



UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA
CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA

BRENDA DOS SANTOS BARBOSA

O PIBID NA FORMAÇÃO INTEGRAL/POLÍTICA DO PROFESSOR DE QUÍMICA
E SUAS CONTRADIÇÕES NO ÂMBITO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO
NORTE DO TOCANTINS

ARAGUAÍNA - TO

2023

BRENDA DOS SANTOS BARBOSA

O PIBID na formação integral/política do professor de Química e suas contradições no âmbito da Universidade Federal do Norte do Tocantins

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal do Norte do Tocantins como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Química.

Orientadora: Profa. Dra. Jane Darley Alves dos Santos

ARAGUAÍNA - TO

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

B238p Barbosa, Brenda dos Santos.
O PIBID na formação integral/política do professor de Química e suas
contradições no âmbito da Universidade Federal do Norte do Tocantins. /
Brenda dos Santos Barbosa. – Araguaína, TO, 2023.
78 f.

Monografia Graduação - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus
Universitário de Araguaína - Curso de Química, 2023.

Orientadora : Jane Darley Alves dos Santos

1. PIBID. 2. Políticas hegemônicas de formação de professores. 3.
Formação integral/política de professores. 4. Formação inicial de professores
de Química. I. Título

CDD 540

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer
forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte.
A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184
do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da
UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

BRENDA DOS SANTOS BARBOSA

O PIBID NA FORMAÇÃO INTEGRAL/POLÍTICA DO PROFESSOR DE QUÍMICA E SUAS CONTRADIÇÕES NO ÂMBITO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS

Monografia apresentada Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT) - Campus universitário de Araguaína, Curso de Licenciatura em Química e avaliada para obtenção do título de Licenciada em Química e aprovada em sua forma final pela Orientadora e pela Banca Examinadora.

Data da Aprovação: 22/11/2023

Orientadora e Banca examinadora:

Documento assinado digitalmente
 **JANE DARLEY ALVES DOS SANTOS**
Data: 30/11/2023 13:16:27-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^ª. Jane Darley Alves dos Santos (UFNT - Orientadora)

Documento assinado digitalmente
 **NYUARA ARAUJO DA SILVA MESQUITA**
Data: 30/11/2023 14:43:49-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^ª. Dra. Nyuara Araújo da Silva Mesquita (UFG - Titular 1)

Documento assinado digitalmente
 **JOSILANA SILVA NOGUEIRA**
Data: 05/12/2023 15:41:31-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^ª. Me. Josilãna Silva Nogueira, (UFNT - Titular 2)

Dedico este trabalho aos meus pais. Àqueles por quem eu nutro um orgulho infinito. Levo comigo todos os seus ensinamentos.

Dedico também àqueles que, assim como eu, idealizam.

AGRADECIMENTOS

À Deus, muito obrigada por continuar me estendendo a mão!

Agradeço ao meu pai, forte, amoroso, dedicado e esperançoso. Àquele que nunca nos deixou faltar algo. Àquele que desde pequenininha me conta suas histórias de sofrimento, mas de luta também. Àquele que me inspira a ser uma pessoa melhor, a lutar, a ser forte, a ser dedicada, a estudar, a buscar pela minha independência e voar para fora do ninho, aonde meu coração me levar.

Agradeço à minha mãe, forte, amorosa, dedicada e esperançosa. Mulher de garra que, assim como meu pai, nunca nos deixou faltar algo. E que mesmo com aperto no peito, me deixa voar também.

Agradeço a toda minha família maravilhosa. Em especial a minha irmã, minha tia Ivanete, meu tio Flávio, meu tio Idalberto e a minha segunda mãezinha tia Lia por todas as conversas, conselhos e ajuda quando mais precisei. Amo vocês!

Agradeço à minha família de graduação, meus amigos e colegas que cativei durante todo meu percurso formativo. Em especial à Bianca Gomes, minha dupla para todas as horas, Levy Rodrigues, Lucas Emanuel, Raylander Teles, Milene Paixão, Jully Caroline, Arthur Lima, Luis Vinicius, Talita Guimarães, Adriele Maciel e demais PETianos. Obrigada por todas as parcerias de trabalhos, as horas de estudos, as tardes em reuniões, as conversas aleatórias e os momentos vividos. Agradeço também ao tutor do PETCNat, Prof. Dr. Wagner dos Santos Mariano.

Agradeço ao meu melhor amigo e noivo Luis Felipe, por ser o parceiro mais maravilhoso do mundo. Obrigada por todo o companheirismo e parceria durante meus últimos anos de graduação. Agradeço por toda vez que me ouviu, me acolheu e me deu forças, e por toda a ajuda que jamais me negou. Amo você!

Agradeço ao colegiado do curso de Licenciatura em Química. Profa. Dra. Adriana Idalina Torcato de Oliveira, prof. Dr. Daniel Augusto Barra de Oliveira, prof. Dr. Daniel Barbosa de Alcântara, prof. Dr. Ednilson dos Santos Nicolau, profa. Dra. Flamys Lena do

Nascimento Silva, prof. Dr. Francisco das Chagas Dantas de Lemos, profa. Dra. Jane Darley Alves dos Santos, prof. Dr. Joseilson Alves de Paiva, profa. Me. Josilãna Silva Nogueira, profa. Me. Luciane Jatobá Palmieri, profa. Dra. Renata Ferreira Lins da Silva e a profa. Dra. Verenna Barbosa Gomes, muito obrigada!

Agradeço em especial às professoras do Ensino de Química/Ciências. Obrigada por todos os direcionamentos e discussões que me fizeram chegar até aqui. Profa. Luciane, profa. Verenna, e em especial profa. Josilãna, a primeira a qual tive contato e que foi uma profissional chave no meu despertar docente. E, por fim, não menos importante, e especial também, a minha querida orientadora profa. Jane, você é meu raio de sol. Agradeço imensamente por ter me acolhido e ter aceitado me orientar neste trabalho que se tornou fácil sob seus direcionamentos.

Agradeço à técnica de laboratório Gildeth Pereira e ao professor e técnico de laboratório Gilberto Amorim. Obrigada pelas assistências prestadas, pelos cafés, bolos, biscoitos e conversas durante esses quase dois anos de pós-pandemia.

Agradeço aos meus colegas de graduação que separaram momentos de suas vidas para contribuir com esta investigação. Vocês foram essenciais para a constituição deste trabalho. Muito obrigada!

Agradeço à CAPES, pelo fomento durante meus 18 meses no PIBID. Agradeço à Universidade Federal do Norte do Tocantins pela minha formação e pelo fomento durante minha participação no Programa Alvorecer - Química e agradeço também ao FNDE pelo fomento nos meus últimos dois anos de graduação a partir do Programa de Educação Tutorial - Ciências da Naturais (PETCNat).

Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam. [...] Sei que as coisas podem até piorar, mas sei também que é possível intervir para melhorá-las.

- Paulo Freire

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo geral entender como as experiências do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) contribuíram para a formação integral/política do professor de Química na Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Além disso, buscamos trazer discussões para provocar reflexões no campo da formação de professores de Química a respeito das políticas hegemônicas de formação de professores e a importância da Iniciação à Docência (ID) pautada no desenvolvimento integral/político do educador. A metodologia utilizada é de cunho qualitativo do tipo estudo de caso, na qual a coleta de dados aconteceu por meio de um grupo focal constituído por ex-pibidianos. Para análise dos dados utilizou-se a Análise Textual Discursiva (ATD) de Moraes e Galiazzi (2007), culminando em quatro categorias criadas após o processo de unitarização, são elas: 1) Influências do PIBID; 2) Introdução aos saberes docentes; 3) O ser professor; 4) Interação universidade e escola. Por meio da investigação desenvolvida e aqui apresentada, conclui-se que o PIBID tem importante função na formação inicial do professor, principalmente em seu papel de incentivar a formação docente, de proporcionar que os licenciandos tenham um contato com a escola e em propor atividades/ações que possibilitam vivências e experiências de práticas docentes. Outro fato observado por meio das falas dos contribuintes da pesquisa é a interação entre a universidade e a escola, que talvez por conta da pandemia deixou a desejar, os ex-pibidianos evidenciaram que o contato era mais dos graduandos com a escola do que a escola com a universidade. Apesar desses apontamentos, o foco central foi investigar a formação integral/política do professor por meio do PIBID/Química. Nesta perspectiva, há progressos a serem feitos. O PIBID como meio de elevar a qualidade da formação inicial de professores precisa incluir em suas exigências de projetos/subprojetos ações e atividades de viés políticos, que dêem conta da formação integral do professor, desde o desenvolvimento de metodologias, métodos e práticas docentes ao desenvolvimento real do professor, de modo que ele entenda o papel e objetivo da educação e o seu papel como educador, para além da superfície.

Palavras-chave: Políticas hegemônicas. PIBID. Formação integral/política. Formação inicial docente. Professor de Química.

ABSTRACT

The general objective of this work was to understand how the experiences of the Institutional Program for the Initiation of Teaching Scholarships (PIBID) contributed to the integral/political training of Chemistry teachers at the Federal University of Northern Tocantins (UFNT). In addition, we sought to bring discussions to provoke reflections in the field of Chemistry teacher training regarding hegemonic policies for teacher training and the importance of teaching initiation (TI) based on the integral/political development of the educator. The methodology used is qualitative, of the case study type, in which data collection occurred through a focus group consisting of former PIBID participants. For data analysis, the Discursive Textual Analysis (DTA) of Moraes and Galiazzi (2007) was used, culminating in four categories created after the unitarization process, namely: 1) Influences of PIBID; 2) Introduction to teaching knowledge; 3) Being a teacher; 4) University-school interaction. Through the investigation developed and presented here, it is concluded that PIBID plays an important role in the initial training of the teacher, especially in its role of encouraging teacher training, providing undergraduates with contact with the school, and proposing activities/actions that allow for experiences in teaching practices. Another fact observed through the statements of the research contributors is the interaction between the university and the school, which may have been lacking, as the former PIBID participants highlighted that the contact was more from the undergraduates to the school rather than the school to the university. Despite these observations, the central focus was to investigate the integral/political training of the teacher through PIBID/Chemistry. In this perspective, there is progress to be made. PIBID as a means of raising the quality of initial teacher training needs to include in its project/subproject requirements actions and activities with a political bias, addressing the integral training of the teacher, from the development of methodologies, methods, and teaching practices to the real development of the teacher, so that they understand the role and purpose of education and their role as an educator, beyond the surface.

Keywords: Hegemonic policies. PIBID. Integral/political training. Initial teacher training. Chemistry teacher.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATD	Análise Textual Discursiva
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EB	Educação Básica
EQ	Ensino de Química
ES	Estágios Supervisionados
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
ID	Iniciação à Docência
IES	Instituições de Ensino Superior
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PMCTE	Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação
PNFP	Política Nacional de Formação de Professores
PRP	Programa de Residência Pedagógica
UFNT	Universidade Federal do Norte do Tocantins

Sumário

1. INTRODUÇÃO	13
Justificativa pessoal	14
2. REFERENCIAL TEÓRICO	18
2.1 Políticas hegemônicas de formação de professores pós Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/LDB)	18
2.2 Uma análise histórica do PIBID	22
2.3 Problematizações das perspectivas de formação docente do PIBID e a formação integral/política do professor	30
2.4 O PIBID na Universidade Federal do Norte do Tocantins	41
3. PERCURSO METODOLÓGICO	46
Unitarização e categorização dos dados	48
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES	50
Influências do PIBID - O PIBID como porta de entrada e influência à docência e de permanência na Universidade	51
Introdução aos saberes docentes - O PIBID como agente de introdução à docência	55
O ser professor - A construção inicial do professor de Química a partir das experiências vivenciadas no programa	59
Interação universidade e escola - Percepção dos alunos em relação ao PIBID como articulador da interação universidade-escola	64
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
REFERÊNCIAS	70
APÊNDICE	77

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas intensificaram-se os debates sobre a Educação no Brasil, tanto a nível básico quanto superior, enfatizando a necessidade de defendê-la frente ao processo de globalização e das políticas neoliberais hegemônicas, tendo em vista a introdução da lógica do mercado no âmbito educacional.

A formação de professores tem ocupado um espaço considerável nesses debates, principalmente diante da desvalorização da profissão docente e da intensa burocratização e controle do trabalho do professor. Além disso, os debates se estendem também à boa formação destes profissionais, partindo da perspectiva de que para uma boa formação básica necessita-se de professores preparados e competentes.

Neste sentido, segundo Ferreira e colaboradores (2017), estabelecer relações entre as reformas políticas, sociais e econômicas tem sido um dos maiores desafios na formação de professores. Dentre essas reformas tem-se a Lei 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), promulgada a partir da aliança entre educação e capital após as definições do rumo da educação na década de 90.

A referida lei estabeleceu que até 2011 somente os professores que tivessem formação superior seriam contratados. Para tal, estendeu ao governo federal o poder de formulação de políticas públicas para a educação, por meio do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Com o avanço do neoliberalismo no país, e em todo o mundo, reformas educacionais foram realizadas com o objetivo de “adaptar os sistemas de ensino às regras das políticas econômicas da nova ordem mundial, substituindo o conceito de formação humana básica pelo de competências individuais para o mercado” (SOKOLOWSKI, 2015).

De acordo com a mesma autora, foram transferidos para âmbito educacional princípios empresariais. A educação passou então a ser o centro do desenvolvimento econômico, com direcionamentos de quais conhecimentos e habilidades específicas a serem desenvolvidos nos cidadãos de modo a atender as necessidades do mercado. Assim, as universidades, as políticas de formação de professores e a Educação Básica (EB) foram inseridas em um contexto que exprime até hoje ideias neoliberais advindas desta época, como as destacadas abaixo:

1) aceitação da ideia de avaliação universitária sem nenhuma consideração sobre a situação do ensino de primeiro e segundo graus [hoje Ensino Médio] [...], 2) aceitação da avaliação acadêmica pelo critério da titulação e das publicações, pelo

total descaso pela docência [...], 3) aceitação do critério de distribuição dos recursos públicos para pesquisa a partir da ideia de “linhas de pesquisa”, critério que faz sentido para as áreas que operam com grandes laboratórios e com grandes equipes de pesquisadores, mas não faz nenhum sentido nas áreas de humanidades e nos campos de pesquisa teórica fundamental [...] e 4) a aceitação da ideia de modernização racionalizadora pela privatização e terceirização da atividade universitária, a universidade participando da economia e da sociedade como prestadora de serviços às empresas privadas com total descaso pela pesquisa fundamental e de longo prazo (CHAUÍ, 2001, p. 35-36).

Assim, diversas políticas foram estabelecidas, direcionadas tanto à EB quanto à qualificação e formação de professores, inicial e continuada. Dentre elas, tem àquela a qual nos propomos investigar e problematizar: o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Com o propósito inicial de contribuir para a formação de professores, para a Educação Básica, em áreas específicas de conhecimento, dado que a partir da LDBEN a formação a nível superior passou a ser obrigatória, o programa foi instituído. Este, por sua vez, é considerado uma das políticas públicas mais importante voltadas à formação inicial docente, pelas evidências de elevação da qualidade dessa formação, pela permanência universitária por meio da concessão de bolsas, pelas propostas de incentivo e valorização do magistério, além de colaborar também para a melhoria da qualidade da EB e, indiretamente, para formação continuada do professor em exercício.

Diante do exposto, propusemos aqui investigar as contribuições do PIBID para a formação inicial integral/política do professor de Química, no que diz respeito à construção do ser professor, problematizando tal política frente às demais hegemônicas. Partindo da premissa que mesmo com a ideologia neoliberal presente na Educação, em geral, o programa tem seus pontos altos e positivos que cumprem com os objetivos de fomentar e elevar a qualidade da formação de educadores.

Justificativa pessoal

O PIBID foi o primeiro programa institucional que tive contato na universidade, iniciei logo no primeiro período, um mês após meu ingresso no curso. Não sabia o que era, o que iria fazer ou como funcionava. Sendo sincera, nem lembro como descobri sobre o programa. Fui me inscrever pela curiosidade, por querer participar e me integrar às coisas que a universidade oferecia, e pela bolsa também. Lembro-me que era um edital de convocação

para vagas remanescentes. Assim, permaneci no programa durante os últimos 10 meses de vigência do subprojeto.

A princípio, não tinha muito interesse pelo magistério. Como muitos, eu entrei na Licenciatura em Química visando ir para a indústria, pois sabia que havia essa possibilidade. Tanto que recorrentemente duas empresas conhecidas na cidade recolhem graduandos do curso para estágios remunerados. Geralmente somos desencorajados a seguir a docência, por motivos óbvios: violência nas escolas, desvalorização da profissão, salários que não condizem com as horas dedicadas, falta de recursos e infraestrutura escolar, entre outros problemas. Mas sou idealista e fui ensinada a lutar e a ter esperanças.

O PIBID foi o pontapé para a minha mudança de pensamento. Além da bolsa que era concedida, que me ajudava a pagar as passagens de ônibus, tanto para ir à universidade quanto para ir à escola em que atuava, pagar as refeições no Restaurante Universitário (RU) e dispor de pequenos prazeres, o programa despertou em mim a vontade de permanecer na universidade, a seguir com o magistério e posteriormente na pesquisa no Ensino de Química (EQ). Me encantava poder frequentar a escola, mesmo que para reuniões somente entre os integrantes do grupo, mas era um contato que eu não havia previsto ou posto como possibilidade tão previamente.

O programa iniciou a minha mudança de perspectiva sobre a docência, mas ela só foi completada nas disciplinas pedagógicas do curso, em especial “Didática e formação de professores”. Foi minha primeira disciplina pedagógica. E foi incrível ler a teoria, discutir os textos e aprender sobre o EQ, mesmo que remotamente. Eu amadureci e quando dei por mim tinha mudado meus pensamentos e fiz jus ao curso, tornei-me uma licencianda de Química. Assim, no mesmo ano retornei ao PIBID. Não mais por só querer me integrar às coisas da universidade ou pela bolsa, mas porque estava certa da minha escolha. Novamente tive a oportunidade de aprender mais com o programa. Dessa vez permaneci os 18 meses completos.

Nesses dois anos de PIBID, aprendi a planejar, a elaborar aulas, elaborar oficinas, sequências didáticas. Aprendi sobre metodologias, métodos e tendências pedagógicas. Para além disso, aprendi a ler, escrever, criticar, refletir. Aprendi sobre o EQ, sua importância e o meu dever como docente da área. Escrevo sobre isso bastante nostálgica das reuniões realizadas na universidade, na escola, dos planejamentos e trocas de ideias.

Portanto, meu trabalho de conclusão de curso não poderia ser a respeito de outro tema. Penso em investigar as contribuições do PIBID/Química para a formação docente há tempos,

pois gostaria de saber se meus colegas de curso tiveram essas experiências e percepções que eu tive, se o programa os ajudou a entender a docência e a optar por ela.

Julgamos que esta investigação tem uma relevância para a formação docente na medida em que busca entender as contribuições de um programa voltado à auxiliar e elevar a formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas. A importância deste estudo encontra-se também na problematização de políticas hegemônicas que regem o âmbito educacional e nos questionamentos e reflexões acerca da formação integral/política do professor.

Para orientar esta investigação, o presente trabalho tem como pergunta problema:

- Como as experiências do PIBID contribuíram para a formação integral/política do professor de Química?

Para cumprimento das expectativas lançadas, propusemos um objetivo geral baseado na pergunta problema, que consiste em entender como as experiências do PIBID contribuíram para a formação integral/política do professor de Química na Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Especificando os seguintes objetivos:

- Refletir sobre a história do PIBID;
- Entender a relação entre o PIBID e as políticas de formação de professores;
- Problematizar o contexto local de formação, a construção do ‘ser professor’ e a permanência na universidade por meio do PIBID.

Para alcance do objetivo geral, e objetivos específicos, o trabalho está sistematizado de modo a entender cronologicamente todo o processo de estudo e investigação. Assim, após a introdução tem-se o referencial teórico estruturado em quatro subitens: 1) Políticas hegemônicas de formação de professores pós Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/LDB); 2) Histórico do PIBID e algumas indagações; 3) Problematizações das perspectivas de formação docente do PIBID e a formação integral/política do professor; e 4) O PIBID na Universidade Federal do Norte do Tocantins. Em seguida, detalha-se todo o percurso metodológico realizado para chegar às quatro categorias definidas para o passo seguinte, os resultados e discussões da investigação. Por fim, o último item destina-se às considerações finais do trabalho.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Políticas hegemônicas de formação de professores pós Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/LDB)

A formação de professores tem ocupado espaço em grandes debates nas últimas décadas como elemento base para o processo de qualificação da EB. Principalmente a partir da década de 90, quando firmou-se a união entre educação e o capitalismo, novos caminhos foram tomados para a política educacional no país. Desse ponto de vista, a EB torna-se então o principal meio pela qual se dará a construção da cidadania e o desenvolvimento da nação. Como meio de se manter hegemonicamente, o capitalismo põe seus tentáculos sobre a educação, reproduzindo-a como instrumento gerador e propagador ideológico neoliberal (BARBOSA *et al.*, 2022; SILVA, 2018). É neste contexto, de interesses políticos e econômicos, que o Brasil, sob cobrança de grandes organizações internacionais em troca de apoio diversos, produz os currículos e elabora as políticas de formação. Definindo assim o que formar, como formar e para o quê formar, objetivando múltiplos aspectos que tenham como resultado melhorias nos índices de avaliação do formando (SILVA, 2018). Nesta perspectiva mercadológica, os aspectos recorrentemente exigidos são: [...] versatilidade, capacidade de inovação, comunicação, motivação, destrezas básicas, flexibilidade para adaptar-se às novas tarefas, habilidades de cálculo, ordenamento de prioridades e clareza na exposição, que deveriam ser construídas na Educação Básica (MOARES, 2003, p. 63).

De acordo com Silva (2018), outras instituições, como Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura/UNESCO (2015), Organização Internacional do Trabalho/OIT (2012) e em uma pesquisa TALIS (Teaching and Learning International Survey/2014), teceram declarações semelhantes às descritas por Moraes no que diz respeito às qualidades e habilidades que o professor deve possuir e dominar para legitimar seu ‘lugar’ e provocar as mudanças necessárias na educação. O que evidencia a grande responsabilidade que tais instituições colocam sobre o professor: a da melhoria e da mudança.

Assim, nesta aliança entre educação e capital, surgiu a já citada Lei 9.394/1996 (LDBEN), que tornou obrigatório a formação de professores a nível superior no país, afetando a formação daqueles que já atuavam na EB, dado que antes da lei, o nível de escolaridade exigido para lecionar era somente o Ensino Médio. Mas, há uma contradição no que diz respeito à LDBEN. Por mais que tenha surgido a partir da aliança da educação/capital, ela abriu espaço para a institucionalização da formação docente. Desde então, ações e políticas de

formação foram criadas para dar conta da demanda de qualificação de professores já atuantes e para a formação de novos profissionais também (FREITAS, 2007).

Há uma pressão econômica, ideológica e produtivista na base das ‘Reformas da Educação’ em âmbito global que vem esvaziando a formação docente reduzindo a educação superior às necessidades do mercado e subordinando-as aos imperativos de reprodução do capital. E mesmo após mais de 20 anos de amplos debates sobre a formação de professores no Brasil, e suas políticas, ainda se faz necessário continuá-los. Principalmente quando tais políticas têm se mostrado, em todos esses anos de busca por melhorias, incapazes de superar as dificuldades pelas quais foram instituídas. Ainda há precarização do trabalho do professor, desvalorização profissional, desprestígio social e baixa remuneração (FREITAS, 2007; CONTRERAS, 2012).

Em se tratando da EB, podemos dizer o mesmo, há precarização de materiais e dos espaços infraestruturais, currículos inadequados pautados na formação da ideologia do mercado, assim como para a formação de professores, falta de recursos, dentre outros problemas. Estes dificultam a valorização do magistério e o interesse de jovens pela docência, provando que não cabe ao educador superar tais obstáculos como ficou evidente na apresentação e proposta da nova Política Nacional de Formação de Professores (PNFP) em 2017 pela secretária executiva do MEC, Sr.^a Maria Helena Guimarães de Castro (BRASIL, 2017), que responsabiliza os docentes pelos problemas educacionais, simplificando sua formação inicial (política/ pedagógica) e, conseqüentemente, precarizando seu local de trabalho para melhor controlá-los (CONTRERAS, 2012; CNTE, 2017).

Lançada pelo MEC em 18 de outubro de 2017, a apresentação da nova PNFP explicita que “A qualidade das aprendizagens depende da qualidade do trabalho do professor” (BRASIL, 2017), excluindo neste processo que, para que essa aprendizagem seja efetiva, é necessário uma boa infraestrutura escolar, materiais básicos de apoio ao professor, condições de trabalho adequadas, merenda para os alunos, e a garantia do acesso à escola por todos àqueles a qual a educação é de direito, de acordo a Constituição brasileira, entre tantos outros fatores que são inerentes às “qualidades das aprendizagens”, não somente dependentes do educador, e que são escassos em muitas regiões/escolas do país. Esse discurso nos leva de volta à década de 90, quando sobre o professor foi colocada a obrigação principal de promover melhorias na educação, na sociedade e na nação. E mais uma vez, as políticas instituídas sob influências ideológicas neoliberais se provaram ineficazes.

A PNFP foi lançada juntamente com o Programa de Residência Pedagógica (PRP), que de acordo com o ministro da educação da época, Mendonça Filho, tem por objetivo ampliar o conhecimento prático do professor em formação e melhorar a qualidade em relação à lecionar na sala de aula (BRASIL, 2017). Uma proposta que recebeu críticas pelo seu caráter tradicional e praticista, que remete aos Estágios Supervisionados (ES) em seu caráter mais conservador (ANPED, 2018), pois a partir das palavras de Filho é possível identificar que o programa foi instituído com o único objetivo de promover a prática. Situando dessa forma o local de trabalho como lugar preferencial da formação se desconsidera as principais características do trabalho docente, sua complexidade, sua importante função social de formação para a humanização e a crítica que exigem, também, sólida formação teórica. É relançada em novas bases a já disseminada ideia sobre o trabalho do professor, muito presente no imaginário social, de que não é necessário possuir conhecimentos e habilidades técnicas específicas para ser professor da EB, justificando-se a partir daí, também, as precárias condições de trabalho e os baixos salários.

Cabe aqui citar também que essa política está articulada com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como a Reforma do Ensino Médio. Que podemos considerar ambos retrocessos para a comunidade educacional, tendo em conta o desrespeito aos professores, alunos e sociedade em geral, o autoritarismo com o qual foram instituídas. A educação mais uma vez colocada como mercadoria, um currículo comum nacional formulado a partir de instituições privadas, a reforma de uma importante etapa da EB a partir de uma Medida Provisória. Assim, a nova política fecha os olhos para as falhas dos gestores públicos, bem como do governo federal, a exemplo as desigualdades educacionais, baixo investimento, precarização dos ambientes de trabalho, desvalorização do magistério, falta e baixa remuneração. Coloca-se nas mãos dos professores o dever de solucionar os problemas da educação, alegando que são eles os responsáveis pela qualidade do ensino e culpabilizando-os pela falta dela (ANPED, 2017).

Com a nova PNFP e a BNCC lançadas, o PIBID também teve sua reestruturação para atender ao novo currículo. No edital de 2018, está descrito que os planos de atividades devem estar de acordo com os princípios da ID, entre eles a “intencionalidade pedagógica clara para o processo de ensino-aprendizagem dos objetos de conhecimento da Base Nacional Comum Curricular” (CAPES, 2018). Apesar do apontamento da ANPED (2018) de que esse edital do PIBID não associa a formação de professores à BNCC do mesmo modo que no edital de 2018 do PRP, ainda assim importa problematizar essa vinculação quando elas impõe às instituições

de formação a readequação de seus currículos de acordo com a BNCC e ao simplismo das concepções de currículo, docência e escola, que tem como consequências o empobrecimento da formação ofertada pela EB, principalmente se levarmos em conta o Novo Ensino Médio.

Desse modo, a formação de professores se sobressai neste contexto “por ser um elemento estratégico para materializar a pretendida reforma atendendo os reclamos do mercado, que pugna pela formação do sujeito produtivo e disciplinado” (AGUIAR; DOURADO, 2019, p. 35). Assim, a BNCC, marcada por uma agenda global de manutenção ao capitalismo, passou a conduzir/dominar, conforme Bazzo e Scheibe (2019), as discussões sobre a formação de professores para a EB, visando uma formação que atende os ditames da BNCC e “um modelo de currículo padrão para todo o país, elaborado de acordo com uma visão tecnicista/instrumental, favorável às orientações dos grupos empresariais, interessados em formar um trabalhador que lhes fosse submisso” (BAZZO; SCHEIBE, 2019, p. 673). Isso por meio de um currículo que pode ser chamado de mínimo e que, segundo as autoras, encontra-se distante de uma base curricular que possa propiciar uma formação capaz de desenvolver autonomia e criticidade.

Essa política de formação é associada à ideia de aprendizagem de teorias que não conseguem explicar a realidade escolar, daí a necessidade de se reformar os currículos dos cursos de Licenciatura, dando-lhes um sentido mais prático, o que irá aprofundar ainda mais a distância entre teoria e prática nestes cursos. A falta de uma sólida formação teórica para que se possa compreender a realidade educacional quase sempre leva os professores à repetição de modelos e à dependência de pacotes educacionais, já que não possuem elementos para compreender os fundamentos de seu processo de trabalho.

Em 1995, em sua obra ‘Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática’, Luís C. de Freitas já havia elencado as consequências das políticas educacionais hegemônicas na educação:

- a) o ensino básico e o técnico vão estar na mira do capital pela sua importância na preparação do novo trabalhador;
- b) a didática e as metodologias de ensino específicas (em especial alfabetização e matemática) vão ser objeto de avaliação sistemática com base nos resultados (aprovação que geram);
- c) a “nova escola” que necessitará de uma “nova didática” será cobrada também por um “novo professor” todos alinhados com as necessidades de um “novo trabalhador”;
- d) tanto na didática como na formação do professor haverá uma ênfase muito grande no “operacional”, nos “resultados” – a didática poderá restringir-se, cada vez mais, ao estudo de métodos específicos para ensinar determinados conteúdos considerados prioritários, e a formação do professor poderá ser aligeirada do ponto de vista teórico;
- e) os

determinantes sociais da educação e o debate ideológico poderão vir a ser considerados secundários (FREITAS, 1995, p. 120).

Em resumo, de acordo com Pimenta (2001), para sobreviver e se manter empregado, o professor precisa buscar por conta própria a sua requalificação. Daí a grande importância conferida aos programas de formação continuada, que por sua vez também contribuem na transformação da educação em um grande mercado. Além da outra problemática que é a desses programas não estarem articulados à formação inicial, muito menos à escola. São externas ao contexto escolar. É importante citar que a crítica aqui é referente a criação de cursos de formação continuada na perspectiva da educação como mercadoria.

Por outro lado, a formação inicial de professores tem sido acompanhada de sutis mudanças para a desqualificação das universidades, oferecendo uma formação aligeirada, de técnicas e metodologias específicas para conteúdos específicos, para uma demanda emergente do momento. Fica em segundo plano, às vezes nem mesmo considerada, a apropriação de conhecimentos inerentes à um desenvolvimento intelectual e humano. A formação integral, subjetiva, política e social do professor, o entendimento do seu papel na escola e na sociedade (PIMENTA, 2001; FREITAS, 2007).

Neste contexto, quando questionada pela sociedade os resultados da qualidade do ensino da EB, as autoridades tendem a culpabilizar os professores. Como já citado anteriormente na nova PNFP. Mas, dadas as discussões, os professores também são frutos de políticas neoliberais e de formação desqualificada. Esta responsabilidade não cabe somente a eles. A partir dessas inferências, entendemos que o problema da formação de professores, e a escassez destes na EB, não é emergencial, mas crônico, “produzido historicamente pela retirada da responsabilidade do Estado pela manutenção da educação pública de qualidade e da formação de seus educadores” (FREITAS, 2007, p. 1207). Há 20 anos ele já era existente e mesmo com todos os esforços destinados a sanar tal problema, ele ainda persiste.

2.2 Uma análise histórica do PIBID

Em 2007 o governo federal, por meio do Decreto nº 6094, de 24 de abril de 2007, implementou o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PMCTE) com a coparticipação dos municípios, distrito federal, estados e a comunidade em geral, objetivando a melhoria da qualidade da EB mediante programas e ações de assistência técnica e

financeira. Em julho do mesmo ano a Lei nº 11.502 foi aprovada, atribuindo à CAPES a responsabilidade da formação inicial e continuada de professores da EB. A fundação passou a desenvolver o papel de financiar e auxiliar o MEC no processo de criação de políticas públicas, bem como na formulação de atividades de suporte para profissionais de magistério de nível básico e superior.

Com o objetivo de contornar os problemas na formação inicial de professores, surgiu o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), uma das ações da PNPFP voltadas a fomentar a ID nas IES federais em cursos presenciais de licenciaturas, valorizar o magistério e promover melhorias na formação de professores para a EB, bem como superior. O programa foi instituído pela portaria nº 38, de 12 de dezembro de 2007, em uma ação conjunta com o MEC, a Fundação CAPES e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Neste sentido, o programa foi criado com a intenção de contribuir para a formação de professores em universidades, bem como atraí-los para o magistério e garantir a permanência nos cursos de Licenciaturas. Os principais objetivos do PIBID é incentivar a formação de professores para a EB, sobretudo para o Ensino Médio (EM); valorizar o magistério, incentivando aqueles que optam pela carreira docente; elevar as qualidades das ações acadêmicas na formação inicial de professores; e propiciar a articulação integrada entre Universidade e Escola, inserindo-os na sala de aula desde os primeiros semestres do curso, de modo a favorecer uma formação sólida para o licenciando e promover melhorias na qualidade do ensino da EB (BRASIL, 2007).

A primeira chamada pública para proposta de projetos institucionais de ID foi por meio do edital MEC/CAPES/FNDE nº 1/2007, contemplando as IES e centros tecnológicos federais que possuíam cursos de licenciaturas com boas avaliações no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). O edital também explicita que a prioridade seria para projetos voltados no âmbito das licenciaturas em Física, Química, Matemática e Biologia, respectivamente, para o EM. Já para o Ensino Fundamental (EF), Ciências e Matemática (BRASIL, 2007). Este é um seleto número em face dos diversos cursos de licenciaturas existentes, provavelmente em razão da quantidade de bolsas disponibilizadas para o programa. Porém, nota-se que a prioridade por algumas licenciaturas evidencia que esta política pública se apresenta como uma medida de governo, no que diz respeito a resolver

demandas imediatas tanto de formação de professores quanto de alavancar índices avaliativos na EB (NOFFS e RODRIGUES, 2016).

Em relação aos projetos unificados que as IES tinham/tem que submeter à CAPES, a tabela abaixo lista as exigências que deveriam ser apresentadas nesses documentos:

Tabela 1 - Características da proposta de projeto institucional (PIBID)

- 1 Indicar o professor coordenador responsável pela execução do projeto;
- 2 Indicar o professor coordenador de cada área de formação de professores contemplada no Projeto;
- 3 Descrever detalhadamente o objeto do projeto de iniciação à docência, contendo:
 - I. A indicação do número de bolsistas que irão participar do projeto;
 - II. O plano de trabalho, indicando a estratégia a ser adotada para a atuação dos bolsistas nas escolas da rede pública de educação básica, de forma a privilegiar ações articuladas e concentradas, evitando-se a dispersão de esforços;
 - III. A descrição das escolas da rede pública de educação básica participantes e apresentação dos respectivos convênios/acordos de cooperação, firmados com as instituições, prevendo a colaboração dos bolsistas nas atividades de ensino e aprendizagem desenvolvidas na escola pública;
 - IV. A metodologia a ser utilizada;
 - V. O cronograma das atividades previstas;
 - VI. As ações previstas e resultados esperados para a formação dos graduandos e para a melhoria da qualidade da educação básica da escola pública participante.
- 4 Indicar os critérios para seleção dos professores supervisores, ou, se for o caso, indicar os professores supervisores já selecionados, bem como os critérios utilizados;
- 5 Currículo (Lattes) dos candidatos às bolsas de professor coordenador;
- 6 Apresentar, em uma página, os critérios do processo de seleção dos alunos bolsistas;

- 7 Aprovação do órgão máximo da instituição proponente, apontando o interesse institucional no projeto;
- 8 Outras informações julgadas relevantes, inclusive quanto a eventuais fontes adicionais de recursos a serem utilizados na execução do projeto.

Fonte: BRASIL, 2007; modificado pelo autor, 2023.

O projeto também deveria explicitar o número pretendido de bolsistas e de alunos da EB que participariam do PIBID. As atividades propostas no material teriam de ser previstas para o período de 2 anos, já que o documento traz a possibilidade de prorrogação de 12 meses (mínimo) para 24 meses (máximo) de vigência. As propostas seriam avaliadas no prazo de 90 dias, contando a partir do protocolo eletrônico, e em duas etapas: (a) pré-qualificação e (b) avaliação de mérito. A primeira etapa consiste em verificar alguns requisitos básicos exigidos e a segunda etapa em analisar aspectos fundamentais do projeto descritos na tabela 2. Caso o projeto não seja aceito na primeira avaliação, há a possibilidade de ser reavaliado por outra comissão. Após aprovação, as atividades devem ser iniciadas dentro do prazo de 60 dias. Com as atividades em execução, as instituições teriam de enviar relatórios descrevendo o andamento das ações e os resultados alcançados e prestar contas à CAPES ao final de cada ano de vigência do projeto (BRASIL, 2007).

No total, houveram 4 relações de projetos aprovados. Na primeira relação estão presentes as instituições que tiveram suas propostas aprovadas até 30 de agosto de 2008, no total foram 22 universidades federais e 1 centro federal de educação tecnológica (BRASIL, 2008). Na segunda relação, aprovações até 19 de dezembro de 2008, totalizaram 12 universidades federais e 2 centros federais de educação tecnológica (BRASIL, 2008). Na terceira relação, com aprovações até 27 de janeiro de 2009, foram 2 universidades federais e 1 centro federal de educação tecnológica (BRASIL, 2009). E, por fim, na quarta e última chamada, com aprovações até 20 de fevereiro de 2009, totalizaram 1 universidade e 2 centros de educação tecnológica (BRASIL, 2009). Em total, para essa chamada pública e para o início de um dos programas institucionais mais importante para formação docente, foram aprovados 37 projetos institucionais de universidades federais e 6 de centros federais de educação tecnológica. Com 43 projetos inicia-se uma grande jornada em busca de melhorias para a formação inicial de professores e da educação básica pública.

Mais tarde o programa foi estabelecido como política de estado, por meio do Decreto nº 6755 de 29 de janeiro de 2009 (BRASIL, 2009). Assegurando assim, sua permanência nas

universidades mesmo com a mudança governamental. Inicialmente seu público alvo, além dos licenciandos, eram as escolas da rede pública com baixos índices de desenvolvimento da educação básica (IDEB) e com baixas médias no Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM). Observamos então que a princípio o PIBID foi instituído como meio de atender e resolver as necessidades governamentais emergentes, a partir de um viés prático para solucionar um problema há muito instaurado. Neste caso, propor melhorias e elevar o padrão de qualidade da EB está diretamente ligado a promover ações que aumentem quantitativamente os índices e médias de avaliações escolares (BARTOCHAK; SANTOS; SANFELICE, 2021). Esta objetividade fica mais evidente na Portaria Normativa nº 122, de 16 de setembro de 2009, e, conseqüentemente, no Edital nº 02, de 25 de setembro de 2009 - CAPES/DEB, quando há exigências de ações voltadas a alavancar os rendimentos nas avaliações nacionais como Prova Brasil, Provinha Brasil e SAEB, além do ENEM e do IDEB nas propostas de projetos (CAPES, 2009).

A partir da portaria citada acima, o público alvo do programa passou a ser escolas públicas tanto com baixos IDEB e baixas médias no ENEM, quanto aquelas que dispunham de experiências de ensino-aprendizagem exitosas, visando abranger distintas realidades e necessidades escolares. Além disso, IES estaduais que possuíam cursos de licenciaturas e fizessem parte de programas estratégicos do MEC, como o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e demais de valorização do magistério, também foram contempladas com o PIBID. Ademais, o edital de 2009 abriu possibilidades de participação para outras licenciaturas, tanto para o EM quanto para o EF. Porém, o número de vagas para bolsistas, até hoje, não é o suficiente para ser concedido à todos os graduandos desses cursos, mas somente àqueles que passam por algum processo seletivo adotado pela IES, sendo os mais comuns os que levam em conta o coeficiente de rendimento escolar do aluno, escrita (carta de intenção), habilidades de comunicação (entrevista) e que, após classificado, aceitassem assinar um documento alegando interesse em lecionar na EB pública após sua formação (CAPES, 2009). Mais tarde, nove dias depois, isto deixou de ser uma exigência e foi substituído pela de socializar os resultados obtidos por meio do PIBID nas escolas, na instituição e em eventos específicos da iniciação à docência e do programa.

Em 24 de junho de 2010, por meio do decreto nº 7.219, o PIBID passou a atender a “formação em nível superior de docentes para atuar nos níveis infantil, fundamental e médio da educação básica, bem como na educação de pessoas com deficiência, jovens e adultos,

comunidades quilombolas, indígenas e educação no campo” (DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, 2010, p. 2). Denominado PIBID Diversidade, o edital conjunto nº 002 CAPES/SECAD-MEC evidencia as seguintes áreas de licenciaturas no âmbito do PROLIND e PROCAMPO “Línguas/Linguagens e Códigos; Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Humanas e Sociais; e Ciências Agrárias/Desenvolvimento Agroecológico” (CAPES, 2010, p. 4). Além dos objetivos gerais do programa, que citamos anteriormente, o PIBID Diversidade visa propiciar um processo formativo que leve em consideração as diferenças culturais, a interculturalidade do país e suas implicações no trabalho pedagógico (CAPES, 2010). Para tal, fomenta a investigação docente no âmbito dos processos de ensino e aprendizagem com vistas à intervenção pedagógica e ao desenvolvimento de metodologias específicas para a diversidade sociocultural e linguística na perspectiva do diálogo intercultural.

Em 2011, por meio do edital nº 001/CAPES/2011, ocorreu o primeiro ajuste das bolsas, para R\$ 400,00. Até então seu valor era de R\$ 350,00 para o graduando. Em 2023, o governo federal anunciou um novo reajuste nas bolsas de graduação, com um acréscimo de 75%. Assim, o valor da bolsa passou a ser de R\$ 700,00 reais. Mencionamos aqui esses valores como modo de lembrar de lutarmos também por políticas públicas de fomento e de auxílio à permanência universitária e por reajustes à medida que o custo de vida aumenta (inflação). Pois, em muitos casos, a bolsa do PIBID, mesmo que um valor baixo comparando-o com o salário mínimo e com as bolsas recebidas pelos coordenadores institucionais e de área, é um meio de garantir a permanência na universidade. Uma vez que seu recebimento permite aos pibidianos custear suas necessidades diárias, alimentação, lazer¹ e, não menos importante, o deslocamento da universidade, ou da sua residência, até a escola em que atuam dentro programa (TAVARES, 2019).

Esse fomento é um bom ponto de discussão a ser problematizado a partir da Portaria nº 096 de 18 de julho de 2013, a qual passou a incentivar que as IES admitissem alunos voluntários ao PIBID, o que é uma controvérsia para um programa que tem como um dos objetivos fomentar a ID. Outra admissão foi a participação de alunos regularmente matriculados como bolsistas no Programa Universidade para Todos (ProUni) de IES privadas. O ProUni se constitui basicamente na ‘compra’ de vagas de cursos de graduação nas IES privadas para estudantes de baixa renda, as quais recebem em troca a isenção de impostos. O governo federal, ao instituir este programa, utilizou-se da narrativa de que as universidades públicas eram privilégios de estudantes de classe média à alta, colocando-as como onerosas e

¹ Digo isso pois lazer é importante. E para muitos, o pobre não tem direito a ele.

elitistas. Por conta disso, era mais eficaz realocar o dinheiro público em instituições privadas, sob o discurso de que tais instituições são lugar de eficiência, de inovação e progresso (SOUTO, 2008). No edital nº 2/2020, essa problemática é agravada quando o documento permite que caso haja bolsas remanescentes, estas poderiam ser destinadas aos alunos não integrantes do ProUni. O que nos leva a questionar sobre quantas vagas poderiam ser criadas em instituições públicas com o dinheiro ‘desviado’ às privadas para funcionamento do ProUni e com os impostos das quais são isentas. Neste caso, podemos utilizar este mesmo discurso no sentido de problematizar as bolsas destinadas aos estudantes do ensino privado, as quais poderiam ser empregadas para contemplar mais bolsistas das instituições públicas, já que este é também um fator limitante do PIBID: não haver bolsa/vagas no programa para todos os discentes dos cursos de Licenciaturas das universidades públicas.

Em 2016, o programa passou por uma adversidade. A Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016 da CAPES (BRASIL, 2016), previa redução no valor da bolsa concedida aos pibidianos, passando de R\$ 400,00 para R\$ 250,00, além da redução da duração de subprojetos de 4 anos para 2 anos, dos professores supervisores e das escolas as quais eram atendidas pelo PIBID. Essa proposta reforçaria mais ainda a ideia de que o programa teria mais foco em melhorar o IDEB do que contribuir para a formação inicial de professores, transformando a ID em aulas de reforço. Neste ínterim, percebe-se que ao **primeiro** sinal de crise política e econômica, o setor da educação é o **primeiro** a ser afetado. Sendo que, em discursos políticos é o **primeiro** a ser colocado como prioridade. Bom, não é o que acontece na prática. E apesar de ter sido declarado uma política de estado, o programa não está isento dos conflitos políticos e econômicos.

Mediante a ameaça iminente, estudantes bolsistas do PIBID de todo o país juntamente com o apoio do Fórum dos Coordenadores Institucionais do Pibid (FORPIBID) se mobilizaram, principalmente pelas redes sociais, dando início a uma pressão a nível nacional para cancelamento da referida portaria. Numerosas audiências públicas foram realizadas para debater o assunto. Em julho do mesmo ano, com a assunção do novo presidente da CAPES, Abílio Baeta Neves, somado à mobilização em todo o país, a portaria foi cancelada (BURGGREVER; MORMUL, 2017). Porém, sequelas deste período instável, o andamento do programa foi afetado, bolsistas desmotivados e apreensivos em relação ao futuro saíram do programa em busca de empregos. Pois, por mais que o PIBID não tenha objeções em relação à manter vínculo empregatício enquanto bolsista, muitos alunos por decidirem se dedicar integralmente aos estudos dependem muito da bolsa para sobrevivência e despesas básicas,

como já citadas. Os recursos para compra de materiais também se escassearam. A verba de custeio utilizada para despesas de atividades em sala de aula, compra de materiais, livros, e outros, desapareceu a partir do edital de 2018 e muitos projetos em desenvolvimento foram prejudicados.

Em 2017 foi lançado juntamente com a nova Política Nacional de Formação de Professores o Programa de Residência Pedagógica, sendo este último definido como um PIBID ‘modernizado’. Como considerar a proposta pragmática do governo federal, com ações pré-definidas e horas parceladas, destinadas à ambientação escolar, planejamento, intervenção pedagógica e construção de relatórios (exatamente como exigem os ES obrigatórios dos cursos de Licenciatura), uma modernização? Considerando que o PIBID necessita de melhorias, o PRP traz uma proposta totalmente contrária no que diz respeito a utilizar dinheiro público, tempo e dedicação de educadores universitários e da EB, para algo que já existe dentro dos cursos de formação, tomando uma forma de política autoritária ao se intrometer nos projetos de cursos das Instituições de Ensino Superior (IES) quando elas devem “reconhecer a residência pedagógica para efeito de cumprimento do estágio curricular supervisionado” (CAPES, 2018). Ao nosso ver, os programas devem vir para complementar, oferecer o que falta e não oferecer o que já se tem. Pois os objetivos que se pregam é fomentar, valorizar o magistério e promover melhorias tanto para a formação inicial de professores quanto para a EB.

O resultado disso foi a divisão do número de bolsas, que até então eram destinadas somente ao PIBID. Como modo de conciliar os dois programas destinados à formação inicial de professores, a Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) definiu que a ID seria para os licenciandos na primeira metade do curso, enquanto a residência seria destinada aos que já cursaram 50% das disciplinas obrigatórias ou que estejam no 5º período. Assim, temos o que a ANPED (2018) chamou de “fazer mais com menos”.

Em quase 16 anos de existência, o programa conta com inúmeros relatos positivos de contribuição para a EB, para a formação docente e continuada também. Embora surgiu em tempos de readaptação do capital e foi instituído a partir de um viés praticista, como meio de resolver demandas governamentais, observamos, mediante o breve histórico acima, que apesar de alguns contrapontos, o programa resiste. Por meio da luta, ainda beneficia licenciaturas e licenciandos em diferentes âmbitos. Tem um notável papel em contribuir na

formação da identidade do professor, construção do seu ‘ser’, na ponte universidade-escola e inserção dos licenciandos no cotidiano escolar, permitindo previamente ações inerentes ao exercício docente.

2.3 Problematizações das perspectivas de formação docente do PIBID e a formação integral/política do professor

Em cada edital do PIBID, àqueles destinados às universidades, estão descritos todos os requisitos para projeto/subprojetos dignos dos objetivos do programa e de serem aceitos. Assim como nos primeiros documentos do PIBID, o de 2007 no qual ele foi instituído e os seguintes. Ao analisá-los, nota-se que a cada período governamental ou de mudanças/novidades nos currículos escolares e de formação, há alterações e acrescentamentos de objetivos, tornando-os mais específicos e delineados em relação aos deveres dos coordenadores institucionais e de área, supervisores e bolsistas, de modo a proporcionar os meios adequados para uma formação docente dentro dos ideais de quem a coordena. Ou se adaptando aos pequenos avanços na educação, ou se adaptando às demandas do sistema hegemônico.

Nascido de uma política ‘tapa buracos’, de caráter reformista, em um sistema que vê o mercado financeiro como mais importante que a humanidade, não podemos negar que o PIBID tem um papel importante na formação inicial de professores. Assim como nós, acreditamos que muitos de vocês já ouviram testemunhos de alunos e professores que passaram pelo PIBID e tiveram vivências complementares que constituíram um ‘diferencial’ em sua formação durante a graduação. Acrescentando que talvez não tivessem se desenvolvido tão bem, se encontrado na docência ou não fossem tão ‘bons professores’ sem tal oportunidade. Portanto, focaremos aqui nas perspectivas de formação docente oferecidas pelo programa, a partir dos editais, em articulação com o que é problematizado nas pesquisas de formação docente.

A primeira vista, o que chama a atenção dos licenciandos para se inscreverem no programa é a expectativa de acesso ao espaço escolar, da prática e da vivência docente. A prática é fundamental para o desenvolvimento docente, mas é maçante, apesar de verdadeiro, focar somente nesse discurso ao falar do PIBID. Expandir os horizontes é necessário para não cair nessa armadilha de ter o programa como somente ‘aprender com a prática’ e fechar os olhos para as potencialidades de formação docente, ética e democrática possíveis de serem desenvolvidas. E, diferentemente dos trabalhos tecidos sobre o PIBID, quando investigamos a

partir da perspectiva de políticas de formação de professores, encontramos pontos nos quais devemos nos atentar.

O ponto principal a destacar é que há adaptações para as demandas que surgem. Como citado anteriormente, conforme o tempo avançou, foram incorporados objetivos, deveres e obrigações da docência que devem estar presentes nos projetos e subprojetos, logo, em sua execução. Em 2007, com a primeira chamada pública para as universidades submeterem seus projetos, os critérios eram nove. Dentre eles exigiam que as propostas deveriam incentivar a formação docente, bem como valorizar o magistério, fomentar práticas docentes e metodológicas inovadoras que contribuíssem para redução das dificuldades da aprendizagem dos alunos, assim como propor melhorias na qualidade da EB, valorizar o espaço escolar como espaço de formação docente e construção de saberes, entre outros (BRASIL, 2007). Em cada um destes há um papel a ser desenvolvido voltado à formação do professor. Melhor dizendo, exigir por práticas que superem as dificuldades de aprendizagem e que contribuam na qualidade da educação implica diretamente em formar ‘bem’ o professor. Mesmo que este propósito sirva também para resolver os baixos índices de desenvolvimento da EB.

Apesar das mudanças ocorridas até os dias atuais, os princípios nos quais o programa foi instituído permanecem. Assim como os objetivos bases que são:

I - incentivar a formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino médio; II - valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente; III - promover a melhoria da qualidade da educação básica; IV - 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; V - elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das instituições federais de educação superior (BRASIL, 2007, p. 1).

Os objetivos mais recentes, de acordo com a Portaria nº 83, de 27 de abril de 2022, são:

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

identificados no processo de ensino-aprendizagem; V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, 2022, p. 1).

Estes foram reestruturados a partir do edital de 2009. Desde então, houve modificações somente de algumas palavras, acreditamos que seja como um meio de ‘vender’ o projeto. Como a palavra ‘protagonista’, que já discutido anteriormente, este protagonismo do professor é muitas vezes barrado pelas ações e propostas, como as curriculares, exigidas pelo Estado. Este último mantém um papel ambíguo: o de se legitimar frente à sociedade, propondo projetos, políticas e ações de melhorias, e o de manter o funcionamento do sistema hegemônico. Neste ínterim, o trabalho do professor é intensificado, o que leva ao individualismo e rotinização da sua prática, logo este protagonismo pode não se desenvolver frente às burocracias às quais são impostas sobre o professor (CONTRERAS, 2012).

Com dois anos de vigência já foi possível perceber quais outras exigências eram necessárias, quais pontos/objetivos esclarecer melhor e quais mesclar, por serem redundantes e repetitivos. Como no caso de incentivar a formação docente e valorizar o magistério. Ora, incentivar a formação docente implica em valorizar o magistério. Não vemos como seria possível um sem o outro. Mas tem outro lado. Há uma passagem do livro *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, de Paulo Freire, em que o educador pontua que ensinar exige luta em defesa dos direitos daqueles que educam. E talvez seja neste sentido que o objetivo, de valorizar o magistério, proposto pelo programa deve ser direcionado. Na luta pela dignidade do professor, da sua profissão, por melhores condições de trabalho, carga horária menos exaustiva e, claro, por melhor remuneração. Entendemos assim que essa luta não é à parte da formação e da prática docente, mas arraigada a ela, como um conceito a ser ensinado por quem forma e aprendido por quem um dia será formador (FREIRE, 1996).

Vivendo em um mundo guiado pelas exigências hegemônicas e capitalistas, por mais que se tenham inúmeros programas de formação não só continuada, mas inicial também, como as licenciaturas, a desvalorização salarial conduz os professores a assumirem disciplinas escolares que não fazem parte de sua formação. Isso resulta na necessidade de dominar outras áreas de conhecimento e, conseqüentemente, na requalificação do professor, fomentando os programas e cursos de formação continuada. Outro problema decorrente dessa desvalorização

é a adoção de multiempregos. A necessidade de um salário que ‘dê para sobreviver’ induz o professor à assunção de mais de um emprego, o que leva ao esgotamento do profissional, podendo ter por consequência também o abandono da profissão (PIMENTA, 2001).

Questionamo-nos então se isso é uma falha do sistema hegemônico ou é o objetivo dele. Por mais diversos e inúmeros que sejam os cursos de formação inicial e continuada de professores, o problema aqui encontrado não é somente a formação. Mas é, principalmente, a desvalorização do professor, não só economicamente falando, mas socialmente também. A desvalorização social do trabalho do professor, do pesquisador, da ciência, da universidade e das escolas.

Tais problemas também estão diretamente ligados à baixa procura pelos cursos de licenciatura. Então há controvérsias e complexidades no que diz respeito à educação sendo guiada por currículos e políticas hegemônicas de formação de professores. Que, segundo Pimenta (2001), oferecem soluções passageiras, que não só não resolvem como fazem surgir outros problemas. Estes demandarão novas soluções ‘aligeiradas’, para o momento, e assim o ciclo continua. Vez ou outra encontramos algo a que se agarrar e fazer disso um benefício, como as possibilidades que o PIBID pode oferecer para a formação docente, se bem pensada e executada.

De acordo com Contreras (2012), se valendo do discurso da profissionalização docente, o professor está em constante busca pela legitimação da sua profissão, de alcançar o status e prestígio dado às demais, como a do médico e do advogado. O descaso com o ofício docente, em todos os âmbitos, faz com que os educadores percam a essência do seu trabalho e fiquem insensíveis aos desmontes educacionais que afetam tanto eles quanto os educandos, levando-os a uma dessensibilização ideológica (CONTRERAS, 2012). No lugar de resistir e lutar, em consequência da intensificação do seu trabalho, o professor cansado acaba ficando acomodado. Não podemos, portanto, permitir nos personificar em reprodutores de desigualdade por estarmos sendo coniventes com a difusão das ideologias neoliberais (GHEDIN; MACIEL, 2022).

Dado este contexto, frente à desvalorização do trabalho do professor e da ciência, é importante buscarmos reivindicar maior e melhor formação. Lutar para ultrapassar as amarras de formações aligeiradas e técnicas, buscando capacidade de expansão e de enfrentamento de novas situações e preocupações com a educação que não podem ser descritas em normas (CONTRERAS, 2012). Além disso, assumir a autonomia docente, estabelecer a

responsabilidade e compromisso com a comunidade e com o importante trabalho que os próprios educadores desempenham. É sobre não perder a fé, não se render à racionalidade técnica e à ideologia do profissionalismo (CONTRERAS, 2012).

No que diz respeito à promoção de melhorias na qualidade da EB, é válido nos questionarmos quais são essas melhorias e, principalmente, qual qualidade. Segundo Contreras (2012), é bastante evidente em políticas e programas de formação o uso do grande objetivo central, a qualidade da educação, como *slogan*. Mas que qualidade é esta? Qual a sua definição? Como promover melhorias se essa qualidade não é definida ou não lhe atribuem um significado para que todas as pessoas e de diferentes ideologias possam entender, dado que a educação é coletiva e deve possibilitar a participação da comunidade? Observamos que isso se configura como uma forma de levar a um consenso sem levar primeiro à uma discussão. "É um recurso de poder por parte de quem tem o controle da palavra pública" (CONTRERAS, 2012, p. 28).

Se essa qualidade diz respeito à profissionalidade do trabalho docente que, conseqüentemente, culminará em melhorias na educação, então direcionamo-nos de acordo com Contreras (2012). Assim, podemos entender essa qualidade, ou qualidades, como algo pertencente à subjetividade de cada professor, dependente do contexto e do ponto de partida. Àquela que irá possibilitar uma direção adequada à preocupação em realizar um bom ensino. Não como algo preestabelecido, conteúdos fixos, normas ou um conjunto de ações sequenciais. O ensino requer qualidades que dependem da forma que se interpreta o que deve ser ensinado e suas finalidades.

O objetivo de interação entre escola e universidade, assim como os demais, é de fundamental importância. No PIBID, de acordo com uma pesquisa realizada por Tauchen, Devechi e Trevisan (2014), há uma intencionalidade de ações **com** a escola e não **sobre** ela, pois apesar de muito confundido o programa não se caracteriza como estágio. Diferentemente dos ES, no PIBID os licenciandos têm mais tempo de contato não só com o professor e a sala de aula, mas com toda a escola no geral, no que diz respeito a seus constituintes, e em toda a sua complexidade, multiplicidade e diversidade. Isso permite uma interação mais ampla, humana e menos técnica. As idas semanalmente às instituições escolares, reuniões e rodas de conversas entre pibidianos, professores supervisores, coordenadores e outros protagonistas desses espaços. Além das atividades voltadas aos alunos da EB desenvolvidas pelos licenciandos. Há uma organização e planejamento dentro do programa que possibilita uma

troca mais vasta do que nos estágios. Suas ações são direcionadas à formação do aluno, logo há intencionalidades dele aprender com a escola, no seu sentido mais amplo, refletir sobre as suas problemáticas e buscar por melhorias.

Ainda de acordo com os autores citados anteriormente, é importante também a interação do aluno da universidade com o professor que está na escola, na troca que há entre eles. Há possibilidades de aprendizagens tanto por parte do licenciando quanto por parte do professor supervisor no compartilhamento de saberes e experiências. Neste sentido, o PIBID pode ser visto também como contribuinte numa formação continuada.

Por outro lado, é extremamente necessário estar atento ao que esta interação, ida às escolas, significa. Se nós estamos vendo-a como espaço de formação ou somente como aplicação de teorias que são desenvolvidas pelos ‘especialistas’. É possível que a universidade esteja levando à escola saberes legitimados, não abrindo possibilidades à discussão e críticas, usando este lugar somente como local de aplicação. A escola não deve ser vista somente como um espaço para esta função, ou como mediadora entre a teoria e a prática. Para além disso, deve ser vista como espaço que têm um importante papel na formação do professor, bem como na produção de conhecimentos legítimos (TAUCHEN; DEVECHI; TREVISAN, 2014).

Em relação ao quinto objetivo, o fato de inicialmente terem definido quais licenciaturas teriam prioridade limitou aquelas que não estavam nesta lista a uma mínima chance de serem contempladas com o programa. Porém, frente às modificações para ampliação do programa as regras são outras. Segundo o Diário Oficial da União (2022, p. 2), os requisitos necessários para o curso de licenciatura integrar um subprojeto de ID atualmente são:

I - pertencer à modalidade presencial ou à distância; II - ter pelo menos 24 licenciandos matriculados conforme dados informados no último Censo da Educação Superior (INEP); III - habilitar o egresso da licenciatura para atuar em áreas definidas em edital; IV - constar no e-MEC, com situação "em atividade" e possuir, quando avaliado, Conceito de Curso (CC) ou Conceito Preliminar de Curso (CPC) igual ou superior a 3, obtido na última avaliação; e V - apresentar, no caso das IES estaduais e municipais que não constem cadastradas no e-MEC, atos formais que comprovem o atendimento de todas as exigências para a oferta das turmas, expedidos pelos órgãos de regulação da educação superior da unidade federativa ao qual pertence e, quando avaliado, o conceito do curso obtido na última avaliação. Somente poderão participar cursos com conceito considerado suficiente.

Há uma necessidade do curso ter uma pontuação mínima para poder integrar algum subprojeto de ID. Mas, ora, um dos objetivos gerais do programa não é complementar a formação? E se essa licenciatura não atingiu a nota específica por não ter disponível o acesso à formação como aquela que o PIBID oferece? Outro fator limitante também é o número de vagas, bem como o fomento e número de bolsas destinadas ao programa. Mesmo que a licenciatura consiga garantir sua participação, ainda há o problema de quantos dos seus alunos poderão ingressar. Dado que, além da limitação do número de vagas e bolsas, o processo seletivo é de caráter avaliativo e classificatório.

Além disso, mesmo que a licenciatura esteja habilitada a integrar um subprojeto, ela pode ou não ser beneficiada com o programa. Este é o caso do curso de Licenciatura em Química da UFNT, que desde 2010 desfrutou do PIBID. Porém, em 2022 o curso perdeu o programa devido ao quantitativo de verba e bolsas destinadas ao Estado do Tocantins e às instituições. Assim, pelos resultados das licenciaturas classificadas no processo seletivo, deu-se a entender que houve uma priorização dos cursos de humanas, visto que as ciências naturais e exatas já tinham anteriormente sido áreas prioritárias.

De forma geral, o PIBID é pautado no desenvolvimento do licenciando em contato direto com a escola, e até sala de aula, de modo a proporcionar “oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes” (DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, 2022). Comumente entendemos a ‘prática’ como repetição, imitação de modelos e instrumentalização técnica. O que é um conceito reduzido, mas é o primeiro em que pensamos. E é esta concepção que temos da palavra que nos limita e faz com que criticamos vaziamente o conceito. Por outro lado, essa crítica não é em vão quando realmente é esta a ‘prática’ entendida nos editais e executadas no programa por meio das ações previstas nos projetos institucionais. Por sua vez, ficamos restringidos e restringimos ao formar, confinando os professores em formação das suas potencialidades intelectuais, criativas, reflexivas e críticas, sem considerar o ensino como prática social dinâmica, complexa e em construção, de viés ético, afetivo, político e histórico (PASSOS, 2014).

Neste sentido, busca-se entender o espaço escolar como espaço de formação, desenvolvimento e de construção de conhecimentos, não somente como praticismo de observar e posteriormente reproduzir. Este contato prévio do licenciando com seu espaço de atuação profissional futura pode tornar-se um espaço de investigação, quando orientado por este viés. No caso do PIBID, favorece um ambiente de pesquisa quando observado e na

medida em que o licenciando considera as práticas que ali acontecem como objetos de análise. Conhecer sobre seu futuro espaço de atuação, as organizações nas quais as escolas se pautam, as organizações hierárquicas, políticas e sociais, entender o trabalho do professor em todos os âmbitos, não só quando ele está em sala lecionando, buscando ao máximo captar as complexidades da prática. Este também é um ponto fundamental no que diz respeito ao despertar docente, quando o graduando conhece a escola, sala de aula, e o trabalho do professor. Recolhendo informações, experiências e vivências para decidir se seguirá com esta profissão (RAIMANN; GUARDA, 2020).

Portanto, é preciso formar o licenciando de modo a capacitá-lo a lidar com situações de ensino complexas. É preciso desenvolver integralmente o professor, para que desde o princípio de sua formação tenha o campo de atuação docente como espaço formativo, de análise, investigação, reflexão e no qual poderá soltar a sua criatividade em busca de melhores possibilidades de ensino e aprendizagem. De fazer e refazer, pensar e repensar. Que permita ao formando uma visão contextualizada da educação e de suas características sociais, políticas, históricas, econômicas, éticas e afetivas (PASSOS, 2014).

Em busca de cumprir com a indissociabilidade entre teoria e prática, o programa objetiva e possibilita a interação entre universidade e escola, meios de contato prévio com a realidade escolar, que propicia a atuação docente, sua reflexão, problematização e propostas de ações inovadoras, contextualizadas. Uma vez que há dificuldades nos cursos de licenciatura no que diz respeito à interação teoria e prática. Na maioria das situações existe uma dicotomia entre ambas, na qual a prática é atribuída como menos importante (PIMENTA; LIMA, 2004). É preciso materializar a ideia de que teoria e prática não são independentes uma da outra, pois “a teoria depende da prática para a sua efetivação, e a prática oferece à teoria as novas exigências que levam ao questionamento, enriquecimento e ao desenvolvimento teórico” (PASSOS, 2014). Neste sentido, a teoria sem a prática é esvaziada, mas a prática sem a teoria é extremamente esvaziada.

Há dualidades ao falar do PIBID. Por ter surgido como meio de aumentar quantitativamente os índices das avaliações da EB e ao **mesmo tempo** lidar com o problema da formação inicial de professores de áreas específicas. Quando no programa há um viés praticista do fazer docente, do desenvolvimento de metodologias e técnicas facilitadoras do ensino, mas ao **mesmo tempo** consideramos o estudo e desenvolvimento de métodos, metodologias e técnicas, bem como tudo que constitui como prática docente, pontos

essenciais na formação do professor. Principalmente no Ensino de Química, na qual o maior foco é utilizar de metodologias que possibilitem o entendimento desta ciência e que ao **mesmo tempo** forneçam bagagem de ferramentas auxiliaadoras para o professor em formação, visando a sua prática futura. Não podemos negar que facilitar o ensino é um fator que contribui para o processo de aprendizagem e melhorias na EB, que também são objetivos do programa.

Segundo Raimann e Guarda (2020, p. 289), o trabalho docente é um campo de disputa e contradições.

[...] existe uma disputa entre dois projetos de formação inicial de professores. Uma formação defendida por educadores e suas entidades representativas, que lutam pela valorização e profissionalização docente, caracterizada por uma formação humana, técnica e política, embasada na práxis, voltada à cidadania. E outro projeto, defendido por empresários da educação, que busca uma formação de professores embasada na preparação técnica, aligeirada e fragmentada, dando lugar a um processo de desqualificação, desprofissionalização e desvalorização do trabalho docente.

É preciso investigar as ações desenvolvidas no programa sob esta ótica. Não apontando o certo ou o errado, mas problematizando, questionando, entendendo o contexto em que foi gestada a política. É preciso ser crítico também até para aquilo que nos beneficia. Apesar de ter sido instituído para estreitar a relação entre a universidade e escola na tentativa de melhorar tanto a qualidade da EB quanto a formação inicial de professores, seguiu-se e ainda segue um caráter prático, vinculado à pedagogia dos resultados, em melhorar índices, tendo portanto, metas a serem alcançadas (RAIMANN; GUARDA, 2020). Neste sentido, busca-se então olhar os benefícios e as potencialidades de formação inicial do professor de Química que o PIBID pode fornecer.

Pensamos que a formação de professores necessita da dimensão política, que aponta para a necessidade de que os profissionais formados pelas diversas licenciaturas sejam capazes de repensar e recriar a relação teoria/prática. O que só pode se dar se tiverem uma formação que permita uma visão ampla das relações educação/sociedade e do papel do professor comprometido com a superação.

É preciso formar o professor de Química de modo que ele esteja apto a sistematizar o conhecimento, possibilitando a adequação desses conteúdos a todas as camadas sociais as

quais formam o público da escola, principalmente as subalternas e menos favorecidas. Assegurando que este conhecimento ultrapasse o senso comum e que seja apreendido pelos alunos.

os cursos de formação de professores necessitam oportunizar um entendimento da relevância social e política da profissão aos futuros professores, atendendo as necessidades dos estudantes oriundos das camadas menos favorecidas do meio social, em um processo contínuo de organização, socialização e avaliação dos saberes escolares (GHEDIN; MACIEL, 2022, p. 1195).

Segundo Freire (1996), ensinar exige domínio dos conteúdos, segurança, competência e saber exercer a autoridade (não confundamos com autoritarismo). O professor precisa ter domínio dos seus conteúdos, saber sistematizá-los de modo a garantir uma aprendizagem efetiva. Além disso, é preciso estar disposto a planejar, pensar e repensar em sua ação docente, propondo meios de atingir seus objetivos no que tange a efetividade da compreensão dos conhecimentos científicos por seus alunos.

É necessário ética, humildade, generosidade, saber escutar os alunos e ter comprometimento com a ação educativa e com a comunidade. Respeitar os saberes dos educandos, suas culturas e excentricidades, ter compreensão e consciência da realidade em que se está atuando. Ensinar exige alegria, esperança e convicção de que a mudança é possível. É preciso ter consciência da função social da escola e do importante papel que o professor desempenha, tanto no desenvolvimento intelectual quanto social de seus discentes. Além de compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo (FREIRE, 1996).

Mas também, é essencial entender que a educação é ideológica e por isso necessita estarmos atento às implicações dela no exercício docente, e no modo como ela afeta intelectual e socialmente os educandos. A ideologia neoliberal nos convence dos fatalismos que o sistema capitalista nos impõe, de que a realidade é assim mesmo e não como produto de todo um contexto histórico baseado na exploração dos menos favorecidos em favor da minoria burguesa que detém o 'poder'. Pois:

No fundo, a ideologia tem um poder de persuasão indiscutível. O discurso ideológico nos ameaça de anestesiar a mente, de confundir a curiosidade, de distorcer a percepção dos fatos, das coisas, dos acontecimentos. Não podemos escutar, sem um mínimo de reação crítica (FREIRE, 1996, p. 49).

É, portanto, imprescindível uma formação crítica também, de reflexão e questionamentos, e de consciência às questões sociais. Questionar as exigências impostas ao professor, a crescente valorização da racionalidade técnica, bem como a desvalorização da ciência, da educação, da escola e do educador. Questionar os currículos educacionais, os conteúdos que devemos ensinar: Como? Por que? Para que? E para quem? Que educação pretendemos e os objetivos que temos de propor para alcançá-la.

Existem três dimensões que possuem fundamental importância na formação inicial de professores. São elas:

a técnica, a pedagógica e a política. Essa tríade é imensamente fecunda para o reconhecimento da instituição escolar pública, assim como do seu corpo docente. A primeira dimensão versa sobre a jurisdição dos saberes científicos imprescindíveis, a fim de que o profissional do magistério assegure a sua competência técnica, na qual nenhum indivíduo apresenta a capacidade de ensinar aquilo que desconhece; a segunda diz respeito ao processo formativo pedagógico, pois é mediante este que o ato de ensinar ultrapassará, com solidez, as barreiras do conformismo intelectual, passando a ser uma atividade com intencionalidade e sistematicamente organizada, munida de objetivos e métodos congruentes; a terceira dimensão refere-se ao processo formativo político (GHEDIN; MACIEL, 2022, p. 1198).

Pretende-se, portanto, uma formação docente para uma educação emancipatória e transformadora, que tenha intencionalidade de proporcionar um trabalho intelectual enquanto gerador de mudanças na sociedade. Que assegure os saberes científicos, ultrapassando o senso comum, que possibilite ao educando o acesso à universidade e ao trabalho, mas também o desenvolvimento de sua autonomia como pessoa humana. A educação é um ato político, logo se faz necessário formar o professor de modo a compreender a indissociabilidade entre educação e política, “uma vez que não é possível desconsiderar a natureza pedagógica do ato político, do mesmo modo, não é possível desconsiderar a natureza política do processo pedagógico” (GHEDIN; MACIEL, 2022).

Neste sentido, defendemos que esta formação deve ser promovida e estar presente tanto na universidade quanto nas escolas, bem como em políticas e programas de formação inicial de professores. Uma vez que as IES assumem o compromisso em diminuir as desigualdades, contribuem em um processo formativo com base em uma política transformadora de seus discentes, incentivando-os desde sua formação inicial a participarem de movimentos sociais organizados fundamentados na coletividade (GHEDIN; MACIEL,

2022). E que essa coletividade permaneça tanto em seu âmbito pessoal como profissional também, dado que a transformação e luta são coletivas, do professor, do aluno e da comunidade.

Por isso se faz importante formar politicamente o futuro professor sobre o exercício docente e o Ensino de Química. Visto que no processo de formação docente há possibilidades de fortalecimento da função transformadora da educação escolar. Portanto, ela não pode ficar contida somente nas técnicas, métodos e metodologias consideradas eficazes para aplicação de conteúdos, ou até mesmo à associação deles ao cotidiano do aluno. Pois se quisermos gerar transformações e promover aprendizagens para além da técnica, precisaremos de mais do que relação conteúdo-cotidiano. Dado que os conteúdos escolhidos e alocados em currículos esvaziados de viés neoliberais, formulado por ‘especialistas’, não dão conta de uma formação integral/política.

2.4 O PIBID na Universidade Federal do Norte do Tocantins

O programa chegou à universidade em 2010 e iniciou-se logo no primeiro semestre, apenas um período depois do curso de Licenciatura em Química ter sido implantado e integrado ao REUNI. O curso foi o único contemplado pelo projeto na UFT, atualmente UFNT, no Campus de Araguaína. Foram vinte vagas destinadas aos graduandos que estavam no 1º e 2º período, uma vaga para coordenador(a) de área e duas vagas para professores supervisores de duas escolas - Colégio de Ensino Médio Benjamim José de Almeida e Colégio Estadual Guilherme Dourado (LIMA, 2011). De acordo com a autora, as escolas foram escolhidas por serem as únicas com professores supervisores formados em Licenciatura em Química.

Lima (2011) descreve que as atividades do subprojeto de Química eram desenvolvidas nas 1º, 2º e 3º séries das escolas campos. Inicialmente, elas foram direcionadas ao levantamento de informações sobre essas duas escolas em relação a infraestrutura, a disponibilidade de laboratórios e demais salas em que as atividades do PIBID pudessem ser realizadas, além da realidade escolar sob o ponto de vista administrativo, político, cultural, socioeconômico e pedagógico. Tais ações constituem em parte o papel do professor/pesquisador autônomo: de avaliar, de observar, de refletir, de entender a realidade da comunidade escolar e desenvolver suas práticas pedagógicas a partir desse diagnóstico. É

importante notar que desde o primeiro subprojeto do PIBID/Química as ações foram bem pensadas e voltadas a formar ‘esse’ professor.

Os encontros eram realizados semanalmente para discussões e reflexões. Nas reuniões haviam também os momentos de planejamento e (re)planejamento de atividades e oficinas que os bolsistas desenvolviam no contraturno dos alunos (LIMA, 2011). Este trecho do relato reforça um ponto importante a ser mencionado: o PIBID não é estágio, mas proporciona o contato do graduando com a sala de aula, com os alunos e com práticas pedagógicas que contribuem para a formação e exercício docente. A autora ainda relata que as escolas recebiam muito bem as atividades propostas pelo grupo, visto que nas oficinas o número de alunos ultrapassavam os limites do espaço, sendo preciso fazer mais de uma aplicação para que ninguém ficasse de fora.

O último subprojeto de Química foi o do edital do ano de 2020, durante a pandemia, com vinte e quatro vagas para bolsistas e seis vagas para voluntários destinados a três escolas da cidade, portanto três supervisores. Em 2021 houve a seleção de licenciandos voluntários para preencher algumas vagas que surgiram. No ano passado, 2022, havia esperança de mais uma vez oferecer aos novos ingressantes a oportunidade de vivenciar a docência e a sala de aula. Porém, como já citado anteriormente, devido à questões orçamentárias e à quantidade de bolsas destinadas às instituições do Estado do Tocantins, a Licenciatura em Química não foi contemplada com o programa, apesar dos esforços de alguns professores do colegiado do curso. Pelos resultados observados do processo seletivo, fica subentendido que houve uma prioridade pelos cursos da área de ciências humanas.

A pandemia foi um momento trágico. Milhões de pessoas morreram, pessoas perderam seus entes queridos, familiares, amigos próximos, amigos distantes. Além de todo o luto devastador, foi estressante viver esse momento. Percebemos que certas paixões foram deixadas para trás e atualmente as pessoas estão mais cansadas, desesperançosas. Mas temos esperanças de que isso passe. Esperamos que em breve possamos ter recursos suficientes para retomar o PIBID/Química na UFNT e mais uma vez ter a oportunidade de abraçar licenciandos perdidos nos primeiros anos de graduação, ajudá-los a encontrar seus caminhos, construir seu ‘eu’ professor e ter a esperança de que vejam a docência como fundamental para a mudança futura, que a valorizem e lutem por ela. Esperamos também ter salas cheias com jovens alunos animados para aprender, construir senso crítico, entender a Química, praticar experimentos, ansiar em ingressar na universidade e lutar por uma sociedade mais igualitária.

Parafraseando Paulo Freire, sabemos que as coisas podem até piorar, mas também sabemos que é possível intervir para melhorá-las.

Ao longo desses 12 anos de PIBID/Química - UFT/UFNT, mais de 100 bolsistas e voluntários passaram pelo programa. O PIBID foi parte importante, e arrisco dizer que crucial também, na formação acadêmica desses licenciandos que do programa fizeram parte, principalmente na identificação com a docência. O colocamos então como um divisor de águas, quando a maioria dos graduandos ingressam no curso com poucas ou nenhuma expectativas em exercer o ofício docente, mas ao adentrarem no programa por experimentação ou por conta da bolsa, que garante um pouco a permanência na universidade, acabam por mudar de pensamento e elevar as expectativas em relação ao magistério. Vivenciar a rotina docente, a escola e tudo que ela proporciona provoca uma mudança dentro do professor em formação. É assim que inicia-se o processo de se constituir professor para muitos licenciandos.

Durante esses anos, trabalhos versando sobre experiências exitosas dos bolsistas no programa foram escritos e publicados. Mas aqui, recorreremos brevemente somente àqueles que dizem respeito às contribuições para a formação docente do licenciando.

Buscando por registros e fatos do que citamos acima, nos deparamos com testemunhos em trabalhos de alunos que passaram pelo programa, tais como “estas atividades contribuíram em muito para a construção da nossa identidade como professores” (SILVA; CARVALHO; PAIVA, 2013, p. 1), evidenciando ainda a ponte universidade-escola quando relatam que o programa retira a limitação da formação aos muros da universidade, trazendo em seguida que a realidade em que somos formados para o exercício docente dentro desse espaço não condiz com a realidade encontrada nas escolas. Acreditamos que esse seja um diferencial do programa, a permissão do licenciando, desde o primeiro período, de ingressar no PIBID, ter essa identificação com a docência, experienciar a prática docente e vivenciar a escola como professor e não aluno desde os meses iniciais da sua graduação. Não sendo portanto refém de esperar pelos estágios, que claro, tem seu papel fundamental e insubstituível nesse processo de constituir-se professor, mas que só é acessível em períodos à frente, quando o aluno ou já desistiu do curso ou já não faz questão de pensar em lecionar.

Em continuidade a discussão, no ano de 2021, em outubro, aconteceu o X Seminário Institucional do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, o último evento no qual os pibidianos se reuniram para compartilhar as experiências vivenciadas no

programa e suas contribuições, mesmo durante a pandemia. Nestes escritos encontram-se relatos dos licenciandos sobre as atividades realizadas durante todo o período de vigência do PIBID (edital 2020) e a importância delas, como o desenvolvimento de atividades de leitura, escrita, estudos do Projeto Político Pedagógico escolar, construção de mini aulas e de oficinas temáticas.

Percebemos então que o programa não se trata somente de ir à escola. Apesar deste ser o fator que mais chama a atenção dos graduandos quando resolvem se inscrever no PIBID. É importante nos ater que a formação do professor também acontece na leitura, na escrita e, principalmente, na reflexão. Estar disposto a refletir, a melhorar e a refazer são habilidades essenciais a serem incitadas que os licenciandos desenvolvam. Assim, há os estudos realizados individualmente e em conjunto. Estudos estes que visam beneficiar o licenciando, abordando temáticas imprescindíveis para a formação docente e, neste ínterim, aprimorando as habilidades de compreensão e interpretação de texto, a escrita, bem como o desenvolvimento crítico e reflexivo, se assim ele permitir. Como resultado desta gama de atividades que foram propostas em adaptação ao período pandêmico, temos como resultados relatos que concluem que, mesmo as atividades sendo realizadas remotamente, é evidente que o programa é um notável contribuinte para a formação docente, cumprindo com seu objetivo quanto à introdução do licenciando à docência (SANTOS *et al.*, 2022).

Para outros, as ações desenvolvidas permitiram o exercício de planejamento de ações didáticas, concluindo que o programa forneceu aos professores em formação inicial saberes condizentes ao exercício docente, de forma a direcionar o licenciando a um caminho educativo de qualidade (FEITOSA *et al.*, 2022). Em outro relato encontramos trechos importantes a serem mencionados aqui, no que diz respeito às reflexões provocadas por artigos estudados e debatidos, alegando que os bolsistas se posicionaram mediante o conteúdo de cada artigo e conseguiram “compreender melhor a ideia de ser um educador [...] e a importância de aproximação da teoria com a prática proporcionada pelo programa” (BARBOSA *et al.*, 2022, p. 2), mesmo sem ir às escolas. Deixando evidente que apesar do ambiente escolar ser um espaço rico e necessário para a formação do professor, essa formação acontece, e deve, por outros meios e de outras maneiras. Encontramos também, nesses registros, menções às contribuições de criação de mini aulas, como sendo a parte prática do que já foi aprendido na universidade quanto aos conteúdos químicos e aos conteúdos pedagógicos debatidos no programa.

Essas narrativas refletem como é importante o PIBID nas universidades, para o norteamento desses licenciandos em relação à sua escolha profissional, à identificação, ou não, com a docência, a valorização do magistério e a formação do professor. Elas também refletem a importância da elaboração e execução de um bom subprojeto que tenha como base ações que vão de encontro aos objetivos estabelecidos pelo programa. Para além destes, pois apesar de contribuir grandemente para a formação docente, não podemos associá-lo somente à prática, àquela do praticismo. A prática sem a teoria pode possivelmente constituir-se em apenas reprodução de modelo(s) já existente(s). Transformar a experiência enriquecedora de se ‘formar’ professor em apenas um repasse de informações, treinamento técnico, é roubar do licenciando “o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador” (FREIRE, 1996). Por isso a importância de atividades que também incitem os professores em formação a refletir, criticar e intervir, a desenvolver uma curiosidade crítica e inquieta pertinentes à formação do docente que pensa certo (FREIRE, 1996).

3. PERCURSO METODOLÓGICO

A metodologia deste trabalho é de caráter qualitativo. Neste processo metodológico é imprescindível entender os acontecimentos e o uso dos significados da pesquisa. Tem por objetivo principal compreender os motivos e problemáticas do(s) fenômeno(s) investigado(s) a partir de uma análise criteriosa e rigorosa das informações recolhidas, sem segundas intenções de, ao finalizar o estudo, testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las (MORAES, 2003; BARBOSA; GUIMARÃES, 2023). É uma investigação do tipo estudo de caso que consiste em examinar um caso, seja ele simples ou complexo. Os estudos de caso objetivam a descoberta, enfatizam a ‘interpretação em contexto’, buscam retratar a realidade de forma completa e profunda, usam uma variedade de fontes de informação e procuram representar os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista (ANDRÉ, 2018). Este tipo de pesquisa envolve uma análise mais aprofundada e contextualizada de uma situação específica e bem delimitada, no nosso caso é um estudo que busca entender as contribuições das experiências do PIBID/Química para a formação integral/política docente no âmbito da UFNT.

Para a constituição deste trabalho, utilizamos o grupo focal como fonte de pesquisa e coleta de dados mais apropriada para os objetivos aqui estabelecidos. Esta técnica, antes aplicada no mercado de publicidade, marketing e recursos humanos, passou a ser empregada na pesquisa em educação a partir de 1990. O grupo focal é uma técnica qualitativa e que objetiva identificar as ideias e percepções que os participantes, contribuintes da pesquisa, têm em relação à temática estabelecida pelo pesquisador sob uma interação mais flexível. O contato direto dos integrantes, entre si, com o pesquisador promove um debate aberto e mais profundo, resultando em respostas com maior riqueza de informações e que oportunizam críticas, conceitos e pontos de vista individuais e coletivos (MENDES, 2013). Assim, considera-se esta técnica mais requintada em relação às entrevistas individuais.

O grupo é escolhido e constituído a partir de características em comum, baseadas na temática e interesses do estudo. A quantidade de participantes pode variar entre seis e doze, sendo dez a quantidade ideal para projetos de pesquisa. Porém, é importante que a quantidade de participantes constituintes do grupo permita a escuta e participação integral, sem exclusão e de modo organizado (GATTI, 2012).

O público alvo da pesquisa são os discentes do curso de Licenciatura em Química da UFNT que participaram do PIBID nos editais do ano de 2018 e 2020, tanto bolsistas quanto

voluntários, e que ainda permanecem na universidade. Pois, por se tratar de um curso considerado difícil, muitos alunos desistem, principalmente durante o período conturbado que foi a pandemia. Além da falta de apoio econômico e suporte emocional, dado que a maioria dos discentes que compõem o curso de Licenciatura em Química são de regiões vizinhas, mas ainda assim distantes. Quando esses alunos se formam logo se empregam e/ou retornam às suas cidades de origem.

Os referidos editais/anos foram escolhidos a fim de fazer um recorte da amostra da pesquisa, pautados na justificativa de que se trata de editais que a autora deste trabalho participou e são posteriores às mudanças estruturais na formação de professores e na EB. Além disso, tais editais ocorreram antes e durante a pandemia da COVID-19 e foram os dois últimos subprojetos no qual o curso de Licenciatura em Química da UFNT foi contemplado.

Para compreensão do fenômeno investigado por meio das informações obtidas, utilizamos a Análise Textual Discursiva (ATD) de Moraes e Galiazzi (2007), pautada numa abordagem analítica que caminha entre a análise de conteúdo e a análise de discurso. Assim, os dados foram tratados seguindo as características da ATD, a começar pela unitarização dos textos obtidos do grupo focal. Este processo consiste em ‘desmontar’ os referidos textos em frases mais simples que podem constituir-se em unidades de significado, recebendo títulos adequados à elas de acordo com a interpretação do pesquisador. Em sequência, essas unidades de significados são comparadas e relacionadas umas às outras, unindo-se em conjuntos mais complexos, as categorias (MORAES, 2003). Importante citar que cada passo é minuciosamente construído por meio de leituras, releituras e reflexões para se ter clareza e rigorosidade.

Por fim, a descrição constitui-se em resgatar elementos dos textos originais, produzidos pelos contribuintes da pesquisa, que representem a categoria a ser discutida e assim iniciar o processo de interpretação. A interpretação é realizada com base nos referenciais teóricos, trazendo argumentações válidas para o que se pretende compreender e/ou explicitar a partir das descrições dos textos e das ideias dos autores referenciados, produzindo assim os metatextos. Tais argumentações emergidas são fundamentadas na interpretação, e a partir também de ideias e insights que podem surgir ao longo de todo o processo analítico. Essa nova argumentação é um entendimento geral, por parte do pesquisador, do que foi possível compreender a partir dos dados analisados, categorizados e

discutidos com seus referidos referenciais teóricos. Assim, Moraes (2003) compara todo o processo descrito acima, resumidamente, com **uma tempestade de luz**, pois segundo o autor:

O processo analítico consiste em criar as condições de formação dessa tempestade em que, emergindo do meio caótico e desordenado, formam-se flashes fugazes de raios de luz iluminando os fenômenos investigados, que possibilitam, por meio de um esforço de comunicação intenso, expressar novas compreensões atingidas ao longo da análise (MORAES, 2003, p. 192).

O convite para contribuir com a pesquisa foi enviado via *email* e *whatsapp* para 14 discentes egressos do PIBID/Química da UFNT. Posteriormente, foi criado um grupo no *whatsapp* para definir o dia e o horário em que todos pudessem comparecer. Feito isso, a reunião ficou marcada para uma quarta-feira às 14h30min. Esta etapa iniciou com os participantes assinando eletronicamente o Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE). Em seguida, foi pedido que eles respondessem a um breve formulário individualmente, com o objetivo de coletar informações sobre o perfil de cada um. Após realizarem essas duas tarefas, iniciou-se o grupo focal. O momento foi gravado e estendeu-se das 15h00min às 16h55min.

A transcrição dos dados foi realizada por meio do software *Transkriptor*, que utiliza a Inteligência Artificial (IA) para transcrever áudios em geral. O software gera um texto corrido no qual os interlocutores não são identificados e algumas palavras não são escritas corretamente. Após colher o rascunho da transcrição, o texto foi corrigido manualmente, identificando e separando cada interlocutor.

Unitarização e categorização dos dados

Alguns dados não foram utilizados para a unitarização e, conseqüentemente, categorização, por constituírem informações que dizem respeito ao perfil dos discentes, voltadas a entender os caminhos tomados por eles que os levaram até a Licenciatura em Química e participarem do PIBID. Ou seja, esses dados são relevantes para entender a jornada do aluno e para discussão dos dados em geral, mas não como base para a unitarização e criação das categorias. E por ser um grupo focal, a conversa fluiu livremente, logo nem tudo que foi captado na gravação e transcrito será utilizado nestas etapas.

Ao todo, foram 11 perguntas que direcionaram a conversa no grupo focal. Destas, 5 são consideradas mais gerais e 4 mais específicas. Para cada pergunta foram selecionados os textos das respostas de cada participante, dando início ao processo de unitarização.

Julgamos que esta etapa é a mais demorada e cansativa da ATD. Assim, à medida que selecionamos os textos de cada pergunta, já iniciamos o processo de desmonte (criação de frases). Para cada frase, atribuímos-lhes um título, um significado. Neste sentido, na mesma resposta (texto) pode haver vários títulos, ou seja, várias unidades de significado.

Finalizando a unitarização, inicia-se então o processo de categorização (etapa 2). Nesta etapa, as unidades de significado semelhantes foram reunidas, sendo comparadas umas com as outras de modo a possibilitar a criação de conjuntos mais complexos, que são as categorias. Assim, 4 categorias foram criadas e para cada uma delas foi atribuída uma definição, como mostra a tabela abaixo.

Tabela 2 - Categorias e suas respectivas definições

1. Influências do PIBID	O PIBID como porta de entrada e influência à docência e de permanência na Universidade
2. Introdução aos saberes docentes	O PIBID como agente de introdução à docência
3. O ser professor	A construção inicial do professor de Química a partir das experiências vivenciadas no programa
4. Interação universidade e escola	Percepção dos alunos em relação ao PIBID como articulador da interação universidade-escola

Fonte: Autoria própria, 2023.

Após essa etapa, iniciaram-se os processos de descrição, interpretação e argumentação dos dados, bem como a produção de metatextos que constituem os resultados e discussões.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Dos 14 egressos do PIBID/Química convidados a contribuir com a pesquisa, 8 sinalizaram interesse e disponibilidade, mas somente 6 compareceram ao grupo focal. Dos constituintes do grupo somente Maria é graduada em Licenciatura em Química, mas por estar na pós-graduação ainda faz parte do recorte do público alvo: já participou do PIBID e ainda permanece na universidade.

Os dados coletados no início da reunião por meio do formulário ajudaram a constituir o perfil de cada egresso. Vale ressaltar que utilizamos nomes fictícios para garantir a preservação da identidade de cada contribuinte. Alguns desses dados foram sistematizados na tabela abaixo:

Tabela 3 - Perfil dos egressos do PIBID/Química (2018/2020)

Egresso	Idade	Forma de ingresso na Universidade	Tempo de permanência no PIBID
Antônio	18 a 22 anos	Sisu	18 meses
Bruna	18 a 22 anos	Sisu	18 meses
Paulo	18 a 22 anos	Vestibular	6 meses
Lucas	22 a 26 anos	Vestibular	8 meses
Maria	22 a 26 anos	Sisu	8 meses
Marcos	22 a 26 anos	Sisu (cota L3)	18 meses

Fonte: Autoria própria, 2023.

Além das informações acima, o formulário retornou outras informações sobre o meio de transporte que o egresso utiliza para chegar à universidade, o estado civil e se possuem filho(s) ou filha(s). Alguns deles vão à universidade a pé por morarem ‘próximo’ (em média 1 quilômetro a 2 quilômetros de distância). Outros utilizam bicicletas e /ou carros. Todos são solteiros e nenhum possui filho(s) ou filha(s). A ideia de perguntas que retornassem esse tipo de informação era conhecer melhor os nossos contribuintes e entender como essas questões interferem na vida acadêmica de cada um.

Influências do PIBID - O PIBID como porta de entrada e influência à docência e de permanência na Universidade

Nos relatos coletados, observamos que os ex-pibidianos já tinham uma intencionalidade ao ingressar no programa. Alguns motivados pela bolsa, outros pela curiosidade, mas todos com o objetivo em comum de ter contato com a sala de aula como professor e vivenciar essa experiência.

[...] eu entrei no PIBID com a intenção de conhecer mais sobre a sala de aula, de ter essas experiências (Lucas).

[...] eu entrei com uma grande perspectiva de ter um contato com a sala de aula em (Paulo).

[...] aí eu também me interessei em fazer parte, já que, como eu tava fazendo o curso de licenciatura, tentar ter um primeiro contato com a sala de aula (Bruna).

[...] queria ter o contato com a sala de aula, como professor (Antônio).

Contribuir para que os alunos se insiram na cultura escolar do magistério, bem como propor a integração entre a educação superior e a EB (CAPES, 2013) são objetivos do PIBID, de aprimorar a formação inicial de professores, oportunizando a inserção e a familiarização dos graduandos com a escola desde o primeiro ano da graduação. Conseqüentemente, oportuniza também o contato com as diversas situações que ocorrem nesse espaço. Mas, vale nos questionar se só o fato de estar na escola desde o início do curso possibilita uma compreensão efetiva do exercício docente.

Estar no ambiente escolar, observar e presenciar as ações que ocorrem ali dentro não são suficientes para entender o trabalho do professor. O que o graduando está observando? O que está acontecendo? O que o professor está fazendo? Quais as interpretações e

problematizações que podem ser encontradas nas entrelinhas das falas e atitudes tomadas pelas pessoas que compõem este lugar? De acordo Pimenta (1996) quando o aluno chega na graduação, ele já tem um conhecimento prévio do que é ser professor. Na sua trajetória de EB, por meio de experiências vividas, já diferenciava quem era bom professor e quem não era, quais atitudes os faziam assim, quais aqueles que sabiam ensinar (tinham didática), bem como possui plena consciência das dificuldades e precarização da educação em geral. A autora acrescenta que o desafio então é fazê-los se verem como professores. Mas esse saber, a experiência, não é o bastante. É como um conhecimento prévio, que parte do senso comum, adquirido pela observação da prática e das vivências. São conhecimentos superficiais que não dão conta da complexidade do trabalho docente. Tal desafio não é somente que estes alunos se vejam como professores, mas formá-los integralmente professores.

Refletindo sobre as falas dos pibidianos, em que destacam o fato de durante o programa terem construído uma identificação com a docência, pensamos na necessidade de construir ações no PIBID que privilegiem uma formação em que o professor da EB e o estudante da licenciatura, possam, no diálogo com a escola, comunidade e projeto político pedagógico, escolherem conteúdo e forma de ensinar, numa relação em que o ponto convergente é a aprendizagem do aluno. A autonomia, vista nesse contexto, refere-se às possibilidade de diferentes aprendizagens, por docentes e discentes, que serão constituídas no percurso do fazer pedagógico que busca associar uma concepção libertadora da prática de ensino com o processo que proporcione sua própria autonomia (FREIRE, 1996; CONTRERAS, 2012).

Facilmente podemos cair na epistemologia da prática e defender veemente que o futuro **professor** só será de fato bem formado e bem preparado para o exercício docente quando estiver em contato com o seu ambiente de atuação, aprendendo **na** e **com** a prática. Portanto, é fundamental que estas idas às escolas sejam acompanhadas por estudos teóricos e debates que orientem os graduandos a entenderem minimamente as relações e situações que ali ocorrem. Para que o contato com este ambiente faça sentido, contribua para sua formação e também para evitar que estes futuros professores não sejam formados com a ideia de que observar a prática é suficiente para aprender.

Essa possibilidade de contato prévio chama bastante a atenção dos graduandos por ser uma oportunidade de vivenciar previamente experiências da ID, uma vez que a maioria dos cursos de graduação só oferecem os ES a partir da metade do curso (5º período). Somando-se

a isso, alguns também veem o programa como uma experiência a ser vivida para a confirmação em seguir a profissão docente, como podemos ver nos fragmentos abaixo:

[...] eu quis ter esse contato com a sala de aula pra saber se realmente era isso que eu queria. Aí realmente foi ali que eu vi que era esse caminho que eu teria que seguir (Maria).

[...] se você tá na sala de aula, se você tá tendo contato com o colégio... você fica naquele meio termo. Olha, eu quero ser professor. Olha, não gostei [...] Mas o PIBID ele deixa o contato com a escola e você percebe, olha, será se eu tenho que tá aqui mesmo, né? (Marcos).

Essa é uma parte fundamental conferida a este contato prévio com a escola. Não como meio de ter o espaço somente para praticar e possibilitar uma formação técnica, ou até mesmo apontar os erros do professor em seu exercício, bem como da instituição. Mas estar aberto aos questionamentos que surgirão a partir dessa vivência, de problematizar ao invés de criticar e de estar disposto a ver a escola com sensibilidade. Pois, para exercer a docência é preciso mais que técnica, competência e habilidade. Ensinar exige alegria, esperança, respeito, sensibilidade, criticidade, ética, paciência. Ensinar exige comprometimento com a profissão (FREIRE, 1996).

É bem difícil que essas características estejam presentes em um educador que não optou e nem se abriu para entender a importância do seu papel no mundo. Se não há essa identificação, mesmo em um certo período de tempo, não podemos nos formar e tornar-nos professores frustrados, autoritários e meros reprodutores de desigualdade, currículos e ideias neoliberais (GHEDIN; MACIEL, 2022). Nesses casos de não identificação, precisamos ser responsáveis e decidir se conseguiremos exercer profissionalmente o nosso trabalho ou não. Apesar da licenciatura ser um dos cursos considerados mais acessíveis, com mais oportunidades de emprego e em alguns casos ser a única oportunidade de Ensino Superior, é necessário ter essa responsabilidade com a comunidade docente, com os educandos e com a sociedade.

Reforçar isso é necessário, visto que as políticas hegemônicas de formação de professores tem se pautado cada vez mais no discurso do professor técnico, na racionalidade técnica e no aprendizado técnico. Em vista disso, muitos professores se formam e veem a prática como repetição e não como possibilidade de (re)descoberta da sua própria ação docente. Há uma naturalização do professor como simples reproduzidor de currículos, ações e resultados predefinidos. Não só uma naturalização, mas uma intencionalidade de controlar o trabalho docente e torná-lo mais cansativo e automatizado, de modo a não sobrar ‘tempo’ para questionamentos e tomadas de atitudes sobre as imposições postas à educação (CONTRERAS, 2012).

Dentre os 6 participantes da pesquisa, 4 foram pibidianos durante a pandemia. Tanto o compromisso deles com o programa quanto a influência das ações, discussões e atividades propostas pelos coordenadores e supervisores foram fundamentais naquele momento difícil. Observamos pelos seguintes fragmentos que o PIBID teve uma importância na vida desses graduandos:

[...] eu acredito que eu só sobrevivi na faculdade em 2021, durante o período da pandemia, por causa do PIBID. Porque se não fosse por isso eu provavelmente teria saído, trocado de curso ou feito alguma outra coisa [...] foi muito desmotivante na época continuar na universidade por causa do período pandêmico (Antônio).

Certamente o PIBID influenciou sim pra mim seguir na universidade... ainda mais na época pandêmica, né? Que foi uma época que eu não me adaptei muito bem [...] A ajuda de custo que as bolsas oferecem também ajuda muito e instiga a gente a ter uma motivação a mais pra ficar, né? Ainda mais a gente que tem uma certa vulnerabilidade socioeconômica, eu acredito que todos, né? [...] certamente se não houvesse o PIBID naquele tempo talvez eu não teria nem começado no curso, né? Porque o EAD já começou no primeiro semestre e eu continuei ali pra seguir no PIBID (Paulo).

Muitos alunos desistiram de seus cursos por opção, já outros **tiveram** que realizar trancamento total por não conseguirem se manter, tanto psicologicamente quanto financeiramente. Mesmo com a ajuda de custo que a bolsa do PIBID oferece, que auxilia nos gastos diários e pessoais, como citados por Tavares (2019), alguns alunos tiveram que deixar a universidade e ir em busca de trabalho para sobreviverem e manter seus entes, principalmente pelo fato de que no período pandêmico, da COVID-19, chefe(a)s de famílias foram desligados de seus empregos. Apesar de ajudar bastante, o valor recebido na época (400,00 reais), bem como o valor atual das bolsas da CAPES para a graduação (700,00 reais) não são suficientes para sobrevivência nem de uma pessoa, muito menos de toda a família. Principalmente se levarmos em conta o custo de vida e o fato de que a maioria dos alunos que frequentam as universidades públicas são socioeconomicamente vulneráveis, diferentemente das declarações do governo federal destacadas no trabalho de Souto (2008), que ainda são comuns nos dias atuais.

Nos casos como de Antônio e Paulo, talvez ter algo a que se agarrar, o comprometimento com os colegas e professores supervisores, as reuniões semanais, mesmo que online, e a dedicação em desenvolver algum projeto, fizeram com que esses graduandos não desistissem tanto da ID quanto da Licenciatura em Química.

Mesmo ingressando no programa influenciados pela bolsa e pelo contato com a escola, às vezes sem saber o que de fato o PIBID é, os ingressantes passam a entendê-lo e valorizar as atividades que são desenvolvidas nele. É mostrando seus objetivos na prática, suas ações e propostas que o programa influencia o graduando a seguir e permanecer na ID, bem como na universidade. Isso é provado quando eles continuaram no programa, mesmo sem a bolsa. Quando passam a entender a importância de um programa assim no seu desenvolvimento profissional, pessoal e do seu currículo.

Introdução aos saberes docentes - O PIBID como agente de introdução à docência

Percebemos pela fala dos discentes o quanto o PIBID ajudou nos contatos prévios para além do espaço escolar. Contato com autores de grande importância nas discussões referentes à educação, contato com a leitura acadêmica, teorias pedagógicas e também contribuiu na introdução aos saberes docentes em geral.

Ele me apresentou todas as teorias pedagógicas que eu não tinha contato [...] Paulo Freire que todo mundo conhece pelo nome, né? Mas não pela teoria em si. [...] Praticamente toda a base pedagógica que eu não tinha eu experienciei por causa do PIBID. Então fez uma diferença muito grande (Antônio).

[...] Leituras dos livros, dos textos didáticos e curriculares [...] A gente debatia textos, fazia pequenos seminários e discutia... é isso [...] foi o meu primeiro contato com o texto de Paulo Freire [...] Delizoicov [...] a gente vê didática, a gente vê currículo, a gente vê estágio e tudo isso a gente vê meio que mastigado no PIBID (Lucas).

[...] com a leitura dos textos, discussão dos textos [...] agregou para essas disciplinas pedagógicas que a gente tem no curso. Já que no início eu achava que só tinha afinidade com as disciplinas técnicas. Mas hoje em dia eu acho que não. Posso até ter mais afinidade, mas também me desenvolvo muito bem nas outras disciplinas do curso, que de fato é uma área que precisa ter enfoque no nosso curso, já que estamos numa formação de licenciatura, né? (Paulo).

Entendemos que para esses graduandos o programa serviu como prévia de conhecimentos inerentes à docência e ao trabalho do professor. Saberes os quais são trabalhados mais rigorosamente nas disciplinas pedagógicas do curso. Nas entrelinhas dessas falas evidenciamos a valorização da universidade, principalmente quando questionados se o PIBID fez com que decidissem seguir a profissão docente. O que revela a importância do programa. Eles afirmam que o programa os ajudou com saberes pedagógicos que mais a frente, no curso, foram estudados. Isso serviu como conhecimento prévio e facilitou o entendimento desses conhecimentos. Logo, há uma influência do PIBID para o início da construção do ser professor, mas essa certeza só vem no decorrer da graduação:

O PIBID [...] ajudou bastante no meu currículo, dentro do curso, no meu desenvolvimento na licenciatura, mas não foi o que me deu aquela vontade mesmo de querer ir pra sala de aula (Lucas).

Ele contribuiu na minha, na parte pedagógica e na minha parte de seguir na docência, mas não foi nesse projeto que veio esse boom de ser professor, de querer ser professor (Paulo).

[...] de certa forma contribui também, mas se eu não tivesse participado do PIBID eu continuaria pensando em seguir a carreira de professora (Bruna).

Pelos trechos destacados percebemos a influencia que o programa tem no incentivo à formação docente, mas não como ponto chave para que estes alunos decidam ‘de vez’ se tornarem educadores. Observamos pelos fragmentos acima que alguns dos ex-pibidianos já tinham a convicção de que queriam ser professores e outros, com as contribuições do PIBID, mas à frente, se encontraram na docência por meio das disciplinas do curso. Nesta perspectiva, temos as universidades como lócus central da formação inicial do professor. Entendemos sim que o PIBID auxilia e até potencializa no processo inicial formativo e cumpre, na maioria das vezes, o papel de incentivar os graduandos à formação docente. Mas, pelos trechos acima, percebemos que a universidade também está dando conta dessa formação e mais, está fazendo com que seus alunos optem por serem educadores. Neste sentido, precisamos valorizar mais as nossas instituições e deixar para trás, ou ressignificar, a ideia que Elsa Garrido traz em seu capítulo de livro “Sala de aula: espaço de construção do conhecimento para o aluno e de pesquisa e desenvolvimento profissional para o professor” (GARRIDO, 2018), de que a universidade não dá conta da complexidade do trabalho docente e por isso a sala de aula se constitui um ambiente de formação.

Compreendemos que projetos e programas como o PIBID podem trazer novas experiências, visões e reflexões para o graduando, potencializando seu desenvolvimento, mas reproduzir ideias semelhantes à mencionada acima, pode desencorajar aqueles que não tem disponibilidade de tempo para viver tão integralmente a universidade e o que ela oferece, por

achar que a instituição não dará conta da sua formação como professor ou que suas experiências nos estágios obrigatórios não serão suficientes. A desigualdade socioeconômica da maioria dos estudantes universitários grita em nossas faces todos os dias. Portanto, valorizar a universidade e buscar por melhorias dentro dela faz com que haja possibilidades de oferta de uma boa formação para todos e os programas institucionais ou de extensão cumprem apenas o seu papel de contribuição **à mais** para essa formação.

[...] pegando PIBID e pegando as disciplinas pedagógicas ao mesmo tempo, provavelmente minha visão teria se expandido dez vezes mais. [...] antes a gente não via como possibilidade nenhuma (ser professor), agora a gente vê como um caminho que pode ser seguido (Antônio).

Trazemos em evidência também a fala de Antônio, que nos faz refletir muito acerca da importância do PIBID neste incentivo à formação docente, pois antes o que para ele não era possibilidade, no caso ser professor, atualmente é. Porém, por mais atrativas e positivas que sejam as atividades do programa, bem como sua proposta geral, se a preocupação é formar bons professores, é preciso, portanto, melhorar as condições de trabalho desses profissionais, uma vez que tornar a profissão mais atraente não é suficiente (FREITAS, 2007), precisamos de ações reais para a valorização do magistério no nosso país, e só assim, de fato, mais jovens optariam por serem educadores.

Portanto, a construção da docência envolve a relação formação e trabalho. Temos de melhorar a formação inicial dos professores e pensarmos nas melhorias das condições de trabalho, em um movimento de transformação. Nesse sentido, a construção da docência durante a participação no PIBID, destacada pelos pibidianos, restaura a função do professor ao trazer para o centro da sua atividade o trabalho pedagógico; logo, a tarefa dos pibidianos, supervisores e professores orientadores não pode ser restrita a pensar e investir apenas nos aspectos metodológicos das disciplinas específicas, ou mesmo ter apenas a sala de aula como referência, ou ainda ter foco em elaborar e realizar projetos educativos. Essas são atividades pertinentes desde que nasçam da compreensão e da vivência do trabalho pedagógico.

É muito válido o PIBID ter esse papel de introdutor à docência. Nos períodos iniciais da graduação há algumas disciplinas pedagógicas que são fundamentais para a formação do

professor, mas por ser a primeira vez que o aluno está tendo contato com aquele tipo de saber ele não o compreende tão bem, logo esse saber não alcança a sua significância. Pelos fragmentos destacados, a abordagem prévia de temas inerentes ao exercício docente contribui efetivamente para o desenvolvimento do graduando nas disciplinas pedagógicas do curso e, conseqüentemente, para a sua formação como educador. É importante destacar que o pibidiano Antônio evidenciou a importância das disciplinas pedagógicas, o que revela a formação e a atuação docentes referenciadas na prática e na teoria pedagógica, num movimento em que a ação do fazer docente retorna de forma reflexiva para a teoria, num processo de amadurecimento e aperfeiçoamento de suas ações docentes. Assim, estaria a teoria também amadurecida, reflexiva e humanizada, com uma prática significativa, modificada e que modifica também o sujeito e seu contexto. Dando sentido e significado para a docência.

O ser professor - A construção inicial do professor de Química a partir das experiências vivenciadas no programa

Buscando investigar sobre a construção do ser professor e analisar quais aspectos políticos poderíamos extrair das falas dos ex-pibidianos, questionamos no que o programa contribuiu para o desenvolvimento deles como futuros educadores de Química:

[...] Me apresentou a muitas outras metodologias e práticas que a gente pode fazer em sala de aula também [...] a gente vê as metodologias que o professor usa, a gente vê o currículo que tá sendo abordado na escola e como que ele vai ser trabalhado, como que o professor trabalha isso [...] oficinas pedagógicas que a gente conseguiu fazer, a gente tentava apresentar seminários como se fosse simulando uma sala de aula e ver como que a gente ia aplicar conteúdo [...] (Antônio).

A gente [...] fazia planejamento pra oficina e preparação para a feira de ciências. Aí quando não tinha planejamento a gente auxiliava a

professora às vezes em sala de aula [...] E nesse auxílio a gente ajudava os alunos tirando dúvida (Marcos).

[...] primeira vez que eu fiz uma... preparei uma aula, apesar de que a gente [...] deu só entre nós mesmo, os pibidianos, né? Porque tava suspensa as aulas nas escolas ainda. E foi a primeira vez que eu fiz uma aula, sabe? A professora explicou, passou como é e como fazer um plano de aula e tudo mais, e aí a gente foi lá e montou a aula (Bruna).

[...] tive só uma experiência dentro da sala de aula que foi aplicar uma oficina temática [...] a gente estava construindo a oficina que aí teve que ler eh... Paulo Freire, Delizoicov (Lucas).

No programa os alunos aprendem sobre tendências pedagógicas, metodologias, métodos e técnicas de aplicação de conteúdos, de oficinas temáticas e planejamento de aulas. Assim como textos que os provocam a refletir sobre o ensino, o trabalho do professor em sala de aula, aprendizagem por parte dos alunos, entre outros temas. Mas fica o questionamento quanto aos conhecimentos referentes à dimensão política da educação e do trabalho do professor, bem como ao desenvolvimento crítico e problematizador referentes às políticas hegemônicas de formação de professores, às influências ideológicas neoliberais contidas nos currículos e em outros setores educacionais, além das burocracias que o professor enfrenta e irá enfrentar, e em como isso interfere na aplicação **prática na unidade** (teoria/prática) de todo o conhecimento apreendido na ‘construção do professor’.

De acordo com Freire (1996), ensinar exige o domínio dos conhecimentos técnico-científicos, mas ensinar não é somente transferir conhecimentos, é preciso possibilitar a sua produção, construção e apropriação. É necessário domínio do conteúdo, metodologias e métodos, para que haja possibilidades de desenvolvimento humano. Até porque nunca partimos do nada, sempre partimos de um conhecimento já adquirido para outro, numa evolução e busca. Mas não devemos nos restringir à métodos e técnicas, até porque ensinar não é uma receita. Somos os únicos seres capazes de apreender. Por isso, aprender é uma

aventura criadora, é construção e reconstrução, não apenas reproduzir algo já estabelecido, uma lição já dada.

A prática educativa demanda a existência de sujeitos, não de objetos. Neste processo há metodologias, técnicas, respeito, ética e tentativas, há medos, esperanças, sonhos, ideais e utopias. Daí sua politicidade. Ensinar exige do professor competências gerais inerentes a ação educativa e a sua profissão, que engloba domínio do conteúdo, conhecimentos de metodologias, métodos e técnicas para dar conta de sistematizar o conteúdo e possibilitar a aprendizagem de seus alunos, mas também exige ética, moral, respeito, criatividade, criticidade, tolerância, humildade (FREIRE, 1996) e outras qualidades para além do conhecimento científico e da técnica. Por isso, pensamos que a relação entre ensino e aprendizagem é carregada de intencionalidades, sendo portanto, política e orientada a um processo de produção de conhecimentos.

Precisamos estar preparados para a promoção de um ensino que não separe o conteúdo da formação ética integral dos estudantes. Um tem que estar em diálogo com o outro. Este é um saber indispensável à prática docente, ter o conhecimento da impossibilidade de “separar prática de teoria, autoridade de liberdade, ignorância de saber, respeito ao professor de respeito aos alunos, ensinar de aprender. Nenhum destes termos pode ser mecanicistamente separado, um do outro” (FREIRE, 1996, p. 37). Por isso, o PIBID como um programa que objetiva contribuir com a formação docente deve exigir dos projetos, em seus editais, ações de formação pensadas na indissociabilidade do conteúdo e da formação ética, do ensinar e do aprender, da teoria e da prática. Assim como os professores das universidades, responsáveis pelos subprojetos, devem optar por propostas baseadas nisso, zelando pela formação integral/política do graduando e pela melhoria da EB.

[...] o PIBID também contribuiu pra eu entender que além de você ser um professor você também tem que entender os alunos né? Você tem que se por no lugar dos alunos. Você tem que dar aula pensando no nas condições do aluno. Tem que pensar como que eu vou dar esse conteúdo pra esse certo aluno, sendo que esse aluno pensa dessa forma, que ele tem essa dificuldade, que ele tá nessa situação de vulnerabilidade (Lucas).

[...] o máximo que a gente fez, que eu lembro, por exemplo, era essas coisas de tentar adaptar o contexto local e coisas do tipo, tanto que a oficina temática que a gente fez foi sobre queimadas, porque é um problema daqui de Araguaína, Tocantins, região do Cerrado (Antônio).

[...] a questão de você estar semanalmente sob a supervisão de um professor [...] dividir experiências ali, ele vai falar sobre as experiências com os alunos e você vai entender mais a situação dos mesmos [...] entender o lado do aluno, de entender um pouco do emocional, um pouco da condição desse aluno, como ele vai chegar na aula, né? (Paulo).

Planejar o ensino a partir da realidade escolar e, principalmente, da realidade do aluno, seja ela social, econômica ou intelectual, é de suma importância. Pensar nas necessidades dos educandos e optar por ajudá-los a compreender melhor a realidade em que vivemos na busca por transformações é papel do educador também. Entendemos que essa compreensão, que se torna atitudes quando o professor exerce o seu trabalho, não é algo isolado ou inerente somente ao lado empático da pessoa, mas se configura como uma das funções do professor, que precisa ser salientada desde os primeiros anos de sua formação inicial. Mas observamos que tais discussões muitas vezes não ultrapassam a sala de aula ou escola. A formação integral/política não é só para a sala de aula. Ela precisa ser muito bem desenvolvida para que seja muito bem apreendida, no sentido de que a levemos para fora da escola, que em nosso dia a dia exerçamos a nossa ética, em pensar no próximo, em sermos justos e buscar por melhorias e transformações na nossa sociedade, mas principalmente por meio da prática educativa. Por isso problematizamos a ideia do professor crítico-reflexivo, a discussão é centralizada no professor e na sala de aula, seu espaço de pesquisa e ‘formação’, sem ultrapassar esse ambiente.

Eu acho que no máximo, assim a gente tentava se adaptar ao contexto local. Mas como a gente não estava indo [...] para as salas de aula,

como eu disse que não tava tendo aula na época, a gente acabou que não conseguiu muito fazer com que fosse realidade de cada aluno individualmente, né? Tipo, de tentar abraçar cada um, até porque acho que isso não é possível com a sala com vários alunos. [...] A gente tentou abordar algo mais regional (na oficina temática) daqui do que algo geral demais que ninguém fosse se interessar ou entender. Então, é, não contribuiu tanto, mas eu acho que é por causa do contexto sim. Porque a gente não foi pra sala de aula (Antônio).

A formação integral/política do professor não se restringe à sala de aula, na reflexão da aplicação do seu conteúdo e das aprendizagens dos alunos. O educador tem um compromisso moral com os educandos e em seu desenvolvimento como pessoas. Isto está acima de qualquer conquista acadêmica ou contrato empregatício, estando mais relacionado às dimensões afetiva e ética presentes em toda relação educativa (FREIRE, 1996; CONTRERAS, 2012). Há também os compromisso com a comunidade ao qual o professor deve realizar seu exercício, pois o ensino não é uma prática isolada, mas uma ocupação “encomendada e responsabilizada publicamente” (CONTRERAS, 2012, p. 88) e compartilhada tanto com os professores quanto com toda a população. Porém, é fato que os procedimentos burocratizados do trabalho do professor e as intervenções administrativas nos currículos escolares reduz a participação da comunidade, colocando o professor no papel de funcionário obediente e o restante da sociedade de meros espectadores. Parte da profissão de ser um educador é mediar tais conflitos para que as instituições escolares cumpram com o seu papel, por isso a formação do professor é para além da sala de aula. Uma das dimensões de sua profissionalidade pode ser entendida como uma forma de intervir nos problemas sociopolíticos que dizem respeito ao ofício docente e ao ato de ensinar (CONTRERAS, 2012).

É preciso promover práticas que desenvolvam a profissionalidade desses professores em formação, que para Contreras (2012, p. 82) significa as “qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo”. Essas qualidades, como já discutidas anteriormente, não é algo preestabelecido por algum ‘especialista’ e que o professor em formação terá que desenvolver. Entendemos que estas, por sua vez, irão depender da sua visão a respeito da educação, do seu papel como educador, do contexto e do

ponto de partida (CONTRERAS, 2012). Neste sentido, evidenciamos a importância das ações do programa, como na fala de Antônio, em propor as oficinas temáticas (contextualizadas) para os alunos da EB, partindo da realidade tanto da comunidade quanto da escola e o local em que estas estão situadas, pois isso já contribui com o desenvolvimento da sensibilidade e do criticismo do professor. E não só em relação ao conteúdo e aos educandos, mas ao seu trabalho também e às exigências impostas sobre ele:

[...] Sua conduta profissional pode ser uma única resposta adaptativa às condições e requerimentos impostos pelos contextos preestabelecidos, mas pode entender-se a partir do ponto de vista crítico como a fonte de interrogações e problemas que podem estimular seu pensamento e sua capacidade para adotar decisões estratégicas inteligentes para intervir nos contextos (Gimeno, 1990, p. 16 apud Contreras, 2012, p. 84).

As qualidades profissionais que o ensino requer depende da forma em que se interpreta o que deve ser o ensino e suas finalidades. Por isso frisamos também a importância de promover uma formação inicial de professores baseada em princípios progressistas, aos quais já foram citados e defendidos por Freire (1996). Importante termos a certeza de que estamos formando professores que querem ser professores, no sentido de que adquiram uma “consciência e desenvolvimento sobre o sentido do que é desejável educativamente” (CONTRERAS, 2012, p. 87), de estarem preparados para a realidade docente e de se empenharem em realizar um bom ensino. Principalmente quando entendemos que o ensino é uma prática social dinâmica e complexa em construção, de viés ético e político, constituída de fatores históricos, sociais, culturais, institucionais, trabalhistas e individuais (CONTRERAS, 2012; PASSOS, 2014).

Interação universidade e escola - Percepção dos alunos em relação ao PIBID como articulador da interação universidade-escola

Quanto à interação universidade-escola, alguns ex-pibidianos relataram haver uma troca sutil, uma interação, mas ao mesmo tempo perceberam uma falha em relação ao retorno da escola para a universidade:

[...] ao mesmo tempo que cê tá tendo esse contato inicial com a escola, a escola também tá tendo um um certo contato com a universidade, porque você agora tá dentro da universidade, então você tá numa sala de aula, acompanhando alguma aula ou fazendo algum planejamento (Lucas).

Eu acho que consegue fazer essa interação, mas eu acho que poderia... eu não sei dizer como, mas eu acho que poderia ter mais interação da universidade e da escola [...] os próprios alunos das escola, será se não teriam jeito deles também ter essa interação aqui junto, sei lá, algum dia pelo menos, por mês, ter aquela reunião?! (Bruna).

[...] eu só consigo ver a articulação entre universidade e escola com o PIBID, neste fato de pegar alunos que recém saíram dessa realidade pra enxergar agora... a contribuição da prática docente na escola como futuros professores. [...] em ações com os alunos que estão lá nessa realidade e com a universidade eu não tive experiências suficientes [...] então a única contribuição que eu posso falar que eu enxergo dessa relação PIBID com a universidade, né? É que o PIBID acontece na escola (Paulo).

É porque é um professor, por exemplo, de uma escola, né? É um professor de química vindo pra universidade ter essa interação. Então muitas vezes aquilo é benéfico para o professor e não pra escola ou aluno, que seja. Porque a escola em si toda não está tendo essa interação. O professor de química sim (Maria).

[...] o PIBID ele trabalha principalmente nessa... em tentar construir essa ponte entre a universidade e as escolas, mas eu acho que a gente vê os alunos e a experiência muito mais como objeto de estudo do que

como algo que a gente queira trabalhar em si. Porque a gente vê muito a faculdade indo para a escola, mas a gente não vê esse retorno da escola vindo pra cá (Antônio).

Para Lucas, o fato do aluno de graduação estar na escola e a escola ter um contato com ele já configura uma interação. E de fato é, mas não uma interação justa de ambas as partes. Já segundo Maria, quem tem a possibilidade de maior contato com a universidade é o professor supervisor, que já esteve nesse espaço em seu processo formativo inicial e fortalece essa relação durante sua participação no programa.

Como discutido anteriormente sobre a qualidade da educação exigida pelo PIBID sem explicar ou definir qual seria essa qualidade, também vale questionar qual a intencionalidade dessa interação, universidade-escola, posta como objetivo do programa. Seria apenas uma interação entre as instituições, as ações realizadas ou entre as pessoas que as constituem? Quais as potencialidades do convívio e da troca entre essas pessoas?

Tauchen, Devechi e Trevisan (2014, p. 384) afirmam que “as interações entre escola e universidade pressupõem ações recíprocas que modificam o comportamento ou a natureza dos elementos ou fenômenos educativos”. O que significa um princípio de formação, na concepção de articulação entre os espaços formativos da universidade pública e da escola pública. Pensamos que a importância da articulação universidade/escola se dá como uma maneira de pensar os diferentes espaços formativos que possibilitam ao sujeito aprender e apreender situações de aprendizagem em espaços formais de ensino, bem como em espaços de vida e trabalho, articulando formação e trabalho.

Neste sentido, é válido questionar: quando as escolas vão à universidade? Como evidenciado nas falas dos outros contribuintes, há um movimento de graduandos indo para a escola, tendo contato com a escola e a sala de aula. Mas os alunos da escola não têm contato com o ambiente da universidade, professores, laboratórios e outros espaços interessantes para construir essa ponte de mão dupla e despertar o interesse por ela. São poucos os alunos de graduação que ingressam em um curso de nível superior já conhecendo a universidade, seu funcionamento e propósito. É bem comum também encontrarmos alunos que só de fato entenderam o que é uma Licenciatura depois de ingressar no respectivo curso. Essa falta de interação reflete diretamente na falta de saberes sobre a universidade e as possibilidades que ela oferece, para além do conhecimento sistematizado e científico.

Uma observação bem perspicaz foi feita por Antônio. A partir da sua experiência no programa, o ex-pibidiano constatou que há uma visão da escola, sala de aula e alunos como objetos de estudo. Como em um laboratório, para aplicar alguma metodologia e observar o nível de aprendizagem e retorno daqueles alunos. Claro que muitas, talvez todas, as práticas e metodologias desenvolvidas para o Ensino de Química tenham como propósito promover e /ou facilitar a aprendizagem dos alunos e, para tal, é preciso aplicá-las e observar seus resultados. Logo, o problema não é aplicação de metodologias ou técnicas que facilitem a aprendizagem, e que para isso precisarão ser experienciadas, mas sim a visão que o graduando tem dessa prática, o contexto dela e sobre qual mentalidade ele a entende e a realiza. Por isso, a interação da universidade com a escola é para estar neste ambiente e promover ações conjuntas com ela, pesquisar com ela e não sobre ela (TAUCHEN; DEVECHI; TREVISAN, 2014). Entender a escola como espaço formativo, tanto para o licenciando quanto para os alunos, e não como simples objeto de atuação.

A escola precisa deixar de ser vista como apenas um campo de aplicação, para ser considerada um ambiente que também problematiza conhecimentos já constituídos e gera outros. E a universidade precisa estar mais aberta às escolas, no sentido de propor ações que tragam-as para dentro dos seus muros, além de deixar de ser percebida como âmbito de legitimação dos saberes práticos e assumir “o compromisso com a desproblematização dos saberes falhos que podem sempre encontrar novos obstáculos” (TAUCHEN; DEVECHI; TREVISAN, 2014, p. 391).

De acordo os mesmos autores, tanto a escola quanto a universidade são espaços de aprendizagem, mesmo que em níveis diferentes, uma colabora com a renovação de saberes da outra. Ambas constituem um mesmo sistema nacional de educação e sofrem as influências das políticas hegemônicas de formação. Neste sentido, as instituições precisam estreitar suas relações e fortalecer as interações, propondo ações que estabeleçam um relacionamento recíproco de ambas as partes, não somente os observados pelos ex-pibidianos. Precisam unir forças em prol de melhorias na educação em geral, intervindo nas intromissões de tais políticas na EB e na formação inicial de professores, bem como potencializar a formação em ambos os níveis.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, buscamos investigar como as experiências no PIBID contribuíram para a formação integral/política do professor de Química no âmbito da UFNT, a partir dos dois últimos editais em que o curso de Licenciatura em Química foi contemplado. Buscamos também refletir e problematizar as políticas hegemônicas, o histórico do PIBID e suas perspectivas de formação docente e trouxemos também um pouco do histórico do programa na UFT/UFNT.

Tendo em vista a crescente tentativa de tornar o trabalho do professor mais técnico e burocratizado, diminuindo a sua autonomia, propostas de investigações sobre a formação integral/política do professor se fazem muito importantes. Para além dos objetivos e intenções já citadas, nesta investigação buscamos também provocar reflexões no campo da formação de professores de Química sobre como a ideologia neoliberal está presente no âmbito educacional, principalmente na formação docente.

Na tentativa de constituir-se uma pesquisa mais orgânica possível, propomos um grupo focal para o levantamento de dados. Para análise destes, utilizamos a ATD, emergindo as categorias a partir da unitarização dos dados. No total, quatro categorias foram criadas e definidas. Posteriormente iniciamos o processo de discussão com base nos referenciais teóricos escolhidos.

A partir desta investigação, concluímos que o PIBID desempenhou papel importante na formação dos graduandos. Cumpriu seu objetivo de incentivar a formação docente, de inserir os licenciandos no cotidiano escolar, de propor ações que oportunizaram a participação em experiências metodológicas e práticas docentes. Além disso, outras ações importantes foram desempenhadas que culminaram na potencialização da formação inicial destes discentes. Por consequência, ou não, da pandemia a interação-universidade escola deixou a desejar. Mas inferimos aqui a importância dessa relação e como ela pode fortalecer a formação dos graduandos, a formação continuada do professor supervisor e ampliar as possibilidades e visão de futuro dos alunos da EB.

Resgatamos aqui a justificativa pessoal trazida no início deste trabalho e não poderíamos estar mais felizes com a riqueza do debate do grupo focal que deixou muito explícito o crescimento dos egressos do PIBID até aqui, toda a mudança, evolução e consciência política, no sentido do professor político, que eles adquiriram durante suas experiências no PIBID e no decorrer da licenciatura.

Ressaltamos também todas as quatro categorias definidas para a discussão desta pesquisa como importantes para a formação integral e política do professor, desde os contatos prévios que começa com uma leitura simples, um resumo de algum referencial da educação mais forte, até os textos integrais destes autores. As metodologias, propostas de aulas, planejamentos. Bem como as questões afetivas, empáticas e políticas. As atividades que levam ao desenvolvimento da reflexão, criticidade, do posicionamento, tomadas de atitudes e da importância do educador e de todo o seu papel dentro e fora das salas de aula/escolas. A interação entre universidade e escola, o entendimento desses espaços, o significado deles para uma educação transformadora. O início de uma formação docente política que promoverá outras formações políticas. Por isso o termo integral. Não no sentido de que a formação inicial de professores deve ser perfeita. Mas no sentido de que ela precisa preparar ao máximo o futuro professor para seu exercício docente, já que essa formação é a base, o fundamento.

No entanto, acreditamos que ainda há meios de melhorar para que esta formação inicial provoque reflexões mais profundas nos licenciandos sobre o papel da educação, o seu papel como educadores, qual sociedade sua formação está buscando transformar, para que e para quem ensinar... que estas indagações gerem ações e atitudes, não ficando somente na superficialidade.

Ainda falta formação integral/política em todos os âmbitos formativos de ensino e aprendizagem. Pensamos que esta formação deve começar nas IES, para que os professores formados a partir destas sejam capazes também de entender o fenômeno educativo e de suas manifestações no âmbito escolar, compreender os aspectos sociopolíticos da escola na dinâmica das relações sociais, a natureza, o significado e as finalidades da educação, as relações entre a prática escolar e a sociedade, a importância de explicitar os objetivos políticos-pedagógicos do ensino e da aprendizagem. E se o PIBID ocupa este lugar de auxiliar e, principalmente, elevar a qualidade da formação docente, as suas exigências por projetos/subprojetos devem estar pautadas em uma formação integral/política do professor, para torná-lo apto tanto em relação às metodologias, propostas e ações inovadoras que sirvam de ferramentas para um ensino e aprendizagem mais eficaz, quanto formá-lo politicamente para entender seu papel como educador, o papel da educação e lutar por melhorias e transformações.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 13, n. 25, p. 33–37, 2019. DOI: 10.22420/rde.v13i25.990. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/990>. Acesso em: 30/09/2023.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: ANDRÉ, M. E. D. A.; LUDKE, M. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018. p. 12-28.
- ANPED. **A política de formação de professores no Brasil de 2018: uma análise dos Editais CAPES de Residência Pedagógica e PIBID e a reafirmação da resolução CNE/CP 02/2015**. Documento apresentado pela ANPED em Audiência do CNE em 09 de abril de 2018. Brasília, DF, 2018. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/formacaoprofessores_anped_final.pdf. Acesso em: 30/09/2023.
- ANPED. **Manifestação das entidades educacionais sobre a política de formação de professores anunciada pelo MEC**. 2017. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/manifestacao-das-entidades-educacionais-sobre-politica-de-formacao-de-professores-anunciada>. Acesso em: 30/09/2023.
- BARBOSA, B. dos S.; CRUZ, A. M. da; SILVA, F. C. da; ROCHA, L. C.; GOMES, V. B.; MELO, D. da S. PIBID: Experiências vivenciadas no contexto da pandemia da COVID-19. In: VIII Seminário Integrado de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura (SIEPE) - PIBID. **Anais [...]** Palmas, Tocantins: Universidade Federal do Tocantins, 2021. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/xsidpidbdiadp2021/420601-pibid--experiencias-vivenciadas-no-contexto-da--pandemia-da-covid-19/>. Acesso em: 15/07/2023.
- BARBOSA, B. dos S.; SANTOS, B. G.; ARAUJO, J. C. de C. SANTOS, J. D. A. dos. A elaboração da BNCC e da BNC formação: princípios políticos, históricos e pedagógicos. In: MARIANO, W. dos S (org.). **Aspectos formativos e informativos em ensino, saúde e ambiente**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 42-56.
- BAZZO, V.; SCHEIBE, L. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 13, n. 27, p. 669–684, 2020. DOI: 10.22420/rde.v13i27.1038. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1038>. Acesso em: 30/09/2023.
- BRASIL. **1ª Relação de projetos aprovados chamada pública MEC/CAPES/FNDE N° 1/2007**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/projetos-aprovados-pibid-1publicacao-pdf>. Acesso em: 20/08/2023.
- BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm#:~:text=Disp

[%C3%B5e%20sobre%20a%20implementa%C3%A7%C3%A3o%20do_visando%20a%20mobiliza%C3%A7%C3%A3o%20social%20pela](#). Acesso em: 30/09/2023.

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em: 26/08/2023.

BRASIL. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm. Acesso em: 30/09/2023.

BRASIL. **Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007**. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/11502.htm. Acesso em: 30/09/2023.

BRASIL. Ministério da Educação, gabinete do ministro. Aviso de chamamento público MEC/CAPES/FNDE Nº1/2007. **Edital MEC/CAPES/FNDE, 12 de dezembro de 2007**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pibid.pdf>. Acesso em: 20/08/2023.

BRASIL. Ministério da Educação, gabinete do ministro. **Portaria n. 38, 12 de dezembro de 2007**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pibid.pdf. Acesso em: 20/08/2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **MEC lança Política Nacional de Formação de Professores com Residência Pedagógica**. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/55921-mec-lanca-politica-nacional-d-e-formacao-de-professores-com-80-mil-vagas-para-residencia-pedagogica-em-2018>. Acesso em: 30/09/2023

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Formação de Professores**. Documento apresentado pela secretária executiva do MEC em 18 de outubro de 2017. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=74041-formacao-professor-final-18-10-17-pdf&category_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30/09/2023.

BRASIL. **Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016**. Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/15042016-portaria-46-regulamento-pibid-completa-pdf>. Acesso em: 26/08/2023.

BRASIL. Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao Programa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID. **EDITAL MEC/CAPES/FNDE, 12 de dezembro de 2007**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/edital-pibid-pdf>. Acesso em: 20/08/2023.

BURGGREVER, T.; MORMUL, N. M. A importância do PIBID na formação inicial de professores: um olhar a partir do subprojeto de geografia da UNIOESTE-Francisco Beltrão. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia-MG, v. 8, n. 15, p. 98-122, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/N15/Art6-v8-n15-Revista-de-Ensino-Burggrever-Mormul.pdf>. Acesso em: 16/09/2023.

CAPES. **Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/portaria-096-18jul13-aprovaregulamentopibid-pdf>. Acesso em: 30/09/2023.

CAPES. Programa de Residência Pedagógica. **Edital CAPES nº 06/2018**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01032018-edital-6-2018-residencia-pedagogica-pdf>. Acesso em: 30/09/2023.

CAPES. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. Chamada pública para apresentação de propostas. **Edital nº 7/2018**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01032018-edital-7-2018-pibid-pdf>. Acesso em: 30/09/2023.

CAPES. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Edital CAPES/DEB nº 02, 25 de setembro de 2009**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/edital02-pibid2009-pdf>. Acesso em: 20/08/2023.

CAPES. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Edital conjunto nº 002/2010/CAPES/SECAD-MEC – PIBID Diversidade, 25 de outubro de 2010**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/edital002-2010-capessecad-pibidiversidade-pdf>. Acesso em: 20/08/2023.

CAPES. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Edital nº 001/2011/CAPES**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/edital-001-pibid-2011-pdf>. Acesso em: 30/09/2023.

CAPES. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. **Edital nº 2/2020**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012019-edital-2-2020-pibid-pdf>. Acesso em: 30/09/2023.

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a Universidade**. São Paulo. Ed. UNESPE, 2001.

CNTE. **Política Nacional de Formação de Professores - MEC**. Nota publicada pela diretoria da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação em 2017. Disponível em:

<https://www.sinprodf.org.br/politica-nacional-de-formacao-de-professores-mec/>. Acesso em: 30/09/2023.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2012.

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. **Aviso de chamada pública MEC/CAPES/FNDE nº 1/2007 - PIBID 4ª Relação de projetos**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/projetos-pibid-4relacao-pdf>. Acesso em: 20/08/2023.

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. **Aviso de chamamento público nº 1/2007 projetos aprovados resultados da 2ª chamada**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/projetos-pibid2008-2chamada-pdf>. Acesso em: 20/08/2023.

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. **Decreto nº 7.219, 24 de junho de 2010**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/decreto7219-pibid-240610-pdf>. Acesso em: 20/08/2023.

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. Dispõe sobre o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). **Portaria nº 83, de 27 de abril de 2022**. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/diretoria-de-educacao-basica/28042022_Publicacao_no_DOU_1691532_PORTARIA_N_83_DE_27_DE_ABRIL_DE_2022.pdf. Acesso em: 16/09/2023.

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. **Resultado de chamada pública 3ª relação de projetos**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/projetos-pibid-3relacao-pdf>. Acesso em: 20/08/2023.

DIAS, C. A. GRUPO FOCAL: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. **Informação & Sociedade: Estudos**, [S. l.], v. 10, n. 2, 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/330>. Acesso em: 17/06/2023.

FEITOSA, L. de S.; COELHO, J. F.; LIMA, L. F.; GOMES, V. B.; ROSA, R. M. Análise reflexiva das experiências realizadas pelo PIBID de Química da Universidade Federal do Norte do Tocantins - UFNT. In: VIII Seminário Integrado de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura (SIEPE) - PIBID. **Anais [...]** Palmas, Tocantins: Universidade Federal do Tocantins, 2021. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/xsidpidbdiadp2021/421348-analise-reflexiva-das-experiencias-realizadas-pelo-pibid-de-quimica---da-universidade-federal-do-norte-do-tocanti/>. Acesso em: 15/07/2023.

FERREIRA, J. R. R.; MIRANDA, S. do C. de.; SOUZA, R. B.; LIMA, J. M. M. Formação inicial e educação básica: qual o papel do Pibid nesta relação?. **Revista Espacios**, [S. l.], v.

38, n. 10, 2017. Disponível em:
<https://www.revistaespacios.com/a17v38n10/a17v38n10p14.pdf>. Acesso em: 22/10/2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, H. C. L. de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1203–1230, out. 2007. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/tYqzhTX8hPZ65g5z3zvSwWG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17/09/2023.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995.

GARRIDO, E. Sala de aula: espaço de construção do conhecimento para o aluno e de pesquisa e desenvolvimento profissional para o professor. In: CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. M. P. **Ensinar A Ensinar: Didática Para A Escola Fundamental E Média**. São Paulo: Cengage Learning, 2018. p. 127-143.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

GIMENO SACRISTÁN, J. Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional de los profesores. **Jornada sobre modelos y estrategias en la formación permanente del profesorado en los países de la CEE**. Universitat de Barcelona, 1990.

GHEDIN, E. ; CÉSAR MACÊDO MACIEL, C. A formação política do professor: um olhar sobre a história. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 35, n. 75, p. 1175–1211, 2022. DOI: 10.14393/REVEDFIL.v35n75a2021-53523. Disponível em:
<https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/53523>. Acesso em: 18/08/2023.

LIMA, V. de A. PIBID de Química como espaço e momento de articulação teoria e prática na formação inicial de professores de Química. In: ARTIOLI, C. L.; ALMEIRA, J. S. de; LIMA, V. de A.(org.). **Contribuições do PIBID/UFT para Docência**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás. 2011. p. 73-78.

MENDES, L. N. dos S. Grupo focal como técnica de coleta de dados na pesquisa qualitativa. **Pesquisa em pós-graduação - Série Educação**, n. 9, p. 49–54, 2012 [...]. Disponível em:
<https://periodicos.unisantos.br/serieducacao/article/view/350>. Acesso em: 20/08/2023.

MORAES, M. C. (Org.). **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SJKF5m97DHykhL5pM5tXzdj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31/07/2023.

NOFFS, N. de A.; RODRIGUES, R. C. C. A formação docente: PIBID e o estágio curricular supervisionado. **Revista e-Curriculum (PUCSP)**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 357-374, jan./mar. 2016. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/26851/19384>. Acesso em: 20/08/2023.

PASSOS, C. M. B. PIBID e formação docente: construindo possibilidade. In: Didática e prática de ensino: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade, 17., 2014, Fortaleza. **Anais [...]** Fortaleza: Editora EdUECE, 2014. p. 807-838. Disponível em:

<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/32481>. Acesso em: 27/08/2023.

PIMENTA, S. G. E porque o tema da autonomia de professores no Brasil hoje?. 2001. In: CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S.G.; LIMA, M.S.L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Rev. Fac. Educ.** [online], São Paulo, vol. 22, n. 2, p. 72-89, 1996. Disponível em:

<http://educa.fcc.org.br/pdf/rfe/v22n2/v22n2a04.pdf>. Acesso em: 05/10/2023.

RAIMANN, E.; GUARDA, J. A. da. O Pibid na formação inicial e inserção à docência da educação básica. **Muiraquitã: Revista de Letras e Humanidades**, [S. l.], v. 8, n. 1, 2020. DOI: 10.29327/210932.8.1-13. Disponível em:

<https://periodicos.ufac.br/index.php/mui/article/view/3756>. Acesso em: 03/09/2023.

SANTOS, B. G.; FARIAS, B. P. dos S. F.; ASSUNÇÃO, J. A.; SILVEIRA, J. de A.; GOMES, V. B.; MIRANDA, A. L. Adaptações e mudanças no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência no período da pandemia em virtude do COVID-19. In: VIII Seminário Integrado de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura (SIEPE) - PIBID. **Anais [...]** Palmas, Tocantins: Universidade Federal do Tocantins, 2021. Disponível em:

<https://www.even3.com.br/anais/xsidpidbdiadp2021/420586-adaptacoes-e-mudancas-no-programa-institucional-de-bolsa-de-iniciacao-a-docencia-no-periodo-da-pandemia-em-virtude/>. Acesso em: 14/07/2023.

SILVA, K. A. C. P. C. da. Políticas de formação de professores: construindo resistências.

Retratos da Escola, [S. l.], v. 12, n. 23, p. 307–321, 2018. DOI: 10.22420/rde.v12i23.857.

Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/857>. Acesso em: 06/08/2023.

SILVA, K. M. da; CARVALHO, L. K. da S.; PAIVA, J. A. de. Relatos sobre a importância de ser bolsista do PIBID de Química da UFT - Araguaína. In: **65º Reunião anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC)**, 2013, Recife. Ciência para o novo Brasil, 2013. Disponível em: <http://www.sbpnet.org.br/livro/65ra/resumos/resumos/4239.htm>.

Acesso em: 14/07/2023.

SOKOLOWSKI, M. T. Levantamento histórico da formação de professores no Brasil, dos anos 30 aos anos 90: legislação e políticas educacionais. **Educação: Teoria e Prática**, [S. l.], v. 25, n. 49, p. 225–238, 2015. DOI: 10.18675/1981-8106.vol25.n49.p225-238. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/8144>.

Acesso em: 22/10/2023.

SOUTO, V. M. M. Sua cabeça agora é minha: uma crítica ao argumento neoliberal sobre o ProUni. **Revista Trabalho Necessário**, v. 6, n. 6, 27 jun. 2008. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/4634>. Acesso em: 26/08/2023.

TAUCHEN, G.; DEVECHI, C. P. V.; TREVISAN, A. L. Interação universidade e escola: uma colaboração entre ações e discursos. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 369-393, maio/ago. 2014. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v14n42/v14n42a04.pdf>. Acesso em: 17/09/2023.

TAVARES, A. P. de A. **Política de permanência e fomento à formação docente: o Pibid nos cursos de licenciaturas na UFRN**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/27654>. Acesso em: 26/08/2023.

APÊNDICE

APÊNDICE A - Formulário para coleta de dados dos perfis dos ex-pibidianos

Coleta de dados do perfil do pibidiano

Pesquisadora: Brenda dos Santos Barbosa

Orientadora: Dr. Jane Darley Alves dos Santos

1. Nome completo.
2. Email.
3. Egresso(a) do curso de Lic. em Química?
4. Idade.
5. Como você se identifica em relação ao seu gênero?
6. Você é casado(a)?
7. Você tem filho(s) e/ou filha(s)?
8. Qual foi sua forma de ingresso na Universidade? (Vestibular, Sisu, PSEnem) e (Ampla concorrência, Ações afirmativas/cotas).
9. Qual meio de transporte você utiliza para chegar à Universidade?
10. Qual foi o seu tempo de permanência no PIBID?

APÊNDICE B - Roteiro e perguntas norteadoras do grupo focal

1. Me apresentar;
2. Explicar como ocorrerá, o que se espera, rotina da reunião e sua duração;
3. Pedir que os participantes se apresentem;
4. Ler o TCLE e falar o objetivo da pesquisa;
5. Pedir que preencham o formulário;
6. Deixar claro que toda opinião importa, não há certo e nem errado, nem bom ou mau argumento, e explicar que se espera diferentes pontos de vista e posicionamentos (não estou em busca de consenso). Todo e qualquer tipo de reflexão é bem-vinda à pesquisa;
7. Iniciar a coleta de dados.

Perguntas gerais

1. O curso de Licenciatura em Química foi sua primeira opção?
2. Por qual motivo você escolheu cursar Licenciatura em Química e participar do PIBID?
3. O PIBID contribuiu para a sua permanência no curso de Licenciatura em Química?
4. Aos bolsistas: vocês permaneceriam no programa na condição de voluntário?
5. Aos voluntários: qual motivo de participarem/permanecerem do programa?

Contribuições do PIBID para a formação docente/política

6. Comente sobre as contribuições do programa para a sua formação.
7. Em que e como o PIBID prepara o licenciando para o exercício docente. Por quê?
8. O PIBID contribuiu para a sua decisão de seguir ou não a carreira docente?
9. O programa oferece uma formação política/crítica? Comente.
(Como ensinar, para quê e porquê? Para qual sociedade, qual a ciência?)
10. O PIBID é um programa que complementa a formação acadêmica no que diz respeito ao Ensino de Química?
11. Como você compreende o PIBID sendo articulador da interação entre a Universidade e a escola?