir preparados e com uma bagagem acadêmica boa para exercer a profissão de docente. Como podemos observar nas respostas a seguir:

BPPE 15: Na minha concepção após participar do PIBID sim, sinto-me bem preparada e segura. Apenas com os estágios não teria essa mesma concepção acho que todo licenciando deveria passar por esta etapa que é o PIBID.

BPPE 16: Acredito que sejam suficientes sim, porém a licenciatura é uma área que está em formação e desenvolvimento constante, ou seja, aprendi muito com o curso, com o PIBID e com os estágios, mas é preciso estar em formação contínua, já que a educação é uma área que pede estudo e dedicação sempre.

A formação inicial deve proporcionar aos futuros professores vivências no ambiente escolar quando ainda estão em formação, no entanto esta vivência deve ser acompanhada de práticas pedagógicas reflexivas, visando uma melhor formação do licenciando. O PIBID e o Estágio Supervisionado mostram-se eficazes como campo de atuação para os futuros docentes, pois ambos propiciam um tempo de aprendizado que eleva as habilidades dos licenciandos para a capacidade de administrar as práticas de ensino.

Entretanto, alguns licenciandos, equivalente a 37%, responderam que não se sentem preparados, pois segundo eles o conhecimento é algo inacabável, sempre está mudando no âmbito educacional e um bom professor sempre tem que está em total reflexão sobre os saberes docentes. E ainda há uma formação continuada a ser explorada, como podemos observar na fala do discente 17, a seguir:

BPPE 17: Não, nenhum conhecimento é pronto e acabando mesmo que você tenha uma maior experiência, principalmente, para um professor em formação. Pois a sala de aula, os alunos, as metodologias, requer do professor aprofundamento na hora de ensinar e avaliar o processo da aprendizagem dos alunos e da sua didática, construída ao longo das estratégias e práticas de ensino.

Acredita-se que as experiências vividas e compartilhadas tanto dos estágios como as do PIBID, dão um suporte maior aos licenciandos para trabalharem como professores, Flores (2010), defende a socialização profissional antecipatória no período da graduação com o objetivo de amenizar o impacto que pode ser gerado pela inserção ocorrida no ambiente profissional. Porém, admite-se que nunca serão suficientes tais conhecimentos para o total desenvolvimento profissional, pois sempre haverá a necessidade de se aprender mais, afinal de contas, ninguém nunca sabe de tudo.

A formação inicial desenvolvida no âmbito educacional da Universidade não dá conta sozinha de formar um profissional preparado para exercer a complexa função docente. No entanto, a Universidade tem um papel significativo na inserção do profissional no campo de trabalho. Logo, as experiências adquiridas pelos discentes que participaram dos estágios e PIBID, com certeza contribuíram para amenizar o choque com a realidade do professor no início de sua carreira docente.

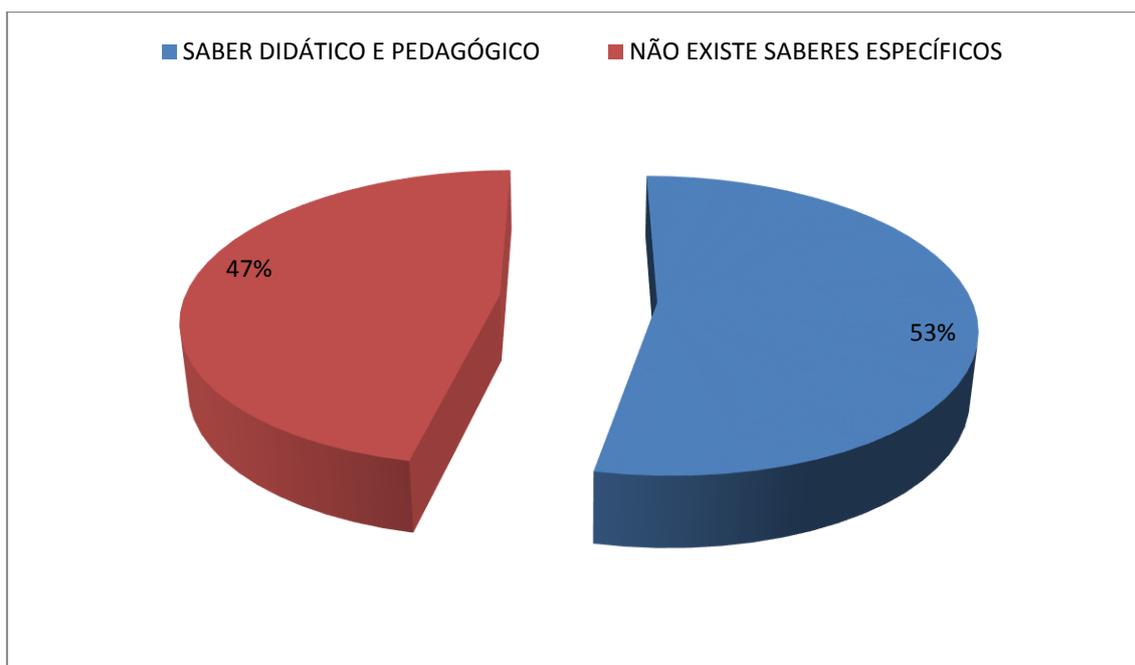
Nesse mesmo sentido, de construção de saberes pedagógicos os Estágios supervisionados também têm parcelas de contribuições na formação inicial dos acadêmicos.

5.2 CONTRIBUIÇÕES DOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS PARA A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

Na pesquisa buscou-se identificar também as contribuições dos Estágios Supervisionados na formação inicial dos discentes da Universidade Federal de Pernambuco, bem como compreender o que os licenciandos pensam a respeito dos saberes docentes em relação à prática de ensino. Procurou-se evidenciar quais os maiores

desafios postos por eles e como ocorreu a articulação para superá-los. Para a realização desse estudo foi aplicado um questionário desenvolvido (APÊNDICE B), esse questionário foi aplicado apenas para alunos/estagiários e serão identificados como ET (Estagiários). Participaram desta etapa quinze licenciandos.

Figura 10. Gráfico das respostas dos discentes a pergunta 1: Na sua concepção quais os saberes necessários ao professor?



Fonte: Dados da pesquisa.

Inicialmente, questionamos aos licenciandos sobre quais saberes são necessários ao professor. E com 53%, afirmaram que é de suma importância ter desenvolvido o saber didático que é aquele saber científico, o que está relacionado em ter domínio de conteúdo e o saber pedagógico que é o saber ensinar, saber transmitir a informação de uma maneira que os alunos possam compreender o que está sendo dito pelo professor por meio de recursos didáticos, estratégias e aulas dinâmicas. A seguir apresentamos a resposta do licenciando ET18.

ET 18: Saber fazer, saber das disciplinas, saber pedagógico e dentre outros saberes que são imprescindíveis na carreira docente, pois o professor precisa ter domínio da disciplina, analisar qual a metodologia mais adequada e saber como agir em uma sala de aula para que os alunos se sintam motivados a fazer uma viagem pelo conhecimento.

Como é destacado pelo próprio discente, se faz necessário a profissão o saber fazer, o saber do conteúdo, o saber ensinar. Existe uma preocupação não só com esses saberes mais sim com a motivação do aluno por parte do professor pois, é através do papel de docente que se torna possível o aprendizado dos alunos do ensino médio.

Esses saberes se tornam essenciais à prática docente, pois é através deles que se faz o professor, na medida em que os discentes vão adquirindo experiência no campo de ensino esses saberes vão sendo desenvolvidos intuitivamente ao longo do processo de formação inicial. O estágio é uma porta para ampliar os saberes da prática, aos serem inseridos na realidade escolar esses saberes que são vistos na teoria passam a ser praticados no exercício da docência. Os discentes se deparam com situações que exigem uma ação-reflexão nos estágios e o saber experiencial, que embora não tenha sido citado pelos licenciandos, é construído ao longo de cada vivência.

Com 47%, os licenciandos, responderam não existir um saber específico. Alguns deles acreditam e defendem a ideia de que, para ser um profissional da área de educação precisa estar atualizado com o meio social e ensinar de forma que os alunos sejam críticos e reflexivos. A seguir apresentamos o relato do discente 19.

ET 19: Acredito que para ser professor é necessário gostar de trabalhar com pessoas, é preciso ter uma concepção de ensino que possibilite o ensino e a aprendizagem de forma que promova a formação de cidadãos críticos e reflexivos diante da sociedade. O papel do professor é preparar o aluno para saber lidar com as dificuldades fora da escola. Ser professor é necessário ser humilde para ensinar e estar sempre aberta para novos conhecimentos, críticas, conselhos etc.

Tais argumentos mostram que não existe uma relação apenas com o preparo do professor, como o fato dele estar preparado para dar aulas, sendo necessário mais do que uma bagagem acadêmica. Essa resposta do licenciando constrói a ideia que Tardif discute sobre o saber docente, que este é de natureza social, plural e temporal que trabalha para o desenvolvimento intelectual de futuros cidadãos críticos (TARDIF, 2008, p. 15).

Ainda de acordo com o autor, [...] o saber dos professores é o saber "deles" e está relacionado com a pessoa e a identidade dos mesmos, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares (TARDIF, 2008, p. 11). Quando o autor menciona essas questões ele ressalta, também, a importância dos saberes adquiridos durante o exercício da profissão docente, o saber da experiência.

Figura 11. Gráfico das respostas dos discentes a pergunta 2: Quais os principais desafios encontrados durante sua experiência como estagiário? E como agiu para superá-los?



Fonte: Dados da pesquisa.

A segunda pergunta se refere sobre quais os principais desafios descobertos durante as experiências como estagiário, com o valor de 40% os licenciandos responderam que foram: desinteresse por parte de alunos do EM, 13% foi professores desmotivados, 20% falta de materiais didáticos, com 20% pouco tempo para a disciplina e algumas inseguranças por parte dos estagiários totalizando apenas 7%.

Alguns licenciandos mencionaram que o maior problema dos estágios são estudantes desinteressados com as aulas, dificultando a ação pedagógica de professores e estagiários e, conseqüentemente, o ensino-aprendizado. De acordo com o relato do discente 20.

ET 20: Posso citar o fato de chamar a atenção dos alunos em sala, pois está cada vez mais difícil esse desinteresse por parte dos alunos com a disciplina de química. Precisamos sempre nos superar. Chamando para participar, trazendo coisas que eles achem interessantes.

Como o discente relata, a falta de interesse por parte dos alunos se torna um desafio para o estagiário, a falta de articulação dos alunos com a matéria de química acaba prejudicando o ensino-aprendizagem deles. Os acadêmicos têm que desenvolver uma didática na qual mude essa realidade das escolas que atualmente acaba prejudicando os professores.

Alunos do ensino médio, novos profissionais da educação que são os estagiários e até os professores sentem dificuldades com essa a falta de interesse por parte dos alunos do EM. Este fato pode ser uma consequência da falta de contextualização, dinamismo, experimentação, dificuldade de compreensão dos conteúdos de química, entre outros motivos. Quando o ensino utiliza-se do método tradicional isso reflete no comportamento dos alunos, pois a forma como são explanados os conteúdos não ajudam no entendimento, havendo falta de compreensão dos conceitos e do estímulo a querer aprender.

Outro fato mencionado foi à desmotivação dos profissionais que atuam na educação. A seguir o relato do estagiário 21.

ET 21: A maior dificuldade que passei foi com os professores receosos de dar as aulas pelo fato de eu estar observando, mesmo assim tinha a falta de comprometimento por parte deles com a turma. O conteúdo não andava, não havia uma interação entre aluno e professor. Para superar tentei fazer amizade, e conquistando a confiança dos professores.

Essa questão de professores desmotivados pode estar relacionada ao despreparo do profissional, alguns discentes relataram que existem profissionais que não são formados na área na qual ensina, dificultando assim o processo ensino-aprendizagem. Para o autor Zeichner (1997), estimular os docentes a prática de ensino como forma de investigação destinada a mudanças, ou seja, essa investigação por parte dos professores tem que vir deles, a busca pelo novo, com relação a isso os estagiários de certa forma podem auxiliar os professores nessa busca pelo novo.

Outro fator importante a ser destacado foi à falta de tempo para os estagiários trabalharem, o espaço de tempo das regências é muito curto, as observações são poucas dificultando essa vivência com a sala de aula e essa interação, por esse motivo os discentes se sentem despreparados e inseguros para a docência. A seguir o relato do licenciando 22.

ET 22: [...] outra dificuldade foi à quantidade de regências que foram poucas para a realização das tarefas. [...] uma forma de superar esses desafios descritos anteriormente foi analisar o comportamento dos estudantes, aplicar questionário para a turma e entrevistar o professor da respectiva disciplina. “Em seguida, fiz as análises e tentei adequar todas as atividades com a realidade vivenciada”.

Mais uma dificuldade encontrada pelo discente é o curto espaço de tempo destinado as regências ao longo das atividades dos estágios. De acordo com o relato do

licenciando, utilizou como ferramenta para sanar essa dificuldade, metodologias como observar o comportamento dos alunos e através desse olhar clínico desenvolveu ideias para trabalhar de acordo com a realidade posta.

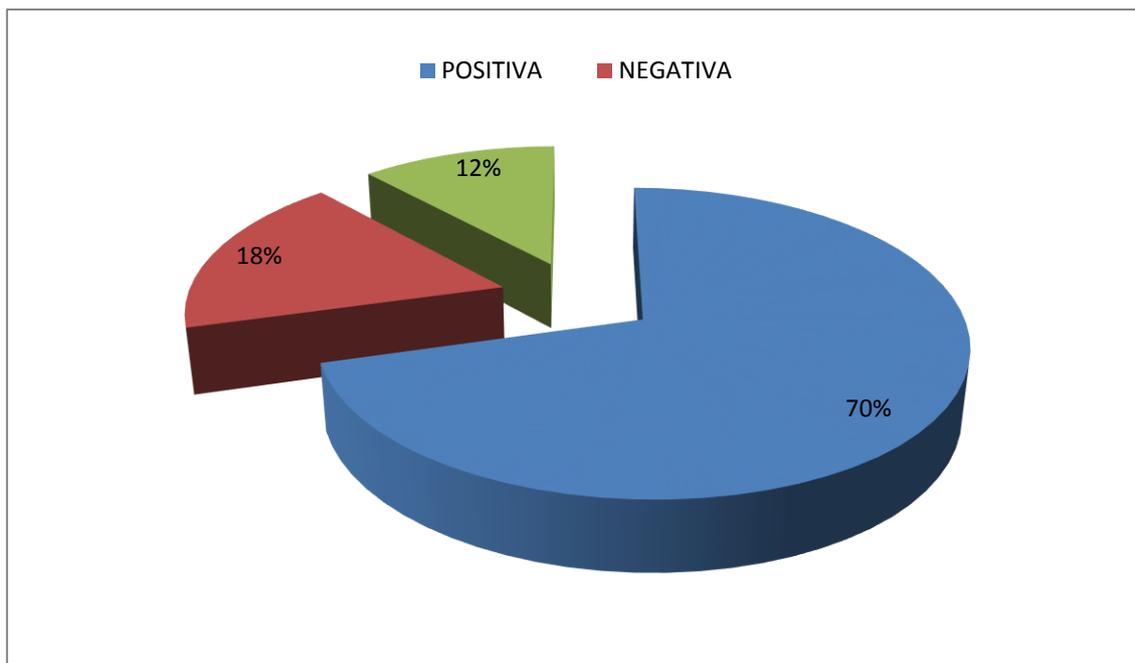
De acordo com a vivência dos estagiários também foi identificadas dificuldades para realizar atividades experimentais que necessitassem de materiais e laboratório. Nesse acontecimento específico, os estagiários precisaram buscar alternativas que utilizassem materiais alternativos junto com a ideia de fazer os experimentos fora dos laboratórios.

Além das atividades experimentais, os licenciandos também mencionaram falta de recursos de materiais didáticos para as escolas, como por exemplo, computadores, materiais de pesquisa, dessa maneira dificultando a prática pedagógica tanto dos professores como dos estagiários. A seguir apresentamos a fala do ET23.

ET 23: [...] a visão entre teoria e prática foi bem forte, como a realidade é difícil de implementar determinadas práticas, pois a própria escola não tem recursos disponíveis. Enfim, foi um momento difícil, mas significativo, pois eu pude mobilizar habilidades e saberes que antes não sabia que tinha, e é claro que pelo fato de ser a primeira experiência, não foi de toda satisfatória, visto que ainda estou em fase de aprendizagem dessa profissão.

Um aspecto positivo na experiência vivenciada pelos licenciandos estagiários é que, apesar das dificuldades houve um aprendizado significativo no decorrer da disciplina, que tem por objetivo inserir e preparar os licenciandos para a socialização profissional da docência trazendo-o para a realidade escolar, pois dessa maneira as circunstâncias os obrigam a desenvolverem metodologias alternativas e técnicas para minimizarem os problemas pedagógicos do ensino de conceitos de Química, superando assim tais obstáculos. Sendo assim, o estágio configura-se como importante local de construção dos saberes docentes, tendo como características um espaço de interlocução entre a Universidade e o contexto da educação básica.

Figura 12. Gráfico das respostas dos discentes a pergunta 3: De que forma a articulação teoria e prática durante as atividades do estágio influenciou no seu saber pedagógico (saberes que apresentam-se como concepções provenientes sobre a prática educativa)?



Fonte: Dados da pesquisa.

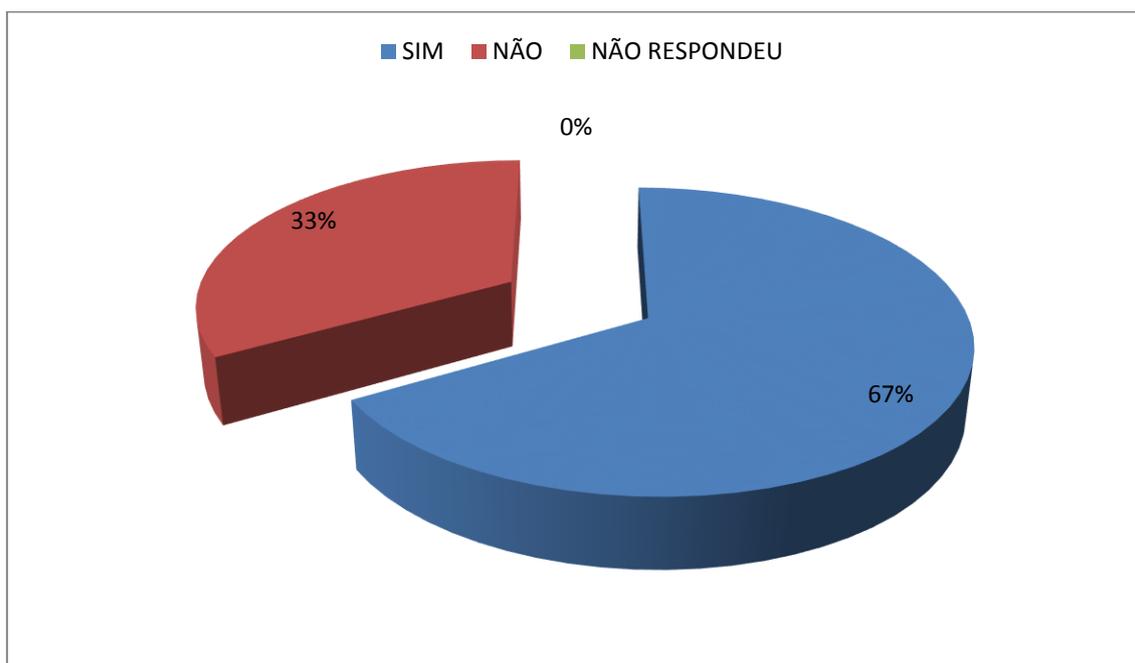
Considerando as experiências vivenciadas pelos estagiários, na terceira pergunta, questionou-se de que forma a articulação teoria e prática durante as atividades influenciaria no saber pedagógico deles. De acordo com os dados da figura, podemos observar que 70% dos discentes responderam que a articulação teoria e prática foi de uma forma positiva, assim como no caso dos PIBIDianos mencionados anteriormente, alguns responderam que através das dificuldades encontradas nos estágios, os mesmos articulavam o que estudaram na teoria com o intuito de sanar os desafios encontrados durante a prática. A seguir o relato do discente/estagiário ET24.

ET 24: Melhorou 100 por cento das práticas pensadas para a sala de aula, pois, quando você é inserido no contexto escolar você aprende muito mais, entende o dia a dia dos alunos, a falta de material escolar e como lidar com tudo isso sem perder o enfoque para o meio científico.

Como o estagiário disse que aprendeu mais ainda estando inserido no contexto escolar pois assim, aprendeu a lidar com as dificuldades encontradas e sem perder o foco do aprendizado. Sendo assim, a necessidade de existir a teoria estudada na Universidade com o objetivo de ajudar na questão de saber lidar com o aluno, com a sala de aula, com as dificuldades encontradas ao longo das aulas. Quando se refere à teoria e a prática de ensino, previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de docentes o Parecer CNE/ CP9/2001 p. 56 defende “que todo fazer implica uma reflexão e toda

reflexão implica um fazer” essa articulação é interpretada como o saber e saber fazer, ou seja, para você saber dar aulas, primeiramente, é necessário o saber pedagógico que se inclui na teoria. As atividades de observação na sala de aula é um exemplo dessa articulação entre a teoria e a prática, pois, é através dessas observações no dia a dia de uma sala de aula que as práticas dos estágios constroem sentidos para os estagiários.

Figura 13. Gráfico das respostas dos discentes a pergunta 4: Que relações você consegue estabelecer entre o estágio e a sua motivação para seguir a carreira docente?



Fonte: Dados da pesquisa.

A pergunta 4 foi relacionada ao estágio e a motivação para continuar a seguir a profissão docente. Nessa questão 67% dos discentes responderam que “sim”, que há uma motivação para seguir a profissão de professor depois de ter vivenciado as experiências nos estágios, pois estes são responsáveis por inserir o discente na realidade escolar, fazendo com que se deparem com a realidade e se preparem para a profissão. A seguir o relato do licenciando ET25.

ET 25: O estágio permite uma curiosidade acerca da profissão e um pouco de entusiasmo para meio que “mudar” o cenário escolar atual, alguns alunos mostram interesse nas aulas, outros vemos que apenas uma abordagem diferente modifica a visão deles sobre o conteúdo e a matéria, então é gratificante ver que os alunos estão aprendendo e desenvolvendo o conhecimento.

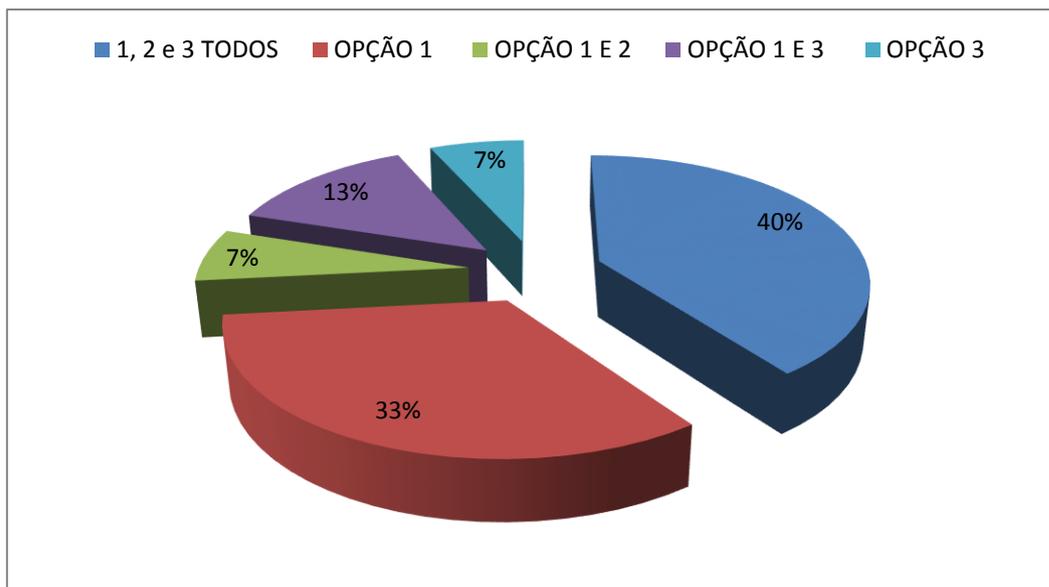
O discente destaca a sua satisfação em fazer a diferença no processo de aprendizagem dos alunos buscando modificar assim a realidade escolar vivenciada. Essa motivação mencionada por parte dos estagiários deve-se a uma reflexão sobre a realidade da escola e uma possibilidade de mudança vivenciada através das práticas realizadas nos estágios, pois através destas os licenciandos utilizam recursos diferenciados, métodos de ensino diferentes que influenciam no contexto escolar.

Dessa forma, o estágio proporciona uma troca de experiências articuladas com as vivências relacionadas entre a Universidade e as escolas da educação básica. E por fim com 33% responderam que não houve motivação alguma ao longo da vivência com os estágios. Alguns mencionaram que o pouco tempo destinado para as regências durante os estágios contribuem pouco para a formação do docente como relatado a seguir:

ET 26: Nenhuma motivação, pois é muito curto o tempo em que passamos nos estágios, para ter experiências e motivações para seguir a carreira sem falar que nesse espaço curto de tempo só via os professores desmotivados.

Refletir sobre a função do estágio no curso de Licenciatura que tem como objetivo uma formação profissional de qualidade é uma tarefa difícil, ainda mais se levarmos em consideração o pouco tempo direcionado para as regências destacado pelos licenciandos, uma etapa importante nesse processo. Porém é evidente que um bom docente não se faz apenas com essas contribuições, mas principalmente pela construção de conhecimentos e saberes didáticos e pedagógicos tidos nos saberes docentes ao longo da sua vida. A docência vive em constantes mudanças e o profissional da educação tem que acompanhar esse ritmo se aperfeiçoando cada vez mais e buscando novas contribuições que se aliem a prática docente do indivíduo, motivando-o a querer seguir e mudar a realidade.

Figura 14. Gráfico das respostas dos discentes a pergunta 5: Dentre os saberes docentes citados por Shulman, escolha qual ou quais você identifica como desenvolvidos durante sua participação no estágio? Justifique sua escolha. (1) conhecimento do conteúdo da matéria ensinada (2) conhecimento curricular (3) conhecimento pedagógico da matéria.



Fonte: Dados da pesquisa.

Na pergunta seguinte, os discentes foram questionados sobre os Saberes docentes discutidos pelo autor Shulman, que são conhecimento do conteúdo da matéria ensinada, conhecimento curricular e conhecimento pedagógico da matéria. E quais desses saberes os discentes identificavam em suas práticas. De acordo com os dados 40 % dos discente selecionaram as três opções, com 33% responderam apenas a primeira opção, com 13% responderam a opção um e três e o restante com 7% selecionaram separadamente opções distintas.

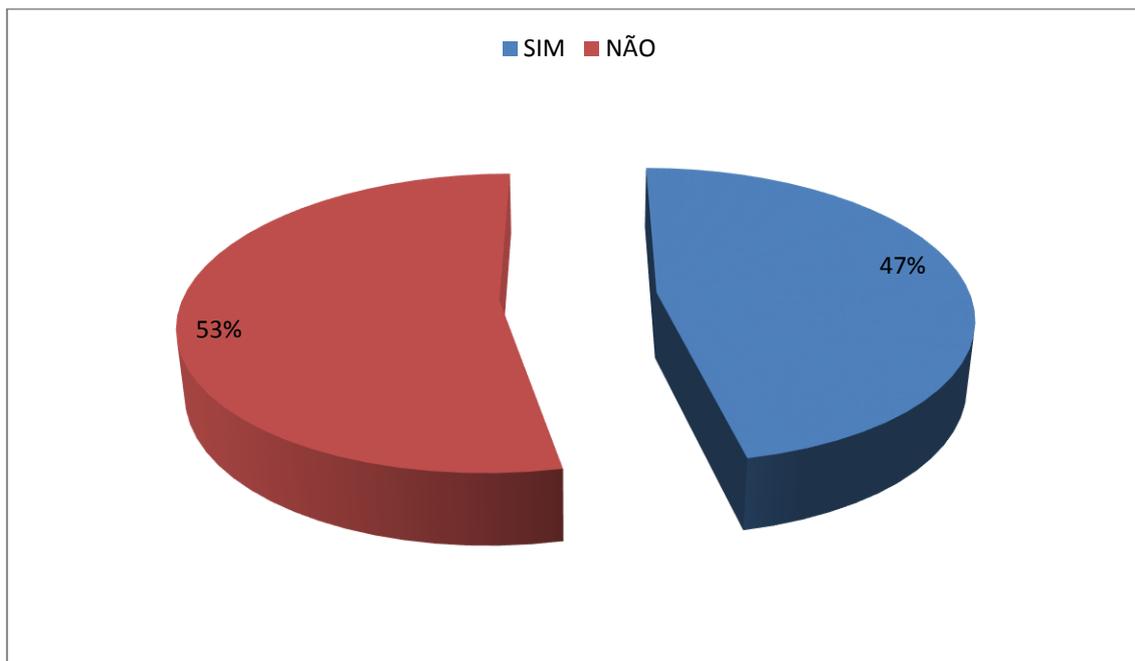
De acordo com as opções mencionadas na questão, a maioria dos discentes selecionaram todas as opções, esse resultado foi diferente das contribuições do PIBID, em que os licenciandos questionados disseram apenas reconhecer o conhecimento do conteúdo da matéria ensinada e o conhecimento pedagógico da matéria.

ET 27: Todos os saberes são desenvolvidos durante essa atividade. Tanto a parte sobre o conteúdo, como sua forma de articular suas habilidades e competências, como a forma de transpor as ideias de forma clara e coerente com seus alunos.

A forma como o discente destaca os saberes nos revela que de fato existe um reconhecimento pedagógico da área por parte do acadêmico. A parte referida ao conteúdo é reconhecida pois ao praticar as atividades dos estágios os discentes necessitam de estudar determinados conteúdos, dessa forma a uma aproximação com a sua realidade. A forma que ele menciona de transpor as ideias significa a forma como abordar os conceitos e como repassa-los para os alunos de maneira que favoreça a aprendizagem.

É satisfatório vê que alguns discentes reconheceram esses saberes associando com sua prática de ensino, mesmo que tenha sido a escolha de um ou de todos os saberes. Se faz o uso desses saberes para uma formação inicial rica em conceitos e contribuições a ponto de formar sentido para os estágios.

Figura 15. Gráfico das respostas dos discentes a pergunta 6: Os saberes adquiridos durante sua formação inicial são suficientes para exercer sua profissão após o término da graduação?



Fonte: Dados da pesquisa.

Na última pergunta foi questionado se os saberes desenvolvidos ao longo da formação dos discentes são suficientes para os mesmos exercerem a prática de ensino de acordo com as vivências dos Estágios Supervisionados. De acordo com os resultados, 53% dos discentes disseram que não se sentem preparados para exercer a docência, e que o conhecimento e as vivências nunca serão suficientes, todas as profissões necessitam de novos conceitos, aprendizados, formação continuada, além do que o professor encontrará uma turma diferente em cada sala de aula, precisando se remodelar, e acompanhar o ritmo da turma.

ET 27: Não, pois a graduação deixa a desejar com a questão do preparo do discente, os estágios têm espaços de tempo muito curto dificultando assim as contribuições. Outro ponto que a Universidade deixa a desejar é a questão de não nos capacitar para dar aulas com uma pessoa deficiente.

A maneira na qual o discente relata dizendo que não se sente preparado para seguir a carreira após o término da graduação, é justificado pelo fato do tempo que é destinado a prática de estágio. A contribuição que o estágio tem a favorecer se torna comprometido, devido a ter pouco tempo para as regências. Outro fator que foi destacado é a falta de projetos que incentivem e capacitem a inclusão social através de aulas para pessoas portadoras de deficiência física.

O percentual restante foi de 47% licenciandos que disseram que se sentem preparados para quando terminarem a graduação iniciarem a carreira docente de acordo com as experiências vividas ao longo da graduação como mostra o relato a seguir:

ET 28: Eu creio que até certa parte é suficiente, são ótimas experiências, que contribuem bastante para a formação do professor, mas é necessário mais, porque nem tudo que vimos na teoria do curso foi possível ver na prática. Na teoria se imagina concepções sobre ensinar e aprender, mas, na prática é bem diferente.

Quando levamos em conta uma formação inicial de qualidade, devemos ter a clareza de que não existem fórmulas e que o professor não se sentirá totalmente pronto, completo de conceitos e saberes ao final da graduação. Esse processo de formação é gradativo e além de levarmos em consideração o lado profissional, temos que considerar também o lado pessoal. O que pode acontecer é uma formação inicial bem estruturada, em que o futuro educador a partir das técnicas didáticas e pedagógicas adquiridas vá aperfeiçoando ao longo do tempo sua formação de acordo com as suas necessidades.

O ato de ensinar não é apenas transmitir um determinado conteúdo ou desenvolver e associar saberes, mas é construir e reconstruir métodos de ensino refletindo acerca da prática docente. Todas as contribuições, sejam elas positivas ou negativas, devem ser vistas e absorvidas como um norte para o professor se basear. O que é visto ao longo de uma graduação de acordo com as teorias e as práticas vivenciadas nos estágios possibilita ao professor iniciar sua profissão. No entanto, é necessário refletir sobre a realidade encontrada e buscar por alternativas para promover o processo ensino-aprendizagem.

Um ponto a ser destacado pois chamou a atenção, é que nas experiências vivenciadas pelos bolsistas/estagiários que participaram tanto do PIBID quanto dos estágios foi a quantidade maior dos acadêmicos a se sentirem preparados após a conclusão do curso a seguirem a carreira de professor, enquanto que os discentes que participaram

somente da vivencia dos estágios relataram em uma quantidade superior que não se sentiam preparados a exercer a profissão após o término do curso. Analisando essas duas vertentes, podemos refletir melhor sobre a prática de ensino de ambas as atividades como estágio e o PIBID.

Uma vez que, os acadêmicos se sentem mais aptos a profissão por participarem dessas duas ferramentas que contribuem para a sua formação inicial de uma forma completa? Será que apenas as contribuições destacadas através dos estágios não estão sendo suficientes para a formação acadêmica? São reflexões como essas que resumem de forma simples, que as experiências vivenciadas através dos estágios não substituem as experiências do programa PIBID e nem tão pouco as contribuições do PIBID será suficiente apenas para a formação dos acadêmicos.

Uma vez que, se faz necessário mudanças curriculares na educação e são através de projetos e disciplinas que trabalhando juntos favorece o aprendizado da ação pedagógica dos discentes a sua prática de ensino. Dessa forma, as diversas contribuições por parte dos estágios e do projeto PIBID estão resumido na Tabela 1.

Tabela 1: Contribuições do Estágio Supervisionado e do programa PIBID.

| Estágio Supervisionado | PIBID |
|--------------------------------------|--------------------------------------|
| Contato com a realidade escolar | Contato com a realidade escolar |
| Estratégias para superar obstáculos | Estratégias para superar obstáculos |
| Articulação teoria e prática | Metodologia nova |
| Olhar investigativo | Articulação teoria e prática |
| Desenvolvimento dos saberes docentes | Desenvolvimento dos saberes docentes |
| Saber experiencial | Saber experiencial |
| Curto Tempo | Tempo |
| Recursos de materiais alternativos | Valorização da profissão |
| Relação professor | Trabalho coletivo |
| Relação aluno | Relação professor |
| Reflexão da prática docente | Relação aluno |
| | |

Como observado na tabela as diversas contribuições, o projeto mais os estágios tem papel fundamental na formação do discente. Uma ferramenta completa a outra tornando-se assim uma peça chave essencial para inserção do licenciando na realidade escola.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises dos resultados obtidos e da discussão apresentada, propomos uma reflexão sobre o espaço do Estágio Supervisionado e do programa PIBID, como ambientes que possibilitam a construção de saberes docentes não apenas relacionados aos saberes específicos de conteúdo, mas também aos saberes pedagógicos e experienciais associados à vivência do ofício da profissão e ao sentido de responsabilidade docente que se mostrou presente no discurso dos licenciandos.

Com relação aos aspectos levantados nos questionários, podemos observar que há articulação da teoria com a prática, em ambas as vivências, no PIBID e nos estágios durante a inserção dos licenciandos no seu futuro ambiente de trabalho. E que estes licenciandos reconhecem nas práticas o desenvolvimento dos saberes destacados por Shulman. No entanto, alguns deles não se consideram prontos ao término da graduação, pois sabem que o saber docente depende das experiências que serão vividas ao longo de sua carreira, como destacado por Tardif quando menciona o saber da experiência que se torna temporal.

Com relação às contribuições do PIBID e dos Estágios, ao longo das respostas dos licenciandos podemos observar que são muitas, dentre elas: o contato com a realidade escolar e proposição de estratégias para superar os obstáculos encontrados, o aprimoramento no uso de recursos utilizados, construção da relação professor-aluno, reflexão da prática docente, trabalho coletivo, o contato com os professores do ensino médio havendo uma troca de conhecimentos etc.

Além disso, as experiências vivenciadas no decorrer das atividades dos Estágios Supervisionados e do PIBID têm contribuído para aumentar o interesse dos licenciandos pela docência e pelo curso de Química-Licenciatura. Podemos dizer que estes espaços possibilitam geração de conhecimento e oportunidade única de convívio, socialização de experiências e construção da identidade docente no ambiente escolar durante a graduação.

Tanto o PIBID como os Estágios são importantes programas de incentivo à docência, pois oferecem aos licenciandos uma oportunidade para vivenciarem as experiências da realidade escolar com a prática docente, antes mesmo de concluir a graduação. Acredita-se que o contato com a rotina da escola e a interação com os alunos, professores, coordenadores e gestores da escola é fundamental na formação inicial e esse contato tem contribuído para a melhoria na qualidade da formação dos futuros profissionais da área de educação em Química que atuam na Educação Básica.

Os resultados encontrados se faz satisfatório, pois de fato existe contribuições de ambas as partes, como o programa PIBID e os estágios supervisionados. Foi provado que tanto o PIBID quanto os estágios não substitui um ao outro e sim um completam o outro e se faz necessário a formação inicial dos acadêmicos. São fundamentais para o aprendizado da prática de ensino, é através da inserção dos licenciandos no convívio escolar, juntamente com as reflexões sobre a prática pedagógica que se forma um professor apto a sua função.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. C. A; BIAJONE, J. **Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação.** Educação e Pesquisa (USP), v. 33, n.2, p. 281-295, maio/ago. 2007.

BARBOSA, Ângela Maria. et al. **A Contribuição do Estágio Supervisionado na Formação do Pedagogo.** Londrina, 2009, p. 3680.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo.* Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 21/2001**, P. 56.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP, n. 01/2002.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Brasília, 2002.

BRASIL. MEC. **CNE/CP. Resolução N° 2, de 19 de fevereiro de 2002.** Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. _____. MEC. **CNE/CP. Resolução N° 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Disponível em:
http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf Acessado em:
 05 maio de 2017.

BRASIL. **Decreto nº 7.219 de 24 de junho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. _____. Edital nº 61/ 2013 – CAPES/DEB. **Programa Institucional de Bolsas de Estudos de Iniciação à Docência – PIBID.**

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de ensino:** elemento articulador da formação do professor. IN: BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. *Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores.* São Paulo: Avercamp, 2006, p. 22.

CUNHA, Emmanuel Ribeiro. **Os saberes docentes ou saberes dos professores.** 2009, p. _____. Disponível em:
 <http://www.nead.unama.br/prof/admprofessor/file_producao.asp?codigo=17>.
 Acessado em: 20 abr. 2017.

DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir.** 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2001, p.152.

Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt08/gt0875int.doc>. **Acesso em: 11/05/2015.**

Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/144929500/Importancia-Do-Estagio-Supervisionado-Para-a-Formacao-de-Professores#scribd>> **Acesso em 13/05/2015.**

Disponível em: <http://alexandria.ppgect.ufsc.br/files/2012/11/Edna.pdf> **Acesso em: 11/05/2015.**

Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0104-12822016000100002&script=sci_arttext&tlng=pt **Acessado em: 20 de abril de 2017.**

FAZENDA, Ivani C. A.; PICONEZ, Itela C. B.; RIBEIRO, Maria L. I.; BIZZO, Nélio M. V.; PONTUSCHKA, Nídia N.; KULCSAR, Rosa; KENSKI, Vani, M.; BOULOS, Yara. **A prática de ensino e o estágio supervisionado.** São Paulo: Papirus, 1991.

FRANCISCO JR. W.E. FERREIRA, L.H. HARTWING, D.R. **Experimentação Problematicadora: Fundamentos Teóricos e Práticos para a Aplicação em Salas de Aula de Ciências.** Química Nova na Escola. 2008.

FREIRE, E. C; RAMOS, S. R. V; DIONISIO, A. P. **PIBID – UFPE: por uma nova cultura institucional na formação docente.** Ed. Universitária da UFPE, 2014. Recife.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade.* São Paulo: Cortez, 1991, p. 58.

FLORES, M. A. **Algumas Reflexões em torno da formação inicial de professores.** Educação. Porto Alegre, v.33, n.3, p. 182-188, set./dez. 2010. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=84816931003>. Acessado em: 03 maio de 2017.

GARCEZ, E. S. C. **O Estágio Supervisionado em Química: possibilidades de vivência e responsabilidade com o exercício da docência.** Alexandria Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, v.5, n.3, p.149-163, novembro 2012.

GAUTHIER, C. **Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** Lijuí: Unijuí, 1998, p.20-25.

MEDEIROS, Ariana da Silva. et al. **Estágio Supervisionada: Desafios e Contribuições na Formação Inicial do Docente no Curso de Pedagogia.** Realize Editora, Campina Grande, p.8-11, 2012.

NUNES, C. M. F. **Saberes Docentes e Formação de Professores: Um breve Panorama da Pesquisa Brasileira.** Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, abril/2001, p.28

PIBID. Programa de Bolsa Institucional de Iniciação a Docência – **PIBID/CAPES – 2008.** Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educação-basica/capespibid> Acessado em: 20 de abril de 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. *Formação de professores: identidade e saberes da docência.* In: _____. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999, p. 24.

RAUSCH, R. B. **Contribuições do PIBID a formação de professores na compreensão de licenciandos bolsistas.** Atos de pesquisa em educação – PPGE/ME ISSN 1809-0354 V.8, N.2, P. 625-636, maio./agosto. 2013.

RAUSCH, R. B. **Concepções e experiências do trabalho docente: precarização e flexibilização.** *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 25, n. 89.

RODRIGUES, Regina Célia Cola. **Diretrizes Curriculares das Licenciaturas: Estágio Supervisionado e PIBID – Desafios de uma Formação Curricular Docente de qualidade.** PUC/SP. PIFPEB. Projeto Institucional para a Formação de Professores da Educação Básica, 2007.

SANTOS, Helena Maria dos. **O estágio curricular na formação de professores: diversos olhares.**

SILVA, R. M.; SCHNETZLER, R.P. **Concepções e ações de formadores de professores de Química sobre o estágio supervisionado: propostas brasileiras e portuguesas.** *Química Nova*, v.31, n.8, p.2174-2183, 2008.

STANZANI, Enio de Lorena. **Passos As Contribuições do PIBID ao Processo de Formação Inicial de Professores de Química**, p. 210-219.

SILVEIRA, T. A; OLIVEIRA, M. M. **Formação inicial e saberes docentes no ensino de química através da utilização do círculo hermenêutico-dialético.** Florianópolis, 2000.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educacional**, v. 15, n.2, p.4-14, 1986.

SHULMAN, L. S. **The wisdom of practice: essays on teaching and learning to teach.** San Francisco, Jossey-Bass, p.1-14, 2004.

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. O saber profissional dos professores – fundamentos e epistemologia. In: Seminário de pesquisa sobre o saber docente, 1996, Fortaleza. Anais... Fortaleza: UFCE, 1996.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*,

TARDIF, M. LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: um esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, no. 4, Porto Alegre, 1991, p. 215-233.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis RJ: Vozes, 2002, p. 33-237.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 8ª Edição. Petrópolis, RJ. Vozes, 2007.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis RJ: Vozes, 2008 ed. 9, p.11-39.

KRASILCHIK, Myriam. CAMINHOS DO ENSINO DE CIÊNCIAS NO BRASIL. **Em Aberto**, Brasília, v. 55, n. 11, p.3, 1992.

KULCSAR, Rosa. O estágio supervisionado como atividade integrada. IN: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes et al; PICONEZ Stela C. Bertholo (Coord.) A prática de ensino e o estágio supervisionad. Campinas – SP: Papyrus, 1991.

WEBER, K.C. **A Percepção dos Licencia (n) dos em Química sobre o Impacto do Pibid em sua Formação para a Docência.** Química Nova na Escola, Vol 35, Nº 3, p. 189-198. Agosto2013.

WEBER, S. **Profissionalização docente e Políticas públicas no Brasil.** Educação e Sociedade, V. 24, n.85, p 1125-1154, 2003.

YIN, R.K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZEULLI, E. **O Pibid e a Formação dos Professores da UFTM: Diferentes Experiências entre seus atores,** XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP - Campinas – 2012.



APÊNDICE A

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE – CAA
QUÍMICA-LICENCIATURA
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO



LICENCIANDA: Andreza Karine Queiroz de Melo

TÍTULO: CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA PIBID E DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE QUÍMICA

Período: _____ PIBIDiano: Sim () não () Tempo no PIBID: _____
Estágios curriculares cursados: () Est1 () Est2 () Est3 () Est4 Nenhum ()

1. Na sua concepção quais os saberes necessários ao professor?

2. O que você iniciou primeiro, o estágio curricular ou o PIBID? Como essa primeira experiência contribuiu para o desenvolvimento da segunda?

3. Quais os principais desafios encontrados durante sua experiência no PIBID? E como agiu para superá-los?

4) De que forma a articulação teoria e prática durante as atividades do PIBID influenciou no seu saber pedagógico (Saber que apresenta-se como concepções provenientes sobre a prática educativa)?

5) Que relações você consegue estabelecer entre o PIBID e a sua motivação para seguir a carreira docente?

6) Dentre os saberes docentes citados por Shulman, escolha qual ou quais você identifica como desenvolvidos durante sua participação no PIBID? Justifique sua escolha.

() Conhecimento do conteúdo da matéria ensinada () Conhecimento curricular

() Conhecimento pedagógico da matéria

7) Os saberes adquiridos durante sua formação inicial são suficientes para exercer sua Profissão após o término da graduação (Considere suas experiências como estagiário e PIBIDiano)? Justifique

APÊNDICE B



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE – CAA
QUÍMICA-LICENCIATURA
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO



LICENCIANDA: Andreza Karine Queiroz de Melo

TÍTULO: CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA PIBID E DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE QUÍMICA

Estágios curriculares cursados: () Est1 () Est2 () Est3 () Est4 Nenhum ()

1. Na sua concepção quais os saberes necessários ao professor?

2. Quais os principais desafios encontrados durante sua experiência como estagiário? E como agiu para superá-los?

3) De que forma a articulação teoria e prática durante as atividades do estágio influenciou no seu saber pedagógico (saberes que apresentam-se como concepções provenientes sobre a prática educativa)?

4) Que relações você consegue estabelecer entre o estágio e a sua motivação para seguir a carreira docente?

5) Dentre os saberes docentes citados por Shulman, escolha qual ou quais você identifica como desenvolvidos durante sua participação no estágio? Justifique sua escolha.

() Conhecimento do conteúdo da matéria ensinada () Conhecimento curricular
() Conhecimento pedagógico da matéria

6) Os saberes adquiridos durante sua formação inicial são suficientes para exercer sua profissão após o término da graduação? Justifique
