

**UNIVERSIDADE TIRADENTES
DIRETORIA DE PESQUISA E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

FABRÍCIO LÚCIO CANSANÇÃO LIRA

**O PIBID E A CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE DO CURSO DE
LICENCIATURA EM QUÍMICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS:
CONCEPÇÃO, CONTRIBUIÇÃO E INTERAÇÃO**

ARACAJU – 2016

FABRÍCIO LÚCIO CANSANÇÃO LIRA

**O PIBID E A CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE DO CURSO DE
LICENCIATURA EM QUÍMICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS:
CONCEPÇÃO, CONTRIBUIÇÃO E INTERAÇÃO**

Dissertação apresentada como requisito para a
obtenção do título de Mestre em Educação no
Programa de Pós-Graduação em Educação na
linha Educação e Formação Docente –
Universidade Tiradentes.

ORIENTADORA: PROF^a DRA. ILKA MIGLIO DE MESQUITA

ARACAJU – 2016

L768p Lira, Fabrício Lúcio Cansanção
O PIBID e a construção da prática docente do curso
de licenciatura em química da Universidade Federal de Alagoas:
concepção, construção e interação / Fabrício Lúcio Cansanção Lira ;
orientação [de] Profª. Drª. Ilka Miglio de Mesquita. – Aracaju: UNIT,
2016.
131 p. il.: 30 cm

Inclui bibliografia.
Dissertação (Mestrado em Educação)

1. PIBID. 2. Formação de professores. 3. Educação básica. 4.
Licenciatura em química. I. Mesquita, Ilka Miglio de. (orient.). II.
Universidade Tiradentes. III. Título.

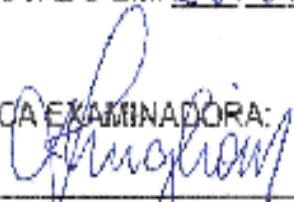
CDU: 54:378(813.5)

**O PIBID E A CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE DO CURSO DE
LICENCIATURA EM QUÍMICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS:
CONCEPÇÃO, CONTRIBUIÇÃO E INTERAÇÃO**

Dissertação apresentada como requisito para a
obtenção do título de Mestre em Educação no
Programa de Pós-Graduação em Educação na
linha Educação e Formação Docente –
Universidade Tiradentes.

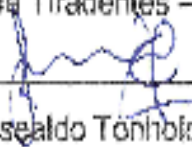
APROVADO EM: 29/03/2016.

BANCA EXAMINADORA:



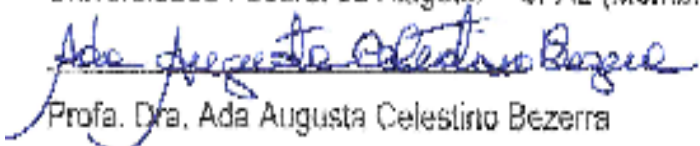
Profa. Dra. Ilka Miglio de Mesquita

Universidade Tiradentes – UNIT (Orientadora)



Prof. Dr. Josealdo Tonhato

Universidade Federal do Alagoas – UFAL (Membro Externo da Banca)



Profa. Dra. Ada Augusta Celestino Bezerra

Universidade Tiradentes – UNIT (Membro Interno da Banca)

AGRADECIMENTOS

O agradecer é a simplicidade de reconhecer, no outro, o ombro amigo, o apoio, a colaboração e o incentivo, que são passados nos momentos mais difíceis e durante os quais, muitas vezes, pensamos em desistir. Nestes momentos, é essencial ter por perto nossos familiares e amigos para nos mostrar que somos capazes de vencer os obstáculos da vida. Por esse motivo, agradeço a todos os familiares e amigos que estão ao meu lado sempre que preciso.

Agradeço

a Deus pelo dom da vida, pela inspiração e por todas as conquistas alcançadas.

aos meus pais, Josefa Cansanção Lira e José Elso Silveira Lira, que sempre me educaram para eu ser a pessoa que sou hoje, mostrando o caminho do bem, do caráter, do respeito ao próximo, da simplicidade e da humildade. E, ainda, agradeço-lhes por terem sempre me apoiado nos estudos, nunca medindo esforços para que cada etapa de minha formação fosse realizada e concluída com sucesso.

à minha irmã, Aline Cansanção Lira, por estar sempre ao meu lado e mostrar que o amor que nos une é maior do que qualquer distância. E, ainda, por saber que sempre podemos contar um com o outro, em todos os momentos da vida.

a todos os meus familiares e amigos que sempre estão ao meu lado, incentivando meu crescimento. Prefiro não citar todos os nomes para evitar esquecer alguém.

à minha orientadora, professora Dra. Ilka Miglio de Mesquita, pela paciência, pelos momentos de aprendizagem e apoio, fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho.

aos colegas do curso de mestrado, com os quais compartilhei momentos de aprendizagem e crescimento, em especial, agradeço à Daniella Lima, à Ranússia Pereira e ao Rony Rei.

à professora Dra. Ada Augusta Celestino Bezerra e ao professor Dr. Josealdo Tonholo por aceitarem participar da banca de qualificação e da defesa desta dissertação, contribuindo para o enriquecimento do estudo. Ao mesmo tempo, sou grato à professora Ada pelos ensinamentos transmitidos durante as suas aulas sobre

formação de professores e ao professor Tonholo por acreditar em um jovem da graduação e incentivá-lo a dar os primeiros passos no caminho da pesquisa científica.

à minha prima Flávia Cansanção e ao seu esposo Leonardo do Anjos por terem aberto as portas de sua casa nas vezes em que estive em Aracaju durante os dois anos de mestrado. Além disso, ainda fui presenteado com o sorriso doce de Maria Fernanda, filha do casal.

a todos os meus professores, que contribuíram, de forma direta ou indireta, para a minha formação.

à Universidade Federal de Alagoas, em particular ao Departamento de Química, por permitir que este trabalho pudesse ser feito em seu espaço acadêmico, em especial aos membros (coordenadores, supervisores e bolsistas de iniciação à docência) do subprojeto do PIBID em Química da instituição, que contribuíram de forma enriquecedora para este trabalho com seus depoimentos.

Agradeço aos meus familiares, professores, amigos, colegas, colaboradores e a todos que, de alguma forma, colaboraram para que este trabalho pudesse ser concluído com sucesso.

“Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas. Que já tem a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado para sempre, à margem de nós mesmos.”

(Fernando Pessoa)

RESUMO

Atualmente, vários estudos discutem os impactos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID – na formação inicial e continuada de professores no Brasil. Nesta perspectiva, esta dissertação propõe um estudo sobre o subprojeto do PIBID em Química da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, no qual analisamos a contribuição do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a construção da prática docente do curso de Licenciatura em Química da UFAL. Para tanto, investigamos como o PIBID concebe a formação do professor de Química, identificamos o PIBID como política pública na formação de professores de Química na UFAL e verificamos as interações do PIBID na percepção dos coordenadores, supervisores e bolsistas, observando possíveis sinais de recontextualização das atuais políticas. Metodologicamente, utilizamos as abordagens quantitativa e qualitativa por meio do estudo de caso. A técnica utilizada foi a coleta de dados com aplicação de questionários e realização de entrevistas semiestruturadas com os sujeitos envolvidos no programa (coordenadores de área, supervisores e bolsistas). Assim, evidenciamos a formação de professores e a concepção do PIBID, abordando aspectos referentes à construção da prática docente por meio dos saberes relacionados à profissão do professor. Ademais, ressaltamos os avanços e retrocessos dos últimos anos no processo de formação inicial de professores no Brasil até a concepção do PIBID, utilizando portarias e editais como suportes legais. Dando continuidade ao debate, tratamos da formação de professores de Química na UFAL e da contribuição do PIBID para tal, elencando informações sobre a reestruturação do Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química e a implantação do PIBID na UFAL. Neste itinerário investigativo, foi possível abordar a interação do PIBID de Química da UFAL na escola pública de Ensino Médio de Maceió por meio do olhar dos participantes do subprojeto do PIBID em Química da UFAL. A análise fez-nos verificar que os sujeitos reconhecem que o PIBID melhora a formação inicial e continuada de professores, contribuindo, assim, para a construção de uma prática docente inovadora e promovendo a reflexão sobre a profissão do professor e a realidade da escola pública no Brasil. Destarte, evidencia-se a importância do PIBID como política pública de valorização do magistério, pois possibilita ao licenciando atuar na Educação Básica desde o início do curso por meio das ações propostas pelo programa e aproxima a universidade da Educação Básica.

Palavras-chave: PIBID. Formação de professor. Educação Básica. Licenciatura em Química

ABSTRACT

Currently, several studies discuss the impact of PIBID (Institutional Scholarship Program for Teacher Initiation) in initial and continuing teacher training in Brazil. In this perspective, this work proposes a study about PIBID subproject in Chemistry at the Federal University of Alagoas – UFAL, in which we analyze the contributions of PIBID to the construction of teaching practice in the Licentiate Degree in Chemistry of UFAL. Therefore, we have investigated how PIBID conceives Chemistry teachers training, identified PIBID as a public policy in Chemistry teachers training at UFAL and verified the interactions of PIBID according to the perceptions of coordinators, supervisors and scholar students, observing possible signs of re-contextualization of current policies. Methodologically, we have used quantitative and qualitative approaches through a case study. The technique used was data collection through questionnaires and structured interviews with those involved in the program (coordinators, supervisors and scholar students). Thus, we have investigated teachers training and PIBID concepts by addressing aspects related to the construction of teaching practice through the knowledge related to the teaching profession. Furthermore, we have highlighted the advances and setbacks in recent years regarding initial teachers training in Brazil before the establishment of PIBID by analyzing official national ordinances and public notices as legal supports. Additionally, we have considered Chemistry teachers training at UFAL and the contributions of PIBID to it by registering information concerning the new structure of the Political Pedagogical Project of the Licentiate Degree in Chemistry and the implementation of PIBID at UFAL. Along this itinerary, it was possible to address the interaction of Chemistry PIBID of UFAL in public high schools of Maceió through the eyes of the participants of the Chemistry PIBID of UFAL. The analysis made us see that the individuals recognize that PIBID improves initial and continuing teachers training, thus contributing to the construction of an innovative teaching practice and promoting reflection on the teaching profession and public school reality in Brazil. Accordingly, this study highlights the importance of PIBID as a public policy that enhances the appreciation of the teaching profession, since it allows the university students to act in Basic Education since the beginning of the course through the actions proposed by the program and brings the University and Basic Education together.

Keywords: PIBID. Teacher Training. Basic Education. Licentiate Degree in Chemistry.

LISTA DE FIGURAS

Gráfico 1 – Idade dos bolsistas de iniciação à docência do subprojeto do PIBID em Química da UFAL – Campus Maceió – set/2015.....	66
Gráfico 2 – Quantidade de pessoas na família do bolsista.....	67
Gráfico 3 – Meio de transporte utilizado pelos bolsistas.....	67
Gráfico 4 – Moradia dos bolsistas	68
Gráfico 5 – Em que escola o bolsista cursou o Ensino Médio	69
Gráfico 6 – Número de vezes que o bolsista fez o ENEM	69
Gráfico 7 – Motivo(s) que levou(aram) os bolsistas a escolher o curso de Licenciatura em Química.....	70
Gráfico 8 – Dificuldades dos bolsistas com relação ao curso de Licenciatura em Química	71

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Tipologia dos Saberes, sobre o ponto de vista de três autores	27
Quadro 2 – Distribuição de bolsas de coordenação de gestão de processos educacionais por projeto institucional.....	41
Quadro 3 – Distribuição de bolsas por subprojeto.....	41
Quadro 4 – Histórico dos editais PIBID 2007-2013	43
Quadro 5 – PIBID 2013/14: IES, Campi, subprojetos e bolsistas por região	44
Quadro 6 – PIBID 2013/14: IES, Campi, subprojetos e bolsistas por Estado do Nordeste	45
Quadro 7 – Matriz curricular do curso de Licenciatura em Química da UFAL em 2006.....	47
Quadro 8 – Matriz curricular do curso de Licenciatura em Química da UFAL a partir de 2007.....	53
Quadro 9 – Distribuição dos subprojetos do PIBID-UFAL por área e quantidade de bolsas por subprojeto e função do bolsista, com relação ao Edital nº 61/2013.....	57
Quadro 10 – Quantidade e distribuição de bolsas do subprojeto do PIBID de Química da UFAL nos anos de 2009, 2010 e 2013.....	62
Quadro 11 – Período em meses dos bolsistas de iniciação à docência no subprojeto do PIBID em Química da UFAL – Edital 2013.....	65
Quadro 12 – Perfil profissional dos supervisores do subprojeto do PIBID em Química da UFAL.....	73
Quadro 13 – Depoimento dos bolsistas, supervisores e coordenadores com relação à contribuição do PIBID para as suas respectivas formações	84

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A. C. Simões	Aristóteles Calazans Simões
CASAL	Companhia de Água e Saneamento de Alagoas
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCEN	Centro de Ciências Exatas e Naturais
CCEP	Conselho Coordenador de Ensino e Pesquisa
CES	Câmara de Educação Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CP	Conselho Pleno
CNE	Conselho Nacional de Educação
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IDEB	Índices de Desenvolvimento da Educação Básica
IFAL	Instituto Federal de Alagoas
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IQB	Instituto de Química e Biotecnologia
IES	Instituto de Ensino Superior
ISE	Instituto Superior de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
Pró-Licenciatura	Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio
ProUni	Programa Universidade para Todos
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFAL	Universidade Federal de Alagoas

UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNEAL	Universidade Estadual de Alagoas
UNIT	Universidade Tiradentes

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 O Caminho	14
1.2 O Encontro	16
1.3 Construção dos Alicerces da Pesquisa	18
2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A CONCEPÇÃO DO PIBID	23
2.1 A Docência no Século XXI e a Construção da Prática Docente	23
2.2 Programas e Políticas Públicas de Formação de Professores	30
2.3 O PIBID como Política Pública na Formação de Professores	37
3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE QUÍMICA NA UFAL E A CONTRIBUIÇÃO DO PIBID	46
3.1 Os Desafios da UFAL na Formação Inicial de Professores de Química ..	46
3.2 A Implantação do PIBID e a Formação Inicial de Professores na UFAL ..	56
4 A INTERAÇÃO DO PIBID DE QUÍMICA DA UFAL NA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO DE MACEIÓ	64
4.1 Bolsistas de Iniciação à Docência, Supervisores e Coordenadores	64
4.1.1 Bolsistas do Subprojeto do PIBID em Química da UFAL	64
4.1.2 Supervisores do Subprojeto do PIBID em Química da UFAL	72
4.1.3 Coordenadores do Subprojeto do PIBID em Química da UFAL	73
4.2 A Interação Promovida pelo Subprojeto do PIBID em Química da UFAL sobre o Ponto de vista dos Bolsistas de Iniciação à Docência, Supervisores e Coordenadores	75
4.2.1 A Escolha Profissional	75
4.2.2 Olhares dos Bolsistas, Supervisores e Coordenadores do Subprojeto do PIBID em Química da UFAL	78
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
REFERÊNCIAS	94
APÊNDICES	102
ANEXOS	120

1 INTRODUÇÃO

1.1 O Caminho

Em 2000, estudava Engenharia Química na Universidade Federal de Alagoas – UFAL. Era aluno do Professor Dr. Josealdo Tonholo na disciplina de Físico-Química e, com base no meu perfil acadêmico, fui convidado a me tornar bolsista de Iniciação Científica no curso de Química. Foi nesse momento que entrei no mundo da pesquisa científica, o que tornou possível participar, conviver, aprender e debater com os professores do Laboratório de Eletroquímica do Instituto de Química e Biotecnologia – IQB, da UFAL. Ao aceitar ser membro do grupo de pesquisa, fui convidado a assinar um termo de “sigilo científico”, assim, estaria me comprometendo a guardar segredo acerca de todas as informações que viéssemos a descobrir ou ter acesso. O estudo era uma parceria entre a universidade e a iniciativa privada, uma multinacional. A pesquisa acabou ganhando o Prêmio da Financiadora de Estudos e Projetos – FINEP de Inovação Tecnológica, e, com isso, passei a viajar por várias Feiras de Ciências e Tecnologia no Brasil para relatar as minhas descobertas.

O início da minha carreira no magistério ocorreu em 2001, quando ainda era aluno de Engenharia Química. Nesse período, fui selecionado para ser professor contratado de Química e Matemática da rede Estadual de Educação de Alagoas. Com isso, comecei a mergulhar no universo da docência. Assim, em 2004, estava concluindo o penúltimo ano de Engenharia Química (já tinha cursado 80% do curso) e, devido à minha paixão pela docência e por já ter iniciado a carreira do magistério na Rede Pública de Alagoas como professor contratado, fiz uma “reopção de curso” para estudar Licenciatura em Química na Universidade Federal de Alagoas, concluindo o curso um ano depois, visto que aproveitei a maioria das disciplinas cursadas. Ao projetar o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, meu orientador da iniciação científica sugeriu que minha pesquisa se tornasse o meu TCC. Porém, por se tratar de uma pesquisa de cunho técnico-científico, eu falei que desejava elaborar um trabalho de conclusão ligado ao ensino, já que estava cursando licenciatura e não bacharelado. Então, o estudo desenvolvido foi titulado “Educação em Química: Compromisso com a Formação do Cidadão”. Apesar de ter cursado Licenciatura em Química, tive pouco acesso às disciplinas da área pedagógica, pois o currículo da

instituição, na época, seguia o modelo 3 + 1. Quando faltava menos de um mês para a conclusão do curso, fui aprovado no concurso público da Secretaria Estadual de Educação de Alagoas como professor de Química da Educação Básica, onde estou até hoje. Além da pesquisa, da docência e do curso de Licenciatura em Química, cursava a graduação em Fisioterapia, a qual conclui um ano depois da formatura em Química. Passei a atuar nas duas áreas de formação, porém fiquei longe da pesquisa, visto que o ambiente das escolas da Educação Básica não incentiva o processo de investigação, pois as diretrizes da Educação Básica não compreendem a pesquisa como ferramenta do processo de ensino e aprendizagem.

No segundo ano, como professor efetivo de Química da rede estadual de ensino, a categoria de professores decidiu entrar em greve na busca pela valorização do magistério e pela melhoria das condições de trabalho e da Educação Básica. Apesar de, naquele momento, estar em estágio probatório e sofrendo ameaças para não entrar em greve, acabei aderindo ao movimento, pois acreditava que a luta era justa. Por falta de posicionamento do governador, os professores acamparam em frente ao Palácio do Governo por dias, e a greve, no geral, durou aproximadamente três meses. Por fim, a categoria de trabalhadores da educação saiu vitoriosa na maioria das reivindicações. Durante os anos de magistério, participei de várias greves, em algumas saímos vitoriosos, em outras não. Mesmo assim, acredito na melhoria da educação em todo Brasil, apesar de sentir falta de políticas públicas eficientes, bem gerenciadas e fiscalizadas pela sociedade civil.

Em 2010, fiz o curso de especialização em Tecnologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, o qual foi bem enriquecedor para a minha prática docente, apesar de que, em alguns momentos, não pude aplicar o conhecimento adquirido devido à falta de condições ou ferramentas tecnológicas disponíveis nas escolas de Educação Básica da rede estadual, na qual estou inserido.

Em 2011, tive o primeiro contato com meu objeto de pesquisa. Este contato ocorreu quando fui selecionado para ser supervisor no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência em Química – PIBID, do Instituto Federal de Alagoas – IFAL. Em 2013, juntamente com professores da Educação Básica, fui selecionado pelo MEC para participar de um intercâmbio na Universidade do Porto, promovido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES em parceria com o governo de Portugal; o curso tinha como foco principal as tecnologias educacionais dentro do contexto da Educação Básica. Por ventura do intercâmbio, foi

possível vivenciar a realidade dos cursos de formação de professores de Portugal e da Educação Básica local, que, apesar de estar à frente da realidade brasileira (média do PISA de Portugal e Brasil em 2012, 488 e 402, respectivamente), também possui alguns problemas iguais aos nossos, como repetência escolar e desvalorização do magistério. Este último agravado pela crise econômica que Portugal enfrentou, segundo os professores da Educação Básica das escolas que visitei na cidade do Porto.

Como professor, eu sempre almejei fazer um mestrado, mas, por falta de políticas públicas de qualificação dos professores da Educação Básica, não foi possível ingressar na pós-graduação no início da carreira, principalmente devido ao estágio probatório. Assim, em 2014, ingressei no mestrado em Educação da Universidade Tiradentes e agora apresento a reflexão e o resultado da pesquisa realizada.

1.2 O Encontro

Como já relatei anteriormente, em 2011, tive o primeiro contato com meu objeto de pesquisa. Foi neste ano que participei da seleção para professor supervisor do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência em Química – PIBID do IFAL. Fui aprovado e passei a supervisionar alunos do curso de Licenciatura em Química da instituição, no ambiente da Educação Básica. Assim, passei a ler mais sobre políticas públicas na área de educação e formação inicial de professores. Com isso, fiquei instigado a fazer mestrado na área da Educação, especificamente na linha de formação de professores. Por estar inserido no contexto da formação inicial de professores de Química por meio do PIBID, formulei uma proposta de pesquisa com o objetivo de desenvolvê-la no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Tiradentes, tendo como objeto de pesquisa o PIBID de Química do Instituto de Química e Biotecnologia da Universidade Federal de Alagoas – UFAL. Apesar da existência do PIBID no Instituto Federal de Alagoas – IFAL e na Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL, escolhi o PIBID de Química da UFAL por essa instituição ser a mais antiga de Alagoas e por ter cursado minha graduação neste contexto.

Iniciamos a pesquisa revendo os projetos políticos pedagógicos do curso de Licenciatura em Química de anos anteriores e o atual, além de investigar o perfil de formação inicial e continuada dos professores formadores dos alunos do curso. Realizei a leitura do projeto do PIBID da UFAL e do subprojeto do PIBID em Química da mesma instituição, passando a observar os seus cronogramas e relatórios. Posteriormente, fiz leituras de livros, artigos e leis que tratam da formação inicial de professores e do PIBID.

Assim, elegemos como objetivo geral do estudo ora apresentado: analisar a contribuição do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência na construção da prática docente do curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal de Alagoas. Os objetivos específicos foram: investigar como o PIBID concebe a formação do professor de Química; identificar o PIBID como política pública na formação de professores de Química na UFAL; verificar as interações do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência a partir da percepção dos coordenadores, supervisores e bolsistas, observando possíveis sinais de recontextualização das atuais políticas.

Os debates com relação à formação inicial de professores nos últimos anos vêm ganhando espaço, haja vista a necessidade de uma formação que contemple a realidade da Educação Básica brasileira. (SILVA; SCHNETZLER, 2008; GAUCHE et al., 2008; MALDANER, 2006; SANTOS et al., 2006; GALIAZZI, 2003; SCHNETZLER e ARAGÃO, 1995). Nesse sentido, são discutidas novas políticas públicas para superar os problemas da formação de professores. Por essa perspectiva, o Ministério da Educação, junto às instituições formadoras, propõe, continuamente, mudanças nas diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura e nos projetos pedagógicos. Tais mudanças são justificadas pela necessidade de maior interação entre a teoria e a prática, superando a dicotomia tão presente nos cursos de formação inicial de professores no Brasil, perspectiva que fundamentou a criação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. (STANZANI et al., 2012).

Esse programa foi criado em 2007 com a finalidade de incentivar a docência entre os estudantes de licenciatura por meio da interação entre o Ensino Superior e a Educação Básica, promovida pelos professores supervisores que atuam na Educação Básica, além de incentivar a valorização do magistério. (BRASIL, 2013d). O PIBID foi incorporado às ações do curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal de Alagoas desde o primeiro edital em 2009, o qual contou com 13 bolsistas no total;

no edital atual (2014), conta com 42 bolsistas de iniciação à docência, sete supervisores e três coordenadores. Com base na proposta do PIBID e da sua inserção no curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal de Alagoas, a problemática desta pesquisa pode ser traduzida nas seguintes questões norteadoras: Como se dá a interação do PIBID em Química da UFAL com a escola básica de Ensino Médio? Como o PIBID contribui para a formação inicial e continuada de professores de Química? Como o PIBID (legislação, portaria, projeto da instituição e subprojeto) concebe a formação de professores de Química?

1.3 Construção dos Alicerces da Pesquisa

A metodologia escolhida para a pesquisa foi a abordagem qualitativa e quantitativa por meio de um estudo de caso; e utilizamos como técnicas de coleta de dados o questionário e a entrevista semiestruturada. O universo da pesquisa compreendeu bolsistas de iniciação à docência (estudantes de Licenciatura em Química), supervisores (professores da Educação Básica) e coordenadores de área (professores do curso de Licenciatura em Química) do subprojeto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência em Química do Instituto de Química e Biotecnologia da Universidade Federal de Alagoas, situada na cidade de Maceió – Alagoas.

Por pesquisa de cunho qualitativo, de acordo com Godoy (1995, p. 21), entendemos:

A abordagem qualitativa, enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques.

Ainda quanto à perspectiva qualitativa, enquanto método de pesquisa, verificamos que este permite ao pesquisador redirecionar o processo investigativo durante a entrevista, considerando que o método não segue uma orientação rígida. A compreensão da investigação vai depender do olhar do pesquisador no decorrer da coleta e análise das informações.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 16), o termo investigação é compreendido como segue:

Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outros sim formulados com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. Ainda que os indivíduos venham selecionar questões específicas à medida que recolhem os dados, a abordagem à investigação não é feita com o objetivo de responder as questões prévias ou de testar hipóteses. Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. [...] Recolhem naturalmente os dados em função de um contato aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais.

A investigação foi conduzida de forma a reconstruir a realidade vivenciada pelo entrevistado. Para isso, observamos as informações emergentes. No decorrer do trabalho, registramos, cuidadosamente, as informações de acordo com as percepções e visões de mundo expressas pelos sujeitos, procurando romper com a prática meramente descritiva e levando a investigação para um contexto mais rico em detalhes de informações.

Com relação à pesquisa de cunho quantitativo, Fonseca (2002, p. 20) ressalta que:

Diferentemente da pesquisa qualitativa, os resultados da pesquisa quantitativa podem ser quantificados. [...] A pesquisa quantitativa se centra na objetividade, influenciada pelo positivismo, considerando que a realidade só pode ser compreendida com base na análise de dados brutos, recolhidos com o auxílio de instrumentos padronizados e neutros. A pesquisa quantitativa recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre variáveis, etc. A utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente.

A coleta de dados da pesquisa quantitativa, geralmente, apresenta variáveis distintas e relevantes ao estudo, as quais podem ser apresentadas por meio de gráficos e tabelas. Ao mesmo tempo, tais informações podem ser apresentadas na forma de texto com dados numéricos. Com base nesse ponto de vista, usamos a pesquisa quantitativa para expor as informações colhidas nos questionários aplicados.

Para Fonseca (2002, p. 33):

Um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe. O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma

perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador.

Nesse estudo de caso, procuramos saber de que forma os sujeitos participantes do subprojeto do PIBID em Química da UFAL veem o programa como agente de construção da prática docente dos sujeitos envolvidos, por meio da interação Universidade e Escola, Teoria e Prática. Para tanto, realizamos entrevistas semiestruturadas.

Elaboramos, previamente, perguntas no intuito de alcançar os objetivos da investigação; ressalta-se que, nesse tipo de estudo, os entrevistados puderam responder livremente às perguntas, bem como foram acrescidas perguntas que não estavam previstas, a depender das interações.

Os membros do subprojeto do PIBID em Química da UFAL – Campus Maceió (42 bolsistas de iniciação à docência, sete supervisores e três coordenadores de área) foram previamente convidados a participar do estudo por meio de ligações telefônicas. A partir do momento em que aceitaram, ficaram estabelecidos os locais e os horários para a aplicação dos questionários e a realização das entrevistas. Os questionários e entrevistas foram realizados nos meses de agosto e setembro de 2015. Para as entrevistas, utilizei um gravador Sony, e, posteriormente, os dados foram transcritos. Como critério de inclusão para responder ao questionário, seria preciso ser participante do PIBID em Química da UFAL, Campus Maceió. Para a entrevista, o critério era ter mais de um ano de participação no referido programa. Em ambos os momentos, os membros envolvidos na pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo A), solicitado pelo Comitê de Ética da UNIT e pela Plataforma Brasil. Como estabelecido no termo assinado, os participantes da pesquisa têm sua identidade preservada.

O questionário e a entrevista utilizados foram previamente elaborados com base no objeto e nas questões norteadoras e de acordo com o caráter metodológico da pesquisa proposta. O questionário, por sua vez, procurou traçar um perfil acadêmico e socioeconômico dos respondentes para, em seguida, dar início à entrevista que durava em torno de uma hora. A realização e as transcrições das entrevistas constituíram um momento de produção do conhecimento, visto que foi possível ouvir os anseios e as angústias dos narradores quanto ao processo de

formação inicial de professores a partir do subprojeto do PIBID em Química do Instituto de Química e Biotecnologia da Universidade Federal de Alagoas.

As entrevistas dos sujeitos versaram sobre temas pertinentes ao trabalho, como: Você sempre quis ser professor? Em que aspecto o PIBID contribui para a formação dos participantes? Em sua opinião, o PIBID incentiva, realmente, à docência? Você percebe diferença(s) na conduta acadêmica de um licenciando que participa do PIBID e de outro que não participa? Para você, o que seria o PIBID na prática? Para você, qual a importância do PIBID? Qual o papel dos participantes no PIBID? Entre outras perguntas.

Para entendermos a formação em diálogo com a pesquisa de campo, apropriamo-nos dos estudos de García (1999), Bereza (1987) e Ferry (1987) a fim de entendermos o termo formação, Godoy (1995), Bogdan e Biklen (1994) para o embasamento metodológico, Tardif e Lessard (2009, 2012), Gatti e Barretto (2009) e Nóvoa (1991, 1992, 1995) para dialogarmos com políticas públicas e formação inicial de professores.

O resultado da pesquisa que se dá na dissertação está apresentado em quatro seções, contando com esta introdução e as considerações finais. Na segunda seção, tratamos da formação de professores e da concepção do PIBID, iniciando a discussão sobre “formação” em diálogo com autores que discutem o tema. Nesta perspectiva, abordamos aspectos referentes à construção da prática docente por meio dos saberes relacionados à profissão do professor. Assim, ressaltamos os avanços e os retrocessos dos últimos anos para a melhoria no processo de formação inicial de professores no Brasil até a concepção do PIBID, em que nos deparamos com decretos e editais como suportes legais.

Na terceira seção, tratamos da formação de professores de Química na UFAL e a contribuição do PIBID para tal, trazendo informações sobre a reestruturação do Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Química da UFAL e a implantação do PIBID. Nesse âmbito, é discutida a contribuição do programa como política pública de formação de professores de Química. Na quarta seção, abordamos a Interação do PIBID de Química da UFAL na escola pública de Ensino Médio de Maceió, trazendo a compreensão do perfil dos participantes do subprojeto do PIBID em Química da UFAL e das ações desenvolvidas na escola básica por meio da interação entre os sujeitos envolvidos, tendo como base os questionários e as entrevistas realizadas.

Por fim, procuramos articular a concepção, a contribuição e a interação do subprojeto do PIBID em Química como instrumento de formação inicial de professores de Química da UFAL tendo em vista a compreensão da formação, construção da prática docente, o PIBID e as políticas públicas de formação de professores, bem como a visão dos sujeitos participantes do PIBID em Química.

2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A CONCEPÇÃO DO PIBID

2.1 A Docência no Século XXI e a Construção da Prática Docente

Nas últimas décadas, a formação de professores tem ganhado espaço nos debates nacionais e internacionais, haja vista as mudanças ocorridas desde o século XX. Os principais desafios da educação no Brasil são elevar a qualidade da formação de professores e os índices da Educação Básica, o que requer melhor distribuição de renda e investimentos em infraestrutura, recursos pedagógicos e valorização do professor. Em pleno século XXI, ainda é produzido um ensino tradicional, centrado na transmissão de conhecimentos, conforme observado pelo Bolsista 7 (B7):

Durante meu convívio na escola básica, pude observar alguns professores dando aulas tradicionais, usando apenas o quadro, sem nenhum estímulo pedagógico para os alunos do Ensino Médio, ou quando o professor queria fazer algo novo, faltavam recursos, como computador, internet, data show, jogos didáticos e material de laboratório.

A formação inicial e continuada de professores não é o único problema em debate com relação à qualidade e aos desafios da educação. Nas últimas décadas, a profissão docente vem sofrendo grande desvalorização devido à falta de políticas públicas de valorização do professor, ou, até mesmo, devido à falta de investimento em melhores condições de trabalho. Para Nóvoa (1992, p. 133), a influência histórica do Estado na profissão docente vem mostrar que:

A imagem do docente “fonte e fornecedor de conhecimento” torna-se caduca; ela é substituída por uma concepção multifuncional do docente, em que diferentes papéis se misturam: formador, animador, organizador, mediador do encontro, etc. A partir do momento em que a função docente tradicional se desagrega, os docentes são obrigados a ir à busca de uma nova relação com a profissão, de uma nova maneira de olhar seu trabalho profissional e uma ação educadora.

Decorrente de tal cenário, alguns docentes buscam a formação continuada para entender melhor as mudanças que vêm ocorrendo no cenário educacional, principalmente na formação inicial e na profissão docente. Já outros professores caminham por atalhos ao realizarem apenas o essencial durante o exercício da profissão, com o objetivo de economizar esforço e tempo. A continuidade deste ato acaba interferindo na qualidade do serviço que, muitas vezes, é justificada pelo aumento da jornada de trabalho dos professores envolvidos. Ao mesmo tempo,

Borges e Tardif (2001, p. 14) mostram a importância das reformas ocorridas na década de 1990 no que tange à profissão docente:

Tais reformas conduzem diretamente à ênfase da questão dos saberes e das competências na formação dos futuros professores brasileiros. Como podemos constatar com Laranjeiras et alii (1999), o novo referencial para a formação de professores reconhece que o docente é um profissional; que a natureza do seu trabalho é definida em função do entendimento de que o professor atua com e nas relações humanas; que a gestão da sala de aula, tarefa que é da sua responsabilidade por excelência, exige o confronto com situações complexas e singulares, cuja solução nem sempre é dada a priori, mais que requerem soluções imediatas; que o futuro professor precisa dominar certas competências e saberes para agir individual e/ou coletivamente, a fim de fazer face às especificidades de seu trabalho.

Nessa conjuntura de debates sobre a profissionalização do docente, é possível verificarmos a complexidade da profissão frente ao cenário educacional. Ao mesmo tempo, a qualidade do ensino estaria ligada à formação inicial e continuada de professores e às condições de trabalho, como: ambiente educacional favorável, valorização salarial, redução da jornada de trabalho e métodos de ensino inovadores.

Antes de falarmos em formação inicial e continuada de professores, é essencial entendermos, primeiro, o significado do termo “formação” segundo o ponto de vista de alguns estudiosos no assunto. Em sua obra, “Formação de professores: para uma mudança educativa”, García (1999) procura explicar porque devemos usar o termo “formação” ao invés de “educação”, “ensino” ou “treino”. Baseado no levantamento de vários autores acerca do termo “formação”, García (1999, p. 18) define:

[...] que existem três tendências contrapostas em relação ao conceito de formação. De acordo com a primeira, é impossível utilizar o conceito formação como conceito de linguagem técnica em educação, devido fundamentalmente, à tradição filosófica que lhe é subjacente. [...] Uma segunda tendência identificada por Menze é a de utilizar o conceito formação para identificar conceitos múltiplos e por vezes contraditórios. Considera-se que a formação não se limita, enquanto conceito, a um campo específico profissional, mas que se refere a múltiplas dimensões: formação do utente, formação de pais, formação sexual.

Para Beraza (1987, p. 201), formação “é o processo de desenvolvimento que o sujeito humano percorre até atingir um estado de plenitude pessoal”, enquanto que, para Ferry (1987, p. 36), seria “um processo de desenvolvimento individual, o qual almeja adquirir ou aperfeiçoar capacidades”. Apesar das contradições do conceito atribuído à formação, García (1999) procura apresentar o significado da palavra ligado ao universo do professor. Para este autor, trata-se de uma formação dupla, em que

se combinam a parte específica e a pedagógica; além disso, contribui para o processo de formação do licenciando e do próprio professor formador.

Outro fator que interfere diretamente na qualidade da formação de professores é a distância existente entre os cursos de licenciatura e a Educação Básica. Esse deslocamento dos níveis de educação contribui para a dicotomia existente nos cursos de formação de professores, algo antigo no Brasil, visto que falta uma articulação maior entre a teoria e a prática, entre instituições de nível superior e de Educação Básica, entre formação acadêmica e o contexto socioeconômico-cultural.

O distanciamento entre teoria e prática nos cursos de formação de professores é conhecido como modelo da racionalidade técnica que deriva da corrente de pensamento positivista. Assim, segundo Hirai (2011, p. 7), o conhecimento teórico deve “fornecer à prática um conjunto de regras e normas, graças às quais a ação passa dominar, manipular e controlar a realidade natural e social”. Com isso, é possível observarmos uma relação de autoridade da teoria sobre a prática, comum no meio acadêmico.

Segundo Saviani (2009), o modelo da racionalidade técnica foi implantado nos cursos de licenciatura no Brasil por meio do Decreto de Lei nº 1.190/1939, o qual ficou conhecido como “modelo 3+1”; nesse modelo, o aluno cursava três anos de disciplinas específicas e um ano de formação pedagógica. Esse modelo definia o professor como um agente executor de técnicas e métodos de ensino; por meio desses, os alunos seriam apenas receptores de conhecimento. (RODRIGUES, 2005).

De acordo com Pereira (1999, p. 111), o professor, na visão tecnicista, seria “[...] um especialista que aplica o rigor na sua prática cotidiana [...]”, com base no que aprendeu durante o curso de licenciatura. Portanto, nesse modelo de formação, para ser um “bom professor”, é necessário apenas saber os conteúdos específicos para ministrar uma “boa aula”, com base em métodos e regras a serem seguidos com a finalidade de atingir o objetivo educacional desejado.

Apesar das críticas, nas últimas décadas, ao modelo da racionalidade técnica, muitas instituições de Ensino Superior ainda fazem uso desse método em seus cursos de licenciatura. Por outro lado, na tentativa de mudar a realidade da formação de professores, outras instituições estão adotando o modelo da racionalidade prática, o qual começou a surgir no Brasil no final da década de 1980 e início de 1990, cuja

proposta é diminuir o distanciamento entre teoria e prática, presente nos cursos de formação. (PAREDES, 2012).

Para Pérez-Gómez (1997, p. 110), o modelo da racionalidade prática propõe que: “a criação e construção de uma nova realidade obrigam a ir para além das regras, factos, teorias e procedimentos conhecidos e disponíveis”. É na busca da construção da prática que muitos professores reavaliam suas ações perante o ambiente acadêmico. Para Pereira (1999, p. 113), no modelo da racionalidade prática, o professor é:

[...] considerado um profissional autônomo, que reflete, toma decisões e cria durante sua ação pedagógica, a qual é entendida como um fenômeno complexo, singular, instável e carregado de incertezas e conflitos de valores. De acordo com essa concepção, a prática não é apenas locus da aplicação de um conhecimento científico e pedagógico, mas espaço de criação e reflexão, em que novos conhecimentos são constantemente gerados e modificados.

Nessa concepção, o professor tem autonomia sobre sua prática docente para tomar as decisões quando necessário, com base na reflexão de suas ações, perante a complexidade da profissão. Para Schön (1997) e Paredes (2012), a reflexão pode ser dividida em três situações: a reflexão sobre a ação (o ato de analisar sua ação após a execução desta), a reflexão na ação (o ato de analisar a ação durante a execução desta, sem interrompê-la) e a reflexão sobre a reflexão na ação (analisar o ato da reflexão durante a ação).

Ainda com relação à reflexão, García (1999, p. 154) afirma que “a prática de reflexão tem por intuito desenvolver nos professores competências metacognitivas que lhes permitam conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua própria prática docente”. A reflexão é ferramenta indispensável na construção da prática docente, pois é por meio dela que o professor vai analisar sua postura como profissional e realizar as mudanças necessárias. Apesar de a prática de reflexão dar maior autonomia ao professor durante o exercício da profissão, essa é alvo de críticas por parte de alguns estudiosos.

Ao discutirmos a importância da formação inicial e continuada de professores para o exercício da profissão, devemos considerar o papel dos saberes docentes na construção da prática, pois é na vivência do ambiente escolar que o professor estará apto e seguro para escolher o melhor caminho a seguir. Partindo deste pressuposto, Lenoir (2006, p. 1319) afirma que:

[...] as práticas de formação docente devem abandonar as posturas prescritivas, descendentes e impositivas que buscam dizer e impor a verdade (como se deve ensinar, como ter práticas eficazes, como ser um bom professor, etc.); devemos mais do que nunca partir da prática efetiva que acontece cotidianamente nas salas de aula e não de uma ideia preconcebida daquilo que ela é ou deve ser. É somente pagando este preço que a ação de formação terá influências sobre o agir do professor.

Isto não quer dizer que devemos priorizar a prática com relação à teoria, porém deve haver um equilíbrio entre os saberes docentes. Esses saberes docentes, nas últimas três décadas, têm sido foco de debates entre vários autores, como: Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Nóvoa (1995), Saviani (1996), Tardif e Gauthier (1996), Gauthier et al. (1998), Pimenta (1999), Pimenta e Anastasiou (2002), Cunha (2004) e Pimenta (2005). Na busca de aprimorar os estudos sobre os saberes inerentes à profissão docente, Gauthier et al. (1998, p. 19) afirmam que:

A pesquisa de um repertório de conhecimentos do ensino permite contornar dois obstáculos fundamentais que sempre se interpuseram à pedagogia: [...] o da própria atividade docente, por ser uma atividade que exerce sem revelar os saberes que lhe são inerentes, [...] o das ciências da educação, por produzirem saberes que não levam em conta as condições concretas de exercício do magistério.

Ainda tendo como foco os saberes, Gauthier e seus colaboradores (1998) estabelecem três categorias relacionadas à profissão do professor: o ofício sem saberes (seria a docência baseada na transmissão de conhecimento, partindo da ideia de que basta dominar o conteúdo para ensinar), os saberes sem o ofício (seria a formalização do ensino sem as condições necessárias para o exercício da docência) e o ofício feito de saberes (seria um conjunto de saberes – disciplinar, curricular, das ciências da educação, da experiência, da tradição pedagógica e da ação pedagógica – que são utilizados pelos professores durante suas atividades docentes). (PAREDES, 2012).

Quanto à sua tipologia, os saberes podem ser catalogados de várias formas, conforme a concepção de cada autor. Para uma melhor compreensão das tipologias dos saberes, necessárias à prática docente, construímos o Quadro 1, exposto a seguir, com base na concepção de três autores:

Quadro 1 – Tipologia dos Saberes, sobre o ponto de vista de três autores

Tardif	Gauthier	Pimenta
Saberes Disciplinares – adquiridos em diversos	Saberes Disciplinares – adquiridos nos centros acadêmicos.	Saberes do Conhecimento – adquiridos por meio dos

campos da sociedade, além das disciplinas acadêmicas.		estudos específicos da área de formação.
Saberes Curriculares – adquiridos por meio de programas escolares executados pelos professores.	Saberes Curriculares – adquiridos durante o planejamento de conteúdos educacionais.	Saberes Pedagógicos – adquiridos durante a prática docente.
Saberes da Formação Profissional – adquiridos nas instituições de formação docente.	Saberes das Ciências da Educação – adquirido ao longo da vida acadêmica e profissional.	Saberes da Experiência – adquiridos ao longo da vida como aluno.
Saberes da Experiência – adquiridos durante o exercício da profissão professor.	Saberes da Tradição Pedagógica – adquiridos por meio de representações sobre o ato de ensinar.	
	Saberes da Ação Pedagógica – adquiridos pela experiência e transformados em objetos de pesquisa.	
	Saberes da Experiência – adquiridos na prática ao longo da profissão.	

FONTE: GAUTHIER (1998); PIMENTA (2005); TARDIF (2012)

Com base no quadro apresentado, independente da nomenclatura adotada por cada autor, foi possível verificarmos que todos os saberes têm ligação com a profissão docente. Ao analisarmos a relação entre os saberes, observamos que nem todos são construídos pelos professores durante sua prática docente; alguns são adquiridos nas instituições formadoras, outros, durante a vida escolar como aluno. Ademais, existem os saberes relacionados aos estudos da área específica, aqueles voltados para a pesquisa e os saberes do planejamento de conteúdos disciplinares. Os saberes da experiência estão ligados ao ambiente da sala de aula, pois é neste local que o saber é assimilado pelo sujeito, seja como aluno ou como professor. Mas, no geral, os saberes estudados se complementam entre si, levando o sujeito a construir sua própria identidade profissional.

Com base nos saberes presentes na formação dos professores, Pimenta (2005) ressalta a importância destes na construção dessa identidade profissional. Nesse sentido, Tardif (2012, p. 229) expõe que a “tomada de consciência em relação

aos diferentes elementos que fundamentam a profissão e sua integração na situação de trabalho leva à construção gradual de uma identidade profissional”. Assim, a formação inicial tem papel fundamental na construção da identidade do professor, pois essa fase é marcada por muitos questionamentos com relação à profissão, levando, muitas vezes, o licenciando a ter dúvidas sobre a sua escolha profissional. Ao mesmo tempo, os saberes agem de forma direta e indireta sobre a identidade dos professores.

Para Pimenta (2002, p. 18), “a identidade não é um dado imutável [...]. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado”. Diante disso, a profissão do professor sofreria transformações de acordo com as necessidades da sociedade. Neste contexto, Nóvoa (1992, p. 116) assevera que:

O processo de construção de uma identidade própria não é estranho à função social da profissão, ao estatuto da profissão e do profissional, à cultura do grupo de pertença profissional e ao contexto sociopolítico em que se desenrola. A identidade vai sendo desenhada não só a partir do enquadramento intraprofissional, mas também como o contributo das interações que se vão estabelecendo entre o universo profissional e os outros universos socioculturais.

A construção de uma identidade é influenciada não apenas pelo sujeito como indivíduo em formação, mas também pelo ambiente social do qual este faz parte. São nos espaços formais e não formais que o sujeito busca experiências e alicerces para a construção da identidade profissional, social e coletiva, inerentes à profissão do professor.

Para Tardif e Raymond (2000, p. 227), “[...] os cinco ou sete primeiros anos da carreira representam um período crítico de aprendizagem intensa da profissão, período esse que suscita expectativas e sentimentos fortes e, às vezes, contraditórios, nos novos professores”. É nesse período que muitos professores iniciantes vão ter um “choque de realidade” ao verificar, na prática, um contexto educacional que não é possível observar durante o curso de licenciatura. Alguns passam a repensar a escolha da profissão com receio do fracasso ou por não terem se identificado com a docência e, assim, acabam desistindo.

Nessa perspectiva, o Ministério da Educação, em conjunto com a CAPES e com as Instituições de Ensino Superior, vêm colocando-se à frente das atualizações do projeto pedagógico dos cursos de formação de professores, tendo em vista as Diretrizes Curriculares. Ao mesmo tempo, incentiva novas práticas docentes junto aos professores formadores e cria mecanismos para que o licenciando tenha maior

vivência prática dentro do contexto da Educação Básica durante o período de formação.

2.2 Programas e Políticas Públicas de Formação de Professores

A formação de professores, nas últimas décadas, vem sofrendo grandes mudanças diante das necessidades da sociedade contemporânea. Com isso, atribui-se aos professores a responsabilidade, cada vez maior, de educar crianças, jovens e adultos. Ao mesmo tempo, os métodos de ensino e a qualidade dos cursos de formação inicial e continuada de professores são colocados em discussão, haja vista a importância de uma formação sólida, voltada à prática reflexiva do docente, para, assim, termos mediadores e não transmissores de conhecimento inseridos nas salas de aula.

Diante das discussões sobre a formação de professores no Brasil, na década de 1980, ocorreram significativas mudanças, as quais estavam relacionadas à Lei 7.044/1982. Esta estabelecia que os profissionais com formação em Magistério – Nível Médio poderiam lecionar para turmas de 1ª a 4ª séries, com formação em Licenciatura de Curta Duração para 1ª a 8ª séries, e com formação em Licenciatura Plena poderiam lecionar para o 1º e 2º graus. O Conselho Federal de Educação – CFE aprovou a Indicação nº 8/1986, visando à extinção dos cursos de Licenciatura de Curta Duração nas capitais; e, em meados de 1990, com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, os cursos de Licenciatura de Curta Duração são extintos de todo o território brasileiro. Por fim, em 1986, o CFE determinou que os cursos de licenciatura tivessem um currículo mínimo a ser cumprido; porém a estrutura curricular desses cursos contemplaria a formação específica e teria a formação pedagógica somente no final. (GATTI; BARRETTO, 2009).

As mudanças ocorridas na década de 1980 estenderam-se até 1996, quando foi publicada a Lei nº 9394, em 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/1996. Nesta lei, são propostas alterações nos cursos de formação de professores. As concepções propostas pela LDB/1996 com relação à formação inicial de professores no Brasil, embora contraditórias, asseguram conquistas dos movimentos sociais e associações acadêmicas. Uma dessas mudanças estaria no artigo 62 da LDB /1996:

A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, e graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

O artigo 62 da LDB/1996 determina a formação mínima para o exercício do magistério a licenciatura plena, ao mesmo tempo em que viabilizou a criação dos polêmicos Institutos Superiores de Educação (ISE) que, junto às universidades, ficariam responsáveis pela formação inicial e continuada de professores. O artigo 63 da LDB/1996 estabelece as funções dos institutos:

I – cursos formadores de profissionais para a Educação Básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à Educação Básica; III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (BRASIL, 1996).

Com base no art. 63, o CNE publicou a resolução CP nº 1/1999, que estabelece que os ISE tenham um Projeto Político Pedagógico para que as licenciaturas interajam entre si e com a Educação Básica, evitando o isolamento comum nestes cursos ofertados pelas universidades. No artigo 87 da LDB/1996, foi instituída a Década da Educação com a finalidade de colocar em prática o que ficou determinado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O primeiro parágrafo do referido artigo estabelece que “no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, seria encaminhado ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, como diretrizes e metas para os dez anos seguintes [...]”. Os fatos evidenciam que essa década da educação não se concretizou em termos de realizações e avanços educacionais. (BRASIL, 1996, 1999; GATTI; BARRETTO, 2009).

Ainda com relação à LDB/1996, foi estabelecido um prazo de dez anos para que a transição ocorresse, e uma das alterações previstas seria a exigência da licenciatura como formação mínima para o exercício da docência na Educação Básica no Brasil. No transcorrer do prazo, foi verificado que a meta não seria atingida devido a diversos fatores, por exemplo, as dificuldades enfrentadas pelos professores da Educação Básica para ter acesso aos cursos de licenciatura nas instituições formadoras. Isso ocorreu, principalmente, porque a demanda era maior do que o número de vagas, e, também, pelas distâncias geográficas no território brasileiro. Para

minimizar tais obstáculos, o governo federal passou a investir em políticas públicas para a formação de professores, inclusive firmando parcerias entre os governos estaduais, municipais e as universidades. (BRASIL, 1996).

No início do século XXI, são implantadas as primeiras ações vinculadas à expansão dos cursos superiores no Brasil por meio das universidades e da criação dos Institutos Superiores de Educação na rede pública para a formação de professores. Em 2003, o governo federal deu início ao processo de interiorização das universidades federais, porém foi só em 2006 que a Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI chegou ao seu ápice em razão do aumento da oferta de cursos/vagas no horário noturno das universidades públicas. A fim de incentivar a adesão das instituições públicas de Ensino Superior ao programa de expansão, o governo federal garantiu a liberação de verba extra e, para isso, fixou metas a serem cumpridas. Nessa logística, os cursos superiores que mais cresceram foram os de licenciatura, pois eram vistos pelas universidades como uma opção econômica devido ao baixo custo da infraestrutura, como: laboratórios, bibliotecas e quadro de professores. (VELLOSO, 2012).

Em 2004, foi criado o Programa Universidade para Todos – ProUni, que tinha por objetivo: “a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior”. Esse programa permite que alunos de baixa renda possam estudar em instituições privadas, em qualquer curso de graduação, inclusive licenciatura. (BRASIL, 2005b).

Apesar de o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio – Pró-Licenciatura ser causa de debate e estar estruturado desde 2000, só em julho de 2004, este programa foi implantado por meio da Chamada Pública nº1/2004, direcionada somente para os cursos de licenciatura em Pedagogia, Física, Química, Matemática e Biologia de universidades públicas.

Segundo o edital, seria necessário que os governos estaduais e municipais realizassem convênio com as universidades participantes do programa. Os cursos seriam ofertados na modalidade “à distância”; o participante não poderia possuir formação em nenhuma licenciatura e deveria estar, no mínimo, há um ano no exercício da docência na rede pública. Apesar de tudo isso, o edital não era claro, pois “[...] não

determinava as diretrizes pedagógicas dos cursos, número de vagas ou valores máximos por aluno [...]”. (PIMENTA; CARVALHO, 2010, p. 105).

Em 2006, o Pró-Licenciatura já tinha se consolidado como política pública de formação inicial de professores. Segundo Gatti et al. (2011, p. 119), o:

Programa Pró-Licenciatura possuía 55 projetos aprovados para cursos de licenciaturas. Os cursos foram lotados em IES públicas, comunitárias e confessionais, em 22 unidades da Federação. Das instituições que tiveram seus projetos aprovados, 78% eram universidades públicas. O objetivo do MEC era atingir 60 mil professores, em 2006, e 90 mil, em 2007, assegurando a operacionalização e a manutenção do programa nas instituições públicas e privadas com recursos advindos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Apesar do crescimento e consolidação do Pró-Licenciatura como processo de formação de professores no Brasil, o acesso ao programa não estava ao alcance de todos, principalmente por causa da dimensão territorial do Brasil, visto que algumas Instituições de Ensino Superior – IES eram distantes da residência dos interessados. Na tentativa de reverter tais barreiras, o Decreto Presidencial nº 5.622/05 regulamentou a criação de cursos superiores para a formação de professores na modalidade “à distância”. O art. 1º do Decreto determina que essa modalidade de curso tenha momentos presenciais para a avaliação dos estudantes, estágios obrigatórios, apresentação e defesa de trabalho de conclusão de curso e atividades relacionadas a laboratórios de ensino, e que a duração do curso seja a mesma dos cursos presenciais. (BRASIL, 2005a).

Como consequência da criação dos cursos de formação de professores à distância, o Pró-Licenciatura foi substituído pela Universidade Aberta do Brasil – UAB, criada por meio do Decreto nº 5.800/2006. A UAB foi criada como: “[...] modalidade de educação à distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País [...]”. (BRASIL, 2006).

Essa universidade tem como um dos objetivos “[...] oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica [...]”. O decreto ainda estabelecia que os cursos oferecidos pelo Sistema UAB contassem com “polos de apoio presencial”; estes polos “[...] deverão dispor de infraestrutura e recursos humanos adequados às fases presenciais [...]”, devendo ser ofertados por Instituições de Ensino Superior Pública por meio de convênios com estados e municípios, sendo financiados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. (BRASIL, 2006).

Outro fator que fortaleceu a formação de professores foi o Decreto nº 6.755/2009, que estabeleceu programas de formação inicial e continuada por meio da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica da rede pública, sob a responsabilidade da CAPES, em parceria com os governos federal, estadual e municipal, e das Instituições de Ensino Superior. O Decreto ainda assegura que “a CAPES incentivará a formação de profissionais do magistério para atuar na Educação Básica [...]” por meio de bolsas de estudos e programas de iniciação à docência. (BRASIL, 2009b).

No artigo três do Decreto 6.755/2009, ficaram estabelecidos os objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

I – promover a melhoria da qualidade da Educação Básica pública; II – apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior; III – promover a equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério em instituições públicas de educação superior; IV – identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério; V – promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira; VI – ampliar o número de docentes atuantes na Educação Básica pública que tenham sido licenciados em instituições públicas de ensino superior, preferencialmente na modalidade presencial; VII – ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas de educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social; VIII – promover a formação de professores na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico-raciais, com vistas à construção de ambiente escolar inclusivo e cooperativo; IX – promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais do magistério, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos; e X – promover a integração da Educação Básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais. (BRASIL, 2009b).

Apesar dos avanços nas políticas de formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica no Brasil, com base no decreto nº 6.755/2009, devemos salientar que o processo de formação não é o único caminho para a valorização do magistério no país. Vale ressaltar, ainda, que existem outros entraves na profissão docente, como a baixa remuneração, a alta jornada de trabalho e a falta de estrutura e de recursos nas escolas públicas, entre outros. (BRASIL, 2009b). No Artigo 11, Inciso III do Decreto nº 6.755/2009, foi criado, na modalidade presencial, o

Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, ofertando turmas especiais de:

I. Primeira licenciatura – para docentes ou tradutores intérpretes de Libras em exercício na rede pública da Educação Básica que não tenham formação superior ou que mesmo tendo essa formação se disponham a realizar curso de licenciatura na etapa/disciplina em que atua em sala de aula; **II. Segunda licenciatura** – para professores licenciados que estejam em exercício há pelo menos três anos na rede pública de Educação Básica e que atuem em área distinta da sua formação inicial, ou para profissionais licenciados que atuam como tradutor intérprete de Libras na rede pública de Educação Básica; e **III. Formação pedagógica** – para docentes ou tradutores intérpretes de Libras graduados não licenciados que se encontram no exercício da docência na rede pública da Educação Básica. (BRASIL, 2009b).

O PARFOR foi criado em 2009 com o objetivo de garantir ao professor da rede pública em exercício na Educação Básica a formação mínima (licenciatura) exigida pela LDB/1996. Para isso, a participação do professor deve ser autorizada pela Secretária de Educação da qual faz parte. Segundo informação da CAPES, de 2009 a 2013, foram realizadas 70.220 matrículas de professores no PARFOR, entre os quais a maioria era da região norte (48,86%), seguido da região nordeste (38,18%), ficando as regiões sul, sudeste e centro-oeste com 7,76%, 3,81% e 1,38%, respectivamente. Porém, na prática, o programa tornou-se ineficiente, pois o número de egressos era insignificante se comparado ao número de matrículas. (BRASIL, 2013d).

Diante dos avanços e mudanças, começam a surgir problemas e desafios na formação de professores, dentre os quais podemos elencar: a expansão dos cursos superiores, o Estágio Supervisionado, a educação à distância, a baixa procura e a alta evasão nos cursos de licenciaturas. Com relação às políticas públicas de expansão dos cursos superiores, principalmente os de licenciatura, por parte do governo federal e por meio do REUNI, Velloso (2012, p. 432) expressa o seguinte posicionamento:

[...] os cursos de formação de professores podem ser objetos de expansão meramente quantitativa. Nesse movimento, ao invés de encontrarem nos investimentos próprios do REUNI o horizonte da potencialização qualitativa da formação docente, poderão ver-se flagrantemente comprometidos quanto à qualidade, em virtude da massificação de sua oferta, numa equação em que o número de alunos se mostre desproporcional aos investimentos de infraestrutura, de acervo bibliográfico, e de pessoal docente. É o cenário em que mais pode ser menos, isto é, em que a maior disponibilidade de recursos pode representar menor investimento qualitativo, ao menos no curto prazo.

Com base nesse agravante, em relação à quantidade ao invés da qualidade dos cursos de formação inicial de professores no Brasil e apesar das mudanças e do

aumento na oferta de cursos/vagas nas licenciaturas, nota-se que o bacharelado conserva a prioridade de escolha dos ingressantes do curso de Química. Com relação às atuais reformas curriculares nos cursos de licenciatura, ainda persiste a dicotomia entre as disciplinas pedagógicas e as de conteúdo específico das áreas de conhecimento, fazendo prevalecer um grupo de disciplinas sobre o outro. Não há, assim, o encontro do equilíbrio na formação transdisciplinar e na associação teoria-prática.

Ainda com relação à formação, entram em debate o estágio e os cursos de licenciatura à distância. Quanto ao estágio, considerado indispensável ao processo de formação inicial de professores (pois é nesse momento que o aluno mantém contato direto com o fazer pedagógico e com todo o contexto da Educação Básica no Brasil), não deve ser visto apenas como uma exigência acadêmica para a conclusão do curso, mas como um instrumento essencial na construção da prática docente. É no momento do estágio que o licenciando passará a compreender a complexidade da profissão docente. Nessa perspectiva, Marcelo (1997, p. 59) afirma que:

[...] os estágios de ensino não são somente para os alunos aprenderem a ensinar; representam também uma oportunidade de desenvolvimento e aprendizagem para outros protagonistas: os professores tutores (professores em exercício, aos quais são confiados alunos estagiários) e professores supervisores (professores da universidade).

Com base nessa lógica, o estágio não é apenas uma oportunidade de aprendizagem para o aluno em formação, mas, também, é parte importante no processo de formação continuada dos professores formadores e dos professores da Educação Básica, os quais recebem os estagiários. Na maioria das vezes, o estágio angariou uma conotação “burocrática”, considerando-se que os cursos de formação valorizam mais o preenchimento de relatórios e a observação e o cumprimento da carga horária estabelecida pelo Projeto Político Pedagógico do curso, deixando, assim, de incentivar a investigação e a reflexão durante a construção da prática docente.

A educação à distância é vista como uma oportunidade de formação inicial e continuada que consegue atingir um maior número de pessoas por ultrapassar as barreiras físicas e temporais. Por outro lado, seria um processo de formação aligeirado, econômico e precário, que compromete a qualidade do ensino, pois, em muitos casos, não tem a estrutura mínima exigida por lei para os polos dos encontros

presenciais, como laboratórios, biblioteca, tutores presenciais e escola para a realização do estágio obrigatório. (VELLOSO, 2012).

Com relação à baixa procura ou à evasão nos cursos de licenciatura no Brasil, vamos avaliar esses dois pontos separadamente. O primeiro estaria ligado, principalmente, à desvalorização do magistério, aos problemas no sistema educacional brasileiro e à falta de políticas públicas que incentivem os jovens a seguir na carreira docente. A evasão estaria vinculada a diversos fatores, entre os quais podemos citar: a baixa idade ao ingressar no Ensino Superior e, com isso, a indecisão quanto à carreira a ser seguida; razões econômicas; falta de tempo por ter que trabalhar durante a graduação, posto que muitos estudantes de licenciatura têm idade mais elevada do que a média e são casados; alto índice de repetência nos primeiros períodos, principalmente nos cursos de ciências exatas, como é o caso da Licenciatura em Química; problemas relacionados à metodologia dos professores formadores; deficiências acadêmicas trazidas da Educação Básica. (MACHADO, 2013; PINTO, 2005).

Diante da dicotomia “teoria e prática” e da complexidade no processo de formação de professores para a Educação Básica no Brasil, em 2007, foi implantado o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. O PIBID foi estabelecido com a finalidade de incentivar a docência entre os estudantes de licenciatura e possibilitar a articulação entre a teoria e a prática por meio da interação promovida pelos professores supervisores que atuam na Educação Básica, além de incentivar a valorização do magistério. (BRASIL, 2013). Nesta perspectiva, a criação do PIBID colabora com a melhoria na qualidade da formação inicial dos futuros professores, preenchendo, em muitos casos, a lacuna deixada pelo currículo dos cursos de licenciatura. Assim, o programa vem se consolidando como uma importante política pública no processo de formação de professores no Brasil. (BRASIL, 2013d).

2.3 O PIBID como Política Pública na Formação de Professores

O PIBID foi criado a partir da Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007, por meio da ação conjunta entre o Ministério da Educação, a Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, com o objetivo de fomentar a iniciação à docência

de estudantes em nível superior em cursos de licenciatura presencial plena para atuar na Educação Básica pública. (BRASIL, 2007b).

No mesmo ano, foi lançado o Edital 01/2007, destinado, exclusivamente, às universidades federais que tivessem interesse em submeter o Projeto Institucional para a adesão do PIBID. Para tanto, as Instituições Federais deveriam possuir cursos de licenciatura nas áreas de Química, Física, Biologia e Matemática, sobretudo porque estas licenciaturas tornaram-se prioridades devido à carência de professores nestas disciplinas nas escolas públicas da Educação Básica. Já as outras licenciaturas foram colocadas em segundo plano, conforme o edital. (BRASIL, 2007a).

Os projetos submetidos com base no Edital 01/2007 deveriam possuir a seguinte estrutura com relação ao quadro de bolsistas: um coordenador institucional, um professor coordenador de área, um professor supervisor por escola da Educação Básica e, no máximo, 30 bolsistas de iniciação à docência por área do conhecimento. Os recursos destinados seriam de, no máximo, R\$ 1.000.000,00 (um milhão de reais) para o projeto institucional e de R\$ 15.000,00 (quinze mil reais) para verbas de custeio para cada subprojeto de área. (BRASIL, 2007a).

Conforme a Portaria nº 38/2007, o projeto institucional deveria seguir as seguintes regras como critério de seleção dos bolsistas: 1) priorizar alunos que tivessem estudado a Educação Básica em escolas públicas e possuísem renda inferior a um salário e meio; 2) o coordenador institucional e o de área deveriam ser professores efetivos de instituição de Ensino Superior pública e estar em pleno exercício do magistério por, no mínimo, três anos e, de preferência, com formação em licenciatura; 3) o supervisor deveria ser professor efetivo da Educação Básica em pleno exercício do magistério por, no mínimo, três anos e, de preferência, com formação em licenciatura na área de orientação; 4) seriam escolhidas escolas de Educação Básica com os menores Índices de Desenvolvimento da Educação Básica – IDBE e com baixa nota no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. (BRASIL, 2007b).

Essas regras estabeleciam a valorização das licenciaturas e da educação pública, visto que eram priorizados os alunos oriundos da rede pública, além da inserção dos professores da Educação Básica no contexto da formação inicial, tendo como consequência a sua própria formação continuada. A inclusão do professor da Educação Básica no processo de formação inicial oportuniza a este educador se tornar “co-formador” de futuros professores, pois é por meio dessa interiorização que

a prática docente passa a ser construída e reconstruída, decorrente das mudanças que ocorrem em todo o processo educacional ao longo do tempo.

Os princípios pedagógicos que regem o PIBID foram traçados com base nos estudos sobre formação de professores, realizados por Nóvoa (2009) e Neves (2012), conforme a diretoria da Educação Básica:

1) formação de professores referenciada no trabalho, na escola e na vivência de casos concretos; 2) formação de professores realizada com a combinação do conhecimento teórico e metodológico dos professores das instituições de ensino superior e o conhecimento prático e vivencial dos professores das escolas públicas; 3) formação de professores atenta às múltiplas facetas do cotidiano da escola e à investigação e à pesquisa que levam à resolução de situações e à inovação na educação; 4) formação de professores realizada com diálogo e trabalho coletivo, realçando a responsabilidade social da profissão. (BRASIL, 2013d, p. 69).

Tais princípios determinam o perfil que o PIBID deveria seguir com relação à formação inicial de professores, estabelecendo, assim, a valorização da vivência do licenciando no contexto da Educação Básica, o diálogo entre a universidade e a Educação Básica, a interação entre teoria e prática, bem como entre formador e formando. A interação existente durante a formação provoca nos sujeitos uma reflexão sobre suas ações, levando-os a reconhecer a importância da interatividade no contexto educacional por meio de diferentes situações vivenciadas.

De acordo com a Portaria nº 038, de 12 de dezembro de 2007, são objetivos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência:

a) incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica, especialmente para o Ensino Médio; b) valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente; c) promover a melhoria da qualidade da Educação Básica; d) promover a articulação integrada da educação superior do sistema federal com a Educação Básica do sistema público, em proveito de uma sólida formação docente inicial; e) elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial e professores nos cursos de licenciaturas das instituições federais de educação superior. (BRASIL, 2007b).

Os objetivos traçados para o PIBID procuram estabelecer uma melhoria na qualidade da formação inicial de professores no Brasil por meio da valorização do magistério e da melhoria na Educação Básica. Isso se dá na promoção da interação entre o Ensino Superior e a Educação Básica e, ainda, na elevação da qualidade das ações acadêmicas por meio das experiências vivenciadas e das práticas presentes no contexto da Educação Básica. Com isso, valoriza-se o espaço da escola pública

como campo da construção da prática docente dos licenciandos e professores envolvidos.

Em 24 de junho de 2010, foi aprovado o Decreto nº 7219 com relação ao PIBID, o qual passaria a ser política de Estado voltada para a formação de professores. Tornou-se mais sólido, e ficou estabelecido que os membros do projeto/subprojeto (bolsistas de iniciação à docência, supervisor e coordenador institucional e de área) teriam as seguintes atribuições:

[...] coordenador de área seria responsável pelas seguintes atividades: a) planejamento, organização e execução das atividades de iniciação à docência em sua área de atuação acadêmica; b) acompanhamento, orientação e avaliação dos bolsistas estudantes de licenciatura; c) articulação e diálogo com as escolas públicas nas quais os bolsistas exerçam suas atividades; o professor supervisor (docente da escola de Educação Básica das redes públicas de ensino que integra o projeto institucional), responsável por acompanhar e supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência. (BRASIL, 2010c).

Ao coordenador institucional caberia “acompanhar o planejamento, a organização e a execução das atividades de iniciação à docência previstas no projeto de sua instituição, zelando por sua unidade e qualidade”, e ao bolsista de iniciação à docência, seguir o que foi planejado e proposto pelo coordenador sob a orientação do supervisor. Para isso, deveria cumprir carga horária mínima de trinta horas mensais no PIBID. (BRASIL, 2010c).

Decorrente dos avanços do PIBID, no início de 2011, foi lançado o Edital 01, com base no Decreto nº 7219/2010; este destinava um limite máximo de R\$ 2.000.000,00 (dois milhões de reais) por projeto institucional, e o valor de R\$ 30.000,00 (trinta mil reais) para o custeio dos subprojetos de área durante o período de 12 meses. Quanto à vigência de cada projeto, o edital estabelecia o prazo de 24 meses, podendo ser prorrogado por igual período. Fica claro que o PIBID passara a ser política pública para a formação de professores devido ao crescimento deste programa com relação aos editais anteriores, considerando o número de bolsas e os valores monetários para a manutenção do programa pelas instituições participantes. (BRASIL, 2011).

Com a aprovação da Portaria nº 96, de 18 de julho de 2013, foi revogado o Decreto nº 7219/2010. A nova portaria apresentava exigências bem maiores que as anteriores no que cabe à submissão, à execução e ao gerenciamento do projeto institucional e do subprojeto de área do PIBID e, ainda, cria a função de coordenador

de gestão de processos educacionais, além das já existentes (bolsista de iniciação à docência, supervisor e coordenador institucional e de área). O coordenador de gestão de processos educacionais tem o dever de:

[...] apoiar o coordenador institucional e ser corresponsável pelo desenvolvimento do projeto; colaborar na articulação institucional das unidades acadêmicas e colegiados de cursos envolvidos na proposta institucional; promover reuniões periódicas com a equipe do programa, [...] compartilhar com a direção da IES e seus pares as boas práticas do Pibid na perspectiva de buscar a excelência na formação de professores. (BRASIL, 2013c).

Nesse sentido, o coordenador de gestão de processos educacionais deve oferecer suporte pedagógico necessário para o bom andamento do projeto institucional e subprojeto de área. No Anexo B, da Portaria 96/2013, ficou estabelecida a distribuição de coordenadores de gestão de processos educacionais, de supervisores e de coordenadores de área conforme o número de bolsistas de iniciação à docência de cada projeto institucional e subprojeto de área, respectivamente. Para um melhor entendimento, vejamos os Quadros 2 e 3 a seguir:

Quadro 2 – Distribuição de bolsas de coordenação de gestão de processos educacionais por projeto institucional

Quantidade de bolsas concedidas	
Iniciação à docência	Coordenação de gestão de processos educacionais
5 a 100	-
101 a 200	1
201 a 300	2
301 a 400	3
Acima de 400 (apenas para instituições multicampi)	4

FONTE: BRASIL (2013c)

Quadro 3 – Distribuição de bolsas por subprojeto

Quantidade de bolsas concedidas		
Iniciação à docência	Supervisor	Coordenador de área
5 a 20	1 a 4	1
21 a 40	4 a 8	2
41 a 60	8 a 12	3
61 a 80	12 a 16	4

FONTE: BRASIL (2013c)

A distribuição de bolsas, conforme os Quadros 2 e 3, foi uma forma, encontrada pela CAPES, de estabelecer um limite de bolsistas de iniciação à docência

por supervisor e, conseqüentemente, por coordenador de área e de gestão, facilitando, assim, o planejamento e a execução das atividades propostas. Como consequência, haveria uma melhor interação entre a universidade e a escola, tornando a sistemática pedagógica do subprojeto mais eficiente e de qualidade.

Com base na Portaria 96/2013, foi lançado o Edital 61/2013 para as instituições de Ensino Superior que tivessem interesse em submeter o projeto PIBID. Neste, foram concedidas 72.000 (setenta e duas mil) bolsas para professores das IES, professores da Educação Básica e alunos de licenciatura, das quais, 10.000 (dez mil) bolsas eram destinadas aos alunos do Programa Universidade para Todos – ProUni – de instituições privadas de Ensino Superior que possuem cursos de licenciaturas. Nos editais anteriores, só foram contempladas instituições públicas; em 2013, instituições privadas poderiam participar do processo, desde que tivessem aderido ao ProUni. (BRASIL, 2013a).

Conforme o edital 61/2013, as instituições privadas entrariam com o financiamento da verba de custeio de cada subprojeto, e a CAPES ficaria responsável pelo pagamento das bolsas. Para as instituições públicas, ficou estabelecido como verba de custeio o valor de R\$ 30.000,00 (trinta mil reais) por subprojeto de área durante o período de 12 meses. Quanto ao valor máximo por projeto, o referido edital não especificou, apenas retratou que:

Os recursos destinados a este edital, no presente exercício, correrão à conta da Dotação Orçamentária consignada no Orçamento Geral da Capes, prevista no Programa 2030 – Educação Básica, por meio das Ações 20RO – Concessão de Bolsas de Apoio à Educação Básica e 20RJ – Apoio à Capacitação e Formação Inicial e Continuada de Professores, Profissionais, Funcionários e Gestores para a Educação Básica. As despesas nos exercícios subsequentes correrão à conta dos respectivos orçamentos. (BRASIL, 2013a, p. 10).

Ainda com relação ao financiamento, a Portaria nº 96/2013 estabeleceu o valor da bolsa a ser paga a cada modalidade participante do PIBID, ficando assim definido: bolsista de iniciação à docência – R\$ 400,00; supervisor – R\$ 765,00; coordenador de área – R\$ 1.400,00; coordenador de gestão de processos educacionais – R\$ 1.400,00; coordenador institucional – R\$1.500,00. Todos os recursos para o pagamento das bolsas seriam concedidos pela CAPES para as instituições públicas e privadas inseridas no programa. (BRASIL, 2013a).

Como forma de esclarecimento, a CAPES criou duas nomenclaturas de bolsas: aprovadas e ativas. As bolsas aprovadas seriam aquelas concedidas à

instituição mediante a aprovação do projeto, e as bolsas ativas seriam aquelas que a instituição estaria fazendo uso, pois o número de bolsas ativas poderia ser menor do que as aprovadas devido à variação do número de bolsistas decorrente do baixo rendimento acadêmico, desistência e evasão, problemas comuns nos cursos de licenciaturas, entre outros fatores. (BRASIL, 2013a).

A vigência do projeto passou a ser de 48 meses, podendo ser prorrogado por igual período. Conforme Edital 61/2013, todas as licenciaturas passaram a ser prioridade do PIBID, são elas: Artes Plásticas e Visuais, Informática/Computação, Biologia, Letras – Alemão, Ciências, Letras – Espanhol, Ciências Agrárias, Letras – Francês, Ciências Sociais, Letras – Inglês, Dança, Letras – Italiano, Educação Especial, Letras – Português, Educação Física, Matemática, Enfermagem, Música, Ensino Religioso, Pedagogia, Filosofia, Psicologia, Física, Química, Geografia, Teatro, História. Além disso, foi criado o PIBID interdisciplinar com a finalidade de fazer os cursos de licenciaturas dialogarem entre si. (BRASIL, 2013a).

Após a leitura e análise das portarias e editais que regem todo o processo de submissão, implantação, execução e gerenciamento do PIBID como política pública para a formação inicial de professores para a Educação Básica pelas IES, foi possível verificar a consolidação deste projeto como política pública, visto que, no edital de 2007, eram aproximadamente 3.000 (três mil) bolsas apenas para universidades federais, já no edital 61/2013, foram 72.000 (setenta e duas mil) bolsas destinadas às IES públicas e privadas. (ROSSI, 2007; BRASIL, 2013d).

Para entendermos melhor os avanços do PIBID desde a sua criação (2007) até 2013, conforme último edital lançado, construímos o Quadro 4 a seguir:

Quadro 4 – Histórico dos editais PIBID 2007-2013

Editais	Instituições com Direito
Edital MEC/CAPEF/FNDE nº 01/2007	Instituições federais de Ensino Superior – IFES;
Edital CAPES nº 02/2009	Instituições federais e estaduais de Ensino Superior;
Edital CAPES nº 18/2010	Instituições públicas municipais e comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos;
Edital Conjunto CAPES/Secad nº 2/2010	Instituições que trabalham nos programas de formação de professores Prolind e Procampo;
Edital nº1/2011	Instituições públicas em geral;

Edital CAPES nº 11/2012, de 20 de março de 2012	Instituições de Ensino Superior que já possuem o Pibid e desejam sua ampliação, e IES novas que queiram implementar o Pibid;
Edital CAPES nº 61/2013, de 02 de agosto de 2013	Instituições públicas, comunitárias e privadas com bolsistas do ProUni;
Edital CAPES, nº 66/2013, de 06 de setembro de 2013	Pibid-Diversidade;

FONTE: BRASIL (2013d)

De acordo com o histórico dos editais supracitados, é possível verificar que o PIBID vem ganhando espaço como política pública, contribuindo na melhoria da formação inicial e continuada de professores e mostrando a sua importância para o sistema educacional brasileiro. Dessa forma, o programa promove uma interação entre os cursos de licenciatura e a Educação Básica por meio das ações desenvolvidas pelos bolsistas, coordenadores e supervisores.

No edital vigente (61/2013), a meta era liberar 72.000 bolsas, porém este número foi superado, e foram concebidas 90.254 bolsas, das quais a maioria foi para a região nordeste (28.019), que superou as regiões sudeste (25.381) e sul (18.857). As regiões norte e centro-oeste receberam apenas 9.103 e 8.894 bolsas, respectivamente. (BRASIL, 2013.d).

Para a melhor compreensão da distribuição de projetos por região do Brasil, no tocante às Instituições de Ensino Superior, Campi, subprojetos e bolsas do PIBID, vejamos o Quadro 5 abaixo:

Quadro 5 – PIBID 2013/14: IES, Campi, subprojetos e bolsistas por região

Região	IES	Campi	Subprojetos	Bolsistas
Norte	27	95	300	9.103
Nordeste	56	232	780	28.019
Centro-oeste	21	110	381	8.894
Sudeste	114	243	849	25.381
Sul	66	175	687	18.857
Total	284	855	2.997	90.254

FONTE: BRASIL (2013d)

Os dados quantitativos da região nordeste são bem significantes em termos de investimentos com relação ao PIBID, superando as regiões sul e sudeste que, historicamente, sempre tiveram maiores investimentos em políticas públicas voltadas à educação. Deste total de bolsas destinadas ao nordeste (28.019), 1.897 foram concedidas ao Estado de Alagoas, conforme o Quadro 6. Essas bolsas foram

destinadas a três instituições públicas de Ensino Superior do Estado, são elas: Universidade Federal de Alagoas – UFAL, Instituto Federal de Alagoas – IFAL e Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL. (BRASIL, 2013d).

Quadro 6 – PIBID 2013/14: IES, Campi, subprojetos e bolsistas por Estado do Nordeste

Estados	IES	Campi	Subprojetos	Bolsistas
Alagoas	3	17	66	1.897
Bahia	9	47	163	6.879
Ceará	10	37	103	3.937
Maranhão	3	20	71	1.753
Paraíba	5	19	77	1.897
Pernambuco	15	32	108	3.953
Piauí	3	28	85	3.538
Rio Grande do Norte	5	26	76	2.569
Sergipe	3	6	31	1.596
Total	56	232	780	28.019

FONTE: BRASIL (2013d)

Os três projetos do PIBID liberados para as IES de Alagoas estão distribuídos em dezessete campi: dois localizados na capital e quinze no interior, o que evidencia a importância do processo de interiorização da formação inicial de professores por meio das instituições formadoras. Dos 66 subprojetos aprovados, 33 fazem parte do Projeto Institucional da Universidade Federal de Alagoas. Isso aponta para o compromisso desta universidade com a educação alagoana, uma vez que é a maior Instituição de Ensino Superior do Estado, cuja responsabilidade é a formação inicial e continuada da maioria dos professores e futuros docentes de Alagoas. (BRASIL, 2013d).

No que diz respeito ao Projeto Institucional do PIBID-UFAL, este recebe recursos na ordem de R\$ 6.001.590,00 (previsão anual), sendo R\$ 5.486.340,00 destinados ao pagamento de bolsas e R\$ 515.250,00 de verba de custeio, conforme o Edital nº 61/2013 em vigor. (UFAL, 2013).

3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE QUÍMICA NA UFAL E A CONTRIBUIÇÃO DO PIBID

3.1 Os Desafios da UFAL na Formação Inicial de Professores de Química

Em 1931, foi criada a Faculdade de Direito de Alagoas. Esta foi a única instituição de Ensino Superior do Estado de Alagoas por duas décadas. Na década de 1950, ocorre o processo de expansão do Ensino Superior no estado e, com isto, são criadas as Faculdades de Medicina (1951), Filosofia (1952), Ciências Econômicas (1954), Engenharia (1955) e Odontologia (1957). Em 1960, o médico Aristóteles Calazans Simões, representando a Faculdade de Medicina de Alagoas, foi ao Distrito Federal viabilizar a federalização da instituição.

Ao chegar, tomou conhecimento de que, em vez da federalização apenas da Faculdade de Medicina, era possível criar um projeto para a implantação de uma universidade em Alagoas. Ao voltar ao estado, procurou os responsáveis pelas cinco faculdades existentes e convenceu-os a lutar juntos pela criação da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, o que ocorreu em 1961, com base na Lei nº 3.687, durante o governo de Juscelino Kubitschek. O primeiro reitor da UFAL foi Aristóteles Calazans Simões (A.C. Simões), que priorizou a ampliação da infraestrutura durante os seus dez anos de mandato; em 1967, iniciou-se à construção da Cidade Universitária. (UFAL 2007a).

Na década de 1970, a UFAL implantou novos cursos de Ensino Superior, entre os quais estava o curso de Licenciatura em Química, em 1974, vinculado ao Centro de Ciências Exatas e Naturais – CCEN, com base na Resolução nº 16/CCEP de 1974. A resolução previa uma carga horária de 2800 horas destinadas aos cursos de Licenciatura Plena de Química, cuja finalidade era a formação de professores para o ensino de Química de 1º e 2º graus. O curso de Licenciatura em Química da UFAL só foi reconhecido pelo MEC por meio do Decreto nº 83.650 em 1979. No primeiro vestibular para o referido curso, foram aprovados 40 alunos, entre os quais, apenas dois concluíram o curso no período de quatro anos, em 1979. (UFAL, 2007a).

O curso de Bacharelado em Química só foi criado em 1988, com base na Resolução nº 5/CCEP. Esse curso estava vinculado ao CCEN da UFAL e tinha como finalidade atender à demanda das Usinas sucro-alcooleiras, bem como o polo cloro-químico que estava sendo implantado na época no Estado de Alagoas. Conforme o

Projeto Pedagógico do curso de Bacharelado em Química da UFAL (2007), o referido curso conta com uma carga horária total de 3250 horas, entre as quais 2670 horas são para disciplinas obrigatórias fixas, 300 horas para disciplinas obrigatórias eletivas, 200 horas distribuídas em atividades complementares (disciplinas isoladas e outras atividades como seminários, monitoria, entre outras) e 80 horas para o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC. (UFAL, 2007b).

Em 2006, devido à reestruturação e à expansão das universidades federais brasileiras por meio do programa conhecido como REUNI, a UFAL expandiu suas instalações para algumas cidades do interior do estado, criando vários cursos. No Campus de Arapiraca, região do Agreste, criou-se o curso de Licenciatura em Química, o qual passou a ofertar 40 vagas, com o objetivo de suprir a carência de professores de Química na região. No mesmo ano, foi criado o curso de Química Tecnológica e Industrial no Campus Maceió, ofertando 40 vagas anuais, com o objetivo de atender à demanda tecnológica da região. Os três cursos, Química Licenciatura, Química Bacharelado e Química Tecnológica e Industrial, passaram a compor o Instituto de Química e Biotecnologia – IQB – da Universidade Federal de Alagoas. (UFAL, 2014a).

A matriz curricular do curso de Licenciatura em Química, criada em 1974 pela UFAL, seguia o modelo tradicional adotado pelos cursos de licenciatura do Brasil, ou seja, o modelo “3 + 1”. Apesar das constantes mudanças no decorrer de 30 anos, em 2006, a referida matriz ainda possuía o mesmo perfil, pois, das 17 disciplinas obrigatórias do curso, apenas quatro eram de cunho pedagógico: Estrutura e Funcionamento da Educação Básica, Psicologia da Educação, Didática Geral, Estágio Supervisionado em Ensino de Química. (UFAL, 2015a). As outras 13 disciplinas eram da área específica de Química, como podemos ver no Quadro 7:

Quadro 7 – Matriz curricular do curso de Licenciatura em Química da UFAL em 2006

Anual	Conteúdos	Disciplinas	Créditos Semanais		Carga Horária
			Teórico	Prático	Semestral
1	Específicos	Introdução à Matemática Computacional	3		120 h
		Química Geral e Experimental 1	3		200 h
		Cálculo 1	4		160 h
	Disciplina Eletiva		3		120 h
	Total do Período		13		600 h
2	Específicos	Química Inorgânica	3	2	200 h

	Pedagógicos	Química Orgânica	3	3	240 h
		Física 1	4		160 h
		Estrutura e Funcionamento da Educação Básica	3		120 h
		Psicologia da Educação	3		120 h
	Total do Período			21	
3	Específicos	Química Analítica	3	3	240 h
		Bioquímica	2		80 h
		Físico-Química	5		200 h
	Pedagógicos	Didática Geral	3		120 h
	Disciplina Eletiva		3		120 h
	Total do Período			19	
4	Específicos	Físico-Química Experimental		3	120 h
		Mineralogia e Cristalografia	2		80 h
		Química Analítica Ambiental	2		80 h
	Pedagógicos	Estágio Supervisionado em Ensino de Química		5	200 h
	Disciplina Eletiva		5		200 h
	Total do Período			17	
Carga Horária Total do Currículo					2880h

FONTE: UFAL (2015a)

Ao analisarmos a matriz curricular do curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal de Alagoas em vigor até 2006, é possível observar que a carga horária total das disciplinas era de 2880 horas e seguia o modelo da racionalidade técnica, mais conhecido como “3 + 1”, no qual são ministrados três anos de disciplinas da área de Química e um ano de disciplinas pedagógicas. Nesse modelo, caberia ao professor o papel de transmitir o conhecimento, enquanto o aluno seria o receptor do conteúdo; assim, induzia-se o futuro professor a pensar que para ensinar é necessário apenas saber o conteúdo específico da sua área.

Diante do cenário da formação inicial de professores no Brasil, foi aprovada a Resolução nº 8 de 11 de março de 2002 – pelo CNE/CES, com base no Parecer nº 1.303/2001 das diretrizes curriculares – que estabelecia mudanças na proposta pedagógica dos cursos de licenciatura no Brasil, com vistas a uma formação inicial mais coerente com a realidade da profissão docente e com a Educação Básica. (UFAL, 2001; 2002a). Com base na resolução nº 8/2011, o departamento de Química da Universidade Federal de Alagoas elaborou e aprovou o seu novo Projeto Pedagógico em 2007; em termos gerais, este projeto estabeleceu que o curso de Licenciatura em Química seria diurno e noturno, devendo ser cursado por, no mínimo, quatro anos e, no máximo, sete anos. A carga horária total do curso passou a somar 3100 horas, destinando 60 vagas anuais para cada turno via processo seletivo, sendo 30 vagas para o primeiro semestre e 30 vagas para o segundo semestre. No Projeto

Pedagógico de 2007, estabeleceu-se o perfil do egresso em Química que a instituição formaria:

O licenciado em Química deverá ter uma formação generalista, sólida e abrangente em conteúdos dos diversos campos da Química. Deve estar capacitado a atuar de maneira crítica e participativa, pautado em princípios éticos, no magistério da Educação Básica, seja na docência ou na gestão do trabalho educativo, utilizando metodologia de ensino variada, contribuindo para o desenvolvimento intelectual dos estudantes e para despertar o interesse científico em adolescentes. O egresso do curso de Licenciatura em Química deverá ser capaz de produzir conhecimentos e refletir sobre sua prática pedagógica, lidar de maneira eficiente para superar os desafios de sua profissão e da educação brasileira. (UFAL, 2007a, p. 14).

Apesar dos objetivos estabelecidos pelo Projeto Pedagógico dos cursos de licenciatura no Brasil, é importante ressaltar a fragilidade presente nesses cursos, os quais, na maioria das vezes, não contemplam os saberes da formação inicial para a construção da prática docente. Na tentativa de preencher o vazio deixado pela licenciatura, muitos professores, em início de carreira, acabam procurando a formação continuada. Ainda com relação aos cursos de licenciatura, a resolução CNE/CP nº 2/2002 estabelece que os cursos de licenciatura tenham carga horária de no mínimo 2800 horas. O curso oferecido pela UFAL tem 3100 horas, e estão divididas da seguinte forma:

1) 2010 (Duas mil e dez) horas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural, das quais 440 horas são conteúdos curriculares de natureza pedagógica. 2) 410 (quatrocentas e dez) horas de prática como componentes curriculares, das quais 280 correspondem aos projetos integradores e 130 estão dentro de algumas disciplinas dos conteúdos curriculares de natureza científico-cultural (indicadas com um asterisco no ordenamento curricular). 3) 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular superior a partir do início da segunda metade do curso. 4) 200 (duzentas) horas para outras atividades acadêmico-científico-culturais. 5) 80 (oitenta horas) para o TCC (trabalho de conclusão de curso). (UFAL, 2007a, p. 19).

No primeiro item, é possível analisar que, apesar das mudanças na matriz curricular do curso, este apresenta boa parte de sua carga horária voltada para a parte específica, deixando a pedagógica em segundo plano, apesar de sabermos que em comparação com a matriz anterior, a parte pedagógica recebeu uma atenção maior em 2007. Nesse sentido, procuramos ouvir os bolsistas no que tange à distribuição da carga horária do curso entre as disciplinas específicas e as pedagógicas e, por fim, destacamos os três relatos a seguir:

As disciplinas específicas, no geral, preparam bem, pois o conteúdo é dado com segurança, mas o que fica a desejar é a forma como o conteúdo é abordado, faltando fazer a contextualização com o Ensino Médio. **B1**

Eu acho que as disciplinas pedagógicas são um pouco vagas, pois quando eu as estudei eu vinha para a UFAL e ouvia o professor falando aquelas teorias e eu não tinha experiência daquilo e não conseguia vislumbrar aquela ideia que eles tinham, pois, muitas vezes, eles têm uma ideia muito utópica de como é o ensino na Educação Básica. Então, quando você chega à sala de aula para aplicar aquilo que eles falaram, é bem complicado, ou seja, fora da realidade. **B17**

As disciplinas pedagógicas não dão embasamento necessário, pois nelas você vê apenas os conteúdos, mas para ser professor tem que ter experiência, não é apenas o conhecimento. O ideal é você ter o conhecimento e estar vivenciando ele na prática. **B1**

Segundo os bolsistas, apesar de as disciplinas serem ministradas com segurança, não atendem às expectativas dos licenciandos, pois, em ambas as áreas (específica e pedagógica), não há o diálogo entre os conteúdos apresentados na licenciatura e a realidade da Educação Básica no Brasil. Isso é refletido no processo de formação inicial dos alunos, pois iniciam a carreira com insegurança quanto à atuação docente no contexto escolar. Muitas vezes, a falta de contextualização da teoria na vivência escolar ocorre porque a maioria dos professores formadores não tem experiência na Educação Básica.

No segundo item, 280 horas são destinadas aos projetos integradores que, na maioria das vezes, são ministrados por professores que não realizam nenhuma interação de forma interdisciplinar ou diálogo entre a universidade e o contexto da Educação Básica, conforme relatos dos bolsistas **B2 e B7**.

Os professores de Projetos Integradores não seguem a ementa da disciplina, eles chegam na sala e dão aula/revisão de orgânica, ressonância, química geral. Com isso, acabamos não tirando nada de proveitoso, ou seja, eles chegam na sala e dão o que estão a fim de ensinar, deixando a real proposta da disciplina de lado. **B2**

Projeto Integrador, que seria para fazer a ponte entre as disciplinas da licenciatura e a Educação Básica, na prática, a gente apenas dá aula para os professores. **B7**

Conforme o que é relatado pelos bolsistas, a disciplina de Projetos Integradores deixa a desejar, visto que, na maioria das vezes, não é ministrada de acordo com a proposta do Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Química da UFAL, no qual está prescrita a estruturação a partir de atividades interdisciplinares. (UFAL, 2007a). As outras 130 horas são destinadas a seminários e visitas de campo;

cada professor das disciplinas específicas de Química deve destinar 10 horas de sua carga horária para essas atividades. No caso dos seminários, devem focar no ensino de Química, mas, na prática, essa atividade é sugerida como suporte para ministrar temas técnicos da Química e não enfoques pedagógicos. O depoimento do Bolsista 4 (B4) evidencia tal situação:

A única coisa que eu tenho a reclamar é com relação aos Projetos Integradores, porque, tecnicamente, era pra ser uma disciplina ótima, pois deveria interligar várias disciplinas, mas não é o que acontece. Os professores chegam e dizem que nós devemos apresentar seminários durante toda a disciplina. Isto não é pagar uma disciplina, isto é uma pura enrolação. Paguei a disciplina de pesquisa Educacional com a professora substituta e a aula era fantástica, ensinou muito para gente. Eu tive aula de Projetos Integradores com professores que são doutores e trabalham aqui nos laboratórios de pesquisa, porém a aula não valia nada. Tem professor que não sabe ministrar bem a disciplina e acaba por desmerecer a mesma, que não era para ser desmerecida. **B4**

É possível constatar que os alunos não reclamam das disciplinas ofertadas, considerando-as necessárias na construção da prática docente. A queixa maior é com relação à falta de preparo dos professores que ministram tais disciplinas, principalmente os dos Projetos Integradores. Com relação às 130 horas destinadas a seminários, sendo estabelecidas 10 horas para cada disciplina, o Bolsista 17 (**B17**) relata que: “só é dado o conteúdo mesmo, seminário não é dado, porque eles têm uma carga horária a seguir. Segundo eles. Mas eu acho que, na verdade, é falta de programação, ou seja, falta de preparação deles”. Assim, verificamos a ausência de incentivo dos professores formadores frente ao processo de contextualização dos conteúdos acadêmicos na Educação Básica.

Com relação ao item três, são 400 horas destinadas ao Estágio Supervisionado, o qual é dividido em quatro momentos: Estágio Supervisionado I, II, III e IV. Segundo o Coordenador 2 (**C2**), os estágios do curso de Licenciatura em Química da UFAL funcionam da seguinte forma:

No estágio I, nós trabalhamos a metodologia, os tipos de intervenções didáticas para fazer as transposições dos conteúdos a um nível que os alunos do Ensino Médio possam entender, porém é feito aqui mesmo na UFAL. No estágio II, é o de observação, em que o aluno vai à escola para ver um professor da rede dando aula e como ele se comporta etc. O estágio III e IV é o de regência, em que o aluno da UFAL vai para uma escola pública dar aula, onde quem vai observar é o professor da rede e eventualmente o professor da UFAL. Na verdade, são 80 ou 120 horas de aulas a serem dadas na escola. Isto é inviável! Então, eles vão menos horas na escola, e o resto das horas são computadas na preparação de aulas e relatório de estágio, além das horas dos seminários e aulas que eles dão na UFAL para a gente. Só assim é possível fechar a carga horária de estágio. A avaliação do estágio

é feita através dos relatórios que eles entregam à gente e através de seminário que eles apresentam. **C2**

Segundo o depoimento supradito, verificamos que, apesar de o Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Química estabelecer 400 horas de estágio, na prática, isso não ocorre. Nessa perspectiva, o estágio acaba tomando um rumo desvinculado da vivência da Educação Básica, com a apresentação de seminários e aulas na própria universidade. Ainda com relação ao estágio, o Projeto Pedagógico do curso estabelece que a avaliação do estagiário nas escolas de Educação Básica deve ser feita por:

[...] uma equipe de professores formadores e, sempre que possível, com professores das escolas onde os estágios foram feitos a fim de analisar os problemas encontrados, propor soluções etc., contribuindo assim para a melhoria do ensino nas mesmas. (UFAL, 2007a, p. 52).

Na prática, essa avaliação não ocorre de forma eficaz, haja vista a parca articulação entre universidade e escola e professor formador e professor da Educação Básica. Isso acontece porque, na maioria das vezes, os locais de estágio são articulados pelo próprio licenciando; ademais, há falta de contato do professor formador com o professor da Educação Básica para avaliar o andamento da prática docente realizada pelo licenciando em formação na sala de aula.

No tocante aos conteúdos propostos pelo currículo do curso, estes foram divididos em quatro eixos. O primeiro engloba as disciplinas específicas do curso, como: Química Geral, Química Analítica, Química Orgânica, Físico-Química, Química Inorgânica, Química Ambiental, Bioquímica etc. O segundo contempla as disciplinas do eixo pedagógico, como: Profissão Professor; Política e Organização da Educação Básica no Brasil; Desenvolvimento e Aprendizagem; Planejamento, Currículo e Avaliação da Aprendizagem; Projeto Pedagógico, Organização e Gestão do Trabalho Escolar; Pesquisa Educacional etc. O terceiro agrega as atividades relacionadas à participação em eventos, monitoria e pesquisa na área de ensino. O quarto eixo trata das disciplinas voltadas para o processo interdisciplinar, como o TCC. (UFAL, 2007a).

Apesar de o Instituto de Química e Biotecnologia da UFAL – Campus Maceió não ofertar o curso de Licenciatura em Química na modalidade à distância, as disciplinas do curso presencial podem ter 20% de sua carga horária ministrada à distância, usando como base legal a Portaria nº 4059 de 10 de dezembro de 2004. (BRASIL, 2004; UFAL, 2007a). Para um melhor entendimento acerca das disciplinas

que compõem a atual matriz curricular do curso de Licenciatura em Química da UFAL a partir de 2007 e como estão distribuídas ao longo dos oito períodos que formam o tempo total do curso, vejamos o Quadro 8 a seguir:

Quadro 8 – Matriz curricular do curso de Licenciatura em Química da UFAL a partir de 2007

Períodos	Conteúdos	Disciplinas	Créditos Semanais		Carga Horária
			Teórico	Prático	Semestral
1	Específicos da Formação de Professores	Organização do Trabalho Acadêmico	4		60 h
		Profissão Docente	4		60 h
		Projetos Integradores 1	2		40 h
	Básicos	Fundamentos da Matemática 1	4		80 h
		Química Geral e Experimental 1	3	3	100 h
	Total do Período		20		340 h
2	Específicos da Formação de Professores	Política e Organização da Educação Básica no Brasil	4		80 h
		Projetos Integradores 2	2		40 h
	Básicos	Química Geral e Experimental 2	3	3	100 h
		História das Ciências	2		40 h
		Cálculo 1	4		80 h
	Total do Período		18		340 h
3	Específicos da Formação de Professores	Desenvolvimento e Aprendizagem	4		80 h
		Projetos Integradores 3	2		40 h
	Básicos	Cálculo 2	4		80 h
		Química Inorgânica	3	3	100 h
	Disciplina Eletiva		2		40 h
	Total do Período		18		340 h
4	Específicos da Formação de Professores	Planejamento, Currículo e Avaliação da Aprendizagem	4		80 h
		Projetos Integradores 4	2		40 h
	Básicos	Química Orgânica 1	3	3	100 h
		Física 1	4		80 h
		Química, Meio Ambiente e Educação	2		40 h
	Total do Período		18		340 h
5	Específicos da Formação de Professores	Projeto Pedagógico, Organização e Gestão do Trabalho Escolar	4		80 h
		Estágio Supervisionado 1	4		80 h
		Projetos Integradores 5	2		40 h
		Leitura e Produção Textual em Língua Portuguesa	2		40 h
	Básicos	Química Analítica 1	4		80 h
		Química Orgânica 2	4		80 h

	Total do Período		20	380 h
6	Específicos da Formação de Professores	Pesquisa Educacional	4	80 h
		Estágio Supervisionado 2	4	80 h
		Projetos Integradores 6	2	40 h
	Básicos	Química Analítica 2	3	100 h
		Físico-Química 1	4	80 h
	Total do Período		20	380 h
7	Específicos da Formação de Professores	Estágio Supervisionado 3	4	80 h
		Projetos Integradores 7	2	40 h
		Introdução à Língua Brasileira de Sinais-Libras	4	80 h
	Básicos	Bioquímica 1	4	80 h
		Físico-Química 2	4	80 h
	Total do Período		20	340 h
8	Específicos da Formação de Professores	Estágio Supervisionado 4	6	120 h
	Básicos	Físico-Química Experimental		80 h
		Bioquímica 2	2	80 h
		Disciplina Eletiva	4	80 h
		Disciplina Eletiva	2	40 h
	Total do Período		20	360 h
Total de Disciplinas		37	Carga Horária Parcial	2820 h
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais				200 h
Trabalho de Conclusão do Curso (TCC)				80 h
Carga Horária Total do Currículo				3100 h

FONTE: UFAL (2007a)

Ao observarmos a atual matriz curricular (vigente a partir de 2007), verificamos que a quantidade de disciplinas pedagógicas é bem maior do que a ofertada na matriz anterior, correspondendo a aproximadamente 40% da carga horária das disciplinas ofertadas. Apesar disso, o curso de Licenciatura em Química ainda estaria longe de assegurar uma boa formação inicial, visto que muitos professores que lecionam as disciplinas não valorizam a licenciatura.

Atualmente, 24 docentes lecionam as disciplinas específicas do curso de Licenciatura em Química, entre os quais oito são bacharéis em Química, três farmacêuticos, dois químicos industriais, um engenheiro químico, um bioquímico, um zootecnista e apenas oito licenciados em Química. Todos são doutores, mas nenhum fez mestrado ou doutorado na área de ensino/educação. (UFAL, 2015b). Este tipo de perfil de professor da licenciatura, que, na maioria das vezes, tem uma formação mais voltada para o bacharelado acaba refletindo no processo de formação inicial dos licenciandos. Com relação às disciplinas específicas, perguntamos aos bolsistas se

consideram que os professores estariam preparados para lecionar no curso de licenciatura:

Em alguns casos não, pois geralmente os professores da universidade não têm vivência na Educação Básica. Geralmente, quando terminam a graduação, vão direto para o mestrado, depois o doutorado, sem conhecer a prática da docência. **B2**

Estão preparados para formar novos cientistas e não professores, porque eles vêm para a universidade em busca de fazer as pesquisas, apesar de ter professores totalmente preparados para formar outros professores, mais 70% dos docentes da Química não estão nem aí para a licenciatura. Na verdade, eles acabam desestimulando os alunos; eu acho que a maioria das desistências aqui do curso são por causa deles e também da matemática. Os alunos da licenciatura são tratados como inferiores aos do bacharelado. **B29**

Quanto ao perfil do professor formador, verificamos a necessidade de que este tenha características e aptidões para ensinar no curso de licenciatura, de forma que incentive o discente a construir a identidade docente por meio da reflexão de sua conduta como licenciando e futuro profissional da Educação Básica. Porquanto, como relatado, a maioria não está preparada para trabalhar com a formação inicial de professores, além de, frequentemente, estimular o aluno à desistência. Ainda com relação aos cursos de licenciatura, muitas vezes, deixam a desejar quanto às aulas experimentais, pois muitos professores acham que este tipo de aula é importante apenas para os alunos do bacharelado, não incentivando o processo de experimentação e nem a pesquisa sobre o ensino de Química entre os licenciandos. Com base na problemática, perguntamos aos bolsistas se a quantidade de aulas experimentais era suficiente para a sua formação e condizente com o Ensino Médio:

Rapaz! Teve uma época aqui que tivemos uma escassez de reagentes e com isto não tínhamos aula prática, mas eu acho que as aulas práticas não têm um direcionamento tão bom para aplicarmos no Ensino Médio. Até mesmo durante nossa formação, as aulas práticas não têm muito sentido, pois o professor da teoria é um e da experimental é outro. Porém o professor da teoria dá um assunto na sala, já o da experimental vai fazer algo completamente diferente, desvinculado da parte teórica. Caso a prática fosse relacionada com a parte teórica, seria muito mais válido. A experimentação que nós vemos aqui na universidade mal iremos conseguir reproduzir no Ensino Médio. **B2**

A quantidade de aulas práticas é regular. Para mim é o suficiente. Isso quando tem aula prática, pois teve um tempo que faltaram reagentes. Além disso, as aulas práticas não são condizentes com a realidade do Ensino Médio, elas são dadas apenas para comprovar o que estamos vendo nos conteúdos na universidade. **B29**

No que concerne às aulas experimentais, seria necessário um novo planejamento por parte dos professores formadores, tornando-as mais condizentes com a realidade da Educação Básica. Ao mesmo tempo, poderia sugerir o uso de materiais alternativos para a execução dos experimentos, visto que, repetidamente, os recursos materiais e financeiros da Educação Básica são limitados. A aula experimental deve ser incentivada pelos professores formadores, considerando que o processo de experimentação acaba evidenciando, na prática, o que o aluno está vendo na teoria. Isso facilitaria o processo de aprendizagem dos licenciandos, além de incentivar o uso da experimentação em suas futuras aulas na Educação Básica.

Outro problema comum no curso de Licenciatura em Química da UFAL são as dificuldades acadêmicas trazidas pelos alunos ingressos com relação às noções básicas para o bom andamento do curso, citam-se os problemas ligados à matemática e à interpretação de texto. Para minimizar tal situação, são ofertadas, no primeiro período, as disciplinas de Fundamentos da Matemática e Organização de Trabalho Acadêmico; ambas têm o objetivo de melhorar a base acadêmica do licenciando. (UFAL, 2007a).

O Projeto Pedagógico do Curso (UFAL, 2007a, p. 54) determina que o Trabalho de Conclusão do Curso – TCC seja “orientado por um professor da própria instituição” e, ainda, que os “temas abordados no TCC deverão, preferencialmente, direcionar-se para a área de formação dos alunos, que é o Ensino de Química”. Segundo o Bolsista 2 (**B2**), na prática, em alguns momentos, isso não ocorre, pois “na maioria das vezes, o orientador está envolvido com pesquisas no campo técnico da Química; o mesmo acaba sugerindo temas específicos, deixando o ensino de Química em segundo plano”.

Frente aos problemas no seu processo de formação inicial de professores e devido a fatores comuns em qualquer curso de licenciatura no Brasil, o curso de Licenciatura em Química da UFAL, em 2009, foi inserido no PIBID para tentar minimizar os problemas ligados à prática pedagógica dos alunos em formação inicial.

3.2 A Implantação do PIBID e a Formação Inicial de Professores na UFAL

A UFAL iniciou sua participação no PIBID em 2009 com o objetivo de inserir os licenciandos no contexto da Educação Básica, procurando fortalecer sua formação

inicial. Em 2013, mediante a abertura do último Edital nº 61/2013, a UFAL submeteu o Projeto Institucional do PIBID que contemplava todas as suas licenciaturas nas modalidades “presencial” e/ou “à distância” em seis campi que possuem cursos de formação de professores. O referido Projeto foi aprovado com um total de 879 bolsas, tendo sido liberados, para a manutenção deste, recursos financeiros no valor de R\$ 6.000.000,00 (seis milhões), dos quais R\$ 5.500.000,00 (cinco milhões e quinhentos mil) eram destinados ao pagamento das bolsas e R\$ 500.000,00 (quinhentos mil) eram verba de custeio, aproximadamente. (UFAL, 2013).

Antes da submissão do Projeto Institucional do PIBID, com base no Edital nº 61/2013, a UFAL precisou fazer parcerias com 61 escolas públicas da Educação Básica com o objetivo de receberem os bolsistas do PIBID. As 879 bolsas do PIBID destinadas pela CAPES à UFAL, em 2013, foram distribuídas entre os 33 subprojetos que fazem parte do Projeto Institucional. Para uma melhor compreensão, vejamos o Quadro 9, que mostra a distribuição das bolsas conforme os subprojetos, levando em consideração o campus, a modalidade e o tipo de bolsista. (UFAL, 2013).

Quadro 9 – Distribuição dos subprojetos do PIBID-UFAL por área e quantidade de bolsas por subprojeto e função do bolsista, com relação ao Edital nº 61/2013

Subprojeto (Quantidade)	Campus	Modalidade	Bolsistas	Vagas	
				Parcial	Total
Biologia (2)	Maceió e Arapiraca	Presencial	Iniciação à Docência	64	81
			Supervisor	12	
			Coordenador de Área	5	
Ciências Sociais (1)	Maceió	Presencial	Iniciação à Docência	10	12
			Supervisor	1	
			Coordenador de Área	1	
Dança (1)	Maceió	Presencial	Iniciação à Docência	12	15
			Supervisor	2	
			Coordenador de Área	1	
Educação Física (2)	Maceió e Arapiraca	Presencial	Iniciação à Docência	34	43
			Supervisor	6	
			Coordenador de Área	3	
Filosofia (1)	Maceió	Presencial	Iniciação à Docência	22	28
			Supervisor	4	
			Coordenador de Área	2	
Física (2)	Maceió e Arapiraca	Presencial	Iniciação à Docência	36	45
			Supervisor	6	
			Coordenador de Área	3	
Geografia (2)	Maceió e Sertão	Presencial	Iniciação à Docência	44	56
			Supervisor	8	
			Coordenador de Área	4	
História (2)	Maceió e Sertão	Presencial	Iniciação à Docência	20	26
			Supervisor	4	

			Coordenador de Área	2	
Interdisciplinar (2)	Maceió e Arapiraca	Presencial	Iniciação à Docência	38	48
			Supervisor	7	
			Coordenador de Área	3	
Letras-Inglês (1)	Maceió	Presencial	Iniciação à Docência	38	47
			Supervisor	7	
			Coordenador de Área	2	
Letras- Português (2)	Maceió, Arapiraca e Sertão	Presencial	Iniciação à Docência	50	62
			Supervisor	8	
			Coordenador de Área	4	
Matemática (3)	Maceió e Arapiraca	Presencial e UAB	Iniciação à Docência	81	102
			Supervisor	15	
			Coordenador de Área	6	
Música (1)	Maceió	Presencial	Iniciação à Docência	12	15
			Supervisor	2	
			Coordenador de Área	1	
Pedagogia (7)	Maceió, Arapiraca, Sertão, Maragogi, Olho D'Água das Flores e Santana do Ipanema	Presencial e UAB	Iniciação à Docência	161	201
			Supervisor	28	
			Coordenador de Área	12	
Química (2)	Maceió e Arapiraca	Presencial	Iniciação à Docência	66	79
			Supervisor	10	
			Coordenador de Área	5	
Teatro (1)	Maceió	Presencial	Iniciação à Docência	15	19
			Supervisor	3	
			Coordenador de Área	1	
Total de Subprojetos	33		Total de Bolsas	879	

FONTE: UFAL (2013)

Após a aprovação do Projeto Institucional do PIBID da UFAL, composto de 33 subprojetos em diferentes áreas e com um total de 879 bolsas, teve início o processo de seleção de bolsistas de iniciação à docência e supervisores por meio do Edital nº 5/2014 (Seleção de Licenciandos). Este foi vinculado ao *website* da Universidade de Federal de Alagoas (www.ufal.edu.br) para que os interessados tivessem acesso. Com relação aos bolsistas de iniciação à docência, o edital determinava que: o candidato deveria estar matriculado entre o segundo e o sétimo período do curso; ao ser selecionado, deveria ter disponibilidade de 30 horas mensais para a realização das atividades do subprojeto, das quais 16 horas seriam dedicadas à escola de Educação Básica e 14 horas às reuniões e formações na própria universidade; a bolsa teria vigência de dois anos, podendo ser prorrogada por mais dois. (UFAL, 2014b).

As etapas do processo de seleção dos bolsistas foram divididas em três partes: 1) análise de histórico acadêmico; 2) análise da carta de intenções, na qual o candidato deveria expor as razões e interesses em participar do PIBID; 3) entrevista com a comissão avaliadora da área do subprojeto. Todas as etapas foram de caráter eliminatório e classificatório, e teve como critérios de desempate: 1) ter sido aluno(a) de escola pública; 2) ter maior coeficiente acadêmico no curso; 3) estar cursando o período mais adiantado. (UFAL, 2014b).

Segundo o Edital nº 5/2014 do PIBID da UFAL, o bolsista de iniciação à docência que fora selecionado teria como obrigação:

Desenvolver projetos de ensino, materiais e recursos na escola sob orientação do coordenador de área do programa e do professor supervisor na escola; Atuar em sintonia com o Programa Político Pedagógico da Escola, suas necessidades e em colaboração com os professores de sua área de atuação; Reconhecer progressos e identificar dificuldades de aprendizagem dos estudantes: atuar no sentido de minimizá-las, conforme as metas de produtividade de cada subprojeto, apresentados nos relatórios semestrais; Realizar estudos que fundamentem e inspirem práticas inovadoras em seu campo disciplinar, em consonância com o cronograma de atividades de cada subprojeto; Divulgar textos e realizar estudos com a equipe do Programa (bolsistas, professores, supervisores e outros professores da escola conveniada), conforme cronograma de atividades de cada subprojeto; Manter registro sistemático das experiências no âmbito da Escola por meio de caderno de campo, cujo modelo ficará a cargo de cada coordenação de subprojeto; Realizar relatórios semestrais, analíticos e reflexivos sobre a experiência no Programa; Participar de pesquisas relacionadas ao Programa e divulgar seus resultados em congressos, seminários e publicações da área, com o devido suporte técnico e financeiro do Programa PIBID. (UFAL, 2014b, p. 2-3).

Conforme o Edital nº 5/2014, as funções a serem realizadas pelos bolsistas, após a seleção, seriam de suma importância para a formação dos sujeitos envolvidos, visto que tais atribuições levariam o licenciando ao real contexto da Educação Básica. Ao mesmo tempo, dariam condições ao bolsista para planejar, observar, executar e analisar as reais necessidades e desafios presentes no processo de ensino/aprendizagem do aluno do Ensino Médio, além de colaborar com o professor supervisor no desenvolvimento das atividades. Nessa vivência, os bolsistas também poderiam desenvolver pesquisas voltadas para a área do ensino a fim de apresentá-las e divulgá-las em congressos das respectivas áreas.

A seleção dos supervisores (professores da Educação Básica) foi feita por meio do Edital nº 6/2014, divulgado no *website* da UFAL. O referido edital estabelecia que o candidato estivesse em pleno exercício da docência na Educação Básica, sendo proibido se afastar da função durante sua permanência no PIBID, ou seria desligado

do programa. As etapas da seleção para supervisor foram três: 1) análise da carta de intenções, justificando as razões e os interesses em participar do PIBID; 2) entrevista com a comissão avaliadora da área do subprojeto, sendo as duas primeiras etapas de caráter eliminatório e classificatório; 3) análise do Currículo Lattes (caráter classificatório). Os critérios de desempate foram possuir diploma de licenciatura na área e o maior tempo de experiência como docente na rede pública da Educação Básica. (UFAL, 2014c).

Conforme o Edital nº 6/2014, o supervisor teria como responsabilidade: “receber, nas dependências da sua escola e das suas salas de aula, periodicamente, os estudantes bolsistas, integrando-os às suas atividades didáticas e facilitando a aproximação deles ao cotidiano escolar”. (UFAL, 2014c, p. 3). Ao mesmo tempo, deveria participar de todas as atividades propostas pelo subprojeto do PIBID, além de ajudar na elaboração e acompanhamento das atividades e frequência dos bolsistas de iniciação à docência, apresentar relatórios das atividades e participar de eventos e reuniões acadêmicas vinculadas ao PIBID.

Para a UFAL, a inserção de todas as licenciaturas no processo de formação inicial de professores por meio do PIBID é positiva porque contribui para a construção da identidade docente dos licenciandos e professores participantes. Segundo a UFAL, essa vivência pode se dar no espaço escolar e no espaço não escolar. No primeiro, a formação ocorre dentro do contexto da escola por meio da atuação dos bolsistas nas atividades sugeridas pelos subprojetos do PIBID de cada curso e com a elaboração e execução de atividades pedagógicas junto a toda comunidade escolar. No segundo caso, o bolsista se depara com o ambiente não formal de educação escolar. Esta interação ocorre nas atividades orientadas em museus, parques, laboratórios, indústrias etc., que fazem parte das atividades propostas pelo professor da Educação Básica para os seus alunos e com a participação direta dos bolsistas de iniciação à docência. (UFAL, 2007a).

Para a UFAL, os impactos provocados pelo PIBID de anos anteriores são numerosos, destacando-se dois: a melhoria na relação entre a universidade e a escola, além da formação do licenciando e do professor inserido no programa. A parceria torna o professor da Educação Básica peça fundamental no processo de formação inicial do licenciando, além de estimular a formação continuada do professor por meio da participação em congressos, produção de artigos e trabalhos acadêmicos e contribuir para a elevação da autoestima. (UFAL, 2013).

Quanto a outros impactos positivos na formação dos licenciandos, o projeto do PIBID da UFAL evidencia que ocorre:

Melhoria na qualidade da escrita e argumentação reflexiva de ações pedagógicas por meio de diversos meios de comunicação [...]; valorização da escola pública como um lugar de formação e construção de conhecimentos [...]; produção de conhecimento e de objetos de aprendizagem em decorrência do desenvolvimento de materiais didáticos variados [...]; vivência no planejamento e aplicação de atividades práticas pedagógicas variadas [...]; desenvolvimento de habilidades como criatividade, trabalho coletivo, busca por referenciais e materiais, identificação e proposição de alternativas a problemas de aprendizagem, entendidas como necessárias para atingir a autonomia docente; aumento do desempenho dos pibidianos nas atividades acadêmicas, assim como permanência desses bolsistas nos cursos. (UFAL, 2013, p. 9).

O projeto do PIBID da UFAL (2013) aponta que, por meio da inserção do licenciando no PIBID, é possível verificar um avanço significativo em sua formação acadêmica, evidenciando-se, assim, a importância do programa no processo de construção da prática docente e do bolsista participante. Ademais, leva a instituição a um processo de reflexão sobre sua prática de formação inicial dentro do contexto da Educação Básica no Brasil.

Diante das necessidades pedagógicas com relação à melhoria do processo de formação inicial de professores de Química, em 2009, o curso da UFAL foi contemplado com a implantação do PIBID. Na ocasião, foi aprovado com um total de treze bolsas, sendo dez para bolsistas de iniciação à docência, duas para supervisores e uma para o coordenador de área. Naquele ano, os cursos de Licenciatura em Química, Física, Biologia e Matemática tinham prioridade no PIBID devido à carência de professores destas áreas para a Educação Básica no Brasil. No edital de 2010, o curso foi contemplado com treze bolsas, entre as quais dez foram direcionadas aos bolsistas de iniciação à docência, duas aos supervisores e uma ao coordenador de área.

No ano de 2013, ocorreu uma grande expansão do programa pelo governo federal junto à CAPES. Por meio do Edital nº 61/2013, a UFAL assegurou o PIBID para todos os cursos de licenciatura em seus seis campi, tanto na modalidade presencial quanto na modalidade à distância. O curso de Licenciatura em Química foi contemplado com 79 bolsas, entre as quais 52 foram para o Campus Maceió e 22 para o Campus Arapiraca. (UFAL, 2013). Para melhor compreender os subprojetos do PIBID em Química da UFAL, vejamos o Quadro 10, que mostra a distribuição de bolsas com o passar dos anos e as funções de cada bolsista:

Quadro 10 – Quantidade e distribuição de bolsas do subprojeto do PIBID de Química da UFAL nos anos de 2009, 2010 e 2013

	Ano/Vagas			
	2009	2010	2013	
	Campus Maceió	Campus Maceió	Campus Maceió	Campus Arapiraca
Bolsista de Iniciação à Docência	10	10	42	22
Supervisor	2	2	7	3
Coordenador de Área	1	1	3	2
Total	13	13	52	27

FONTE: Professor Reinaldo (2015)

No atual Edital nº 61/2013, o curso de Licenciatura em Química do Campus Maceió possui um total de 52 bolsas aprovadas, sendo 42 de bolsistas de iniciação à docência, sete de supervisores e três de coordenadores de área. Todas estão ativas perante a CAPES. No Campus Arapiraca, o subprojeto do PIBID em Química aprovou 22 bolsas de iniciação à docência, três de supervisores e duas de coordenadores de área. Daremos destaque ao subprojeto do PIBID em Química do Campus Maceió, visto que este é o nosso objeto de estudo. (UFAL, 2013).

O subprojeto do PIBID de Química no Campus Maceió tem como proposta trabalhar junto aos bolsistas as seguintes ações: diagnóstico do ambiente escolar; reuniões de grupo; oficinas de formação; análise dos livros didáticos; participação e observação em campo; sequências de ensino com textos e vídeos; atividades práticas investigativas; plantão de dúvidas; oficinas, minicursos e seminários sobre temas atuais; produção de material didático; realização de feira de ciências/mostras científicas; ampliação dos espaços universitários na Educação Básica; espaços não escolares para a promoção do conhecimento químico; reuniões e acompanhamento; relatórios; escrita científica como processo de divulgação e formação. (UFAL, 2013).

Conforme as ações (Anexo B) propostas pelo subprojeto do PIBID em Química, antes de os bolsistas de iniciação à docência iniciarem os trabalhos na escola da Educação Básica, deveriam fazer um diagnóstico. A referida ação tinha como objetivo conhecer, descrever e analisar as informações oficiais (perfil socioeconômico e cultural dos alunos, Censo da escola, IDEB etc.), bem como observar e analisar a estrutura organizacional, a infraestrutura física, as matérias e os recursos didáticos disponíveis. Tal diagnóstico leva o bolsista de iniciação à docência a conhecer a realidade da Educação Básica no Brasil pela via escolar. (UFAL, 2013).

Após o diagnóstico e sob a orientação dos supervisores, foram propostas aos bolsistas ações de planejamento, elaboração e execução de atividades para alunos do Ensino Médio das escolas públicas de Maceió. Tais ações procuram promover a interação entre todos os sujeitos envolvidos no subprojeto do PIBID em Química da UFAL, levando-os à construção da prática docente.

Apesar de o subprojeto do PIBID em Química da UFAL propor dezesseis ações a serem executadas pelos sujeitos envolvidos no programa, na prática, são realizadas, geralmente, aulas experimentais com os alunos do Ensino Médio e reuniões na universidade, conforme relatos dos Bolsistas 3 e 8 (**B3** e **B8**). Em sua maioria, as outras ações são realizadas de forma pontual em algumas escolas participantes, segundo o Bolsista 4 (**B4**).

Sempre que possível, realizamos aulas experimentais com os alunos, nada mais. **B3**

Sempre ocorrem reuniões com os coordenadores na UFAL, porém são pouco produtivas, pois sempre realizamos leitura de artigos. **B8**

Devido à falta de incentivo de meu supervisor, estou sendo desestimulada. Vejo colegas que estão com outros supervisores que realmente desenvolvem e incentivam os bolsistas a fazerem trabalhos interessantes na escola. **B4**

A não execução de algumas ações (Anexo B) propostas no subprojeto do PIBID de Química desmotiva alguns bolsistas, pois, segundo eles, a repetição de atividades não lhes dá a oportunidade de vivenciar, pedagogicamente, a construção da prática docente por meio da realização de aulas de campo, da produção de material didático e do trabalho científico, além da participação em oficinas e eventos na área do ensino de Química. Concomitantemente, limita a proposta real do subprojeto à repetição de ações sem inovações no processo de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica no Brasil.

4 A INTERAÇÃO DO PIBID DE QUÍMICA DA UFAL NA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO DE MACEIÓ

Como descrito anteriormente, o subprojeto do PIBID em Química da UFAL, Campus Maceió, é composto por 52 membros, sendo 42 bolsistas de iniciação à docência, sete supervisores e três coordenadores de área. No primeiro momento, tratamos dos dados que foram colhidos por meio de questionário, o qual foi dividido em três partes: informações pessoais/socioeconômicas, acadêmicas e profissionais. Com isso, procuramos traçar um perfil dos participantes envolvidos na pesquisa usando como critério de inclusão a participação dos bolsistas no subprojeto do PIBID em Química da UFAL. No segundo momento, a partir da transcrição das entrevistas semiestruturadas, procuramos compreender de que forma ocorre a interação do PIBID em Química da UFAL segundo o ponto de vista dos membros participantes. Nesse caso, como critério de inclusão, definimos a participação mínima de um ano no programa. Ademais, garantimos aos participantes a privacidade com relação à sua identidade.

4.1 Bolsistas de Iniciação à Docência, Supervisores e Coordenadores

4.1.1 Bolsistas do Subprojeto do PIBID em Química da UFAL

O subprojeto do PIBID em Química da UFAL é composto por 42 bolsistas de iniciação à docência, conforme o edital de 2013, sendo que estes tomaram posse em março de 2014. Com o passar do tempo, alguns bolsistas foram substituídos devido a diversos fatores, como: conclusão ou desistência do curso, mudança de programa do PIBID para o PIBIC, entre outros. Por essas razões, há bolsistas com diferentes períodos de tempo de participação dentro do subprojeto. No Quadro 11, está exposto o período de atuação em meses e em ordem decrescente dos bolsistas, considerando o início do subprojeto – em março de 2014 – e o final, em setembro de 2015, quando o levantamento dos dados desta pesquisa foi concluído.

Quadro 11 – Período em meses dos bolsistas de iniciação à docência no subprojeto do PIBID em Química da UFAL – Edital 2013

Bolsistas de Iniciação à Docência	Período em Meses	Bolsistas de Iniciação à Docência	Período em Meses
Bolsista 1 – B1	19 meses	Bolsista 22 – B22	17 meses
Bolsista 2 – B2	19 meses	Bolsista 23 – B23	17 meses
Bolsista 3 – B3	19 meses	Bolsista 24 – B24	17 meses
Bolsista 4 – B4	19 meses	Bolsista 25 – B25	17 meses
Bolsista 5 – B5	19 meses	Bolsista 26 – B26	17 meses
Bolsista 6 – B6	19 meses	Bolsista 27 – B27	17 meses
Bolsista 7 – B7	19 meses	Bolsista 28 – B28	17 meses
Bolsista 8 – B8	19 meses	Bolsista 29 – B29	15 meses
Bolsista 9 – B9	19 meses	Bolsista 30 – B30	14 meses
Bolsista 10 – B10	19 meses	Bolsista 31 – B31	13 meses
Bolsista 11 – B11	19 meses	Bolsista 32 – B32	13 meses
Bolsista 12 – B12	19 meses	Bolsista 33 – B33	11 meses
Bolsista 13 – B13	19 meses	Bolsista 34 – B34	10 meses
Bolsista 14 – B14	19 meses	Bolsista 35 – B35	10 meses
Bolsista 15 – B15	19 meses	Bolsista 36 – B36	10 meses
Bolsista 16 – B16	19 meses	Bolsista 37 – B37	10 meses
Bolsista 17 – B17	17 meses	Bolsista 38 – B38	3 meses
Bolsista 18 – B18	17 meses	Bolsista 39 – B39	3 meses
Bolsista 19 – B19	17 meses	Bolsista 40 – B40	3 meses
Bolsista 20 – B20	17 meses	Bolsista 41 – B41	3 meses
Bolsista 21 – B21	17 meses	Bolsista 42 – B42	3 meses

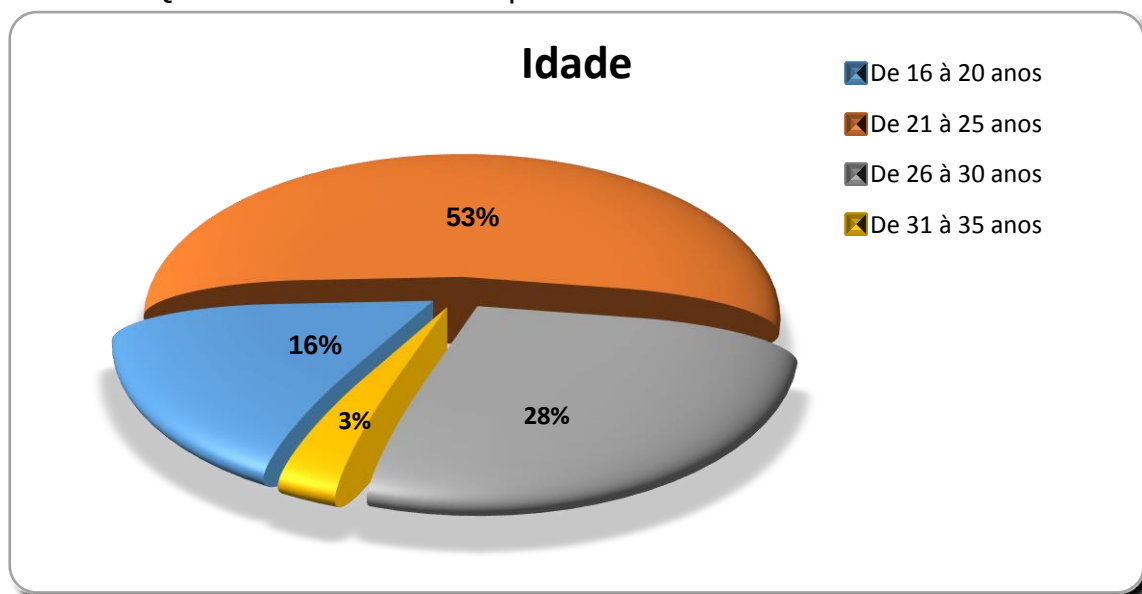
FONTE: Coordenadores do Subprojeto do PIBID em Química da UFAL (2015)

Os critérios de inclusão dos bolsistas selecionados para responder ao questionário foram dois em particular: ser bolsista de iniciação à docência do subprojeto de Química da UFAL referente ao Edital 2013 do Campus Maceió e a aceitação, por parte dos sujeitos, em participar da pesquisa. Para a aplicação do questionário, foi marcada uma reunião no Instituto de Química e Biotecnologia da UFAL, onde informamos aos bolsistas, por telefone e e-mail, sobre a proposta da pesquisa e o horário da reunião. Dos 42 bolsistas de iniciação à docência, conseguimos aplicar o questionário com 32; os outros dez não compareceram à reunião. Posteriormente, foram realizadas novas tentativas com os bolsistas ausentes, mas estes não mostraram interesse em participar.

O questionário (Apêndice A) proposto apresenta 24 questões abertas e fechadas, no qual procuramos coletar informações pessoais e socioeconômicas, como idade, sexo, estado civil, meio de transporte, entre outras. A segunda parte do questionário foi destinada às informações acadêmicas, como o local onde cursou o Ensino Médio, quantas vezes fez o ENEM, há quanto tempo faz parte do PIBID, quantas horas destinam aos estudos e ao PIBID, entre outras.

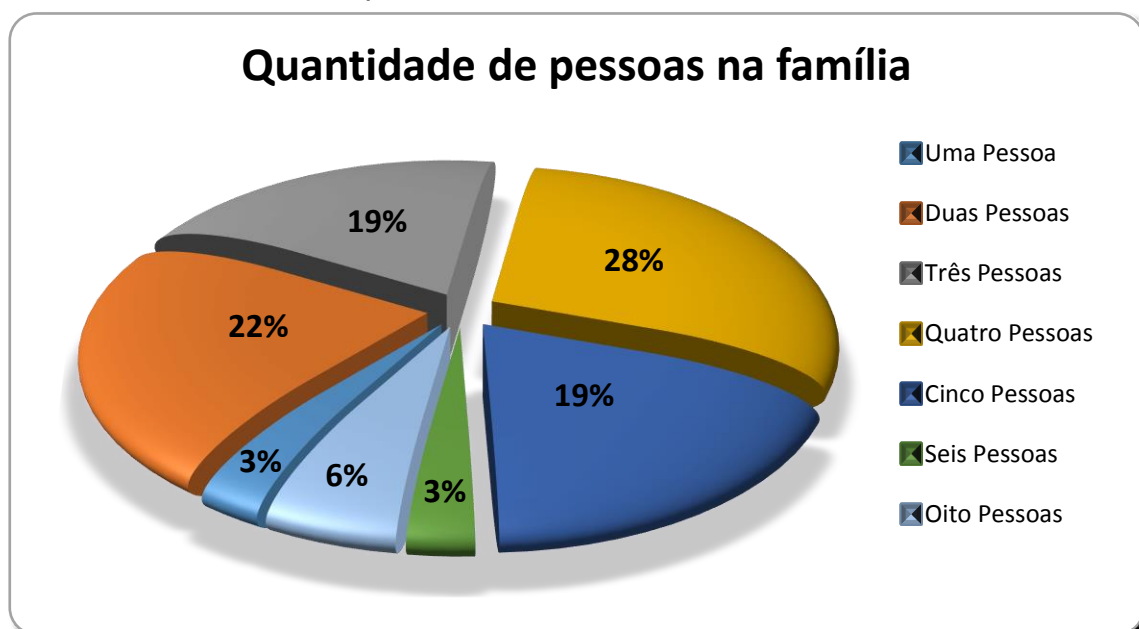
Dos 32 bolsistas que responderam ao questionário, 53% são do sexo feminino e 47%, do sexo masculino. Quanto ao estado civil, 81% declararam-se solteiros e 19%, casados, apresentando uma expressiva presença de estudantes solteiros no grupo. A maioria, 84%, não tem filhos; apenas 16% relataram ter filhos, ao mesmo tempo em que afirmaram ter apenas um filho. Quanto à idade, realizamos a contagem em blocos de cinco em cinco anos e verificamos que a maioria dos bolsistas, 53%, encontra-se na faixa etária entre 21 e 25 anos. Também foi possível observar que a minoria, 3%, está entre 31 e 35 anos. A fim de melhor entender o perfil dos bolsistas com relação à idade, vejamos o Gráfico 1 a seguir:

Gráfico 1 – Idade dos bolsistas de iniciação à docência do subprojeto do PIBID em Química da UFAL – Campus Maceió – set/2015



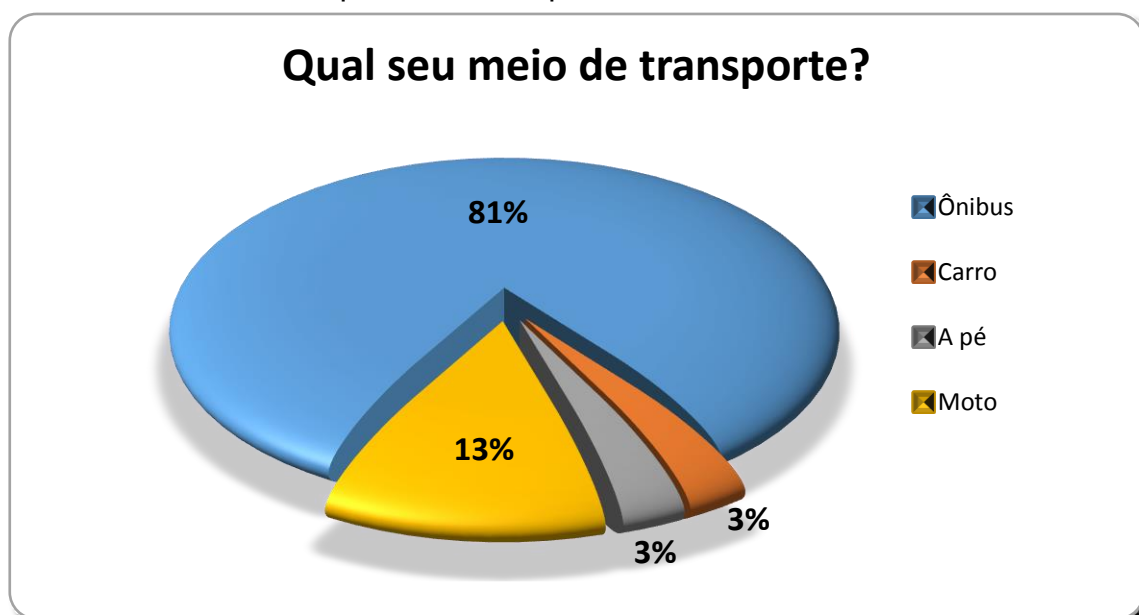
Ainda no que tange ao perfil dos bolsistas, ao serem questionados quanto à cor, 65% declararam-se pardos, 19%, brancos; 13%, negros e 3%, albinos. Quanto ao número de pessoas na família, grande parte, 28%, relatou ter quatro membros na família, como podemos ver no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Quantidade de pessoas na família do bolsista



Ao verificarmos o Gráfico 2, como um todo, foi possível observar que a maioria dos bolsistas possui entre 2 e 4 membros na família. O meio de transporte mais utilizado por eles, 81%, é o transporte público (ônibus), como exposto no Gráfico 3.

Gráfico 3 – Meio de transporte utilizado pelos bolsistas



A partir dos dados, é possível observar que a maioria faz uso de transporte público, além disto, 72% não possuem casa própria, como exposto no Gráfico 4. Com

isto, observa-se que boa parte dos bolsistas é oriunda de classe socioeconômica menos favorecida.

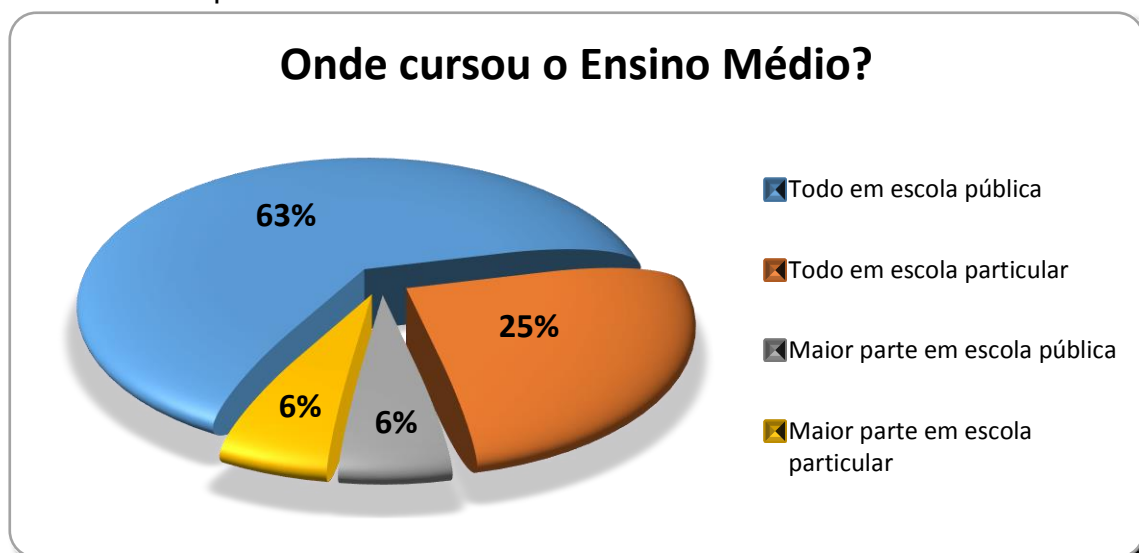
Gráfico 4 – Moradia dos bolsistas



Quanto a possuir outra atividade remunerada além do PIBID, 69% responderam de forma negativa, enquanto 31% afirmaram ter outra atividade; destes, 18,6% exerciam a função de professor e 12,4%, outras atividades, como eletricitista, agente de combate a endemias, promotor de eventos, entre outros. No Edital de Seleção nº 5/2014, não existe nenhuma restrição quanto ao bolsista ter outra atividade remunerada, contando que esteja disponível durante 30 horas por mês para as atividades do programa.

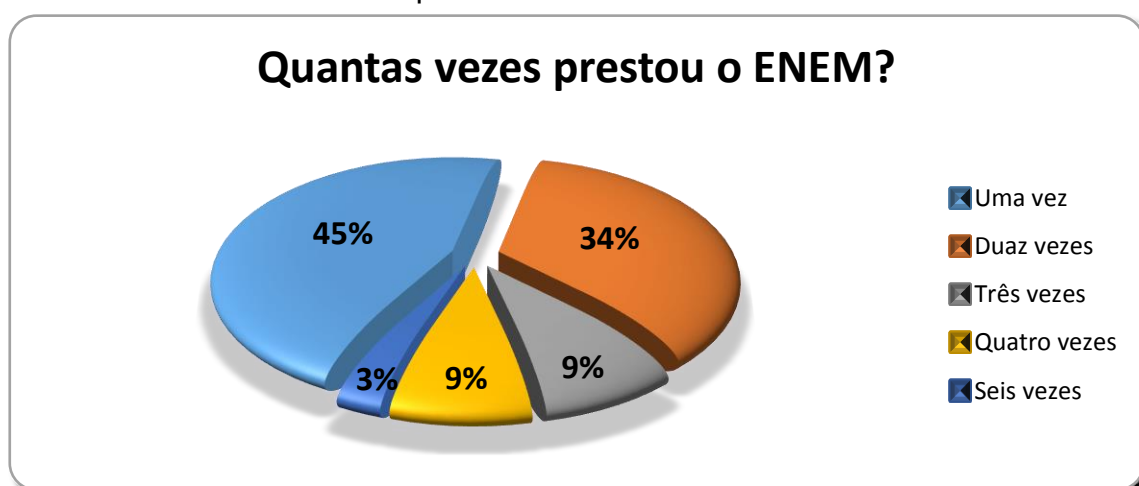
Na segunda parte do questionário, que tinha como foco as questões acadêmicas dos bolsistas do subprojeto do PIBID em Química da UFAL, iniciamos perguntando em que escola havia cursado o Ensino Médio, constatando-se que 63% cursaram todo o Ensino Médio em escola pública, como exposto no Gráfico 5. Destarte, podemos averiguar que a maioria dos alunos que cursa licenciatura é proveniente de escolas públicas.

Gráfico 5 – Em que escola o bolsista cursou o Ensino Médio



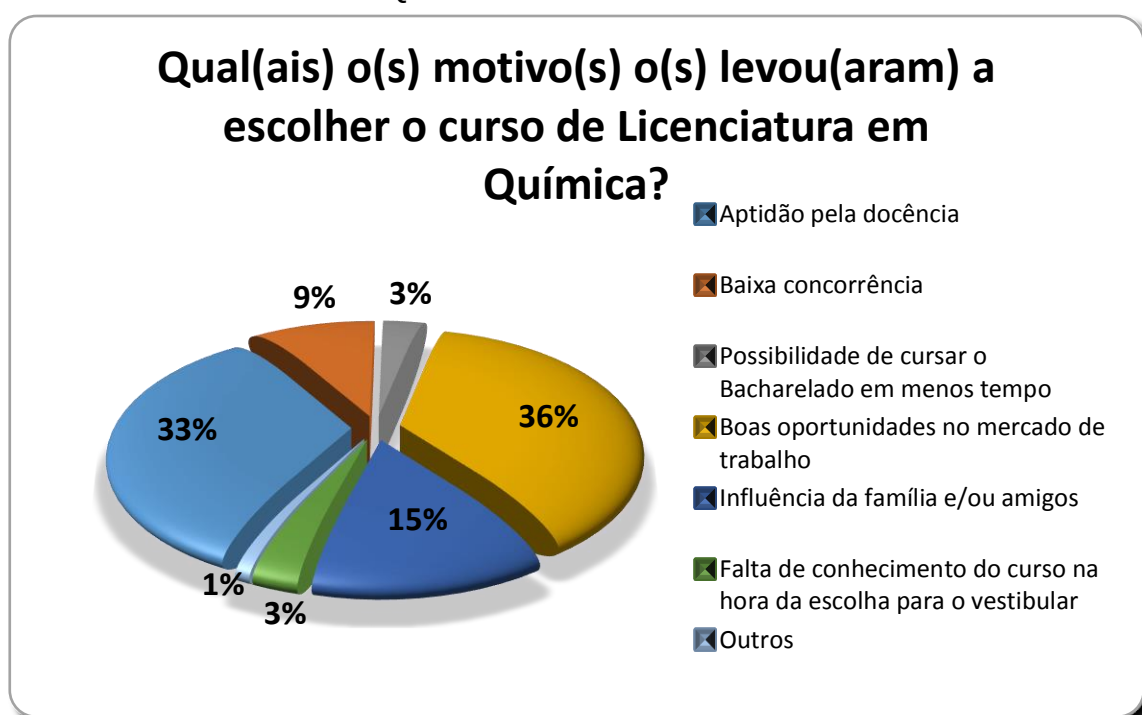
Dando continuidade à análise do perfil acadêmico, perguntamos quantas vezes o bolsista tinha realizado o vestibular/ENEM. Neste quesito, 45% relataram que prestaram a seleção para ingressar na universidade apenas uma vez, como podemos ver no Gráfico 6. Como complemento, perguntamos se, na hora de escolher o curso, a primeira opção havia sido a Licenciatura em Química ou outro curso. Como resposta, 53% optaram por Licenciatura em Química como primeira opção, 47% escolheram outro curso na hora de prestar o ENEM. O curso mais mencionado foi Engenharia Química. Devido à concorrência e à pontuação obtida, acabaram sendo selecionados para cursar Licenciatura em Química.

Gráfico 6 – Número de vezes que o bolsista fez o ENEM



Para compreendermos a escolha do bolsista pelo curso de licenciatura, perguntamos se o aluno sempre quis ser professor; à questão 44% responderam afirmativamente, e 56% relataram que nunca pensaram em ser professor. Com base nessas afirmações, realizamos a seguinte pergunta: Qual(ais) o(s) motivo(s) o(s) levou(aram) a escolher o curso de Licenciatura em Química? O participante da entrevista poderia escolher mais de uma alternativa neste caso. Para a melhor compreensão das informações coletadas, vejamos o Gráfico 7.

Gráfico 7 – Motivo(s) que levou(aram) os bolsistas a escolher o curso de Licenciatura em Química

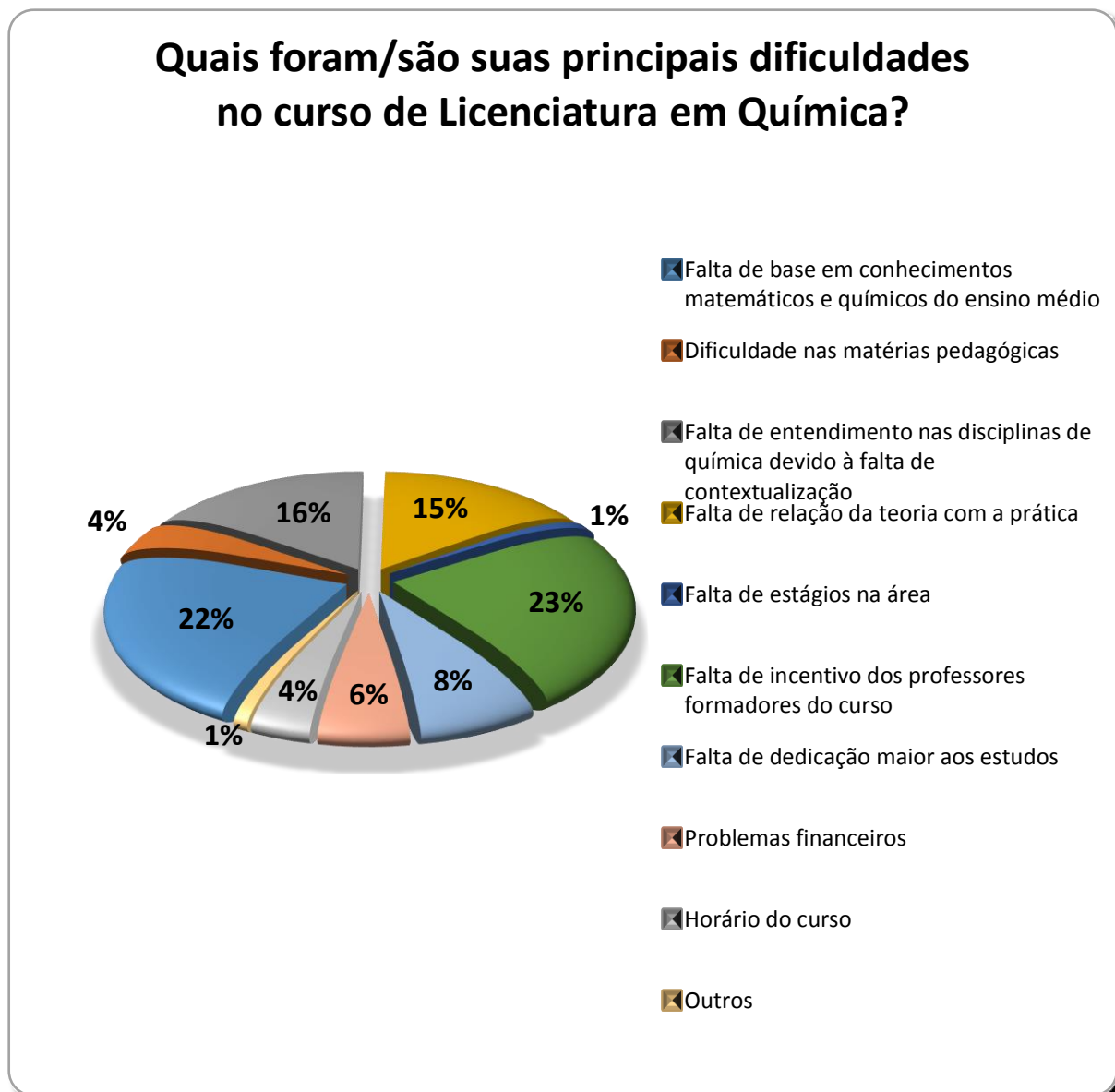


Após verificarmos os resultados do Gráfico 7, percebe-se que 33% dos participantes estão cursando Licenciatura em Química por aptidão à docência, e 36%, porque o mercado de trabalho é promissor para professores, apesar da desvalorização da carreira. Embora acreditemos que muitos jovens procuram os cursos de Licenciatura em Química devido à baixa concorrência, apenas 9% dos participantes da pesquisa confirmou o que supomos.

Durante o decorrer dos cursos de Licenciatura em Química, é comum os discentes encontrarem diversas dificuldades que, em muitos casos, levam à desistência ou repetência do curso. Com base nessa problemática, perguntamos aos bolsistas quais foram/são as principais dificuldades encontradas no curso de

Licenciatura em Química, lembrando que poderiam escolher mais de uma alternativa. As respostas obtidas estão expostas no Gráfico 8.

Gráfico 8 – Dificuldades dos bolsistas com relação ao curso de Licenciatura em Química



Com relação ao Gráfico 8, dois pontos nos chamaram a atenção. O primeiro foi a falta de incentivo dos professores formadores para com os discentes, pois, na maioria das vezes, 23%, os referidos professores dão preferência à parte técnica da Química ao invés do ensino de Química. Também devemos levar em consideração que a maioria desses professores formadores não tem experiência com a Educação Básica. O segundo ponto relaciona-se aos bolsistas; 22% afirmaram não ter base em conhecimentos matemáticos e químicos do Ensino Médio. Esse dado pode justificar

porque muitos alunos passaram de ano no Ensino Médio sem saber noções básicas de matemática e interpretação, e, assim, chegaram ao curso superior sem compreender o que lhes é solicitado, o que evidencia a fragilidade da aprendizagem na Educação Básica.

4.1.2 Supervisores do Subprojeto do PIBID em Química da UFAL

O subprojeto do PIBID em Química da UFAL possui sete supervisores. Todos são professores da Educação Básica da rede estadual de ensino. Por telefone, explicamos a proposta da pesquisa e agendamos o horário e local para a realização da coleta de dados. Porém não foi possível realizarmos a pesquisa com dois supervisores, pois um deles estava em processo de seleção para ocupar a vaga deixada por um supervisor que saiu do programa, e o outro não mostrou interesse em participar da pesquisa, apesar de várias tentativas.

O questionário (Apêndice B) é composto por 23 questões, divididas em três partes: a primeira procurou colher informações pessoais e socioeconômicas; a segunda e a terceira buscaram informações acadêmicas e profissionais, respectivamente.

Os cinco supervisores são do sexo masculino, possuem casa própria, cursaram Licenciatura em Química e são professores efetivos na rede estadual de educação. Quanto ao estado civil, 80% declararam ser casados, e 20%, solteiros. Quanto à cor, as declarações totalizaram 60% de pardos, 20% de brancos e 20% de negros. Com relação ao meio de transporte, 80% fazem uso de carro próprio, e 20%, de transporte público (ônibus). Quando questionados onde tinham estudado o Ensino Médio, a maioria, 80%, declarou que foi em escola pública, e 20% relataram que a maior parte foi na referida instituição. Ao passo que 60% dos entrevistados sempre quiseram ser professores, 40% responderam que não queriam seguir a profissão. Para facilitar a análise das informações profissionais dos cinco supervisores, construímos o Quadro 12:

Quadro 12 – Perfil profissional dos supervisores do subprojeto do PIBID em Química da UFAL

Supervisores	Quanto tempo de docência?	Trabalha em que rede de ensino?	Há quanto tempo ingressou na rede pública?	Há quanto tempo ingressou no PIBID?	Quantas horas trabalha por dia?	Quantas horas semanais dedica ao PIBID?
S1	9 anos	Pública e privada.	9 anos	1 ano e 7 meses	Entre 6 e 10 horas	Entre 6 e 10 horas
S2	38 anos	Pública	26 anos	5 anos	Entre 6 e 10 horas	Acima de 10 horas
S3	30 anos	Pública	30 anos	1 ano e 7 meses	Até 6 horas	Até 6 horas
S4	20 anos	Pública	14 anos	1 ano e 7 meses	Acima de 10 horas	Até 6 horas
S5	12 anos	Pública	12 anos	1 ano e 7 meses	Acima de 10 horas	Até 6 horas

FONTE: Supervisores (set/2015)

Ao verificarmos as informações acima, percebemos que temos profissionais com anos de experiência na docência atuando no subprojeto do PIBID em Química da UFAL, enquanto outros estão basicamente no início da carreira, e a maioria atua apenas na rede pública. Quanto ao tempo de atuação no programa, quatro dos supervisores estão atuando desde o início do atual subprojeto, ou seja, desde março de 2014. O Supervisor 2 (**S2**) tem cinco anos de PIBID, pois é oriundo do subprojeto de 2010. Com relação às horas trabalhadas por dia, ocorreu uma variação no relato dos supervisores, mas isso é justificado com base na carga horária que cada um possui na rede estadual de educação (20 horas, 40 horas ou 60 horas). Apesar de o PIBID orientar que sejam destinadas oito horas semanais às atividades do programa, três supervisores estão trabalhando abaixo desta carga horária estabelecida.

4.1.3 Coordenadores do Subprojeto do PIBID em Química da UFAL

O subprojeto do PIBID em Química da UFAL possui três coordenadores, os quais são professores da UFAL e integram o Instituto de Química e Biotecnologia. Com a finalidade de conhecermos melhor os coordenadores, foi aplicado um questionário (Apêndice C) composto de 24 questões. Este momento foi previamente agendado por telefone, com horários marcados na própria UFAL, conforme a disponibilidade de cada participante. Porém só foi possível aplicarmos o questionário

com dois coordenadores de área, pois o terceiro não encontrou disponibilidade em sua agenda para contribuir para a pesquisa, apesar de várias tentativas terem sido feitas. Para preservar a identidade dos coordenadores, estes serão tratados como Coordenador 1 e 2 (**C1** e **C2**).

O Coordenador 1 (**C1**) tem 34 anos, estudou em escola pública e é licenciado em Química pela Universidade Estadual Paulista – UNESP de Araraquara-São Paulo – desde 2004, mesma instituição em que cursou o doutorado em Química Analítica, concluído em 2010. Lecionou por dois anos na Educação Básica, porém, em 2010, ingressou na UFAL como professor de Química do IQB, trabalhando em regime de dedicação exclusiva como professor adjunto. Dedicar entre seis e dez horas por dia às atividades da instituição como professor da disciplina de Química Analítica. O Coordenador 1 (**C1**) afirmou que está na coordenação do subprojeto do PIBID em Química da UFAL há um ano e seis meses; nessa coordenação, dedica entre seis e dez horas semanais a reuniões, visitas às escolas e momentos de estudo.

Com base nas informações colhidas, o Coordenador 2 (**C2**) tem 54 anos, estudou em escola pública e é bacharel em Química pela Universidade de Campinas-São Paulo desde 1982; na mesma instituição, cursou o doutorado na área de Ciências, com ênfase em Química Pura, tendo concluído a tese em 1991. Em 1984, passou a ser professor da UFAL no curso superior de Química, no qual, atualmente, trabalha em regime de dedicação exclusiva como professor associado, dedicando entre seis e dez horas por dia às atividades na universidade como professor das disciplinas na área do ensino de Química. O referido professor afirmou que nunca atuou na Educação Básica e relatou que está na coordenação do subprojeto do PIBID em Química do IQB da UFAL há quatro anos, dedicando até seis horas semanais ao programa, entre reuniões, visitas às escolas e momentos de estudos.

Ambos os coordenadores são solteiros, de cor branca, com casa própria e usam carro como meio de transporte. Afirmaram que, após a graduação, ingressaram no doutorado sem precisar fazer o mestrado, com base nas notas da seleção e no regulamento das instituições em que realizaram o processo seletivo.

4.2 A Interação Promovida pelo Subprojeto do PIBID em Química da UFAL sob o Ponto de vista dos Bolsistas de Iniciação à Docência, Supervisores e Coordenadores

Após a aplicação do questionário, realizamos uma entrevista semiestruturada com o objetivo de entender a opinião dos participantes da pesquisa com relação à interação promovida pelo subprojeto do PIBID em Química da UFAL na formação inicial e continuada dos participantes, bem como conhecer a influência do programa nas escolas da Educação Básica que recebem o PIBID. No caso dos bolsistas, realizamos uma entrevista semiestruturada (Apêndice D) que teve como um dos pontos principais saber de que forma o PIBID em Química vem contribuindo para a formação inicial dos bolsistas e como vem promovendo a sua interação com o ambiente da Educação Básica e a carreira docente.

A entrevista semiestruturada dos supervisores (Apêndice E) e coordenadores (Apêndice F) buscou investigar como o PIBID vem contribuindo para a formação continuada dos entrevistados, e de que forma a interação e a troca de experiências entre os envolvidos no subprojeto vêm ocorrendo. Com vistas ao claro entendimento dos depoimentos coletados, agrupamos os dados com base nas temáticas abordadas durante as entrevistas.

4.2.1 A Escolha Profissional

Quanto à escolha da profissão, para alguns entrevistados, a docência era uma certeza, para outros, uma dúvida que veio a ser concretizada, ou não, por meio da vivência com o subprojeto do PIBID. Nesse sentido, perguntamos: você sempre quis ser professor?

Sim. Pois no Ensino Médio tive um professor de Química, na escola pública, que incentivava muito os alunos a estudarem. Isto me fez criar gosto em ser professor. **B1**

No ensino fundamental eu queria ser médica. Quando passei a estudar o Ensino Médio, formei um grupo de estudo e vi que era bom ser professor e que eu tinha jeito, pois via que podia ajudar as pessoas. Então optei em ser professora e não estou arrependida. **B17**

Não. Pois tinha muita vergonha de falar em público, e minha mãe é professora, então via a dificuldade dela na escola pública [...]. Falta de reconhecimento e valorização. **B29**

Nunca quis ser professor. Fiz ENEM para Engenharia Química e acabei entrando em Licenciatura em Química, foi aí que comecei a gostar da docência. Mas, apesar disto, pretendo fazer outra atividade, por isto estou fazendo Engenharia Civil em outra Faculdade. **B2**

A princípio não queria ser professor. Queria algo na parte técnica da Química. Mas na minha cidade só tinha o curso de Licenciatura em Química, então foi a única oportunidade. Quando entrei pela primeira vez na sala de aula, me apaixonei. Hoje em dia amo o que faço. Fico apenas triste pela falta de valorização do professor. **S4**

Eu passei a querer ser professor a partir do momento que entrei na universidade. Antes disto nunca tinha pensado na possibilidade. Só sabia que queria fazer um curso superior. **C1**

A construção da carreira docente é repleta de questionamentos e reflexões, desde a escolha da profissão, passando por todo o processo de formação inicial, até chegar à vida profissional. Nesse sentido, foi possível observar tais angústias nos depoimentos dos bolsistas. Alguns vieram parar na licenciatura como segunda opção, outros estão fazendo Licenciatura em Química porque sempre almejaram a docência, apesar de saber das dificuldades e desvalorização da carreira. Ainda nesta perspectiva, perguntamos aos bolsistas qual tinha sido a reação dos amigos e familiares quando tiveram ciência da profissão escolhida por eles.

Minha família apoiou, pois falaram que respeitavam minha escolha. Já minha mãe incentivou ao máximo, pois para ela o professor é o início de tudo. Os amigos ficavam com brincadeiras, diziam que professor ganha mal, que eu ia morrer de fome, que professor é a pior profissão, dava para perceber certo preconceito da parte deles. **B1**

Muitas vezes quando falo que faço licenciatura, o povo diz: “eita”, você vai ser professora. A profissão não é valorizada. **B29**

Apesar de a sociedade reconhecer a importância do professor, no processo de formação do cidadão, a referida profissão é discriminada por ser considerada mal valorizada em relação às outras. Para Gatti e Barretto (2009, p. 239), “a representação da docência como ‘vocação’ e ‘missão’, de certa forma, afastou socialmente os professores da ideia de uma categoria de trabalhadores que lutam por sua sobrevivência, prevalecendo a perspectiva de ‘doação de si’ [...]”. Este pensamento, sobre a categoria, tem levado, com o passar dos anos, à diminuição da procura dos jovens pelos cursos de licenciatura. A “vocação” e a “missão” retratadas por Gatti e Barretto (2009) com relação à profissão docente estão presentes no ponto de vista dos licenciandos em Química da UFAL e professores da Educação Básica, pois

quando levantamos a questão em torno do que seria essencial para ser professor, alguns bolsistas e supervisores responderam:

Paixão pelo que faz. Paciência. Dedicção. **B18**

Dom. Paciência. **B22**

Carisma e conhecimento para passar. **B20**

Vocação. Paciência. **S4**

Essas concepções acerca da profissão docente podem evidenciar o que está posto pela própria sociedade e até na própria formação, o que nos faz pensar que o tema não é discutido na perspectiva de uma mudança de mentalidade. Há, nesse sentido, a manutenção da visão dada como senso comum para a profissão docente, ou seja, percebida como “sacerdócio”. Outras visões também podem ser notadas:

Ter o conhecimento e uma boa metodologia para ensinar. **B17**

Vontade em ser professor e conhecimento da área que deseja ensinar, pois não adianta ter vontade sem ter uma formação adequada. Tem que ter as duas coisas. **C1**

Nas perspectivas do Coordenador 1 (**C1**) e do Bolsista 17 (**B17**), verificamos que o professor precisaria adquirir saberes das áreas do conhecimento e da pedagogia para ser docente. A desvalorização salarial e a baixa procura dos cursos de licenciatura acabam se refletindo de forma negativa na carreira docente. Com relação aos professores da Educação Básica e aos professores formadores do curso de Licenciatura em Química da UFAL, o Bolsista 1 (**B1**) relatou:

Tem professor que incentiva a sermos professor, mostrando as vantagens e desvantagens da profissão. Tem outros, que com a forma arcaica de ensinar, pensam da seguinte forma: se passar passou, caso contrário, se vire para aprender. Certo que o professor não deve dar a resposta, mas ele tem que ensinar o caminho para o aluno. Mas alguns professores da UFAL não ensinam o caminho, fazem apenas tirar nossa motivação. **B1**

Ainda no que tange à postura dos professores formadores, os bolsistas relataram que sofrem preconceito por parte de alguns docentes porque fazem o curso de Licenciatura em Química e não o Bacharelado em Química.

Os alunos são tratados com preconceito pelos professores só porque fazemos licenciatura. **B18**

Os professores dizem que não gostam de dar aulas para licenciatura. Tem professor que não incentiva a gente a seguir a profissão que escolheu. Mais claro que não são todos. **B20**

Alguns professores universitários são apontados como um dos pontos negativos no processo de formação inicial, principalmente por não terem o perfil de formadores, deixando transparecer isso, constantemente, na sua prática docente. Em alguns casos, ainda consideram o curso de Licenciatura em Química subordinado ao curso de Bacharelado em Química. Oliveira e Silva (2009, p. 52) afirmam que:

[...] Muitos licenciandos atribuíram a seus professores da universidade o aspecto negativo de sua formação em Química, alegando falta de didática, falta de comprometimento com os alunos, descaso com as aulas, prejudicando assim, segundo os formandos, a formação em Química. A maior queixa dos formandos justifica-se pelo fato dos professores se preocuparem mais com suas pesquisas que com as aulas.

Este aspecto negativo relacionado aos professores formadores sempre foi alvo de debate devido à formação tradicional que esses profissionais tiveram quando eram estudantes. Por outro lado, apontam que essa característica estaria ligada ao curso de origem desses professores, pois muitos não são formados em licenciatura, faltando-lhes, assim, a parte pedagógica necessária para a prática docente.

4.2.2 Olhares dos Bolsistas, Supervisores e Coordenadores do Subprojeto do PIBID em Química da UFAL

Na busca pela interação entre universidade e escola básica, para melhor formação inicial de seus alunos de licenciatura, a UFAL aderiu ao PIBID em 2009, e, conseqüentemente, o curso de Licenciatura em Química é contemplado com o subprojeto do PIBID em Química, cujo objetivo é valorizar a troca de experiências entre bolsistas, supervisores e coordenadores, na busca pela melhoria da formação de professores para a Educação Básica. Nessa perspectiva, procuramos compreender o interesse dos bolsistas em participar do PIBID em Química. Perguntamos: o que procurava quando entrou no programa?

Eu procurava uma vivência da escola pública, pois até então eu desconhecia. Eu não tinha medo da sala de aula, apenas receio, pois não sabia o que iria encontrar. A gente só é um bom professor quando adquire experiência, e o PIBID nos dá esta experiência durante nossa formação. **B17**

Muitos, quando entram no PIBID, procuram a bolsa. Porém eu não procurava isso, e, sim, ir de encontro com a realidade da escola pública, pois sempre

estudei em escola privada. Quando entrei no PIBID, a ideia era ver como funcionava uma escola pública. **B2**

Experiência prática em sala de aula e aprender um pouco mais sobre os desafios enfrentados pelos professores da escola pública. **B4**

Quando entrei na UFAL, eu trabalhei dois anos no PIBIC, porém sempre quis fazer PIBID. Quando abriu o edital fiz a inscrição. Como vou ser professora, acho necessário ter este choque de realidade com o cotidiano do professor na escola. Então entrei no PIBID para enriquecer meu conhecimento e adquirir experiência. O PIBID vai ser a prova dos nove para saber realmente se escolhi a profissão correta. **B19**

Apesar de a bolsa paga pelo PIBID aos bolsistas ser um atrativo, a partir dos depoimentos, é possível verificar que o interesse deles, ao entrarem no programa, era a busca pela vivência na Educação Básica. Isso pode mostrar que o “[...] programa fortalece a formação inicial, considerando as conexões entre os diversos saberes [...]”. (CANAN, 2014, p. 8). Ainda nessa perspectiva, os supervisores e coordenadores argumentaram o seguinte quanto à importância do programa:

O PIBID conseguiu me reaproximar da universidade, pois era algo que eu estava bastante afastado. Ajudou no meu aperfeiçoamento. **S2**

A importância maior reside no aluno passar a ter um contato maior com a profissão, a qual ele deseja atuar. No primeiro momento, percebo um espanto deles com a realidade da escola pública. **S3**

O PIBID trouxe um status, no bom sentido da palavra, para os alunos da licenciatura, porque, antes, eles eram vistos como segunda classe. Quem desejava seguir a pesquisa, tinha o PIBIC, já os que queriam seguir a área de ensino, nada tinham como incentivo. Atualmente, o PIBID valoriza os cursos de licenciatura e propicia aos alunos destes cursos a vivência com a realidade da escola. Esta experiência possibilita o aluno aplicar, na Educação Básica, o que aprendeu na universidade, sem precisar esperar o estágio chegar ao final do curso. **C2**

Para o **S3**, o PIBID aproxima o bolsista do seu futuro local de trabalho, levando-o a se deparar com a realidade da escola básica durante a formação inicial. O **S2** relata que o programa é capaz de aproximar o professor da Educação Básica da universidade, contribuindo de forma direta e indireta para o processo de formação continuada dos professores envolvidos. Para o **C2**, o PIBID vem trazer valorização para os cursos de licenciatura, visto que antes só existiam programas que incentivavam a pesquisa. Destarte, é possível verificarmos que todos concordam com a importância do PIBID no processo de formação inicial e continuada de professores.

Percebemos, nos depoimentos, que a aproximação do licenciando com o futuro ambiente de trabalho é algo essencial, pois, na maioria das vezes, os alunos

dos cursos de licenciatura, apesar de serem oriundos da escola pública, têm uma visão distorcida da realidade escolar. Com base nisso, procuramos saber qual era a percepção deles com relação à escola pública antes e depois de sua entrada no PIBID.

Antes do PIBID: “Eu sempre estudei em escola privada e tinha uma visão completamente distorcida da escola pública devido aos comentários que ouvia, como violência e falta de interesse dos alunos e professores. Teve até bolsista que estava com medo de ir nas escolas devido à visão que passavam das escolas públicas”. Depois do PIBID: “A escola pública precisa melhorar, existe muita carência de profissionais e recursos e falta de interesse dos professores. Pois tem muitos professores que chegam na sala e colocam o conteúdo no quadro, sem olhar para o rosto do aluno, outros faltam direto. Na verdade, os professores estão acomodados com a situação. Não são todos, mas boa parte”. **B17**

Antes do PIBID: “Péssima. Devido ao que passava nos jornais, como greve, violência, além de alguns professores falarem que a escola pública não tinha mais solução”. Depois do PIBID: “Vejo que a escola pública tem salvação, se alguns professores se dedicarem. Alguns alunos têm salvação, só basta o professor pegar na mão e incentivar”. **B1**

Antes do PIBID: “Imaginava que por os alunos terem uma condição econômica mais baixa, eles teriam mais interesse do que os alunos das escolas privadas. Pois para eles, a educação seria o caminho para sair daquela situação desfavorável”. Depois do PIBID: “Vejo como uma instituição fracassada, pois a maioria dos professores não são dedicados e os alunos também não têm interesse nos estudos”. **B20**

Na visão dos entrevistados, a escola pública carrega sérios problemas, como a falta de recursos, segurança, qualidade no ensino etc. Outro ponto de vista que chamou a atenção no relato dos entrevistados foi com relação à postura dos professores da Educação Básica. Estes, apesar de fazerem parte da instituição, em alguns casos, não acreditam mais no papel da escola pública como espaço de ensino. Para Gatti (2009), a desvalorização da carreira docente acaba refletindo na qualidade da Educação Básica. Além disso, foi possível perceber, nos depoimentos dos bolsistas, um choque de realidade com o atual contexto da escola pública. Isso acaba levando o futuro professor a repensar a profissão que escolheu ou de que forma ele pode atuar para contribuir para a melhoria do ensino público.

Decorrente da inserção dos bolsistas na escola básica por meio do PIBID, procuramos saber o que seria o PIBID na vivência prática:

Melhora a formação do aluno de licenciatura, dando experiência a eles durante o curso. **B21**

Ajuda os alunos da escola pública nas suas dificuldades, mostrando novos caminhos através de aulas diferentes, como jogos didáticos e aulas experimentais. **B18**

Para **B21**, o PIBID fortalece a formação inicial do licenciando por meio da sua vivência no cotidiano da escola básica. Ambrosetti (2013) aponta que o confronto do licenciando com a realidade da educação leva-o a construir novas relações sobre o processo educacional. O **B18** relatou o outro lado do PIBID, ligado diretamente à escola e aos alunos do Ensino Médio, pois considera que o programa contribui de forma positiva para as aulas, visto que a interação do bolsista com a escola acaba levando para os alunos novas metodologias de ensino, tornando as aulas mais dinâmicas e interessantes. Ao mesmo tempo, procuramos saber a opinião dos supervisores e coordenadores sobre como seria o PIBID na prática.

Seria o elo entre o licenciando em formação e o professor da Educação Básica que já se formou há algum tempo. Com essa convivência, acabam surgindo novas propostas e metodologias que podem ser usadas na sala de aula. Na convivência de ambos, os bolsistas acabam instigando os supervisores a se atualizarem. **C1**

É o bolsista enfrentar a realidade do ensino na escola pública. **C2**

É um programa onde o licenciando vai ter uma oportunidade de vivenciar na Educação Básica a profissão que escolheu, bem antes de sua formação. **S3**

Seria a execução da parte teórica na prática. Ele vai conhecendo a realidade da escola e do aluno, ver os problemas e tentar obter soluções. Passando a pensar junto com o professor a melhor maneira de ministrar determinado conteúdo. **S5**

Há um consenso entre os supervisores e coordenadores de que o PIBID tem impacto direto na formação inicial do bolsista. Nesta perspectiva, verificamos que o PIBID vem se consolidando como política pública na formação inicial de professores. Além de incentivar e valorizar a docência, o programa em foco possibilita ao bolsista uma vivência da Educação Básica, levando este a um processo de reflexão da prática docente por meio de novas metodologias para ajudar no processo de ensino-aprendizagem do aluno do Ensino Médio.

O subprojeto do PIBID em Química da UFAL propõe 16 ações (Anexo B) para serem desenvolvidas na Educação Básica. Tais ações têm a finalidade de promover a interação entre a universidade e a escola básica visando e atingindo a melhoria na formação inicial e continuada dos sujeitos envolvidos diretamente no subprojeto.

Como ação inicial do subprojeto, os coordenadores propuseram que os bolsistas, sob a orientação dos supervisores, realizassem um diagnóstico da escola pública que tinha sido contemplada com o programa. Esse diagnóstico foi visto de forma positiva pelo **B1**, como podemos ver a seguir:

O diagnóstico é bom, pois iremos conhecer o terreno que iremos pisar, ver os pontos positivos e os negativos, para logo em seguida elaborarmos alguma coisa que seja produtiva para a escola, o aluno, o professor e o bolsista. **B1**

Após a realização e análise do diagnóstico, os bolsistas, sob a orientação dos supervisores, estariam autorizados a realizar outras ações que pudessem contribuir para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos da escola, bem como para o seu próprio processo de formação inicial. Entre as ações executadas, ocorreram casos isolados de elaboração e aplicação de jogos didáticos, feira de ciências e visitas à Companhia de Água e Saneamento de Alagoas – CASAL.

Realizamos como aula de campo uma visita à CASAL, assim foi possível falar de um assunto que tem relação com a química e está presente no cotidiano dos alunos do Ensino Médio. **B1**

Projetos sobre Lixo e Petróleo, além de uma Feira de Ciências. Assim vimos o interesse dos alunos e que eles são capazes de produzir coisas legais. Isto é gratificante. **B20**

Apesar do leque de ações que poderiam ser realizadas pelo subprojeto do PIBID em Química da UFAL na escola básica, na maioria das vezes, tais ações se detêm, basicamente, às aulas experimentais, conforme o relato dos bolsistas:

Tem muitas coisas que podemos fazer na escola, mas a única coisa que fizemos foi experimentos. Tem outras escolas que fizeram coisas legais, como jogos e projetos, mas na minha escola, a principal dificuldade é meu supervisor que só quer fazer experimentos. **B21**

Só fiz experimentos e assisti aulas. Não falta ideia, mas para elas serem colocadas em prática, depende de nosso supervisor. Nosso supervisor, muitas vezes, prefere mandar a gente ir embora ao invés de propor algo novo para fazermos. **B29**

Os depoimentos demonstram a angústia dos bolsistas quanto às ações que estão sendo executadas na escola. Ao mesmo tempo, reconhecem que poderiam ser realizadas diferentes ações com finalidade pedagógica, além da parte experimental. Em contrapartida, os bolsistas apontam os supervisores como um dos principais motivos para a realização de aulas experimentais. Alguns relatos apontaram que os

bolsistas estão indo para a escola básica apenas para realizar experimentos e/ou observar o supervisor dando aula.

Estou há mais de um ano no PIBID e até agora só realizei um experimento, fora isto, só assisti aula do professor. Parece mais um estágio de observação.

B4

Este fato promove a falta de interação do bolsista com o ambiente escolar, contrariando um dos objetivos do PIBID, que é: “inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública” para este participar de “experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador”. (Decreto nº 7.219/2010, p. 4). Assim, é possível perceber que alguns supervisores não compreendem a real proposta do programa e, por isso, acabam não atendendo às expectativas do subprojeto do PIBID em Química da UFAL. Um exemplo que ilustra este fato é o relato do **S1** e **B21** ao dizerem que:

O PIBID serve como um apoio para escola pública, principalmente para a realização de aulas práticas, considerando que não temos suporte do Estado.

S1

Na verdade, estamos como monitores de aulas experimentais. Não estamos atendendo a real proposta do PIBID. **B21**

Apesar das dificuldades apresentadas por alguns bolsistas com relação às ações realizadas nas escolas e à postura de alguns supervisores, o subprojeto do PIBID em Química da UFAL tem proporcionado aos bolsistas avanços relacionados à vivência no ambiente da Educação Básica e ao contato com a prática docente por meio de algumas intervenções realizadas nas escolas. Nessa perspectiva, solicitamos aos bolsistas para citar a atividade realizada no PIBID que mais contribuiu para a sua formação.

Um jogo sobre modelos moleculares. Foi aí que testei meu psicológico como professor. A turma começou a bagunçar e eu tive que tentar controlar a situação. Eu mesmo achava que não iria conseguir. Neste caso, o ganho mais importante não foi o jogo, mas o posicionamento que eu tive que tomar como bolsista para resolver o problema. **B2**

Aula experimental. Ver o interesse dos alunos na proposta da aula e explicar como aquilo ocorre para eles. Ao final do objetivo alcançado, sentimos uma gratificação muito grande. **B22**

A participação do bolsista nas atividades propostas para serem executadas na Educação Básica leva-o ao processo de construção de sua própria prática docente.

Neste sentido, Dantas (2013, p. 138) afirma que: “[...] o bolsista constrói conhecimentos inerentes à prática pedagógica, a partir da reflexão e discussão de questões relacionadas à aprendizagem, ensino, contexto educacional”.

A participação do licenciando de Química no subprojeto do PIBID, conforme relatam alguns bolsistas, mostra que a conduta destes durante as aulas na universidade já tem outra conotação diante da realidade da escola pública e da carreira docente.

Principalmente nas disciplinas pedagógicas quando estamos falando sobre Educação Básica. Pois quem está no PIBID já tem uma base, uma opinião formada. Quem não está ainda, vem com ideias soltas sobre a escola pública.
B18

Percebo diferença. Quem não participa do PIBID tem uma visão distorcida da Educação Básica. **B19**

A interação do bolsista com o cotidiano da escola pública e com a profissão docente contribui não apenas para a construção da prática docente, como também leva à reflexão acerca do desejo de ser professor. Por esse motivo, formulamos três perguntas aos bolsistas de iniciação à docência, supervisores e coordenadores para entendermos o ponto de vista desses sujeitos com relação à finalidade do PIBID frente à formação de todos os membros envolvidos. Para visualizar as informações coletadas, expomos os depoimentos no quadro a seguir:

Quadro 13 – Depoimento dos bolsistas, supervisores e coordenadores com relação à contribuição do PIBID para as suas respectivas formações

Qual a contribuição do PIBID para sua formação?	Qual a contribuição do PIBID para a formação inicial do bolsista?	Qual a contribuição do PIBID para a formação continuada do supervisor?	Qual a contribuição do PIBID para a formação continuada do coordenador?
“Antecipar a vivência na escola, coisa que só iria acontecer no estágio. Por meio do PIBID, iremos aprender a lidar com alguns atritos que acontecem na sala de aula [...]” B1	-	“Ajuda ele crescer como professor. Como ele terminou há muito tempo, o PIBID acaba ajudando ele se atualizar.” B2	“Faz o coordenador, conhecer melhor a realidade da escola pública, visto que muitos nunca ensinaram na Educação Básica.” B2
“[...] aproximação com a universidade, e contribuindo para	“Contribui significativamente, pois coloca o		“As informações coletadas pelos bolsistas na escola e

minha formação continuada, levando eu repensar minha prática como professor.” S3	licenciando em contato com o ambiente da Educação Básica antes do final do curso.” S5	-	levadas para o coordenador vão ajudar ele a entender melhor a Educação Básica.” S5
“[...] ter uma visão da Educação Básica, para contribuir no meu desenvolvimento como professor universitário.” C1	“Faz o bolsista entrar em contato com a Educação Básica, pois o que é idealizado e visto na teoria na universidade, na maioria das vezes, não condiz com a realidade do ensino público.” C2	“Uma parceria enriquecedora, principalmente se o professor estiver acomodado [...]. Fazendo ele interagir com novas ideias.” C2	-

FONTE: Bolsistas de Iniciação à Docência, Supervisores e Coordenadores do Subprojeto do PIBID em Química da UFAL (set/2015)

Podemos verificar que os entrevistados concordam que o PIBID contribui de forma positiva para o processo de formação inicial e continuada dos membros envolvidos. A vivência promovida pelo PIBID aos bolsistas permite que eles se questionem sobre o seu papel como futuro professor da escola pública diante das inúmeras dificuldades que a referida instituição apresenta dentro do contexto atual da educação brasileira.

Durante as entrevistas, verificamos que alguns membros do PIBID tinham uma visão distorcida sobre o real papel de cada membro do subprojeto do PIBID em Química da UFAL, como: “nosso papel é auxiliar o professor nas aulas” (**B3**); “o bolsista tem a função de auxiliar o professor nas aulas experimentais” (**S1**). É notório que alguns membros ainda não compreenderam a função do programa dentro do processo de formação inicial de professores, qual seja, a atuação do bolsista no contexto da Educação Básica. Dando continuidade a prerrogativa, procuramos saber a opinião de outros sujeitos envolvidos no subprojeto:

Bolsista: “tem a função de diagnosticar problemas de ensino-aprendizagem e buscar soluções viáveis”. Supervisor: “Estar junto com os bolsistas para procurar soluções para os problemas diagnosticados”. Coordenador: “Mostrar novas metodologias, fiscalizar e propor atividades para serem desenvolvidas na escola”. **B17**

Bolsista: “Contribuir com a prática da Educação Básica, ao mesmo tempo, melhorar sua própria formação como futuro professor”. Supervisor: “Orientar e propor ideias do que devemos fazer”. Coordenador: “Gerenciar o PIBID de Química”. **B2**

Bolsista: “Buscar coisas novas, como novos métodos para os alunos entenderem melhor determinado assunto”. Supervisor: “Incentivar os bolsistas e mostrar o caminho”. Coordenador: “Cobrar as atividades e fazer reuniões”. **B1**

Apesar de alguns membros terem uma visão distorcida sobre a função deles no PIBID, no geral, verificamos que a maioria tem conhecimento do papel de cada sujeito dentro do subprojeto. A coerência nos depoimentos reflete de forma positiva nas ações desenvolvidas dentro da escola, levando à interação na formação inicial e continuada.

Durante as entrevistas, procuramos saber como ocorrem as interações entre bolsistas, supervisores e coordenadores no subprojeto do PIBID em Química da UFAL. Por meio das ações desenvolvidas, nesse sentido, os entrevistados relataram que a interação não ocorre da forma como deveria. Além disso, desconhecem a presença do coordenador de gestão de processos educacionais.

Acho que a interação ocorre da seguinte forma: bolsista/supervisor e bolsista/coordenador. Ou seja, o bolsista interage com o supervisor e coordenador, mas eles não interagem entre eles. **B2**

Precisamos da presença dos coordenadores na escola e um melhor direcionamento das atividades. **B3**

Deveria ter uma maior aproximação entre coordenador e supervisor, pois está ficando um vácuo entre os dois, os bolsistas acabam percebendo isto, pois as coisas ficam soltas. **S3**

Acho que o coordenador institucional não acompanha o andamento de cada subprojeto como deveria. Nunca tivemos contato com o mesmo, apesar de ter ficado sabendo que ele é professor do departamento de Química. **B17**

Nem sabia que o projeto do PIBID da UFAL tinha um coordenador de gestão de processos educacionais, pois nunca nos foi passado esta informação. **C1**

Os relatos dos **B2**, **B3** e **S3** mostram que esse distanciamento ocorre, principalmente, entre supervisores e coordenadores, os quais acabam deixando o bolsista sem as orientações cabíveis para a construção da prática docente. O **B17** relatou a falta de contato do coordenador institucional com o subprojeto do PIBID em Química da UFAL como uma forma de fiscalizar o andamento do mesmo. O **C1** desconhece a existência do coordenador de gestão de processos educacionais, o que evidencia a falta de informação dos sujeitos do subprojeto do PIBID em Química com relação à presença desse profissional junto ao programa da instituição.

Apesar de o PIBID ter como objetivo aproximar o licenciando da escola pública para fortalecer e incentivar a docência, verificamos que o subprojeto do PIBID em

Química da UFAL ainda deixa algumas lacunas a serem preenchidas. Dessa forma, procuramos saber dos bolsistas se, na prática, o PIBID realmente incentiva à docência.

Depende. O PIBID em si tem como objetivo incentivar a docência, mas vai depender da escola e do supervisor e do seu querer ser professor. Pois ele pode incentivar ou desapontar, mostrando a realidade e as dificuldades da educação. Aí você fica pensando: meu Deus, será que vou aguentar isto todo dia na minha profissão? **B19**

Sim. Quando o PIBID nos leva para dentro de uma escola, acaba nos proporcionando um aprendizado incrível. **B22**

O **B19** mostra que o PIBID, por um lado, incentiva à docência, mas, por outro lado, pode levar o licenciando a desistir da profissão devido a algumas conjunturas que podem ocorrer durante sua participação no programa, como a realidade da escola e a postura do supervisor. Porém o **B22** mostrou com entusiasmo que o PIBID incentiva à docência quando leva o bolsista a participar do contexto da Educação Básica por meio das ações do subprojeto.

Após o contato dos bolsistas com a realidade da rede pública, perguntamos a cada um se o “choque de realidade”, em algum momento, o levou a pensar ou repensar a profissão que escolheu e de que forma isso aconteceu.

Fez de forma positiva. Vejo muita gente falar de forma negativa da profissão professor. Muitos tratam a gente como herói, mas devemos lembrar que somos profissionais e devemos ser valorizados. Devemos estar preparados para mudarmos o método de ensinar sempre que for necessário para o aluno aprender. **B3**

Só me fez confirmar o que eu já sabia, que era ser professor. Entrar no PIBID e ir para escola da Educação Básica está sendo muito gratificante. **B18**

Fez-me pensar nos prós e nos contras da profissão. Os contras seriam a desvalorização, falta de infraestrutura das escolas e quando não conseguimos fazer o aluno aprender, deixando a gente muito triste. Os prós são quando nossos alunos conseguem entender e vencer. **B22**

A despeito de esse “choque de realidade” levar o bolsista a pensar ou repensar a sua escolha pela docência, podemos verificar que, no geral, a inserção no espaço da Educação Básica possibilita a construção da identidade profissional por meio da participação nas ações promovidas pelo subprojeto do PIBID em Química da UFAL.

No Fórum Nacional dos coordenadores institucionais do PIBID, realizado na cidade de Salvador – BA, em junho de 2015, foram discutidos os possíveis cortes em

investimentos da CAPES destinados ao PIBID decorrente da crise econômica brasileira. Nessa perspectiva, perguntamos aos membros do subprojeto do PIBID em Química da UFAL o que eles achavam do possível “fim” do PIBID como política de formação de professores.

O programa traz contribuições positivas para os envolvidos (bolsistas, supervisores, coordenadores, alunos do Ensino Médio e escola básica). O fim dele seria uma perda para todos. **C1**

O fim do PIBID seria um retrocesso para todos. Quem sairia perdendo, principalmente, seria o “pibidiano”. Ele passaria a ter apenas o estágio como meio de conhecer a Educação Básica. **S4**

Se o PIBID acaba, os cursos de licenciatura vão continuar, pois antes do PIBID já existiam os cursos. Porém a contribuição que o PIBID tem para com a formação inicial de professores não pode ser substituída por um estágio. **B2**

Conforme os depoimentos, o fim do PIBID prejudicaria o processo de formação de professores no Brasil. Contudo, para colocar um ponto final nos rumores sobre os cortes no PIBID, a CAPES (2015a) relata que “não haverá interrupção de programas em funcionamento”, conforme a nota de esclarecimento divulgada em seu *website* no dia 24 de junho de 2015. Apesar de a CAPES garantir, em junho de 2015, a continuidade do programa, a diretora de formação de professores da Educação Básica – DEB da CAPES declarou, no dia 15 de dezembro de 2015, por meio de Ofício Circular nº 018/2015 direcionado aos coordenadores institucionais do PIBID, mudanças e cortes no programa para o ano de 2016, conforme verificamos a seguir:

A partir das avaliações e do cenário orçamentário de 2015 e 2016, a Diretoria Executiva da CAPES [...] com apoio do MEC, estabeleceu prioridades para alocação de recursos para o exercício de 2016. [...] Os programas que tinham ações previstas para 2016 terão continuidade, sem nenhuma expansão. [...] É necessário esclarecer, ainda, que dentre os programas da DEB, o que teve maior expansão foi o Pibid, que em 2013 fomentava 49 mil bolsas, passando para 90 mil bolsas em 2014, sem a dotação orçamentária necessária, o que gerou déficit que vem se acumulando desde então, obrigando a DEB a remanejar recursos de outras rubricas e de outros programas para honrar o pagamento das bolsas ativas do Pibid em 2014 e 2015. Diante dessa situação, a DEB, com responsabilidade, prudência e em consonância com as diretrizes do MEC, está analisando alternativas para minimizar o impacto de uma redução de no mínimo 50% do número de bolsas do Pibid em 2016, observando que todos os projetos e todas as concessões de bolsas completam dois anos (24 meses) a partir de 01/03/2016. (BRASIL, 2015b).

Devido às últimas decisões da CAPES com relação ao PIBID, verificamos que o programa em foco, apesar de não ter sido extinto, sofrerá reduções de investimentos e bolsas com o passar dos meses, visto que o bolsista que completar 24 meses de

atuação estará desligado do programa. Ao mesmo tempo, a CAPES anunciou que não haverá expansão dos projetos do PIBID em andamento, nem o lançamento de novos editais.

Outro argumento utilizado pela diretora de formação de professores da Educação Básica da CAPES durante a divulgação do Ofício Circular nº 018/2015 aos coordenadores institucionais do PIBID em 15 de dezembro de 2015 foi que o PIBID não estava colaborando para a melhoria do IBED das escolas participantes, deixando, assim, de atingir um dos objetivos previstos pelo programa, qual seja, “promover a melhoria da qualidade da Educação Básica por meio das ações do PIBID nas escolas”. (BRASIL, 2007, 2015b).

A despeito da crise que o PIBID vem enfrentando, esse programa proporciona ao licenciando participante uma vivência empírica dentro do contexto da Educação Básica no Brasil e se consolida como política pública na formação inicial de professores, além de alavancar a valorização do magistério. Diante da pesquisa realizada, foi possível verificar que o subprojeto do PIBID em Química da UFAL promove a interação do curso de Licenciatura em Química com as escolas públicas participantes por meio das ações propostas aos bolsistas pelos supervisores e coordenadores.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desse trabalho de pesquisa, buscamos entender a concepção, contribuição e interação do PIBID na construção da prática docente do Curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal de Alagoas. Para tanto, elegemos como referências portarias, editais, livros, relatórios, projeto/subprojeto e artigos, referentes ao tema. Trabalhamos, também, com questionários e entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa, protagonistas do subprojeto do PIBID em Química da UFAL em Maceió.

A partir das leituras realizadas e das informações coletadas, verificamos que o PIBID em Química da UFAL tem papel importante na construção da prática docente do licenciando em Química, pois oportuniza aos bolsistas a participação no cotidiano da escola pública por meio das atividades propostas pelo programa. Com isso, leva o licenciando a um processo de formação inovador, visto que proporciona a vivência no contexto da Educação Básica desde o início do curso de formação de professores. Tal proposta diferencia-se do estágio supervisionado, no qual o futuro professor só tem acesso a esse ambiente nos últimos períodos do curso.

Essa vivência pode provocar um “choque de realidade” no bolsista ao chegar à escola pública e deparar-se com problemas que, muitas vezes, não são evidenciados na graduação. Por esse motivo, o programa pode levar o bolsista tanto à idealização de sua identidade como futuro professor por meio da construção de saberes docentes como pode causar desestímulo nesse discente em relação à carreira docente. Portanto, não consideramos isso um ponto negativo, pois, se o estudante verificar que não se identifica com a profissão, poderá desistir do curso ainda no início ou redimensionar e repensar a sua futura prática pedagógica. Essa experiência pode evitar que, no futuro, ingresse no sistema educacional brasileiro um professor “frustrado” por não se identificar com a carreira docente.

Durante a transcrição e análise das informações coletadas, corroboramos que a inserção do bolsista no contexto escolar possibilita a aproximação entre teoria e prática, visto que esse momento ímpar não é vivenciado no meio acadêmico. Essa interação entre universidade e Escola Básica enriquece o processo de formação não apenas do licenciando, mas também do professor formador e co-formador.

O PIBID concede aos sujeitos participantes um espaço de formação diferenciado, pois, para o bolsista, o programa proporciona a oportunidade de vivenciar o contexto da Educação Básica desde o início do curso de licenciatura. Isso permite ao participante observar, planejar, propor, executar e participar das ações propostas pelo PIBID e pela escola a fim de tornar o ambiente de aprendizagem mais dinâmico e atrativo para o aluno do Ensino Médio; ao mesmo tempo, favorece a melhoria da formação inicial do licenciando.

O supervisor (professor da Educação Básica) passa a diversificar suas aulas com novas propostas didáticas, além de incentivar a formação continuada, tornando-se co-formador do futuro docente. No tocante ao coordenador de área, o PIBID o aproxima do cotidiano da Educação Básica, levando-o a compreender melhor esse contexto educacional, além de contribuir para a sua formação continuada.

No que diz respeito à escola, o programa torna o ambiente da instituição mais dinâmico e atrativo, influenciando o interesse dos alunos pela disciplina que acolhe o PIBID. Porém, com relação à melhoria dos índices do IDEB e ENEM por meio da intervenção do PIBID, torna-se um fato relativo, pois, na maioria das vezes, a escola só recebe um subprojeto de forma pontual, tornando-se inviável melhorar o contexto de ensino e a aprendizagem dos alunos.

Apesar das ameaças de cortes do PIBID por parte do MEC/CAPES de forma pontual, este vem ganhando força e espaço no meio acadêmico e no cotidiano da Educação Básica, reconhecido como política pública de formação de professores. Mas ainda não chegou a sua plenitude, pois há deficiência no gerenciamento dos projetos institucionais e na fiscalização dos responsáveis pelos subprojetos de área aos supervisores e aos bolsistas. Apesar de as portarias e editais que regem o PIBID estabelecerem atribuições aos sujeitos envolvidos, foi possível observar que, no subprojeto do PIBID em Química da UFAL, algumas vezes, estas atribuições não são realizadas como deveriam ser.

Mesmo reconhecendo que o PIBID de Química da UFAL vem contribuindo para a construção da prática docente do licenciando, não podemos negar que a falta de interlocução entre os coordenadores de área e os supervisores atrapalha o andamento dos trabalhos. Além disso, identificamos a completa falta de compromisso de alguns supervisores de Química com o processo de formação inicial dos bolsistas. Esse tipo de atitude deveria ser revisto pelos coordenadores de área do PIBID da UFAL para evitar prejuízos na manutenção da real proposta do programa. Também

foi possível observar que os entrevistados desconhecem a existência do coordenador de gestão de processos educacionais no projeto do PIBID da UFAL. Ainda, o coordenador institucional estaria deixando de acompanhar de perto as ações propostas pelo subprojeto do PIBID em Química, pois ocorrem algumas falhas na execução do subprojeto, como falta de diálogo entre coordenador e supervisor, ausência de uma fiscalização das ações desenvolvidas no subprojeto e a falta de cumprimento da carga horária prevista no projeto institucional por parte dos supervisores e bolsistas (a saber, 4 horas semanais na escola). Tais fatos prejudicam o resultado final do subprojeto do PIBID em Química da UFAL e, conseqüentemente, a formação inicial dos licenciandos da instituição.

Outro fator que nos chamou atenção foi a repetição de ações do programa. Apesar de o subprojeto do PIBID de Química da UFAL propor 16 ações (Anexo B) passíveis de realização pelos sujeitos no ambiente escolar, na maioria das vezes, são tão somente executadas aulas experimentais, observação da conduta didática do supervisor em sala, leitura de artigos e reuniões com os coordenadores de área na universidade. Assim, o programa limita-se à repetição de ações sem nenhuma inovação no processo de construção da prática docente do futuro professor. Ademais, a observação da conduta do professor em sala estaria mais relacionada a uma situação de estágio supervisionado do que a uma proposta de ação do PIBID como meio de inserção do bolsista no cotidiano da escola pública.

Com relação aos professores formadores, foi possível verificar que muitos não eram formados na área de ensino (licenciatura), o que levava os mesmos a prezarem pela pesquisa, deixando o processo de formação docente em segundo plano, ao mesmo tempo em que demonstravam falta de conhecimento da realidade da Educação Básica para contextualizar as aulas na graduação. Outra questão apontada foi a discriminação de alguns docentes em relação aos alunos que cursavam licenciatura e não bacharelado. Esse tipo de situação pode, de forma direta ou indireta, comprometer a formação inicial dos licenciandos em Química da Universidade Federal de Alagoas, além de estimulá-los à desistência do curso.

Conclusivamente, consideramos que o PIBID contribui de forma positiva para a Educação Básica, bem como para a qualificação dos professores universitários (coordenadores), professores de Educação Básica (supervisores) e licenciandos (bolsistas de iniciação à docência). O programa provoca impactos importantes nos cursos de licenciatura graças à inclusão dos estudantes no cotidiano da Educação

Básica desde o início do curso. Por fim, o PIBID gera um grande movimento no campo de aprendizagem, fortalecendo o ensino e mostrando a importância do programa como política pública na valorização da profissão docente e na formação inicial e continuada de professores no Brasil.

REFERÊNCIAS

AMBROSETTI, N. B. et al. Contribuição do PIBID para a formação inicial de professores: o olhar dos estudantes. **Educação em Perspectiva**, v. 4, n. 1, Viçosa, p.151-174, jan/jun. 2013.

BERAZA, M. Z. **Los diarios de los profesores como documentos para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores**. Santiago: Proyecto de Investigación de Acceso e Cátedra, 1987.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação**: Uma introdução a teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BORGES, C; TARDIF, M. Apresentação. **Educação e Sociedade**: revista quadrimestral de ciência da educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Campinas, n. 74, p. 11-26, 2001.

BRASIL. Decreto nº 83.650, de 28 de junho de 1979. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, 29 de junho de 1979. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-83650-28-junho-1979-433423-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 23 jun. 2015.

_____. Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 de outubro de 1982. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Lei%20n.%20%207.044%20%20de%2018%20de%20outubro%20de%201982.SF.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2015.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/sicon/ExecutaPesquisaLegislacao.action>>. Acesso em: 23 out. 2014.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação – CNE. Resolução CP nº 1, de 30 de setembro de 1999. **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 de outubro de 1999, Seção 1, p. 50. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp001_99.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação – CNE. Parecer nº 1.303, de 06 de novembro de 2001. CNE/CES. **Diário Oficial da União**, 7 de dezembro de 2001, Seção 1, p. 25. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES1303.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação – CNE. Resolução nº 8, de 11 de março de 2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 de março de 2002a, Seção 1, p. 12. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES08-2002.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação – CNE. Resolução nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 de março de 2002b, Seção 1, p. 9. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2015.

_____. Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 de dezembro de 2004, Seção 1, p. 34. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2015.

_____. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 de dezembro de 2005a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm>. Acesso em: 23 jun. 2015.

_____. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005b. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 de janeiro de 2005b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm>. Acesso em: 23 jun. 2015.

_____. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 de junho de 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>. Acesso em: 23 jun. 2015.

_____. Ministério da Educação – MEC/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Edital nº 1**, de 12 de dezembro de 2007a. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_PIBID.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2015.

_____. Ministério da Educação. Portaria normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007. **Diário Oficial da União**, n.º 239, de 13 de dezembro de 2007b, Seção 1, p. 39. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_Normativa_38_PIBID.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2015.

_____. Ministério da Educação – MEC/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Edital nº 02**, de 25 de setembro de 2009a. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital02_PIBID2009.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2015.

_____. Decreto nº 6.577, de 29 de janeiro de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 de janeiro de 2009b, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>. Acesso em: 23 jun. 2015.

_____. Ministério da Educação – MEC/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Edital nº 18**, de 9 de abril de 2010a. Disponível em:

<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital18_PIBID2010.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2015.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/SECAD/ Ministério da Educação – MEC. **Edital nº 2**, de 21 de outubro de 2010b. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital002_2010_Capes_Secad_PIBIDiversidade_1711_02.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2015.

_____. Decreto nº 7219, de 24 de junho de 2010. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 de junho de 2010c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm>. Acesso em: 23 jun. 2015.

_____. Ministério da Educação – MEC/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Edital nº 01**, 3 de janeiro de 2011. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital_001_PIBID_2011.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2015.

_____. Ministério da Educação – MEC/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Edital nº 11**, de 19 de março de 2012. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital_011_Pibid-2012.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2015.

_____. Ministério da Educação – MEC/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Edital nº 61**, de 9 de agosto de 2013a. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_061_2013_PIBID_RETIFICADO.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2015.

_____. Ministério da Educação – MEC/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Edital nº 66**, 6 de setembro de 2013b. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_066_2013_Pibid-Diversidade-692013.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2015.

_____. Ministério da Educação – MEC/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Portaria nº 96**, de 18 de julho de 2013c. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2015.

_____. **Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB**: Relatório de gestão. Brasília: Ministério da Educação – MEC/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, 2013d. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatorio-DEB-2013-web.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2015.

_____. Ministério da Educação – MEC/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Comunicado CAPES – Bolsas Pibid**, 24 de junho de 2015a. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/7565-comunicado-capes-2>>. Acesso em: 11 out. 2015.

_____. Ministério da Educação – MEC/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Ofício Circular nº 018 do DEB/CAPES**, Brasília, 15 de dezembro de 2015b.

CANAN, S. R.; CORSETTI, B. O professor em formação: o PIBID no contexto da política nacional de formação de professores. In: IV CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO/VII CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2014, Porto, Portugal. **Resumos**. Porto: Anpae/FPAE/FEAE/INTEREDUC, 2014. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT4/GT4_Comunicacao/SilviaReginaCanan_GT4_Resumo.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2015.

CUNHA, M. I. da. A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 31-42.

DANTAS, L. K. **Iniciação à docência na UFMT: contribuições do PIBID na formação de professores de química**. 2013. 189 f. Dissertação (Mestrado em Química) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Exatas e da Terra, Departamento de Química, Cuiabá, 2013.

FERRY, G. **Le trajet de la formation**. Paris: Dunod, 1987.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GALIAZZI, M. C. **Educar pela pesquisa: ambiente de formação de professores de ciências**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores: Para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. **Professor do Brasil: impasses e desafios**. Brasília – DF: UNESCO, 2009.

_____. et al. **Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GAUTHIER, C. et al. Tradução Francisco Pereira. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente** – Coleção Fronteiras da Educação. Ijuí: Ed. Unijuí, 1998.

GAUCHE, R. et al. Formação de professores de Química: concepções e proposições. **Química Nova na Escola**, São Paulo, n. 27, p. 26-29, fev. 2008.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresa**, São Paulo, v. 35, n. 2, 1995.

HIRAI, R. T. **A Prática em Questão**: Demandas da incerteza e da complexidade para a atuação na Educação Física Escolar e para a Formação Profissional. 2011. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2011.

LEITE, N. M. G. et al. Abandono escolar no curso de licenciatura em Matemática do IFNMG – Campus Januária. In: VI CONGRESSO INTERNACIONAL DE ENSINO DA MATEMÁTICA, 2013, Canoas.

LENOIR, I. Pesquisar e formar: repensar o lugar e a função da prática de ensino. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1299-1325, set/dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302006000400011&script=sci_arttext>. Acesso em: 28 jul. 2015.

MACHADO, S. P. et al. A evasão nos cursos de graduação de química: uma experiência de sucesso feita no Instituto de Química da Universidade Federal do Rio de Janeiro para diminuir a evasão. **Química Nova**, v. 38, Suplemento S41-S43, 2005.

MARCELO, C. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. **Revista Brasileira de Educação**, n. 9, p. 51-75, 1998. XX Reunião da ANPED, Caxambu, set. 1997.

MALDANER, O. **A formação inicial e continuada de professores de química**. Professores/Pesquisadores. Ijuí: Unijuí, 2006.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

_____. **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1992a.

_____. **Os professores**: um novo objeto de investigação educacional. Porto: Porto Editora, 1992b.

_____ (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NEVES, C. M. C. A CAPES e a formação de professores para a Educação Básica. In: **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Suplemento 2, v. 8, p. 353-373, mar. 2012.

OLIVEIRA, L. A. A.; SILVA, C. S. de. Formação inicial de professores de química: formação específica e pedagógica. In: NARDI, R. (Org.). **Ensino de ciências e matemática**. São Paulo: Editora UNESP, 2009. p. 42-57.

OLIVEIRA, P. de S. Caminhos de construção da pesquisa em Ciências Humanas. In: **Metodologia das Ciências Humanas**. São Paulo: Editora Unesp, 1998.

PAREDES, G. G. O. **Um estudo sobre o PIBID**: saberes em construção na formação de professores de Ciências. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Curitiba, 2012.

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, n. 68, p. 109-125, dez. 1999.

PÉREZ-GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 95-114.

PENA, G. B. de O. **O início da docência**: vivências, saberes e conflitos de professores de Química. 214 f. Dissertação (Mestrado em Química) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Química, Uberlândia, 2010.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2005. p.15-33.

_____. A Pesquisa em Didática. **Didática, currículo e saberes escolares**. In: CANDAU, V. M. (Org.). Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 78-106.

_____; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

_____; CARVALHO, A. B. G. Políticas públicas na formação de professores da Educação Básica: contexto do pró-licenciatura. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 6, n. 9, p. 101-123, jul/dez. 2010.

ROSSI, A. V. O PIBID e a Licenciatura em Química num contexto Institucional de pesquisa química destacada: cenário, dificuldades e perspectivas. **Química Nova na Escola**, São Paulo, v. 35, n. 4, p. 255-263, nov. 2013.

RODRIGUES, M. de F. **Da Racionalidade Técnica à “nova” epistemologia da prática**: A proposta de formação de professores e pedagogos nas políticas oficiais atuais. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

SANTOS, W. L. P. et al. Formação de professores: uma proposta de pesquisa a partir da reflexão sobre a prática docente. **Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 8, p. 1-14, 2006.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Orgs.). **Formação do educador**: dever do Estado, tarefa da Universidade. São Paulo: Unesp, 1996.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p.143- 155, 2009. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2011.

SCHNETZLER, R. P.; ARAGÃO, R. M. R. Importância, sentido e contribuições de pesquisa para o ensino de Química. **Química Nova na Escola**, São Paulo, p. 27-31, 1995.

SCHÖN, D. A. Formar Professores Como Profissionais Reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 77-91.

SILVA, R. M. G.; SCHNETZLER, R. P. **Concepções e ações de formadores de professores de Química sobre o Estágio Supervisionado**: propostas brasileiras e portuguesas de química: formação específica e pedagógica. São Paulo, Editorial UNESP, 2009.

STANZANI, E. de L. et al. As contribuições do PIBID ao processo de formação inicial de professores de química. **Química Nova na Escola**, São Paulo, v. 34, n. 4, p. 210-219, 2012.

TARDIF, M; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: um esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, 1991.

_____; GAUTHIER, C. O saber profissional dos professores: fundamentos e epistemologia. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA SOBRE O SABER DOCENTE, 1996, Fortaleza. **Anais**. Fortaleza: UFCE, 1996.

_____; RAYMOND, D., Saberes, tempo e aprendizagem no trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, 2000.

_____; LESSARD, C., **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. **Saberes docentes e formação de profissional**. 12^a ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

UFAL. UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Conselho Coordenador de Ensino e Pesquisa – CCEP. **Resolução nº 16**, de 24 de setembro de 1974. Maceió, 1974.

_____. Instituto de Química e Biotecnologia. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química da UFAL**. Maceió, 2007a.

_____. Instituto de Química e Biotecnologia. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Bacharelado em Química da UFAL**. Maceió, 2007b.

_____. **Projeto PIBID 2013**: Proposta do Projeto Institucional do PIBID da UFAL com base no Edital nº 61/2013, MEC/CAPES. Maceió, 2013.

_____. Instituto de Química e Biotecnologia. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Química tecnológica e Industrial da UFAL**. Maceió, 2014a.

_____. PIBID. **Editais nº 5**, de 3 de janeiro de 2014: Seleção de Bolsista de Iniciação à Docência para o PIBID da UFAL. Maceió, 2014b.

_____. PIBID. **Editais nº 6**, de 3 de janeiro de 2014: Seleção de Supervisor para o PIBID da UFAL. Maceió, 2014c.

_____. **Pró-reitoria de Graduação (Prograde) da UFAL**. Pró-reitor de graduação. Maceió, 2015a.

_____. **Curriculum Lattes dos docentes do curso de Licenciatura em Química**. Maceió, 2015b. Disponível em: <<http://www.ufal.edu.br/unidadeacademica/iqb/pt-br/graduacao/quimica-licenciatura/docentes-1>>. Acesso em: 10 set. 2015.

VELLOSO, R. V., Desafios para a formação de professores nas Universidades Públicas. **Revista Eletrônica de Educação**, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, v. 6, n. 2, p. 427-439, nov. 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Questionário do licenciando

Informações Pessoais e Socioeconômicas

- 1) Nome completo: _____
- 2) Data de Nascimento: _____
- 3) Sexo: () Masculino () Feminino
- 4) Estado civil: () Solteiro () Casado
- 5) Quantidade de pessoas na família: _____
- 6) Telefone: _____
- 7) E-Mail: _____
- 8) Cor: () Branco () Negro () Pardo () Outro:
- 9) Você tem filhos: () Não () Sim Quantos? _____
- 10) Você possui casa própria? () Não () Sim
- 11) Qual o meio de transporte que você mais utiliza? () Ônibus () Carro
() A pé () Bicicleta () Moto () Outro: _____
- 12) Além do PIBID, você tem outra atividade profissional? () Não () Sim
Qual? _____

Informações Acadêmicas:

- 13) Onde você cursou o Ensino Médio:
() Todo em escola pública
() Todo em escola particular
() Maior parte em escola pública
() Maior parte em escola particular
- 14) Quantas vezes você fez vestibular/ENEM? _____
- 15) Se você fez vestibular/ENEM mais de uma vez, foi para qual (ais) curso (os)?

- 16) Você sempre quis ser professor? () Não () Sim
- 17) Em qual ano você entrou no curso de Licenciatura em Química? _____
- 18) Você está em que semestre/ano atualmente? _____
- 19) Qual o provável semestre/ano de conclusão do seu curso? _____

- 20) Há quanto tempo você participa do PIBID (em meses)? _____
- 21) Quantas horas você se dedica ao estudo por dia?
- () até 6 horas () entre 6 e 10 horas () acima de 10 horas
- 22) Quantas horas semanais você dedica ao Pibid?
- () até 6 horas () entre 6 e 10 horas () acima de 10 horas
- 23) Qual (ais) o(s) motivo(s) o levou(aram) a escolher o curso de Licenciatura em Química? *Assinale quantas alternativas julgar necessário.
- () Aptidão pela docência
- () Baixa concorrência
- () Possibilidade de cursar o Bacharelado em menos tempo
- () Boas oportunidades no mercado de trabalho
- () Influência da família e/ou amigos
- () Falta de conhecimento do curso na hora da escolha para o vestibular
- () Outros. Quais? _____
- 24) Quais foram/são suas principais dificuldades no curso de Química?
- *Assinale quantas alternativas julgar necessário.
- (...) Falta de base em conhecimentos matemáticos e químicos do Ensino Médio
- () Dificuldade nas matérias pedagógicas
- (...) Falta de entendimento nas disciplinas de química devido à falta de contextualização
- () Falta de relação da teoria com a prática
- () Falta de estágios na área
- () Falta de incentivo dos professores formadores do curso
- () Falta de dedicação maior aos estudos
- () Problemas financeiros
- () Horário do curso
- () Outros. Quais? _____

APÊNDICE B: Questionário do supervisor

Informações Pessoais e Socioeconômicas

- 1) Nome completo: _____
- 2) Data de Nascimento: _____
- 3) Sexo: () Masculino () Feminino
- 4) Estado civil: () Solteiro () Casado
- 5) Quantidade de pessoas na família: _____
- 6) Telefone: _____
- 7) E-Mail: _____
- 8) Cor: () Branco () Negro () Pardo () Outro:
- 9) Você tem filhos: () Não () Sim Quantos? _____
- 10) Você possui casa própria? () Não () Sim
- 11) Qual o meio de transporte que você mais utiliza? () Ônibus () Carro
() A pé () Bicicleta () Moto () Outro: _____
- 12) Qual o seu regime de trabalho?
() Efetivo () Contratado () Outros. Qual?

Informações Acadêmicas:

- 13) Onde você cursou o Ensino Médio:
() Todo em escola pública
() Todo em escola particular
() Maior parte em escola pública
() Maior parte em escola particular
- 14) Você sempre quis ser professor? () Não () Sim
- 15) Em sua graduação, você cursou:
() Licenciatura () Bacharelado () Ambos
- 16) Qual a sua formação na graduação?
Graduação: _____
Instituição: _____
Ano que iniciou: _____

Ano que concluiu: _____

17) Você possui pós-graduação:

Latu Senso:

() Especialização.

Qual área: _____

Instituição: _____

Ano que iniciou: _____

Ano que concluiu: _____

Stricto Senso:

() Mestrado.

Qual área: _____

Instituição: _____

Ano que iniciou: _____

Ano que concluiu: _____

() Doutorado.

Qual área: _____

Instituição: _____

Ano que iniciou: _____

Ano que concluiu: _____

() Pós-Doutorado.

Qual área: _____

Instituição: _____

Ano que iniciou: _____

Ano que concluiu: _____

Informações Profissionais

18) Você atua como docente em química há quanto tempo? Caso seja outra disciplina, informe qual é o tempo. _____

19) Em qual rede de ensino, atualmente, você leciona?

() Pública () Privada () Ambas

20) Em que ano você ingressou na carreira como docente da rede pública de ensino? _____

21) Há quanto tempo você participa do PIBID (em meses)? _____

22) Em média, quantas horas você trabalha por dia?

() até 6 horas () entre 6 e 10 horas () acima de 10 horas

23) Quantas horas semanais você dedica ao Pibid?

() até 6 horas () entre 6 e 10 horas () acima de 10 horas

APÊNDICE C: Questionário do coordenador

Informações Pessoais e Socioeconômicas

- 1) Nome completo: _____
- 2) Data de Nascimento: _____
- 3) Sexo: () Masculino () Feminino
- 4) Estado civil: () Solteiro () Casado
- 5) Quantidade de pessoas na família: _____
- 6) Telefone: _____
- 7) E-Mail: _____
- 8) Cor: () Branco () Negro () Pardo () Outro:
- 9) Você tem filhos: () Não () Sim Quantos? _____
- 10) Você possui casa própria? () Não () Sim
- 11) Qual o meio de transporte que você mais utiliza? () Ônibus () Carro
() A pé () Bicicleta () Moto () Outro: _____
- 12) Qual o seu regime de trabalho?
() 20 horas () 40 horas () Dedicção Exclusiva
- 13) Qual a sua classe:
() Auxiliar () Assistente () Adjunto () Associado

Informações Acadêmicas:

- 14) Onde você cursou o Ensino Médio:
() Todo em escola pública
() Todo em escola particular
() Maior parte em escola pública
() Maior parte em escola particular
- 15) Você sempre quis ser professor? () Não () Sim
- 16) Na sua graduação, você cursou:
() Licenciatura () Bacharelado () Ambos
- 17) Qual a sua formação na graduação?
Graduação: _____

Instituição: _____

Ano que iniciou: _____

Ano que concluiu: _____

18) Você possui pós-graduação:

Latu Senso:

() Especialização.

Qual área: _____

Instituição: _____

Ano que iniciou: _____

Ano que concluiu: _____

Stricto Senso:

() Mestrado.

Qual área: _____

Instituição: _____

Ano que iniciou: _____

Ano que concluiu: _____

() Doutorado.

Qual área: _____

Instituição: _____

Ano que iniciou: _____

Ano que concluiu: _____

() Pós-Doutorado.

Qual área: _____

Instituição: _____

Ano que iniciou: _____

Ano que concluiu: _____

Informações Profissionais:

19) Você já atuou como docente em química na Educação Básica? Caso tenha sido outra disciplina, informe qual é o tempo.

() Não () Sim Quanto tempo? _____

20) Em que ano você ingressou na carreira docente no ensino superior?

21) Você realiza pesquisa em ensino de Química? _____

22) Há quanto tempo você participa do PIBID (em meses)? _____

23) Em média, quantas horas você trabalha por dia?

() até 6 horas () entre 6 e 10 horas () acima de 10 horas

24) Quantas horas semanais você dedica ao Pibid?

() até 6 horas () entre 6 e 10 horas () acima de 10 horas

APÊNDICE D: Roteiro da entrevista semiestruturada dos bolsistas

- 1) Fale sobre sua formação acadêmica.
- 2) Você sempre quis ser professor? Por quê?
- 3) O que você procurava quando entrou no PIBID?
- 4) Para você, qual a importância do PIBID?
- 5) Você tem/teve contato com outros bolsistas de iniciação à docência de outras licenciaturas durante as atividades do PIBID? Em caso negativo, por quê? Em caso afirmativo, de que forma?
- 6) Como foram os trabalhos propostos no PIBID durante os três primeiros meses do subprojeto do PIBID de Química da UFAL?
- 7) Com relação às disciplinas pedagógicas do curso, você consegue ver alguma relação entre a teoria e a sua prática no PIBID?
- 8) Com relação às disciplinas específicas do curso, você consegue ver alguma relação entre a teoria e a sua prática no PIBID?
- 9) Em quais aspectos o PIBID contribui para a sua formação como futuro docente?
- 10) Na sua opinião, em quais aspectos o PIBID contribui para a formação continuada do professor da Educação Básica participante?
- 11) Na sua opinião, em quais aspectos o PIBID contribui para a formação continuada do coordenador?
- 12) Na sua opinião, em quais aspectos o PIBID contribui para a escola de Educação Básica participante?
- 13) Como você vê a sua graduação em Licenciatura em Química antes e depois de sua inclusão no PIBID?

Antes –

Depois –

- 14) Qual era a sua percepção da escola pública antes de sua entrada no PIBID?
- 15) Qual era sua percepção da escola pública depois de sua entrada no PIBID?

- 16) Como você caracteriza a importância do PIBID para o seu desempenho profissional?
- 17) Na sua opinião, em quais aspectos o PIBID assemelha-se ou diferencia-se do Estágio Supervisionado?
- 18) Na sua opinião, o PIBID pode ser considerado Estágio Supervisionado? Por quê?
- 19) Para você, o que é o PIBID na prática?
- 20) Para você, o que é o Estágio Supervisionado?
- 21) Quais as principais dificuldades e necessidades formativas de sua graduação?
- 22) Dentre as atividades realizadas no PIBID, cite aquela(s) que mais contribuíram para sua formação.
- 23) Na sua opinião, o PIBID incentiva mesmo à docência? Em quais aspectos?
- 24) Você participa(ou) de pesquisa(s) no ensino de Química durante o período que está no Pibid? De que forma essas pesquisas realizadas ajudam ou melhoram sua atuação como licenciando e futuro professor de Química?
- 25) Você percebe diferença(s) na conduta acadêmica entre você, que participa do PIBID, e outro licenciando que não participa? Quais?
- 26) As temáticas e atividades desenvolvidas no PIBID tem como base qual(ais) demanda(as)?
- 27) Como foi a relação estabelecida entre a Universidade e a Escola de Educação Básica via PIBID?
- 28) Quais as principais atividades propostas pelo PIBID de Química da UFAL? Como elas são desenvolvidas?
- 29) Como se dá a participação dos bolsistas de iniciação à docência no subprojeto do PIBID em Química da UFAL?
- 30) Como se dá a participação dos supervisores no subprojeto do PIBID em Química da UFAL?

- 31) Como se dá a participação dos coordenadores no subprojeto do PIBID em Química da UFAL?
- 32) O conhecimento adquirido na escola da Educação Básica por meio do PIBID tem te ajudado a pensar/repensar a profissão que quer seguir? De que forma?
- 33) O que você acha essencial para ser professor?
- 34) O que você acha essencial que um curso de licenciatura tenha para formar bons professores?
- 35) Você teria alguma sugestão a fazer com relação ao PIBID? Em qual sentido?
- 36) Como você vê o possível “fim” do PIBID?
- 37) Você acha que as disciplinas pedagógicas dão todo embasamento necessário para você atuar como professor da Educação Básica ou deixam a desejar? Em qual sentido?
- 38) Você acha que as disciplinas específicas preparam você para ensinar com segurança os conteúdos de química do Ensino Médio? Em qual sentido?
- 39) As disciplinas específicas destinam 10 horas de sua carga horária a seminários voltados para a parte pedagógica desta? De que forma?
- 40) Os seminários, quando ofertados, tem o foco no ensino de química ou em temas técnicos?
- 41) As disciplinas específicas realizam aulas de campo? O professor formador vai?
- 42) Como ocorre o Estágio Supervisionado I? Qual a carga horária destinada a este na prática?
- 43) Como ocorre o Estágio Supervisionado II? Qual a carga horária destinada a este na prática?
- 44) Como ocorre o Estágio Supervisionado III? Qual a carga horária destinada a este na prática?
- 45) Como ocorre o Estágio Supervisionado IV? Qual a carga horária destinada a este na prática?

- 46) O professor responsável pelo Estágio Supervisionado III e IV acompanha o estagiário na escola básica em algum momento? De que forma isso ocorre?
- 47) Você acha que os professores formadores do curso de Licenciatura em Química estão preparados para formar futuros professores?
- 48) Você considera que as aulas práticas realizadas durante o curso de Licenciatura em Química são suficientes para dar segurança ao licenciando e no futuro realizar aulas experimentais na Educação Básica? De que forma?
- 49) As aulas experimentais propostas no curso de Licenciatura em Química são condizentes com a realizada da Educação Básica? De que forma?

APÊNDICE E: Roteiro da entrevista semiestruturada do supervisor

- 1) Fale sobre a sua formação acadêmica.
- 2) Você participou de algum projeto que incentivava à docência antes do PIBID? Em caso positivo, qual? Em caso negativo, por quê?
- 3) Conte-me sobre a sua trajetória profissional.
- 4) Você sempre quis ser professor? Por quê?
- 5) O que você procurava quando entrou no PIBID?
- 6) Para você, qual a importância do PIBID?
- 7) Como foram os trabalhos propostos no PIBID durante os três primeiros meses do subprojeto do PIBID de Química da UFAL?
- 8) Em quais aspectos o PIBID tem contribuído na sua formação continuada?
- 9) Em quais aspectos o PIBID contribui para a formação dos licenciandos?
- 10) Na sua opinião, em quais aspectos o PIBID contribui para a formação continuada do coordenador participante?
- 11) Na sua opinião, o PIBID pode ser considerado Estágio Supervisionado? Por quê?
- 12) Para você, o que é o PIBID na prática?
- 13) Para você, o que é o Estágio Supervisionado?
- 14) Se possível, elenque as dificuldades e as necessidade formativas de sua graduação.
- 15) Para você, o PIBID contribui na construção de aulas experimentais e na confecção de materiais didáticos? De que forma?
- 16) Você considera que suas aulas mudaram após sua entrada no PIBID? Como isto ocorreu?
- 17) Você realizou pesquisas voltadas ao Ensino de Química durante sua graduação? Em caso positivo, de que forma?

- 18) Você realizou pesquisas voltadas ao Ensino de Química durante sua atuação no PIBID? Em caso positivo, de que forma?
- 19) As temáticas e atividades desenvolvidas no PIBID tem como base qual(ais) demanda(as)?
- 20) Sua participação no PIBID teve alguma repercussão em sua prática docente? De que forma?
- 21) Quais as principais atividades propostas pelo PIBID de Química da UFAL? Como elas são desenvolvidas?
- 22) Como se dá a participação dos bolsistas de iniciação à docência no subprojeto do PIBID em Química da UFAL?
- 23) Como se dá a participação dos supervisores no subprojeto do PIBID em Química da UFAL?
- 24) Como se dá a participação dos coordenadores no subprojeto do PIBID em Química da UFAL?
- 25) Como foi a relação estabelecida entre a Universidade e a Escola de Educação Básica via PIBID?
- 26) Você teria alguma sugestão a fazer com relação ao PIBID? Em qual sentido?
- 27) Na sua opinião, o PIBID incentiva mesmo à docência? Em qual aspecto?
- 28) Você percebe diferença(s) na conduta acadêmica entre você, que participa do Pibid, e quem não participa? Quais?
- 29) O que você acha essencial para ser professor?
- 30) O que você acha essencial ter em um curso de licenciatura para formar bons professores?
- 31) Como você vê o possível “fim” do PIBID?

APÊNDICE F: Roteiro da entrevista semiestruturada do coordenador

- 1) Fale sobre sua formação acadêmica.
- 2) Você participou de algum projeto que incentivava à docência antes do PIBID?
- 3) Em caso positivo, qual? Em caso negativo, por quê?
- 4) Conte-me sobre a sua trajetória profissional.
- 5) Você sempre quis ser professor? Por quê?
- 6) O que você procurava quando entrou no PIBID?
- 7) Para você, qual a importância do PIBID?
- 8) Como foram os trabalhos propostos no PIBID durante os três primeiros meses do subprojeto do PIBID de Química da UFAL?
- 9) Em quais aspectos o PIBID tem contribuído na sua formação continuada?
- 10) Em quais aspectos o PIBID contribui para a formação dos licenciandos?
- 11) Na sua opinião, em quais aspectos o PIBID contribui para a formação continuada do professor da Educação Básica participante?
- 12) Na sua opinião, em quais aspectos o PIBID contribui para a escola de Educação Básica participante?
- 13) Você percebeu alguma influência do PIBID nos bolsistas de iniciação à docência? Qual(is)?
- 14) Na sua opinião, em quais aspectos o PIBID assemelha-se e/ou diferencia-se do Estágio Supervisionado?
- 15) Na sua opinião, o PIBID pode ser considerado Estágio Supervisionado? Por quê?
- 16) Para você, o que é o PIBID, na prática?
- 17) Para você, o que é o Estágio Supervisionado?
- 18) Se possível, elenque as dificuldades e as necessidades formativas de sua graduação.

- 19) Para você, o PIBID contribui na construção de aulas experimentais e na confecção de materiais didáticos? De que forma?
- 20) Você considera que suas aulas mudaram após sua entrada no PIBID? Como isto ocorreu?
- 21) Você realizou pesquisas voltadas ao Ensino de Química durante sua graduação? Em caso positivo, de que forma?
- 22) Você realizou pesquisas voltadas ao Ensino de Química durante sua atuação no PIBID? Em caso positivo, de que forma?
- 23) As temáticas e atividades desenvolvidas no PIBID tem como base qual(ais) demanda(as)?
- 24) Sua participação no PIBID teve alguma repercussão em sua prática docente? De que forma?
- 25) Quais as principais atividades propostas pelo PIBID de Química da UFAL? Como elas são desenvolvidas?
- 26) Como se dá a participação dos bolsistas de iniciação à docência no subprojeto do PIBID em Química da UFAL?
- 27) Como se dá a participação dos supervisores no subprojeto do PIBID em Química da UFAL?
- 28) Como se dá a participação dos coordenadores no subprojeto do PIBID em Química da UFAL?
- 29) Como foi a relação estabelecida entre a Universidade e a Escola de Educação Básica via PIBID?
- 30) Você teria alguma sugestão a fazer com relação ao PIBID? Em que sentido?
- 31) Na sua opinião, o PIBID incentiva mesmo à docência? Em qual aspecto?
- 32) Você percebe diferença(s) na conduta acadêmica entre você, que participa do Pibid, e quem não participa? Quais?
- 33) O que você acha essencial para ser professor?
- 34) O que você acha essencial ter em um curso de licenciatura para formar bons professores?

35) Como você vê o possível “fim” do PIBID?

ANEXOS

ANEXO A: Termo de consentimento livre e esclarecido

Eu, _____, autorizo a **Universidade Tiradentes**, por intermédio do aluno, **Fabício Lúcio Cansanção Lira**, devidamente assistido pela sua orientadora **Ilka Miglio de Mesquita**, a desenvolver a pesquisa abaixo descrita:

1-Título da pesquisa: O PIBID e a Construção da Prática Docente no Curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal de Alagoas: concepção, contribuição e interação.

2-Objetivos Primários e secundários:

Primário: Analisar a contribuição do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) na construção da prática docente do curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal de Alagoas.

Secundários: Investigar como o PIBID concebe a formação do professor de Química; identificar o PIBID como política pública na formação de professores de Química da UFAL; verificar as interações do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência na perspectiva dos coordenadores, supervisores e bolsistas, observando possíveis sinais de recontextualização das atuais políticas.

3-Descrição de procedimentos: Pesquisa qualitativa e a técnica de coleta de dados será a aplicação e análise de questionário e entrevista semiestruturada com os participantes (bolsistas, supervisores e coordenadores de área) do PIBID em Química da Universidade Federal de Alagoas.

4-Justificativa para a realização da pesquisa: Com base na proposta do PIBID e na inserção do mesmo no curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal de Alagoas, a problemática desta pesquisa deseja saber:

Como se dá a interação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência com a construção da prática docente no curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal de Alagoas e a escola básica do Ensino Médio? Como o PIBID contribui para a formação inicial e continuada de professores de Química? Como o PIBID (legislação, portaria, projeto da instituição e subprojeto) concebe a formação de professores de Química?

5-Desconfortos e riscos esperados: o pesquisador tem a responsabilidade de utilizar os princípios éticos e científicos para o desenvolvimento da pesquisa desde a

coleta dos dados até a publicação dos resultados. Fui devidamente informado sobre os riscos acima descritos e de que qualquer risco não descrito, não previsível, porém que possa ocorrer em decorrência da pesquisa, será de inteira responsabilidade dos pesquisadores.

6-Benefícios esperados: Evidenciar a contribuição do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência na formação dos Licenciandos de Química da Universidade Federal de Alagoas participantes do programa.

7-Informações: Os participantes têm a garantia que receberão respostas a qualquer pergunta e esclarecimento de qualquer dúvida quanto aos assuntos relacionados à pesquisa. Também os pesquisadores supracitados assumem o compromisso de proporcionar informações atualizadas obtidas durante a realização do estudo.

8-Retirada do consentimento: O voluntário tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, não acarretando nenhum dano ao voluntário.

9-Aspecto Legal: Elaborado de acordo com as diretrizes e normas regulamentadas de pesquisa envolvendo seres humanos atende à Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde do Ministério de Saúde – Brasília – DF.

10-Confabilidade: Os voluntários terão direito à privacidade. A identidade (nomes e sobrenomes) do participante não será divulgada. Porém os voluntários assinarão o termo de consentimento para que os resultados obtidos possam ser apresentados em congressos e publicações.

11-Quanto à indenização: Não há danos previsíveis decorrentes da pesquisa, mesmo assim, fica prevista indenização caso se faça necessário.

12- Duas vias: Os participantes receberão uma cópia deste Termo assinada por todos os envolvidos (participantes e pesquisadores).

13 - Dados do pesquisador responsável:

Nome: Fabrício Lúcio Cansanção Lira

Endereço profissional/telefone/e-mail: Av. Júlio Marques Luz, 847, apt. 1002; CEP: 57035-700; Jatiuca, Maceió – Alagoas/Fone: 82-9925-2820/E-mail:

flclira@yahoo.com.br

ATENÇÃO: A participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária. Em casos de dúvida quanto aos seus direitos, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Tiradentes.

CEP/Unit – DPE

Av. Murilo Dantas, 300, Bloco F – Farolândia – CEP 49032-490, Aracaju-SE.

Telefone: (79) 32182206 – e-mail: cep@unit.br.

Aracaju, ____ de _____ de 2015.

Assinatura do voluntário

Assinatura do pesquisador responsável

ANEXO B: Ações do subprojeto do PIBID em Química da UFAL

Nº	Título da Ação	Descrição da Ação
1	Diagnóstico	Realização de um diagnóstico sobre a escola, através do levantamento de dados e informações variadas (perfil de matriculas, censo escolar, IDEB, etc.), bem como pelas observações realizadas in loco sobre: estrutura organizacional, infraestrutura física, materiais e recursos didáticos disponíveis.
2	Reuniões de grupo	Reuniões de grupo com os bolsistas licenciandos, supervisores e coordenadores de área nas quais os bolsistas promoverão seminários sobre temas referentes à prática docente, seguidas de discussões em grupo. O desenvolvimento de saberes teóricos acontecerá a partir de leitura de textos, tais como documentos oficiais, textos de pesquisadores da área de ensino de Ciências e mais especificamente do ensino de Química, por exemplo, os publicados na Química Nova na Escola.
3	Oficinas de formação	Realização de oficinas com professores convidados sobre experimentos, vídeos educativos, jogos e simulações visando ampliar a formação de alunos e professores para o uso destas ferramentas na escola. O uso de recursos didáticos disponíveis e adequados ao ensino de química é importante para o desenvolvimento da capacidade de abstração.
4	Análise dos livros didáticos	Análise dos livros didáticos aprovados pelo PNLD para desenvolvimento de habilidades de seleção e uso de livros, assim como discussão de aspectos teóricos sobre ensino da química.
5	Participação e observação em campo	Participação e observação em campo pelos licenciandos para realizar análise e avaliação da situação de ensino existente numa perspectiva de discutir e encaminhar propostas e soluções aos problemas encontrados, num trabalho cooperativo entre direção da escola, professor da escola, bolsistas e orientadores do PIBID.
6	Sequências de ensino com textos de vídeos	Atuação dos licenciandos na elaboração, execução e avaliação de sequências de ensino com textos e vídeos visando discutir aspectos da leitura textual e imagética, de aspectos estéticos, bem como estimular a participação dos alunos em processos argumentativos.

7	Atividades práticas investigativas	Auxílio, proposição e execução de atividades práticas com materiais de fácil acesso em uma perspectiva investigativa. Esta ação visa desenvolver a capacidade criativa dos licenciandos, a inseri-los numa prática pedagógica intencional (experimentação investigativa) que permite o afloramento do pensamento crítico, da imaginação e da aprendizagem em química, bem como valorizar o caráter experimental dessa ciência.
8	Plantão de dúvidas	Realização de Plantão de Dúvidas para que os alunos tenham a possibilidade de complementação dos estudos realizados nas aulas regulares, assim como incentivo à carreira em química, almejando a inserção gradativa dos licenciandos em atividades de regência.
9	Oficinas, minicursos e seminários sobre temas atuais	Realização pelos bolsistas-licenciandos de oficinas, minicursos e seminários sobre temas da atualidade que permitam que os alunos do Ensino Básico compreendam o papel do conhecimento químico e das tecnologias dele advindas, no bem-estar das pessoas e progresso das nações. Para o licenciando da UFAL, é uma oportunidade de aperfeiçoar a capacidade de comunicação e de domínio da língua portuguesa: de leitura e escrita bem como da fala.
10	Produção de material didático	Produção de material didático, com ênfase na interdisciplinaridade. Os licenciandos deverão produzir materiais didáticos como jogos educativos, maquetes, kits experimentais, blogs, jornais, gibis, dentre outros. Esta ação se constitui em uma grande oportunidade para a valorização do trabalho coletivo, da criatividade, inventividade e interação entre os pares.
11	Realização de Feira de Ciências/Mostras Científicas	Realização de Feira de Ciências/Mostras Científicas (a serem realizadas anualmente). Esta atividade, baseada na pedagogia de projetos, propicia um excelente momento para que sejam desenvolvidas, nos alunos da rede de Ensino Básico, diversas competências e habilidades preconizadas pelos PCNs, tais como a aquisição de espírito de trabalho em grupo, de atitudes de iniciativa, de autonomia e espírito investigativo, e de articulação dos conhecimentos explorados.
12	Ampliando os espaços universitários na Educação Básica	Visitas monitoradas a laboratórios de Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas e à Usina de Ciência (Museu de Ciências). A atividade tem como objetivo ampliar o contato dos estudantes com a atuação da universidade nos diferentes

		campos (ensino, pesquisa e extensão), aproximando-se e estimulando-se a integrar-se nesse ambiente. Auxiliará os licenciandos no planejamento e execução de atividades em espaços não escolares.
13	Espaços não escolares para a promoção do conhecimento químico	Visita a locais onde se possa observar o uso de tecnologia advindas do conhecimento químico em serviços e bens que impactam a sociedade, como estação de tratamento de água, aterros sanitários, indústrias químicas, dentre outros. A visita deve estar inserida dentro de um projeto que desenvolver algum tema gerador ligado à Química.
14	Reuniões de acompanhamento	Realização de reuniões regulares entre os participantes (coordenadores, professores supervisores das escolas e bolsistas licenciandos) durante todas as etapas do projeto, visando acompanhar a realização das ações, o desempenho dos bolsistas, o cumprimento das metas estabelecidas inicialmente. Todo o processo de avaliação deverá contribuir para otimizar as atividades em desenvolvimento, visando o melhor aproveitamento e buscar contornar problemas, propor alternativas, etc.
15	Relatórios	Elaboração pelos bolsistas de relatórios bimestrais sobre ações e intervenções didáticas desenvolvidas. Confecção de um relatório final com as vivências nas escolas conveniadas, tomando como base os registros e observações realizados durante os trabalhos. A ideia é promover a escrita como ferramenta de reflexão e formação docente.
16	Escrita científica como processo de divulgação e formação	Divulgação da produção dos alunos bolsistas em periódicos e eventos de caráter científico. Esta é uma oportunidade para os alunos bolsistas socializarem os conhecimentos adquiridos. A prática de escrita de trabalhos científicos é uma excelente oportunidade para se cristalizar as habilidades de coesão e coerência textuais, além de um incentivo para que os alunos adquiram o hábito de leitura regular nos periódicos da área de docência e do ensino de Química.

ANEXO C: Parecer do Comitê de Ética: Aprovado

UNIVERSIDADE TIRADENTES -
UNIT

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e a Construção da Prática Docente no Curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal de Alagoas.

Pesquisador: Fabrício Lúcio Cansanção Lira

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 44311315.1.0000.5371

Instituição Proponente: SOCIEDADE DE EDUCACAO TIRADENTES S/S LTDA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.102.994

Data da Relatoria: 30/04/2015

Apresentação do Projeto:

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), nos dias atuais é ferramenta fundamental para o fortalecimento da formação inicial e valorização do magistério, pois enquanto política pública contribui na formação acadêmica dos alunos participantes, no que se refere a melhoria da qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica. Com base na proposta do PIBID e na inserção do mesmo no curso de licenciatura em Química da Universidade Federal de Alagoas, a problemática desta pesquisa deseja saber: Como se dá a interação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência com a construção da prática docente no curso de licenciatura em química da Universidade Federal de Alagoas? Qual(ais) a(s) contribuição(ões) do PIBID para a formação inicial de professores de Química?. Tendo como objetivo principal, analisar a contribuição do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na construção da prática docente do curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal de Alagoas. A metodologia escolhida é qualitativa e a técnica de coleta de dados será a aplicação e análise de questionário e entrevista semiestruturada. O universo da pesquisa são bolsistas (coordenador de área, bolsistas de iniciação à docência (licenciando em Química), supervisores (professores da educação básica) do PIBID em Química da Universidade Federal de Alagoas, situada na cidade de

Endereço: Campus Fariolândia - Av. Murilo Dantas, 300 - DPE - Bloco F - Térreo
Bairro: Bairro Fariolândia CEP: 49.032-400
UF: SE Município: ARACAJU
Telefone: (79)3218-2205 Fax: (79)3218-2100 E-mail: cep@unit.br

UNIVERSIDADE TIRADENTES - UNIT



Continuação do Parecer: 1.102.894

Maceió – Alagoas, que estejam no programa há no mínimo 12 meses.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário

Analisar a contribuição do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBD) na construção da prática docente do curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal de Alagoas.

Objetivo Secundário:

- Identificar as políticas públicas voltadas as formação inicial de professores. - Analisar o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência como política pública na formação inicial de professores e Química. - Investigar as principais mudanças ocorridas no currículo, nos últimos anos, que visam uma melhor formação para a docência. - Identificar as contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, na perspectiva dos coordenadores, supervisores e bolsistas, observando possíveis sinais de recontextualização das atuais políticas educacionais.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O projeto de pesquisa apresenta as relações de riscos e benefícios de forma adequada, de acordo com a Resolução CNS nº466/12.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa com grande relevância científica para a área da formação de professores. Todos os pesquisadores envolvidos no projeto de pesquisa estão cadastrados na Plataforma Brasil.

O cronograma do projeto de pesquisa indica que o projeto ainda não foi iniciado.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

As documentações foram inseridas corretamente e encontram-se datadas e assinadas conforme as normas descritas na Resolução CNS nº 466/12.

Recomendações:

Solicitamos correção de ortografia

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências ou inadequações para este projeto de pesquisa.

Endereço: Campus Farolândia - Av. Murilo Dantas, 300 - DPE - Bloco F - Térreo
Bairro: Bairro Farolândia CEP: 49.032-400
UF: SE Município: ARACAJU
Telefone: (79)3218-2206 Fax: (79)3218-2100 E-mail: cep@unit.br

UNIVERSIDADE TIRADENTES - UNIT



Continuação do Parecer: 1.102.994

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Aprovação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

O CEP informa que de acordo com a Resolução CNS nº 466/12, Diretrizes e normas XI. 1 - A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais e XI. 2 - XI.2 - Cabe ao pesquisador: a) apresentar o protocolo devidamente instruído ao CEP ou à CONEP, aguardando a decisão de aprovação ética, antes de iniciar a pesquisa; b) elaborar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e/ou Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, quando necessário; c) desenvolver o projeto conforme delineado; d) elaborar e apresentar os relatórios parciais e final; e) apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento; f) manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa; g) encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto; e h) justificar fundamentadamente, perante o CEP ou a CONEP, interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

ARACAJU, 11 de Junho de 2015

Assinado por:
ADRIANA KARLA DE LIMA
(Coordenador)

Endereço: Campus Fariolândia - Av. Murilo Dantas, 300 - DPE - Bloco F - Térreo
Bairro: Bairro Fariolândia CEP: 49.032-400
UF: SE Município: ARACAJU
Telefone: (79)3218-2208 Fax: (79)3218-2100 E-mail: cep@unit.br