



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



**EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS POR LICENCIANDOS NAS ATIVIDADES DE
ESTÁGIO E DO PIBID NO CURSO DE QUÍMICA DO CAA/UFPE: MOTIVAÇÕES
DO SER PROFESSOR**

Giselle Thamares Pinheiro Jassé Valença

CARUARU
2017

Giselle Thamares Pinheiro Jassé Valença

**EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS POR LICENCIANDOS NAS ATIVIDADES DE
ESTÁGIO E DO PIBID NO CURSO DE QUÍMICA DO CAA/UFPE: MOTIVAÇÕES
DO SER PROFESSOR**

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

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Flávia Cristina Gomes Catunda de Vasconcelos

**CARUARU
2017**

Catálogo na fonte:

Bibliotecária – Marcela Porfírio – CRB/4-1878

J39e

Valença, Giselle Thamares Pinheiro Jassé.

Experiências vivenciadas por licenciandos nas atividades de estágio e do Pibid no curso de química do CAA/UFPE : motivações do ser professor. / Giselle Thamares Pinheiro Jassé Valença. – 2017.
47f. ; 30 cm.

Orientadora: Flávia Cristina Gomes Catunda de Vasconcelos.
Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Química, 2017.
Inclui Referências.

1. Professores de química – Formação. 2. Programas de estágios. 3. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Brasil). I. Vasconcelos, Flávia Cristina Gomes Catunda de (Orientadora). II. Título.

371.12 CDD (23. ed.)

UFPE (CAA 2017-105)

GISELLE THAMARES PINHEIRO JASSÉ VALENÇA

“Experiências vivenciadas por licenciandos nas atividades de estágio e do Pibid no curso de Química do CAA/UFPE: motivações do ser professor”

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

Aprovada em: 28/06/2017.

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Flávia Cristina Gomes Catunda de Vasconcelos (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco - CAA.

Prof.^o Dr.^o Roberto Sá Araújo (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco - CAA.

Prof.^o MSc. Thiago Araújo da Silveira (Examinador Externo)
Universidade Federal Rural de Pernambuco – UAST.

A Deus, ao meu Pai e minha Mãe e meu
Marido, a Eles dedico toda minha conquista.

AGRADECIMENTOS.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, autor da minha fé, por estar em todo tempo guiando meus passos, me iluminando e dando sabedoria, paciência e força. E que permitiu com sua infinita bondade que eu chegasse a realizar esse sonho. E por tudo, dou Graças a Ele.

A meu pai e minha mãe, por serem meus maiores incentivadores, pelas palavras de incentivo e gestos de carinho em todo momento. Por me acompanharem e me apoiarem não só durante a graduação, mas durante toda minha vida pessoal e escolar.

Ao meu querido esposo, por sempre me apoiar e pelas palavras de ânimo não me deixando desanimar pelas dificuldades da graduação, por toda compreensão da ausência nos momentos de estudo.

A Elys, a amiga que a Universidade me possibilitou conhecer e desfrutar de uma amizade sincera que levo para vida. Por todos os momentos de estudo, conversas e risadas.

Aos Mestres, que contribuíram para minha formação enquanto docente e humana, com todos os ensinamentos. Jamais serão esquecidos.

A minha Orientadora, pelos ensinamentos e disponibilidade de contribuir para o desenvolvimento da pesquisa.

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1	Unidades de significado apresentado pelos depoimentos dos licenciandos no que se refere a dificuldades ao cursar disciplinas durante o curso, relativo a pergunta 5 da entrevista.....	30
Quadro 2	Unidades de significado apresentado pelos depoimentos dos licenciandos no que se refere a Bolsa vinculada ao Pibid ser um atrativo para permanência no, relativo à pergunta 11 da entrevista....	34
Quadro 3	Unidades de significado apresentado pelos depoimentos dos licenciandos no que se refere ao E.S sendo uma prática remunerada o tornaria mais atrativo, relativo à pergunta 12 da entrevista.....	35
Quadro 4	Unidades de significado apresentado pelos depoimentos dos licenciandos no que se refere a justificativa da não atratividade do E.S ser uma prática remunerada, relativo à pergunta 12 da entrevista.....	36
Quadro 5	Unidades de significado apresentado pelos depoimentos dos licenciandos no que se refere a sugestões de mudanças para a disciplina de E.S, relativo à pergunta 16 da entrevista.....	37
Quadro 6	Unidades de significado apresentado pelos depoimentos dos licenciandos no que se refere aos maiores desafios encontrados na profissão docente, relativo à pergunta 14 da entrevista.....	3

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

E.S – Estágio Supervisionado

L1 – Licenciando número 1 (numeração de 1 a 15)

Pibid - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

PPP- Projeto político e pedagógico.

RESUMO

O presente trabalho discorre sobre a formação docente e as experiências que os licenciandos do curso de Licenciatura em Química da UFPE/CAA obtiveram no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e nos Estágios Supervisionados vivenciando a realidade escolar, os desafios ligados a profissão docente e as contribuições para a formação. Assim como, a motivação em exercer a profissão frente aos desafios enfrentados. Para tais indagações, quinze licenciandos que passaram por estas atividades foram entrevistados com roteiro de perguntas previamente estruturada. Os resultados desta pesquisa apontam para a importância das atividades do Pibid para formação enquanto professor, além do olhar para ajustes na sequência dos Estágios Supervisionados.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Motivação. Pibid.

ABSTRACT

The present study deals with teacher education and the experiences that the licenciandos of the degree of Chemistry of UFPE / CAA obtained in the Institutional Program of Initiation to Teaching Scholarships (Pibid) and in the Supervised Internships experiencing the school reality, the challenges related to Teaching profession and contributions to training. As well, the motivation to exercise the profession in front of the challenges faced. For such inquiries, fifteen graduates who passed through these activities were interviewed with a previously structured questionnaire. The results of this research point to the importance of the activities of the Pibid for training as a teacher, besides the look for adjustments in the sequence of Supervised Internships.

Keywords : Supervised internship. Motivation. Pibid.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	OBJETIVOS.....	13
2.1	Objetivo Geral.....	13
2.2	Objetivos Específicos.....	13
3	REVISÃO DA LITERATURA.....	14
3.1	Reflexões sobre os aspectos da formação docente.....	14
3.2	Desafios e Perspectivas no processo de formação docente.....	17
3.3	Formação do professor reflexivo: algumas considerações.....	20
3.4	Contribuições do estágio e do Pibid para formação docente.....	22
4	METODOLOGIA.....	27
5	RESULTADO E DISCUSSÃO.....	29
5.1	Escolha da Carreira Docente.....	29
5.2	Experiências em sala de aula.....	31
5.3	Aspectos motivacionais.....	38
6	CONCLUSÃO.....	42
	REFERÊNCIAS.....	43
	APÊNDICE A- Entrevista.....	46

1 INTRODUÇÃO

O exercício da profissão docente é rodeado por complexidades que exige uma formação inicial plural, que proporcione ao docente a capacidade crítica e reflexiva de pensar e agir sobre o contexto escolar, uma vez que a esta profissão tem fundamental relevância para a sociedade em geral. Sabendo que o exercício da prática docente contribui para o desenvolvimento e qualificação do futuro professor, se faz necessária a inclusão do licenciando em atividades na escola, ação esta que ocorre principalmente nas atividades do estágio supervisionado.

Por meio de estágios e de programas de formação docente como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (Pibid), os futuros professores tem oportunidade de desenvolver saberes necessários da profissão e conhecer a realidade escolar com seus desafios e limitações. Confrontando as diferentes experiências e o conhecimento adquirido que fortalecerá sua prática enquanto professor.

Ressalta-se ainda que é importante evidenciar a articulação dos dois eixos formativos quanto a prática docente, o Estágio Supervisionado e o Pibid, para a construção do profissional docente e capacitado para desempenhar as atividades docentes. Ultrapassando assim, a percepção simplista de que o ato de ensinar se restringe apenas em saber conceitos da disciplina e posteriormente transmiti-los para alunos que “não sabem de nada”. Entretanto, sabe-se que o processo de ensino e aprendizagem requer do professor uma preparação adequada e sólida para que o trabalho diário seja realizado de forma significativa e atrativa para os alunos. Ou seja, é necessário que o professor tenha uma postura reflexiva com intenção de modificar e desenvolver o espaço escolar e otimizar-se enquanto profissional (SCHÖN, 2003; TARDIF, 2011). Assim, com a análise da rotina escolar é que a postura reflexiva é manifestada, como forma de investigar e obter soluções mediante a pesquisa que busca melhorias em sua prática docente.

Nas oportunidades de convivência do licenciando na unidade escolar, é que se pode desenvolver a sua prática de ensino e saberes elementares para desempenhar a função docente. De forma regular e obrigatória, o Estágio Supervisionado é a única experiência curricular realizada no ambiente escolar durante a Licenciatura, o qual é assegurada por lei com efeito de melhor preparar o licenciando para as demandas encontradas na profissão.

Assim, questiona-se se este período prático-formativo seria suficiente para viabilizar a prática docente de forma satisfatória, visto que a profissão docente é caracterizada por ser

desgastante, desvalorizada e apresenta tantas outras dificuldades, com desestímulos que refletem no baixo interesse dos jovens ao escolherem a profissão da docência (REIS *et al.*, 2013).

Além do mais, quando estes jovens escolhem a licenciatura como curso superior e se deparam com a realidade do ambiente escolar, será que eles se motivam para permanecer no curso de Licenciatura? Os licenciandos refletem sobre as carências da escola com a finalidade de melhorar o ambiente e as relações existentes nesse contexto? Ou desejam buscar outras áreas para atuação? Estes questionamentos são feitos, devido a existência das dificuldades encontradas no cotidiano escolar, e que são necessárias ações que proponham modificações a partir dos resultados obtidos com as investigações que serão relatadas pelos sujeitos que enfrentam a realidade das escolas.

Logo, neste trabalho, busca-se investigar quais as contribuições e compreensão que as vivências do trabalho docente com os estágios e Pibid tem sobre o desenvolvimento dos futuros profissionais do ensino. Além de ter a finalidade de explorar e compreender quais influências são predominantes para os licenciandos quando estes começam a explorar o ambiente escolar através de duas vertentes: as atividades dos Estágios curriculares obrigatórios e/ou as ações do Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). Com o propósito de encontrar respostas para estas inquietações, este trabalho visa identificar nos licenciandos em Química do CAA/UFPE aspectos que despertem o interesse pela carreira docente. Além de verificar a relação que o futuro professor faz acerca dos desafios encontrados no ambiente escolar com os fatores que determinem a sua motivação.

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

- Compreender quais influências são predominantes nos licenciandos para permanecerem na formação docente, as atividades do Pibid e/ou Estágio como fatores de motivação para o ser professor.

2.2 Objetivos Específicos

- Investigar quais aspectos despertam o interesse pela carreira docente nos licenciandos em Química do CAA/UFPE.
- Verificar a relação que o futuro professor faz acerca dos desafios encontrados no ambiente escolar com possíveis fatores que determinem a motivação de exercer esta profissão.

3.REVISÃO DE LITERATURA

3.1 Reflexões sobre os aspectos de formação docente

Ao abordar formação inicial é inevitável mencionar fatos históricos que iniciaram a formalização da formação do professor e o seu desenvolvimento através das exigências que eram necessárias a serem supridas ao longo do tempo, pois

A necessidade da formação docente já fora preconizada por Comenius, no século XVII, e o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores teria sido instituído por São João Batista de La Salle em 1684, em Reims, com o nome de Seminário dos Mestres (DUARTE, 1986, p. 65-66 apud SAVIANE, 2009, p. 143).

Dessa maneira a formação docente era responsabilidade das Escolas Normais, que surgiram oficialmente no século XIX, logo depois da Revolução Francesa quando necessitava instruir a população. Não diferente, o surgimento da formação de professores no Brasil manifesta-se com o mesmo intuito, porém após a independência do país (SAVIANE, 2009).

Posteriormente, houve o crescimento das escolas normais no ano de 1794 em Paris e somente chegou no Brasil em 1890 sendo implantada na cidade de São Paulo, em razão de que acreditava-se que os profissionais só estariam bem preparados quando formado pela Escola Normal(SAVIANE, 2009). Porém, notou-se que esta apresentava lacunas como a insuficiência da prática e em relação a conteúdos, por isso passou por reestruturação com a finalidade de suprir essas deficiências. Desta, forma originou-se a escola-modelo anexa à Escola Normal.

Em seguida, ocorre a modificação dos ambientes formativos para os Institutos de Educação que além do ensino de conteúdos e metodologias, investiam também em pesquisas consertando falhas da Escola Normal. Existiam duas principais unidades: o Instituto de Educação do Distrito Federal e o Instituto de Educação de São Paulo, os quais posteriormente foram promovidos a cursos superiores de Licenciatura e de Pedagogia, juntando-se respectivamente, as Universidade do Distrito Federal (UnB) e a Universidade de São Paulo (USP) (SAVIANE, 2009).

Na atualidade, com fins de se melhorar e desenvolver o ensino da escola básica, as universidades investem em cursos de formação docente, tendo as licenciaturas como cursos

que promovem a formação de profissionais aptos para atuar em sala de aula. Considerando que a carência de professores no país ainda é elevada, principalmente nos cursos relativos às Ciências da Natureza.

Para suprir essa necessidade o futuro professor, durante a sua formação no Ensino Superior, passa por aprendizados e disciplinas, que abrangem desde conhecimentos específicos de sua área até aspectos pedagógicos que são relacionados ao contexto escolar e aprendizagem, auxiliando-o no ato de ensinar.

Apesar da oferta de cursos para a formação de professores, há uma baixa procura pelos cursos de licenciatura, essa resistência se deve a diversos fatores, como a desvalorização da profissão docente, muitas horas de trabalho e baixa remuneração (REIS *et al.*, 2013). Por essas causas apresentadas, os futuros profissionais tendem a abandonar a carreira na escola básica, buscando outras áreas de atuação. Uma forma de mudar este cenário, é através da conscientização dos sujeitos envolvidos na formação docente, que devem estimular o reconhecimento e a valorização da profissão docente, visto que há uma crise no processo de formação de professores no Brasil. Ou seja,

[a] crise coloca atualmente os autores das reformas do ensino e da profissão docente numa situação duplamente coercitiva: por um lado, há pressões consideráveis para profissionalizar o ensino, a formação e o ofício de educador; por outro lado, as profissões perderam um pouco de seu valor e de seu prestígio e já não está mais tão claro que a profissionalização do ensino seja uma opção tão promissora quanto seus partidários querem que se acredite (TARDIF, LESSARD; GAUTHIER, 1998; TARDIF; GAUTHIER, 1999 apud TARDIF, 2011, p. 253)

Além disto, percebe-se que o discurso presente na Universidade estimula os futuros professores a permanecerem na atividade docente, contudo ao se deparar com a realidade escolar, percebe-se que os desafios impostos são amplos, como o desestímulo salarial, os alunos desinteressados a aprender a matéria e a estrutura física da escola. Assim, recai a perspectiva de se manter ou não no curso superior. Além disto, para desempenhar bem a prática docente, os futuros professores passam por um quantitativo de informações pedagógicas e conceituais na Universidade, mas os conhecimentos e saberes também são adquiridos durante toda sua vida através das interações em ambientes informais. Assim, “uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém da sua própria história de vida, e sobretudo de sua história de vida escolar (BUTT; RAYMOND, 1989; CARTER; DOYLE, 1996; JORDELL, 1987, RAYMOND; R. 1996 apud TARDIF, 2011, p.260).

Bem como as relações informais promovem saberes implícitos que constrói o ser docente, a educação para a formação de professores é marcada pelas aulas com as disciplinas que compõem o curso e em seguida da prática em sala de aula, esta é a hora de aplicar o conhecimento adquirido na teoria. Este modelo que as universidades seguem é o modelo aplicacionista assim como explica Tardif (2011, p.270), pois

Os cursos de formação para o magistério são globalmente idealizados segundo um modelo aplicacionista do conhecimento: os alunos passam um certo número de anos a assistir às aulas baseados em disciplinas e constituídas de conhecimentos proposicionais. Em seguida, ou durante essas aulas, eles vão estagiar para “aplicarem” esses conhecimentos.

Porém, existem limitações nessa forma de construção do profissional docente, as universidades focam a formação em uma forma disciplinar, isto é, as disciplinas pedagógicas não apresentam uma continuidade entre elas. Segundo o mesmo autor, “por ser monopolizada ela é altamente fragmentada e especializada: as disciplinas (psicologia, filosofia, didática, etc.) não tem relação entre elas; elas constituem unidades autônomas fechadas entre si mesmas e de curta duração e, portanto, têm pouco impacto sobre os alunos.” (TARDIF, 2011, p.271). Outra limitação encontrada neste modelo, é que a prática está separada da teoria, quando o ideal é que o futuro professor aprenda fazendo, que a ação faça parte de sua formação estando inserido no ambiente escolar.

Assim, Vasconcellos (1995, p.19) confirma que, “identifica-se que a formação é deficitária, pois há dificuldade em articular teoria e prática: a teoria de que dispõem, de modo geral, é abstrata, desvinculada da prática e, por sua vez, a abordagem que faz da prática é superficial, imediatista e não crítica.” (apud HYPOLITTO, 2009, p.93)

Considerando que a teoria é indissociável da prática (PIMENTA e LIMA, 2005/2006, p, 7), deve-se orientar o docente em formação quanto ao seu exercício em sala de aula, proporcionando melhor entendimento de conceitos teóricos e efetivando a aprendizagem quando confrontados com ações presentes na vivência escolar. Além disto, identifica-se que a prática no início da formação docente é importante para obter meios e aptidões necessárias para lidar com o ambiente de trabalho, sendo fundamental para que o profissional docente seja formado e atue de forma estruturada e consciente no ambiente escolar.

É fato que a ação da prática docente no ensino de Química envolve o domínio de saberes práticos e teóricos para que as ações pedagógicas sejam consistentes e articuladas com o cotidiano, proporcionando um aprendizado de compreensão e sentido em fenômenos do

cotidiano que nos rodeia. O desconhecimento sobre a complexidade que envolve a prática do docente e a responsabilidade de promover um ensino crítico e inovador, por vezes a tarefa do professor é reduzida a somente repassar um conhecimento pronto.

Carvalho e Gil-Perez (2011) ainda explicam que os professores tem uma interpretação equivocada sobre o ensino de ciências, com uma visão simplista a qual basta apenas um conhecimento satisfatório, as práticas experimentais e alguns aspectos pedagógicos para exercer a atividade docente, reduzindo o ato de ensinar a algo espontâneo e descomplicado.

Essa concepção equivocada sobre o ensino deve ser combatida e enfrentada na formação docente por meio de reflexões e debates dentro da comunidade acadêmica e fora dela. Deve ser superada principalmente por meio de ações que conscientizem que a profissão docente necessita de formação apropriada que desenvolva as diversas competências e requisitos que são exigidas nessa atividade. Dado que, não existe efetividade na profissionalização docente sem a devida base sólida de conhecimentos e forma de ação, como expõe Gatti (2010), afirmando que o processo de ensino é complexo e não improvisado, necessitando de capacitação para enfrentar adversidades e daí então solucioná-las.

3.2 Desafios e perspectivas no processo de formação docente

Ao ingressar no curso de formação docente, os alunos carregam saberes adquiridos durante todo decorrer de sua vida escolar, principalmente a partir das interações professor-aluno. E muitas dessas ações presenciadas por eles serão reproduzidas em seu trabalho mesmo depois de discussões de teorias de aprendizagem e didática (TARDIF, 2011).

Para que os saberes se desenvolvam é indispensável estreitar as relações entre a Universidade e a Escola, e desde o início do curso estes alunos tenham contato com a escola básica e a sala de aula, para que possam entender as necessidades que este ambiente possui e os desafios que surgem nas interações humanas existentes. Os desafios se manifestam com as dificuldades na aprendizagem dos alunos da educação básica, pois os conhecimentos prévios não são suficientes para dar continuidade ao conteúdo. Além disto, há casos de déficit de atenção, indiferença nas aulas, intolerância, desrespeito, entre tantos outros casos que dificultam o exercer da profissão do ser professor. Comprovando isso, Miranda (2012) enfatiza que uma condição que gera falta de estímulo nos docentes é sentir a perda de controle do comportamento da turma, com isso trazendo impactos na disciplina dos alunos, sendo esta uma das tensões e exaustão profissional.

Atrelado a esta realidade, outros problemas existem como a desvalorização da profissão docente, como o não reconhecimento do trabalho pela sociedade, que também distancia a permanência na formação docente. Uma vez que, esta realidade “dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos” (SAVIANI, 2009, p. 153).

Segundo Tardif (2011), o meio de trabalho do professor são os seres humanos, e cada um destes possuem características e diferenças que exigem do docente as aptidões para que os alunos sejam alcançados, buscando assim atingir as metas educacionais. Quando as relações interpessoais e dificuldades encontradas nas situações de trabalho marcam negativamente o profissional manifestam consequências emocionais, fazendo que esse indivíduo venha indagar e refletir sobre suas perspectivas e os efeitos das relações sociais do ambiente escolar. Portanto, essas experiências refletem no profissional docente com a falta de motivação de desempenhar suas atividades profissionais.

Estando desmotivado, o profissional exercerá apenas atividades obrigatórias por mero compromisso, uma vez que seu exercício profissional não lhe proporciona satisfação. Assim, o dilema da desmotivação dos professores produz um ciclo vicioso, enquanto desmotivados não irão se entregar por completo a suas atividades, uma vez que não se sentem valorizados (GUERRA, 2000 *apud* MIRANDA, 2012).

Nesta perspectiva, a formação de professores não pode ser tratada separadamente das condições de trabalho que estes sujeitos estão expostos, pois qualidade de ensino e a satisfação devem estar atreladas. Porém, não se pode atribuir o desempenho do professor totalmente a satisfação com a profissão. Isto é confirmado por Moreira (1997, p.95) quando ele explicita que,

É evidente que não podemos sugerir que o desempenho do professor está apenas e tão somente em função da motivação, nem muito menos podemos sugerir que quanto maior for a satisfação do professor, maior será o seu desempenho no trabalho, mas é muito importante concentrar esforços no sentido de pesquisar o que realmente motiva os professores, dando especial atenção à natureza da interação entre o desenvolvimento do indivíduo e da organização (MOREIRA, 1997, p. 95).

Posto que o rendimento do profissional docente pode estar ligado a quesitos que refletem em sua satisfação e conseqüentemente no desempenho da sua prática é preciso dedicação em entender sobre questões implícitas que influenciam emocionalmente.

Considerando que, “as práticas profissionais que envolvem emoções suscitam questionamentos e surpresa no indivíduo levando-o, muitas vezes de maneira involuntária, a questionar suas intenções, seus valores e suas maneiras de fazer” (TARDIF, 2011, p. 268),

cabe ao futuro professor refletir sobre estas interações e como mediá-las no contexto escolar. Os questionamentos que surgem podem ser manifestados de formas variadas, além de ser encarados como incentivo para melhorar a sua prática e ambiente como também pode ser um fator desgastante para o profissional.

Assim, considera-se que parte dos discentes dos cursos de Licenciatura não dará continuidade ao processo de formação docente, desistindo de atuar no contexto da educação básica, outros percorrerão o caminho da pesquisa e outra parte irá continuar atuando em sala de aula. É essencial que o licenciando ao problematizar as carências e as próprias práticas busque entender a realidade e promovam o desenvolvimento da própria aprendizagem e a de seus futuros alunos. Além disto, o profissional docente pode buscar atividades que lhes possibilite o desenvolvimento crítico, que contribuam para a melhoria da tríade professor-aluno-ensino. Segundo Diniz-Pereira (2003), a pesquisa realizada por professores pode transformar-se em luta por progresso nas condições de trabalho e qualificação profissional para esses sujeitos.

Na literatura, algumas pesquisas demonstram que os licenciandos não manifestam interesse em permanecer na educação básica, conforme identifica-se no trabalho de Souza e colaboradores que dizem que

O cenário da educação brasileira nas últimas décadas não é motivador e as inquietações que emergem dos relatos dos estagiários evidencia uma realidade cujo mundo da academia e das pesquisas parece não dar conta de compreender e inferir melhorias. Quando terminam a Educação Básica apenas 2% dos jovens pensam na carreira do magistério e aqueles que ingressam são chamados à Pós-Graduação, quando o objetivo primeiro da Licenciatura, a escola, fica em um plano mais distante (MALDANER, 2012 *apud* SOUZA *et.al.* 2014, p.108.).

Mas, apesar dos dados serem inquietantes em virtude da carreira docente não ser atrativa, quando formados grande parte dos professores permanecem ativos em sala de aula, incluindo os que buscam progressos na educação básica. E, para que esses progressos aconteçam, é primordial que o docente em formação esteja incorporado no meio escolar e traga inovações, deste modo aumentar o interesse pela profissão.

Assim, a inserção do docente em formação na realidade do sistema educacional precisa ser encarada além de mero cumprimento curricular, deve ter a finalidade de implementar desenvolvimento através das inquietações e necessidades apresentadas, para que as melhorias promovam a permanência dos recém formados. Propondo uma formação pautada na reflexão, possibilitando desenvolvimento do profissional docente e melhoria da prática.

A realidade escolar é cercada de desafios que por muitas vezes inquietam e enfraquecem a carreira docente. Um ponto crítico é a extensa jornada de trabalho e baixa remuneração do profissional docente, visto que esse profissional passou por processo de formação e luta diariamente pelo reconhecimento e valorização da profissão, e apesar disso não conquistam a recompensa financeira. A insatisfação ultrapassa o aspecto salarial, quando atingem aspectos como imposição administrativa limitando a autonomia em suas aulas, salas de aula com excessiva quantidade de alunos o que pode ser um fator de desgaste para a saúde do docente e impactar diretamente na aprendizagem dos alunos uma vez que não é possível acertar o ensino de acordo com a especificidade de cada aluno (MIRANDA, 2012). Outro ponto a ser considerado é a aumento da indisciplina e violência presente dentro da escola, podendo colocar o professor em situações desagradáveis de insegurança. Como também, a apatia dos alunos o que requer maior esforço por parte do docente em envolvê-los e provar a importância das aulas (MIRANDA, 2012).

Esses aspectos anteriormente citados, que existem na atualidade fragilizam não somente o trabalho do profissional docente como também afeta a qualidade da educação escolar. Assim, com postura de reflexão crítica sobre esse meio desafiador por parte do docente constitui o seu papel de pensar no coletivo e melhorar o funcionamento da escola e de práticas, a fim de proporcionar condições indispensáveis de trabalho e de desenvolvimento eficaz no ambiente escolar, como salário digno, formação continuada, valorização profissional e organização do trabalho com oportunidades de refletir sobre a prática e troca de experiências. Para que, dessa maneira o cenário da educação básica seja aperfeiçoado.

3.3 Formação do Professor Reflexivo: algumas considerações

Os cursos de licenciatura, ao iniciar o processo de construção do docente reflexivo, precisa evidenciar que o professor identifique que o exercer de sua profissão não ocorra de forma tradicional e unidirecional. Visto que, como se sabe, o curso de formação de professores se estrutura e se baseia no “que ensinar” (disciplinas de conteúdo) e no “como ensinar” (disciplinas pedagógicas), reforçando a ideia do professor como transmissor (DINIZ-PEREIRA, 2000, p.134).

Porém, a transmissão de informações precisa envolver os participantes desta ação, dado que a prática pedagógica envolve a troca de conhecimentos, experiências e refletir as influências, sejam elas positivas ou negativas, que ocorre no processo de ensino e aprendizagem. Além disto, por meio da intervenção na realidade escolar, identifica-se que o

propósito de refletir através da investigação, propicia o aperfeiçoamento do profissional e consequentemente, o aprimoramento de seu desempenho em sala de aula em conjunto com seus alunos.

Ademais, o ensino prático reflexivo requer tempo, tendo o propósito de compreender o desempenho, reaprender e remodelar a ação. É uma marca de progresso em um ensino prático reflexivo o fato de estudantes aprenderem a ver o processo de aprendizagem como, nos termos de John Dewey, “o trabalho prático... de modificação, de mudança, de reconstrução continuada sem fim” (SCHÖN, 2003, p.227).

Para formar o profissional da educação um ser reflexivo, é necessário derrubar os muros que separam a teoria da prática, sendo necessário que esses alunos estejam inseridos no ambiente escolar fazendo parte das vivências para que esses possam refletir sobre as práticas e carências que se fazem presentes e apliquem os conhecimentos e orientações que aprendem na universidade nas situações reais da rotina profissional. Reafirma-se, assim, que as interações propiciadas pelos contatos em situações práticas são as que permitem a reflexão e a constituição de novos olhares e novas formas de interpretação de ações cotidianas, novos significados conceituais que perfazem o conhecimento profissional (MALDANER, 2014, p.44).

A partir do momento que se valoriza a prática como momento de formação de conhecimento através da reflexão e questionamento, quando esse aluno está participando ativamente das interações, dos desafios e das limitações que este ambiente apresenta e inicia o processo de refletir sobre a realidade enfrentada e a partir dessa inquietação surgem questionamentos que produzem a busca de respostas por meio da pesquisa, ou seja, surge a pesquisa-ação. Segundo definição, a “Pesquisa-ação é simplesmente uma forma de investigação auto-reflexiva realizada por participantes em situações sociais para fomentar a racionalidade e justiça de suas próprias práticas, seu entendimento dessas práticas e as situações nas quais as práticas acontecem” (CARR; KEMMIS, 1986, p.162 *apud* DINIZ-PEREIRA, 2013, p.12).

Uma consequência da pesquisa-ação é que a inquietação provoca a mudança, tanto da prática docente como também desperta o interesse pela pesquisa. Ou seja, “quando alguém reflete na ação, ele torna-se um pesquisador no contexto prático. Ele não é dependente de categorias teóricas e técnicas pré-estabelecidas, mas constrói uma nova teoria de um caso único” (SCHÖN, 1983 *apud* DINIZ-PEREIRA, 2011, p.24)

É, por meio da reflexão e posterior ação, que se pode transformar as adversidades presentes no dia a dia escolar em êxitos, ao contrário, os problemas neste ambiente

permanecerão inalterados, Aqueles professores que não refletem sobre a sua prática docente manifestam uma tendência em aceitar, acriticamente, a realidade das escolas, bem como apresentarem posicionamentos não fundamentados (GARCIA E PORLÁN, 1998 apud SILVA; MARCONDES, 2015, p.7).

Assim, as questões da pesquisa-ação percorrem as situações vividas em sala de aula, ações de docentes, metodologias que facilitem o ensino e aprendizagem, as relações que existem na escola como também suas necessidades. Além disto, pode desenvolver uma postura de pesquisador a partir de circunstâncias presenciadas no cotidiano escolar.

É a partir das novas exigências que surgem e reforçam a busca por desenvolvimento no processo metodológico, que a reflexão da prática docente tem seu valor, resultando em ações de ensino efetivas e assumindo o seu papel de promover uma aprendizagem autônoma formando pessoas conscientes e críticas (CARVALHO E GIL-PÉREZ, 2011).

Assim, é indispensável que o ato de repensar, esteja presente na prática do docente desde a formação inicial, nos primeiros contatos com a sala de aula. Desta maneira são nos momentos de estágios e em programas de formação docente que existem oportunidades de iniciar este processo de reflexão.

3.4. Contribuições do Estágio e Pibid para formação docente

Dependendo da estrutura curricular dos cursos de licenciatura, os discentes passam por práticas na escola básica na metade ou próximo de sua conclusão. De modo geral, esta prática tem como finalidade desenvolver saberes através da vivência, observação e regência, que serão fundamentais para o início da atuação profissional. As interações sociais vividas neste ambiente são essenciais para este futuro docente entender a organização escolar e sua demanda. As correlações entre teoria e prática, durante a formação inicial, são fundamentais para construção e reconhecimento da formação docente, ocorrendo obrigatoriamente através de sua atuação nos estágios obrigatórios, podendo ser ampliado através do Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid).

É no momento do estágio que o docente em formação tem a oportunidade de aperfeiçoar sua atividade docente mediante a reflexão de sua prática pedagógica, para que suas atitudes e capacidade investigativa sejam desenvolvidas. Dessa maneira, o pensamento crítico em relação as questões sociais passam a atuar de forma positiva e decisiva na sociedade em que o indivíduo está inserido, possibilitando-lhe a construção de um

pensamento crítico e reflexivo diante das questões educacionais, e levando-o ao desenvolvimento de atividades investigativas num processo contínuo de pesquisa que proporciona a articulação entre universidade e escola (PIMENTA, 2008 apud BARROS, SILVA E VÁSQUEZ, 2011, p.512).

Em suma, como apresentado pelo Parecer CNE/CP nº 5/2005, p.15,

“o estágio curricular pressupõe atividades pedagógicas efetivadas em um ambiente institucional de trabalho, reconhecido por um sistema de ensino, que se concretiza na relação interinstitucional, estabelecida entre um docente experiente e o aluno estagiário, com a mediação de um professor supervisor acadêmico”

O convívio do docente em formação inicial, durante as atividades de estágio no ambiente escolar, com os profissionais que compõem o sistema escolar a exemplo dos professores, gestores, coordenadores entre outros, tem o objetivo de aprimorar tanto os profissionais deste local como formar o licenciando, através da partilha de conhecimentos e troca de experiências desenvolvendo a prática pedagógica. Posto que, o estágio prepara o licenciando para o trabalho docente, sendo caracterizado como um exercício coletivo, posto que o ensino não é uma ação isolada (BARROS, SILVA E VÁSQUEZ, 2011).

Para garantir o cumprimento da atividade de estágio nos cursos de Licenciatura existem legislações que regem essas atividades, propondo que a formação deste sujeito relacione a teoria com a prática assegurando a sua compreensão do funcionamento do espaço que irá exercer seu ofício, adquirindo saberes fundamentais para sua prática pedagógica.

Posto que, para o desempenho da prática docente se faz necessário saberes que são fundamentais para que o profissional seja capaz de mediar com êxito o ensino. Saberes que são intrínsecos ao trabalho do profissional como competências, aportes teóricos e metodológicos e habilidades. Isto é, são múltiplos os saberes que orientam a prática docente nas variadas situações e atividades diárias do trabalho docente.

Assim sendo, os saberes que são assimilados enquanto está na formação inicial através de disciplinas teóricas e práticas serão aprimorados com o frequente contato no contexto escolar e sala de aula. Sob este aspecto, sua prática e seus saberes não são entidades separadas, mas “co-pertencem” a uma situação de trabalho na qual “co-evoluem” e se transformam (TARDIF, 2011, p.257).

Logo, é mediante as experiências no contexto escolar através do estágio supervisionado que há o desenvolvimento de métodos característicos ao exercício do docente,

tais como o ato de planejar aulas, adotar metodologias de ensino adequadas, conduzir e avaliar os alunos.

Confirmando assim, o Parecer CNE/CES nº 15/2005, p. 31.

Importante apreender tais processos e, sobretudo, situar a concepção e o entendimento do papel da prática como componente curricular e do estágio supervisionado, resguardando a especificidade de cada um e sua necessária articulação, bem como a necessária supervisão desses momentos formativos, a caracterização dos mesmos como parte obrigatória da formação tal como delineado no Parecer CNE/CP nº 28/2001 e reforçado no Parecer CNE/CES nº 15/2005.

Os procedimentos que fazem parte do cotidiano escolar e que constituem o trabalho do docente precisam fazer parte dos ensinamentos do estágio, essas orientações devem ser transmitidas por estes profissionais que possuem experiência com tais afazeres a fim de complementar processo formativo. Porém, quando essas instruções não se fazem presentes nos estágios, isto refletirá na atuação do licenciando quando ele iniciar sua carreira docente.

O estudo sobre realidade de um sistema escolar desafiador, que porta carências e especificidades, revela durante o contato do professor em formação com o local de trabalho, profissionais esgotados que deixa transparecer em meio ao discurso a insatisfação com as condições enfrentadas na profissão, muitas vezes influenciando e desestimulando o licenciando a dar continuidade com o curso ou enveredar por outro campo de atuação. Em razão disso, o Estágio Supervisionado se faz determinante, pois é o instante no decorrer do curso definido e garantido para inteirar-se enquanto futuro docente.

Considerando que o estágio na licenciatura tem caráter obrigatório, ou seja, esta é uma disciplina que devem ser cumprida horas de atividades práticas em ambientes de ensino. Essas atividades são supervisionadas e orientadas pelo professor da disciplina, no entanto, apresenta caráter metódico no processo formativo, e por vezes não estimula a autonomia e reflexão sobre a prática, falhando na formação do docente (PARECER CNE/CES Nº 15/2005 apud PARECER CNE/CP Nº2/2015).

A participação nestas atividades curriculares precisa superar o cunho de estágio de observação, no qual o licenciando tem momentos pré-definidos de realizar sua intervenção e transformar num período em que este atue efetivamente nas atividades que sustentam o funcionamento escolar. Desta forma, Raymundo (2013, p.261) esclarece que “o estágio pode deixar de ser um treino e aplicação de técnicas para se constituir um dos momentos da formação do futuro professor, que vivencia limites e possibilidades de um fazer pedagógico

significativo”. Assim, contribuindo para a construção do profissional e promovendo a melhoria dos cursos de formação e ensino.

Contudo, o estágio supervisionado gera contribuições para o licenciando que são necessárias para compreender aspectos habituais na profissão professor e no funcionamento escolar tais como, conhecer a estrutura curricular, Projeto político-pedagógico (PPP) da escola, analisar o procedimento do professor titular, interpretar e refletir sobre as observações, além de interpretar a teoria com o propósito de adquirir habilidades profissionais referindo-se não somente aos aspectos pedagógicos, bem como os conteúdos e ensino da química. Desse modo, essas são situações que proporciona ao licenciando a construção de sua prática e desenvolvimento enquanto docente

Apesar de o futuro professor estar em meio ao seu campo de trabalho e rodeado por exercícios que compõem a função do docente, o estágio da forma que é desempenhado pode apresentar lacunas no processo de formação.

Por outro lado, o Programa Institucional de Iniciação à docência (Pibid) incentiva a formação docente para atuação na escola básica, tendo como objetivo fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior, preparando os mesmos para atuar na educação básica pública (PORTARIA NORMATIVA Nº 38, de 12 de DEZEMBRO de 2007). Este vem somar experiências na formação dos professores desde o início da graduação, incluído o licenciando no cotidiano escolar e exercendo participação ativa nas aulas trabalhando em conjunto com o professor da escola, buscando melhores metodologias com o intuito de facilitar o ensino e aprendizagem. Como confirma alguns dos objetivos do Pibid retirado da Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016, p. 2.

- I. incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- III. elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV. inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino e aprendizagem;

Tal como o estágio, o Pibid tem suas incumbências sendo estas por um maior período, uma vez que a atuação do licenciando nestas atividades é mais intensa, pois o docente em formação acompanha as carências e promove melhorias através de intervenções em sala de aula. Por meio do Pibid, os licenciandos organizam ações na escola que atuam, em seguida refletem sobre as vivências. Estas são realizadas na escola e servem de reflexão e discussão com os demais sujeitos que compõe o Pibid, promovendo pesquisas na área de ensino com

finalidade de compartilhar as experiências e desenvolver melhorias. Além disso, estas experiências são indispensáveis para a construção do futuro docente, “como o relacionamento entre as instituições formadoras com as escolas, o escasso e pouco inovador exercício da docência oferecido aos licenciandos, a formação continuada associada à inicial, numa troca frutífera (COSTA, MÓL E AZEVEDO, 2015, p.4).

A participação no Pibid desenvolve o professor como pesquisador, pois esta é uma oportunidade de realizar a pesquisa-ação e divulgação de vivências, sendo esta uma característica que soma aprendizados ao professor que está sendo construído por meio do envolvimento no ambiente escolar e proporciona divisão de experiências com outros docentes, a fim de melhorar a prática pedagógica.

Soczek (2011, p. 66) acrescenta ainda que o “Pibid é um espaço importante que permite a construção e consolidação de uma nova possibilidade para a formação de professores sugerindo, talvez, uma nova epistemologia da formação do professor”. Assim, identifica-se que as atividades do Pibid promovem o desenvolvimento profissional que está em formação como também proporciona aperfeiçoamento no ambiente escolar.

Conforme Maldaner (2014, p.135), compreende-se que a integração dos conhecimentos teóricos com a ação prática requer que as experiências sejam vivenciadas, compartilhadas na interação com sujeitos de diferentes áreas e níveis de conhecimento para problematizar e reconstruir outros olhares sobre a prática docente.

Assim, as contribuições do Pibid alcançam todos os envolvidos no funcionamento do projeto, através das muitas intervenções realizadas pelo programa tendo como resultado o desenvolvimento da prática docente a partir do aprimoramento de metodologias do ensino de química, o vínculo do docente em formação com a escola, colabora com a construção da identidade docente e trabalha lacunas, por vezes deixadas na graduação. Bem como, proporciona formação continuada dos docentes em química da escola básica.

4 METODOLOGIA.

Esta pesquisa foi desenvolvida com uma abordagem qualitativa, uma vez que foi analisada as influências que as vivências nas atividades de estágio e Pibid tem sobre a motivação do exercício da profissão docente deste aluno em formação.

Por meio de entrevista estruturada (Apêndice), com roteiro de perguntas previamente elaboradas realizou-se coleta de dados, com a finalidade de obter informações importantes para a pesquisa que fez parte dos resultados. Gil (2008, p.109) define entrevista como:

Técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação.

A entrevista foi escolhida como método de coleta de dados, por oferecer uma abundância de informações pertinentes à pesquisa, onde o pesquisador busca extrair dados e os entrevistados concedem elementos para construir os resultados. A mesma apresenta dezesseis questões que são baseadas na escolha da licenciatura como escolha profissional, formação inicial e as influências do Estágio Supervisionado e Pibid, estas perguntas estão no anexo I.

Para participarem deste trabalho e serem entrevistados, os sujeitos deveriam ter cursado as disciplinas de Estágio Supervisionado I e II e terem participado do Programa de Incentivo a Iniciação à Docência – Pibid do Campus Acadêmico do Agreste, que possui três subgrupos de iniciação à docência onde cada grupo é composto por quinze alunos que atuam diretamente nas escolas beneficiadas por este serviço.

Assim, foram entrevistados, 15 licenciandos compreendidos na faixa etária de 22 a 35 anos, que estão na universidade desde 2010.1, identificando-se assim que muitos deles já passaram do período de conclusão do referido curso. Como não é objeto de estudo deste trabalho, investigar o índice de reprovação ou algo similar, não foi questionado o motivo de ainda permanência no curso.

Esta restrição para a realização da entrevista foi devido a vivência realizada nos estágios e no Pibid, visto que eles passaram por vivências no ambiente escolar em ambas atividades, sendo capaz de analisá-las e compará-las, identificando assim possíveis

contribuições que cada uma teve para o seu processo de formação docente. Além disto, podendo também relacionar com a motivação de estar e permanecer atuando na escola básica.

A análise das entrevistas foi realizada por meio da análise de conteúdo, que é definida por Berelson (1952, p. 13 *apud* Gil, 2008, p. 152) como: "uma técnica de investigação que, através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações".

Logo, realizada a entrevista, foram analisados e interpretados os dados obtidos com o intuito de conquistar melhorias para as atividades de estágio e propor a inclusão dos docentes em formação na realidade escolar por meio de programas e projetos de iniciação à docência, para que estes conheçam a necessidades e desenvolvam ações que minimizem a desistência durante o curso e a busca por outras áreas.

Além disto, identificou-se as principais influências que as atividades desenvolvidas no estágio e no Pibid possibilitaram para a formação dos futuros professores que foram entrevistados neste trabalho.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

5.1 Escolha da carreira docente

A escolha pelo curso de Licenciatura em Química por vezes ultrapassa aspectos relacionados com objetivo de profissão, desejo pessoal ou com identificação com a profissão professor. Isto é refletido através dos discursos dos licenciandos que apresentam outras justificativas pela decisão de ingressar na licenciatura, quando estes são questionados sobre motivo da escolha do curso.

Inicialmente, foi questionado “Por que você escolheu a Licenciatura em Química”, oito discentes informaram que foi devido à ‘*facilidade/ afinidade que tinha com a disciplina de Química no Ensino Médio*’; seis discentes ressaltaram que por ‘*segunda opção ou falta dela*’, 1 como uma ‘*oportunidade de emprego*’. Das respostas, destaca-se:

“Por não ter passado no curso de Medicina que foi a primeira opção de curso escolhida, então escolhi química que foi minha segunda opção pois tinha facilidade com a disciplina no ensino médio” (Licencianda 1).

“Escolhi Licenciatura em Química por ter sido minha segunda opção no vestibular, pois minha primeira opção foi na área de saúde, nesta fiquei no remanejamento e não consegui entrar” (Licencianda 3).

“Escolhi por falta de opção mesmo, minha preferência era de fazer farmácia, mas eu não podia ir pra Recife nem fazer o curso em faculdade particular” (Licencianda 4).

“Não teve uma escolha na realidade, por que eu não queria esse curso. Foi o que deu pra entrar na federal de Caruaru, algo que se aproximava mais do que eu gostava” (Licencianda 7).

“Primeiramente escolhi esse curso por ser mais próximo da minha cidade, por que minha primeira opção seria farmácia e o curso que mais se assemelhava seria química” (Licencianda 6).

“Escolhi por que seria mais viável estudar em caruaru licenciatura em Química, do que ir pra Recife estudar Engenharia Química” (Licenciando 15).

A carência do curso superior na cidade de residência destes licenciandos, e a inviabilidade de estudar distante é uma forte característica para que optem pela licenciatura, mesmo estes declarando o desejo de seguir outra carreira profissional. Mediante as respostas apresentadas, observa-se que a escolha pela Licenciatura é caracterizada como segunda ou falta de opção, e não como preferência profissional.

Ainda nos depoimentos, é notório que a escolha do curso teve relação com a afinidade ou facilidade que este licenciando manifestava com a disciplina durante a sua vida escolar. Como citado nas falas abaixo.

“Escolhi a licenciatura em química pra cursar por que quando estudava no ensino médio eu gostava muito de química, eu me identificava, conseguia responder as coisas, tinha muita facilidade em química” (Licencianda 5).

“Escolhi por que me identificava com a química durante o ensino médio” (Licencianda 10).

Nota-se que outro fator importante para a decisão de ingressar no curso é a afinidade com a disciplina. Neste sentido, de manifestar facilidade com a disciplina os estudantes indicam que desde o Ensino Médio apresentam interesse permanecendo até a escolha do curso. Além disto, é visto que estes professores em formação não escolhem a profissão docente, o que poderá refletir inicialmente em sua formação, assim como é expresso pelos Licenciados quando estes revelam as dificuldades ao cursar disciplinas da grade curricular do Curso.

O quadro 1, a seguir, apresenta as disciplinas que os licenciandos sentiram dificuldades no decorrer da graduação.

Quadro 1 – Unidades de significado apresentado pelos depoimentos dos licenciandos no que se refere a dificuldades ao cursar disciplinas durante o curso, relativo a pergunta 5 da entrevista.

Grupo 1- Cálculo I e/ou II.	Grupo 2- Orgânica I e/ou II.	Grupo 3- Física I e/ou II.	Grupo 4- Geometria Analítica.	Grupo 5- Físico – Química I e/ou II.	Grupo 6- Química – Quântica.
L1	L2	L4	L4	L1	L1
L2	L3	L7	L12	L6	L6
L3	L6	L8	L15	L14	
L4	L8	L9			
L5	L11				
L7	L13				
L8	L14				
L9					
L10					
L11					
L12					
L13					
L14					
L15					

Verifica que todos os estudantes revelaram apresentar dificuldades com determinadas disciplinas, quando foi questionado “Você teve dificuldades ao cursar disciplinas durante o curso? Quais?”.

“Sim eu tive. Não foi só em uma, foram em várias. E as que eu mais tive dificuldades foi em Cálculo II e Quântica e Físico-Química” (Licencianda 1).

“Tive em algumas, em Química Orgânica e nos Cálculos, dificuldades pra entender mesmo” (Licencianda 2)

“As dificuldades foram em Geometria Analítica e com as Físicas” (Licencianda 4).

“Sim. Nos cálculos, físicas e química orgânica” (Licencianda 8).

“Tive sim. Cálculo I e II e Orgânica I e II” (Licencianda 13).

“Sim, em Orgânica I e II, Cálculo I e II e em Físico-Química I e II” (Licenciando 14).

E mesmo oito licenciandos revelando que a escolha do curso foi guiada pela afinidade com a disciplina, quatro destes sentiram dificuldades com disciplinas específicas de Química. Assim, identificou-se que simplificar a escolha da graduação com a empatia da Química estudada na escola básica pode surpreender o docente em formação e causar tais dificuldades durante a graduação, posto que, a complexidade da Química abordada na graduação é elevada, com a intenção de formar um docente capaz de desempenhar um ensino coeso desta ciência.

Assim, é constatado que, na licenciatura os professores em formação não aguardam tamanha exigência, dado que o ensino é frequentemente tratado como uma tarefa de fácil execução, tal como evidencia Carvalho e Gil-Perez (2011), pois segundo os autores, os professores tem uma interpretação equivocada sobre o ensino de Ciências, imaginando que as mesmas devem ser ensinadas de forma simplistas, com a realização de atividades experimentais, por exemplo.

5.2 Experiências em sala de aula.

Com relação a este item, todos os licenciandos passaram pela vivência em sala de aula, através do Estágio Supervisionado e Pibid, além de alguns terem a oportunidade de trabalhar na escola básica (L3, L4, L5, L7, L10, L11, L14).

Este vínculo do acadêmico com o ambiente de trabalho possibilita o preparo destes, em que o estudante pode aplicar o conhecimento teórico em prática e apropriar-se do

exercício docente. Como apresenta Gatti (2010), afirmando que o processo de ensino é complexo e não improvisado, necessitando de capacitação para enfrentar adversidades e daí então solucioná-las.

Todos participantes mencionaram que as experiências vividas foram satisfatórias para formação profissional, como aprender com os demais profissionais (L3), vivenciar a realidade da escola (L2), sanar a insegurança (L13), pra melhor se preparar para o trabalho (L15). Logo, quando comparada a vivência de cada atividade, Pibid ou Estágio Supervisionado, é perceptível a preferência dos licenciandos pela contribuição que o Pibid traz para formação profissional. Conforme foi questionado que “O que foi mais significativo, a sua atuação no Pibid ou nas atividades de Estágio I e II?”, destacando-se as respostas:

“No Pibid as experiências foram melhores, o licenciando tem mais autonomia contribuindo mais para a formação docente” (Licencianda 1).

“No Pibid tem mais espaço pra ensinar e aprender com os alunos, ter postura em sala de aula, trazer métodos de ensino para trabalhar em sala de aula” (Licencianda 2).

“No Pibid, o contato é maior e mais intenso com a sala de aula, permite ter mais autonomia para desenvolver atividades e interação para acompanhar alunos e turmas” (Licenciando 14).

Nestas narrativas são expressas que a autonomia é presente na atuação do ‘pibidiano’ e é enfatizado a importância para o desenvolvimento do trabalho docente. Este aspecto é alcançado, dado que é um dos objetivos do Pibid, conforme a Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016, p. 2,

“IV. Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino e aprendizagem”.

Assim, identifica-se que este objetivo é atendido, uma vez que os discentes descrevem as atividades realizadas bem como a interação com os alunos, desenvolvendo assim a sua prática docente. A segunda característica destacada pelos estudantes que afirmaram que o Pibid contribui mais para formação enquanto profissional docente é o contato com a sala de aula, alunos e os demais componentes escolar.

“O Pibid é mais significativo pois dá oportunidade de se aproximar mais com os alunos” (Licencianda 3).

“O Pibid mostra a realidade do contexto e do cotidiano da escola, pois nele pude planejar aulas, experimentos e ter maior contato com os alunos, e com professores e gestão da escola” (Licencianda 5).

“No Pibid é mais significativo, pois temos mais tempo de conhecer as turmas se aproximar e adquirir a confiança dos alunos, e até eles ficam mais a vontade de perguntar alguma dúvida” (Licencianda 8).

“O Pibid foi melhor, a experiência do ambiente profissional e também a produção de materiais didáticos” (Licencianda 9).

“O Pibid é bem melhor, por conta de ter mais contato com a escola, os profissionais e os alunos” (Licencianda 11).

Logo, identifica-se nos relatos dos discentes a relação entre teoria e prática. Visto que, compreende-se que a integração dos conhecimentos teóricos com a ação prática requer que as experiências sejam vivenciadas, compartilhadas na interação com sujeitos de diferentes áreas e níveis de conhecimento para problematizar e reconstruir outros olhares sobre a prática docente (MALDANER, 2014, p.135).

Os dados coletados sugerem que o E.S não foi tão significativo para os docentes em formação inicial quanto as contribuições trazidas pelo Pibid, uma vez que nenhum entrevistado revelou preferência somente por ele. Por outro lado, três acadêmicos narraram a relevância de cada um para o preparo docente.

“Ambos foram significativos, cada um tem sua contribuição” (Licencianda 4).

“Os dois contribuíram” (Licencianda 7).

“Ambos foram significativos para minha formação” (Licencianda 10).

Lembrando que a participação no Pibid foi considerada mais significativa e além do que foi levantado que os licenciandos não escolhem a profissão docente e sim são guiados a escolher por motivos secundários, é questionado se a existência da bolsa vinculada a este projeto teria sido um atrativo para permanecer no curso de Licenciatura em Química. Posto que, aos participantes deste projeto é concedido um auxílio financeiro para custear despesas relacionadas a colaboração com o programa. Em seguida o quadro 2, indica as justificativas dos licenciandos para a atratividade da bolsa financeira cedida pelo Pibid.

Quadro 2 - Unidades de significado apresentado pelos depoimentos dos licenciandos no que se refere a justificativa da atratividade da bolsa disponibilizada pelo Pibid, relativo à pergunta 11 da entrevista.

Ajuda financeira	Estímulo	Participação Voluntária	Busca de Identificação
L2	L8	L4	L1
L3	L12	L10	
L5	L13		
L6	L15		
L7			
L9			
L11			
L14			

Relacionado a isto, é predominante nos discursos a atração para atuar devido a ajuda financeira concedida.

“É atrativo, porque a bolsa ajuda com as despesas que tem com o deslocamento da minha cidade para universidade” (Licencianda 2).

“Sim, pois favorece a permanência no curso pois ajuda a se manter, manter os materiais, alimentação e deslocamento até a escola do projeto” (Licencianda 5).

“Sim, a bolsa é atrativa. Por ter que morar em Caruaru essa é uma renda pra me manter aqui junto com os auxílios” (Licencianda 6).

“É sim um atrativo, pois a bolsa ajuda a se manter no curso” (Licencianda 7).

“Sim, a bolsa me auxiliou a ter mais tempo para estudar e dedicar mais a universidade” (Licenciando 14).

Juntamente a esta argumento, também é apontado que a bolsa financeira é um estímulo para prosseguir no curso.

“Sim, porque a medida que me dão subsídios fica mais fácil se trabalhar e existe interesse maior pelo curso” (Licencianda 8).

“É atrativo. A bolsa é um estímulo para se dedicar ao curso e trabalhar no projeto” (Licencianda 12)

“Com a bolsa se torna mais estimulante e possibilita visualizar de forma concreta a profissão” (Licencianda 13).

“Sim, pois dá a oportunidade e estimula a se dedicar mais ao curso” (Licencianda 15).

É visto que a colaboração financeira intensifica a afeição pelo trabalho desenvolvido no programa e a dedicação pelo curso, em razão de que estes estudantes possam se dedicar

apenas aos estudos e não venham ocupar-se em outras atividades que comprometa o desempenho acadêmico.

Ao contrário do incentivo financeiro concedido pelo Pibid, o Estágio Supervisionado é disciplina obrigatória do curso e não existe remuneração por esta atividade. Além disto, os licenciandos salientaram a preferência pelo Programa de Iniciação à docência, não só pela relevância do aprendizado como também pela bolsa financeira. Logo, no que se refere ao Estágio supervisionado foi indagado aos futuros docentes se este dispusesse de remuneração seria mais atrativo.

Logo, oito licenciandos afirmaram que se remunerado fosse, seria mais atrativo o cumprimento dessa atividade. A partir do questionamento proposto, foi justificado o motivo da atratividade, como está no quadro 3, abaixo.

Quadro 3 - Unidades de significado apresentado pelos depoimentos dos licenciandos no que se refere a justificativa da atratividade do E.S sendo uma prática remunerada, relativo à pergunta 12 da entrevista.

Incentivo	Cursos com Estágio remunerado	Ajuda financeira.	Desestimulante
L2	L9	L14	L6
L8	L10	L15	
L10			
L12			

Destas, se destacaram as seguintes declarações revelando que, seria um incentivo e, além disso, é evidenciado que outros cursos contam com estágio remunerado.

“Sim, seria uma forma de incentivo” (Licencianda 2).

“Seria mais atrativa sim, pois com remuneração traz mais interesse” (Licencianda 8).

“Sim, nas demais áreas os universitários são remunerados. Acho isso injusto” (Licencianda 9)

“Sim, assim como em outros cursos o estágio é remunerado então seria mais atrativo” (Licencianda 10).

“Sim, assim como é o pibid. Se tornaria mais atrativo”. (Licencianda 12).

Uma fala que se destaca, é que esta é uma atividade que gera desestímulo então, a remuneração seria válida.

“Sim, pois esse estágio muitas vezes é frustrante essa atividade desestimula por não ter nada que atrai porque os alunos não colaboram e não participam” (Licencianda 6).

Miranda (2012) reforça que uma condição que gera falta de estímulo nos docentes é sentir a perda de controle do comportamento da turma, com isso trazendo impactos na disciplina dos alunos, sendo esta uma das tensões e exaustão profissional.

Em contrapartida, sete dos entrevistados contradizem que a atratividade do Estágio Supervisionado esteja vinculada com remuneração, visto que se trata de disciplina curricular e o estímulo de cursar a disciplina excede este aspecto. E apresentam os seguintes motivos esclarecer a não atratividade, conforme o quadro 4, em seguida.

Quadro 4 - Unidades de significado apresentado pelos depoimentos dos licenciandos no que se refere a justificativa da não atratividade do E.S ser uma prática remunerada, relativo à pergunta 12 da entrevista.

Disciplina obrigatória	Modo que é organizado.	Propostas diferentes	Conhecer a profissão.
L3	L5	L11	L1
L4	L7		

Segundo os estagiários, a falta de interesse por essa atividade é devido outras razões.

“Não, independente de remuneração o estágio é para sentir a profissão no dia-a-dia” (Licencianda 1).

“Não seria mais atrativo, já que o estágio é cumprimento curricular esse é um momento de aprender” (Licencianda 3).

“Essa é uma disciplina obrigatória, não seria mais atrativo por ser remunerado” (Licencianda3).

“Não é a remuneração que vai aproximar da realidade e da prática docente, o jeito como é conduzido e organizado o estágio pela universidade que distancia o estagiário e torna menos atrativo” (Licencianda 5).

“Não, pois o que torna não atrativo é a forma que é organizado pela universidade” (Licencianda 7).

“Não seria mais atrativo, pois a proposta de cada um é diferente” (Licencianda 11).

Assim como, é apontado pelos licenciandos o estágio supervisionado tem objetivo claro de promover aprendizagem e experiências do ambiente escolar. Além do que, o estágio curricular pressupõe atividades pedagógicas efetivadas em um ambiente institucional de trabalho, reconhecido por um sistema de ensino, que se concretiza na relação

interinstitucional, estabelecida entre um docente experiente e o aluno estagiário, com a mediação de um professor supervisor acadêmico (BRASIL, 5/2005, p.15).

Ainda relativo ao Estágio Supervisionado, foi questionado aos licenciandos participantes da pesquisa as sugestões de mudança para a disciplina de estágio, que estes julgam necessárias para que a prática funcione melhor. A seguir, no quadro 5, está a posição dos licenciandos para a questão anterior.

Quadro 5 - Unidades de significado apresentado pelos depoimentos dos licenciandos no que se refere a sugestões de mudanças para a disciplina de E.S, relativo à pergunta 16 da entrevista.

Ir além da observação.	Funciona bem.	Ordem dos E.S	Menos burocracia	Remuneração
L1	L10	L4	L6	L9
L3	L11	L7	L9	
L5	L13	L12	L14	
L7	L15			
L8				

Verifica-se que, cinco licenciandos ressaltam que o Estágio Supervisionado deve exceder a marca de observação, bem como se destacam os comentários adiante.

“Transformar o estágio em uma disciplina que o licenciando tivesse mais oportunidades, além de observar e ter uma breve regência” (Licencianda 3).

“Poderia haver acompanhamento de vários professores, comparar a prática dos professores, acompanhar o planejamento das aulas que os professores fazem, ampliar a relação do estagiário com todos que compõem a escola e a gestão. Não é com observação que o estagiário vai aprender ser um bom professor” (Licencianda 5).

“No estágio deveria ser presente o ensinamento de outras atividades que fazem parte do trabalho do professor, como preenchimento de cadernetas, reuniões, aprender a utilizar o sistema que são lançada as notas dos alunos, por que a profissão não é só dar aulas, existem outras cobranças” (Licencianda 8).

É constatado que os licenciandos sabem da importância desta disciplina para sua formação docente, porém estes reconhecem as falhas que existem e aspiram melhorias, para que assim, como citado acima a observação seja superada, dado que, a docência não se resume a observar. Uma vez que, o estágio prepara o licenciando para o trabalho docente, sendo caracterizado como um exercício coletivo, posto que o ensino não é uma ação isolada (BARROS, SILVA E VÁSQUEZ, 2011).

Mais uma sugestão dos licenciandos que sobressai, é relativo às ordens que os estágios estão dispostos, assim como mencionam em suas falas.

“Poderia mudar as ordens dos estágios, o estágio na gestão escolar deveria ser o primeiro estágio a ser cumprido, assim o aluno começaria a atuar na escola entendendo o funcionamento dela” (Licenciando 4).

“O estágio da gestão deveria ser o primeiro e depois os demais, além de melhorar a metodologia de observação deveria ir além” (Licencianda 7).

“O estágio na gestão ser o primeiro e na sequência os demais” (Licencianda 12).

Compreende que estes alunos sentem a necessidade de conhecer o funcionamento da gestão, como é organizado o cotidiano escolar. Ter uma visão ampla do seu ambiente de trabalho para daí, então, estar na sala de aula.

Apesar de, onze licenciandos indicarem sugestões para que o estágio supervisionado seja melhor desenvolvido, quatro deles admitem que o estágio funcionou bem e não encontraram motivos para que tenha ajustes.

5.3 Aspectos motivacionais

A respeito das questões motivacionais que influenciam o desenvolver do trabalho docente, foi investigado a cerca da motivação destes licenciandos para dar aula na educação básica. Nos depoimentos é verificada a divisão de opinião quanto o enunciado.

“Na maioria das vezes não me sinto motivada, por conta do não reconhecimento do professor por causa do baixo salário, insegurança, alunos violentos com os professores, sentimento de frustração e desmotivação, não sou motivada para atuar em escola básica” (Licencianda 1).

“Não tenho motivação, principalmente pelo fato de ser financeiramente mal remunerado” (Licencianda 4).

“Não me sinto motivada. O trabalho do professor é cansativo vai além da sala de aula, sensação de está sobrecarregado e ainda baixa remuneração” (Licencianda 8).

“Não, pelo professor não ser valorizado” (Licencianda 6).

É observado nos discursos que a questão da baixa remuneração e a desvalorização é marcante para estes, podendo vir a refletir na disposição para atuar na escola básica. O dilema

da motivação dos professores produz um ciclo vicioso, enquanto desmotivados não irão se entregar por completo a suas atividades, uma vez que não se sentem valorizados (GUERRA, 2000 *apud* MIRANDA, 2012)

Em contrapartida, há os que se sentem interessados em trabalhar na educação básica.

“Me sinto motivada, mas é frequente as dificuldades exemplo pela falta de materiais, alunos que não estão atentos” (Licencianda 2).

“Sim, gosto da experiência de ser professor” (Licencianda 7).

“Me sinto motivada” (Licencianda 14).

“Sim, me sinto motivada” (Licencianda 10).

Moreira (1997, p.95) corrobora que, é evidente que não podemos sugerir que o desempenho do professor está apenas e tão somente em função da motivação, nem muito menos podemos sugerir que quanto maior for a satisfação do professor, maior será o seu desempenho no trabalho, mas é muito importante concentrar esforços no sentido de pesquisar o que realmente motiva os professores, dando especial atenção à natureza da interação entre o desenvolvimento do indivíduo e da organização.

Quanto aos desafios encontrados na escola básica, bem como na profissão docente é declarado, a seguir no quadro 6, os maiores que são encontrados na prática.

Quadro 6 - Unidades de significado apresentado pelos depoimentos dos licenciandos no que se refere aos maiores desafios encontrados na profissão docente, relativo à pergunta 14 da entrevista.

Baixa Remuneração	Desvalorização	Falta de estrutura	Desrespeito	Jornada de trabalho elevada	Alunos desmotivados
L1	L1	L2	L1	L8	L8
L3	L7	L4	L2	L12	L10
L5	L8	L5	L5	L15	
L6	L9	L8	L6		
L7	L12	L13	L7		
L8	L15	L15	L12		
L12					
L15					

É percebido que as dificuldades mais citada pelos docentes em formação é a baixa remuneração seguida da desvalorização da profissão docente, a falta de respeito e de estrutura encontrada nas escolas públicas.

“Os desafios são muitos, violência dentro das escolas, alunos que ameaçam professores, baixa remuneração, não reconhecimento da profissão” (Licencianda 1).

“Os maiores desafios que encontrei foi falta de educação familiar dos alunos, eles gritam não obedecem e são agitados, falta de estrutura da escola, e o lado financeiro que não é valorizado, salas de aula cheias de alunos” (Licencianda 5).

“Baixa remuneração e falta de respeito com o professor por parte dos alunos” (Licencianda 6).

“Jornada de trabalho elevada, alunos desmotivados, falta de estrutura da escola em fornecer materiais de ferramenta para o ensino, salário baixo, desvalorização da profissão docente, esses desafios são os maiores” (Licencianda 8).

“Baixo salário, não reconhecimento da profissão, falta de estrutura nas escolas e elevada carga horária” (Licencianda 15.)

Estes motivos descritos “dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos” (SAVIANI, 2009, p. 153).

Ainda inerente as dificuldades encontradas no ensino básico, estes docentes em formação manifestam se existe o interesse em atuar na escola básica assim que concluir a graduação. Seis dos licenciandos entrevistados são incisivos ao responder que não almeja ensinar na escola básica, e apresentam outros projetos para trilhar. E outros cinco admitem permanecer por pouco tempo nesta tarefa.

“Não sinto vontade de trabalhar em escola básica devido aos desafios encontrados: insegurança, não reconhecimento profissional, baixo salário. Apesar de gostar da experiência em sala de aula. Vou tentar mestrado” (Licencianda 1).

“Inicialmente irei continuar na educação básica, mas o foco mesmo é atuar no ensino superior” (Licencianda 4)

“Não tenho desejo de atuar na escola básica, mas é o que sei fazer e estou me formando em licenciatura, mas se tiver que atuar na escola básica será “por um momento” inicial” (Licencianda 5).

“Não tenho desejo de atuar na escola básica, mas pela necessidade de me manter financeiramente vou encarar esse desafio” (Licencianda 6).

“Sim, mas desejo continuar com a formação para atuar no ensino superior” (Licencianda 7).

“Sim, mas não por muito tempo. Vou me dedicar a continuar a formação” (Licencianda 9).

É verificado nessas descrições que a intenção é continuar a formação acadêmica para atuar em nível superior. Posto que, existe uma tendência de valorizar a atuação na Educação

Superior devido as melhores condições de trabalho e remuneração, comparado a educação básica.

O cenário da educação brasileira nas últimas décadas não é motivador e as inquietações que emergem dos relatos dos estagiários evidencia uma realidade cujo mundo da academia e das pesquisas parece não dar conta de compreender e inferir melhorias. Quando terminam a Educação Básica apenas 2% dos jovens pensam na carreira do magistério e aqueles que ingressam são chamados à Pós-Graduação, quando o objetivo primeiro da Licenciatura, a escola, fica em um plano mais distante (SOUZA *et.al.* 2014, p.108).

Contudo, quatro dos entrevistados afirmam o desejo de exercer a profissão docente na escola básica.

“Quero atuar sim” (Licencianda 10)

“Sim, pois gosto de ensinar” (Licencianda 11)

“Pretendo sim, estou estudando pra isso” (Licencianda 13).

“Sim, vou ensinar” (licenciando14)

Visto que, o objetivo principal do curso de licenciatura é formar profissionais aptos para atuar na educação básica, a minoria dos Licenciandos entrevistados nesta pesquisa tem o desejo de permanecer na carreira docente atuando na educação básica.

6 CONCLUSÕES

Este estudo possibilitou explorar fatores que despertaram o interesse pela carreira docente nestes licenciandos que fazem parte do Curso de Química do CAA/UFPE, além de compreender as influências que o futuro docente faz a respeito dos desafios encontrados no ambiente escolar e a relação que existe com a motivação de exercer a profissão docente.

A presente pesquisa permitiu responder as indagações que deram origem a este estudo. Estes questionamentos surgiram a partir de experiências pessoais, em vivências no ambiente escolar no decorrer dos estágios supervisionado e Pibid. E através deste estudo encontro a possibilidade de refletir sobre a formação docente com a contribuição dos relatos das experiências de demais colegas de curso e futuros colegas de profissão, e dessa forma contribuir para futuras melhorias e desenvolvimento da Licenciatura em Química UFPE/CAA e na formação acadêmica dos licenciandos.

Portanto, a partir do problema de pesquisa, analisou como resultados que os licenciandos escolheram o curso de licenciatura por motivos não relacionados diretamente com o desejo de desempenhar a profissão, além da contribuição positiva referente a participação no Pibid comparado ao Estágio Supervisionado para a formação, também, referente aos aspectos que refletem na motivação em desempenhar o trabalho docente na educação básica.

Isto posto, pode então concluir a necessidade de ampliar o acesso dos licenciandos no Pibid, para que estes compreendam a profissão docente e assim superar uma visão superficial da realidade do ambiente escolar e do trabalho, propiciando ao futuro professor identificar e transformar os desafios da profissão através das práticas inovadoras presentes neste programa. Conclui-se também, que é preciso promover melhorias na disciplina de Estágio Supervisionado, como ajustes da sequência das disciplinas de estágio, ou seja, promover ao estagiário conhecer a escola como um conjunto e o seu funcionamento anteriormente deste explorar a sala de aula.

REFERÊNCIAS

- BARROS, J. D. S.; SILVA, M. F. P. A prática docente mediada pelo estágio supervisionado. **Atos de pesquisa em educação - ppge/me furb**. v. 6, n. 2, p. 510-520, 2011
- BRASIL. Resolução CNE/CES 1.303/2001, de 4 de dezembro de 2001. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Química. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília**, 7 de dezembro de 2001. Seção 1, p. 25.
- _____. PORTARIA Nº 39, DE 12 de DEZEMBRO DE 2007. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES.
- _____. Resolução CNE/CP 2/2015, de 09 de junho de 2015. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 25 de junho de 2015, Seção 1, p. 13.
- _____. PORTARIA Nº 46, de 11 de ABRIL de 2016. Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid.
- BUTT, R.L.; RAYMOND, D. Studying the nature and development of teachers knowledge using collaborative autobiography. **International Journal of Eduational Reasearch**.13 (4), 1989, p. 403-419.
- CARTER, K.; DOYLE, W. Preconceptions in learning to teach. In: SIKULA, J.; BUTTERY, T.J.; GUYTON, E.(Org.) **Handbookos Research on Teacher Educaton**. 2 ed. Nova York: Macmillan, 1996, p.120-142.
- CARVALHO, A. M. P. de; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p.14-79.
- _____. **Os estágios nos cursos de licenciatura**. São Paulo: Cengage Learning, 2012. p. 5-56.
- DINIZ-PEREIRA, J.E; ZEICHNER, K. M. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER.K.M. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. 2 Ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p. 11-37.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. **Formação de Professores: Pesquisas,representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica,2000. p.115-135.
- GARCÍA, J. Eduardo; PORLÁN, Rafael. **Ensino de Ciências e Prática Docente: uma Teoria do Conhecimento Profissional**. Transcrição de conferência apresentada no V Congresso Internacional sobre Investigação em Didática de Ciências, Murcia, Espanha, 1997.
- GATTI, B. A. **A formação de professores no Brasil: Características e problemas**.Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379. 2010

GIL, ANTONIO CARLOS. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GUERRA, M.A.S. A escola que aprende. **Cadernos do CRIAP**. ASA. 2ª edição. Porto, 2000.

HYPOLITTO, D. **Formação docente em tempos de mudança**. Integração. 2009, n.56 p.91-95.

JORDELL, K.O. Structural and personal influences in the socialization of benning teachers. **Journal of Research and Studies**. 3 (3), 1987, p. 165-177.

MALDANER, O. A. **Uma história pessoal no Ensino de Química**. In: Mól, G. S (Org.). *Ensino de Química: visões e reflexões*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2012. p. 105-119.

_____. **Formação de Professores: Compreensões em Novos Programas e Ações**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014. -248p.

MIRANDA, M. R. A.C. **O impacto da desmotivação no desempenho dos professores**. 2012. Dissertação (Mestrado). Porto: Universidade Católica Portuguesa.

MOREIRA, H. A investigação da motivação do professor: a dimensão esquecida. **Revista Educação e Tecnologia**. Campinas, n. 1, p. 88-96, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e Docência: Diferentes concepções. **Revista Poiesis**. v. 3, n. 3 e 4, p. 5-28, 2005/2006.

RAYMUND, D. Éclatement des saivors et saviors en rupture: une réplique à Van der Maren. **Revue des Sciences de l'Éducation**. 19(4), 1993, p. 187-200.

RAYMUNDO, G. M. C. **A prática de ensino e o estágio supervisionado na construção dos saberes necessários à docência**. Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 16, n.2, p.357-374, 2013.

REIS, J.M.C.; OLIVEIRA, B.R.M.; KIOURANIS, N.M.M. **Perspectivas em relação à docência na formação inicial da licenciatura em Química de uma universidade pública**. Atas de IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (IX ENPEC), Águas de Lindóia, 2013.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista brasileira de educação**. V.14, n.40, 2009, p.143-155.

SCHON, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 223-250.

SILVA.A. F. A; MARCONDES M. E. R. **Processo de reflexão orientada na formação de professores dos anos iniciais: concepções e práticas sobre o ensino de ciências**. In: X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. X ENPEC. 2015. Águas de Lindóia, São Paulo. Anais... 2015. P 1-10.

SOCZEK, D. **PIBID como Formação de Professores: reflexões e considerações preliminares.** Revista Brasileira de pesquisa sobre formação docente. v. 03, n. 05, p. 57-69, 2011.

SOUZA, M. L.; GALIAZZI, M. C.; RITTER, J.; CALIXTO, V.. A narrativa como modo de constituição de professores de química. A história dos Estágios. In: NERY, B. K.; TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 12 Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes , 2011. p. 245-276.

TARDIF, M.; GAUTHIER, C. L'enseignant comme acteur rationnel. Quelle rationalité? Quel savoir? Quel jugement? In: PERRNEOUD, P.; PAQUAY, L.; ALTET, M. (Org.) **Des professionnels de l'enseignement. Quelles compétences? Quelle formation?** Bruxelles: De Boeck. 1996.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. (Org.) **Formation des maîtres et contextes sociaux.** Paris, Puf, 1998.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e formação profissional.** 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

VASCONCELLOS, C. S. **Formação didática do educador contemporâneo: desafios e perspectivas.** In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de Formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 33-58, v. 9.

APÊNDICE A - Entrevista

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

Licenciando: Giselle Thamares Pinheiro Jassé Valença

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Flávia C. G.C. Vasconcelos

ENTREVISTA

1. Nome e Idade.
2. Ano de ingresso na instituição.
3. Previsão de Conclusão do Curso (Estimativa) - Ano e período.
4. Por que você escolheu a Licenciatura em Química?
5. Você teve dificuldades ao cursar disciplinas durante o curso? Quais?
6. Você já teve experiências em sala de aula? Qual? (Trabalho, estágio supervisionado, Pibid)
7. Por quanto tempo foi essa experiência?
8. Como foi essa experiência? Foi satisfatória? Sim ou Não? Relate sobre.
9. O que foi mais significativo, a sua atuação no Pibid ou nas atividades de Estágio I e II? Relate sobre isto.
10. Se não foi satisfatória o que te fez continuar no Curso de Licenciatura em Química?
11. A existência de uma bolsa vinculada ao Pibid foi um atrativo para você permanecer no Curso de Licenciatura em Química? Relate sobre isto.
12. Se o Estágio Supervisionado fosse remunerado, a sua realização seria mais atrativa? Relate sobre isso.
13. Você se sente motivado para dar aulas na Educação Básica?
14. Quais os maiores desafios encontrados?

15. Ao terminar o curso, você deseja atuar na Escola Básica? Justifique sua resposta.
16. Quais sugestões você apresentaria para que houvessem mudanças na disciplina de Estágio Supervisionado?

Obrigada pela colaboração.