

*Artigos Originais***OS ANOS INICIAIS DA CARREIRA DOCENTE E O PIBID:
SUPERANDO O CHOQUE DE REALIDADE?***Original Articles***THE EARLY YEARS OF TEACHING CAREER AND PIBID:
OVERCOMING THE REALITY SHOCK?**

Thiago Henrique Barnabé Corrêa*

<http://lattes.cnpq.br/4448159104632472>correa.uftm@gmail.com

Cleiton da Silva Pinheiro**

<http://lattes.cnpq.br/8504413233924192>cleitonbh_sp@hotmail.com

CAMINE: Cam. Educ. = CAMINE: Ways Educ., Franca, SP, Brasil - eISSN 2175-4217 -
está licenciada sob [Licença Creative Commons](#)

RESUMO

Buscou-se por meio dessa pesquisa compreender, em um primeiro momento, sentimentos e dificuldades envolvidas nos anos iniciais da carreira de alguns professores de Química, e observar se suas participações no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) contribuíram para minimizar o choque de realidade vivido nesse período. Isso foi possível a partir do depoimento de quatro professores de Química, por meio de uma entrevista semiestruturada, em seus anos iniciais da carreira, que participaram como bolsistas do PIBID em duas instituições de ensino superior do Triângulo Mineiro. Por meio de seus depoimentos conseguiu-se elencar três categorias, para análise: i) Dilemas do início da carreira e o PIBID como instrumento de superação; ii) O professor supervisor e articulações teoria-prática; iii) PIBID/Estágio: contribuições que o PIBID ofereceu na relação com a escola. Com os relatos dos professores participantes desse trabalho, nota-se que, a partir das situações criadas pelo PIBID, o convívio com a sala de aula ajudou a criar novas concepções para a prática profissional. Além disso, o programa corroborou na criação de uma identidade profissional, que estará sempre em construção.

Palavras-chave: formação de professores. PIBID. professores iniciantes de química.

* Doutorando em Química pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Docente da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM).

** Graduado em Química pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM).

ABSTRACT

We sought to understand through this research, firstly, feelings and difficulties involved in the initial years of the career of some Chemistry teachers, and observe if their stakes in the Institutional Program for Initiation in Teaching Grants (PIBID) have contributed to minimize the shock of reality lived in this period. This was possible through testimonies given by Chemistry teachers who had participated in PIBID in two higher education institutions in Triângulo Mineiro via a semi-structured interview made in their early career. By means of their testimonials, it was achieved to list three categories for analysis: i) Dilemmas of the beginning of the career and PIBID as overcoming instrument; ii) The supervising teacher and the theoretical-practical articulations; iii) PIBID/Internship: contributions that PIBID has offered in its relation with the school. With reports of the teachers of this work, it is noted that, from the situations created by PIBID, the conviviality with the classroom helped in creating new concepts for professional practices. Besides, the program corroborated in creating a professional identity, which is always under construction.

Keywords: teacher training. PIBID. chemistry beginners teachers.

INTRODUÇÃO

Visando a mudança de imagem da educação no Brasil e como tentativa de incentivar a formação de professores para a educação básica, surgiu, em 2007, um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o Edital MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007 para Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) denominado Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Mesmo tendo sido criado em 2007, as atividades do PIBID só se iniciaram nos primeiros meses de 2009 (CANAN; CORSETTI, 2014).

O PIBID é uma ação do governo federal para aperfeiçoar e valorizar a formação de professores para o ensino básico. Como estratégia de estimulação para a participação no projeto, ele concede bolsas aos alunos de licenciatura em suas Instituições de Ensino Superior (IES) e aos professores supervisores, que são escolhidos através de processo seletivo com a parceria das escolas de educação básica da rede pública de ensino. O PIBID foi criado com o intuito de inserir os alunos licenciandos no contexto das escolas públicas desde o início de sua formação de modo a desenvolver e aplicar atividades didáticas pedagógicas com a orientação de um professor da universidade e com o apoio do professor supervisor na escola.

O programa tem como principais objetivos:

- 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-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
- VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.
- VII – contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão de instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014).

Para a implementação do projeto existem critérios de seleção dos alunos bolsistas e dos professores das escolas públicas para serem supervisores, tanto exigidos pela CAPES quanto pela própria universidade. Dentre esses critérios se destacam: i) disponibilidade de oito horas semanais dos alunos bolsistas para se dedicarem ao projeto; ii) os professores supervisores devem ser efetivos e estarem em atuação em sua escola e; iii) e os professores deverão fazer relatórios semestrais de modo a explicitar todo o desenvolvimento do projeto (BORGES et al. 2010).

O PIBID é um programa que possui como um dos seus diferenciais as bolsas concedidas aos participantes, ou seja, aos alunos da graduação, aos professores supervisores e aos professores coordenadores (sendo estes os professores das IES que coordenam o programa). Segundo Canan e Corsetti (2014, p. 3), esse “[...] incentivo financeiro, aliado à possibilidade de desenvolver práticas docentes nas escolas durante o curso, tem se mostrado importante fator para o sucesso desse programa.”

Outro ponto a se discutir em relação ao programa é a relação do mesmo com o estágio curricular obrigatório. Para Canan e Corsetti (2014), o PIBID se diferencia do

estágio obrigatório, pois o mesmo é um programa com uma proposta extracurricular, tendo assim uma carga horária maior que a colocada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e tem como grande diferencial do estágio a ideia de que os licenciandos são inseridos nas escolas desde seus primeiros semestres da graduação.

Levando em consideração o que foi exposto, cabe questionar se o PIBID seria a principal saída para se ter profissionais mais preparados para trabalhar nas escolas públicas do Brasil. Braibante e Wollmann (2012, p. 167) afirmam que:

O PIBID, [...], vem se consolidando como uma das mais importantes iniciativas do país no que diz respeito à formação inicial de professores, [...], nova proposta de incentivo e valorização do magistério, [...], um dos desafios que se apresenta é o de formar educadores que estejam capacitados para atuarem no cotidiano da escola, [...].

Esse programa funciona como um incentivo aos bolsistas de modo que, após a conclusão de sua formação acadêmica, ao se deparar com a realidade das escolas, com os dilemas de seus anos iniciais da carreira e com choque de realidade, conseguirão utilizar estratégias aprendidas por meio do PIBID a fim de minimizar todos estes desafios. Borges et al. (2010, p. 168) discutem que,

[...] para a formação docente com qualidade, [...], é fundamental o contato e a inserção do licenciando no ambiente escolar, desde o início do curso. Vivenciar a prática docente faz parte da formação e realização da profissão docente, [...], para que, [...], se inteire de sua realidade, dos problemas e desafios enfrentados, [...], no cotidiano dessas unidades de ensino.

Ao observar tais questionamentos a respeito do PIBID, objetivou-se por meio desse estudo identificar: i) concepções dos participantes acerca da docência antes e depois da participação do programa PIBID; ii) se a participação no programa contribuiu para a construção de novos olhares para a formação profissional docente; e, iii) de que maneira o PIBID auxiliou para superar a dicotomia teoria-prática, assim como, para o enfrentamento e superação dos dilemas do início da carreira e, conseqüentemente, diminuir o choque de realidade. Assim, esse trabalho busca compreender as dificuldades encontradas por professores iniciantes e verificar qual a importância da participação no PIBID, além da contribuição desse programa em seus anos iniciais de carreira. Por fim,

espera-se conseguir compreender um pouco melhor os sentimentos dos professores iniciantes em Química em relação ao PIBID, e, da mesma forma, contribuir para o campo formação de professores e que novos estudos sejam realizados a respeito do tema.

APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Este é um estudo exploratório, amparado na abordagem de pesquisa qualitativa, desenvolvido por meio de entrevistas semiestruturadas a partir de um roteiro pré-estabelecido (ANEXO A). Como estudo exploratório, Theodorson e Theodorson (1970) entendem ser uma pesquisa preliminar, que tem como principal objetivo familiarizar-se com a investigação, a fim de se projetar, com maior precisão e compreensão, fenômenos observados, permitindo que o investigador defina seu problema e formule sua hipótese com uma maior exatidão.

Já a pesquisa qualitativa leva em conta que tudo pode ser mensurado, avaliado, ou seja, por meio dela podem-se traduzir as opiniões e informações para depois analisá-las. Tal pesquisa vem considerar a existência de uma relação dinâmica entre o sujeito e o mundo, criando uma junção entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser explicada em números (SILVA; MENEZES, 2005). À vista disso, cabe ao pesquisador preocupar-se não somente com os resultados, mas principalmente com todo o percurso do estudo.

Haguette (1997) define o processo de entrevista como sendo um diálogo entre duas pessoas, de forma que uma delas será o entrevistador com a intenção de obter algumas informações por parte do outro, o entrevistado. Observa-se que a entrevista é uma das técnicas mais utilizadas em certos trabalhos, com a intenção de se obter dados objetivos e subjetivos.

O roteiro de entrevistas foi elaborado com cuidado para não conter perguntas arbitrárias ou tendenciosas, tendo em si questões organizadas de forma a ser dada continuidade à conversação com sentido lógico e que o pesquisador consiga fazer com que o participante traga alguns pontos sobre sua vida.

Ao realizar essa pesquisa, pretende-se ampliar discussões sobre a influência do PIBID na formação inicial de professores de Química, buscando contribuir para a área de formação de professores. O intuito, portanto, será o de

compreender se o PIBID hoje, com suas propostas, pode ser considerado como um programa essencial para a linha de formação desses profissionais.

Neste estudo, participaram quatro professores de Química, considerados como professores iniciantes, que atuam no ensino médio e que participaram do PIBID em suas respectivas Instituições Federais. A escolha de quatro participantes se deu pelo fato do PIBID ser um programa novo, o que torna uma tarefa difícil encontrar professores atuantes em escolas públicas que participaram do PIBID durante sua graduação.

Apoiado em Huberman (2000), este trabalho considera como professor iniciante o profissional com menos de três anos de carreira. Para o referido autor, o ciclo vital de professores é composto por fases. O início ou a entrada na carreira é a fase que compreende os três primeiros anos da docência e ela é dividida em dois períodos: a descoberta e a sobrevivência. A descoberta está relacionada com as expectativas do início da carreira e a sobrevivência com o choque de realidade vivido por esses profissionais.

Existem autores que consideram como anos iniciais da carreira, períodos diferentes de Huberman (2000). Para Souza (2009), os primeiros cinco anos marcam o início da profissão e ele afirma que é complexo ser preciso sobre qual o momento que o professor deixará de ser iniciante, pois essa ideia se refere a uma categoria transitória e situacional. Já para Gonçalves (2000), o período dessa primeira fase da carreira do professor é até o quarto ano, e considera como professor experiente o profissional que possui mais de cinco anos de docência.

A fim de resguardar a imagem e a privacidade dos entrevistados, foram atribuídos nomes fictícios aos mesmos: Juliana, Ivan, Gisele e Breno. É importante ressaltar que antes de autorizarem as entrevistas, os professores assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, anuindo suas participações, no qual está explicitada a natureza da pesquisa, bem como seus objetivos.

As entrevistas ocorreram individualmente e foram audiogravadas, com duração média de vinte e cinco minutos, sendo, em seguida, transcritas na íntegra. Adotou-se para este trabalho a análise de conteúdo dos depoimentos obtidos. Em um primeiro momento, as entrevistas foram analisadas verticalmente (individualmente) e, logo depois, de forma horizontal (conjunto das entrevistas)

possibilitando, assim, que categorias temáticas fossem elencadas a partir das respostas dos participantes.

Corrêa (2013) considera a entrevista como uma poderosa ferramenta de comunicação, sendo assim, bastante utilizada nas pesquisas em educação. Essa técnica é importante para a obtenção de informações, pois ela nos permite uma captação imediata e corrente do que se deseja, e nos proporciona momentos de interação entre o entrevistado e o entrevistador.

A tabela 1 apresenta os principais dados e características dos entrevistados para esse trabalho:

Tabela 1. *Identificação dos entrevistados de acordo com o nome, tempo de magistério, tempo de participação no PIBID (N=4).*

NOME	TEMPO DE MAGISTÉRIO	TEMPO DE PARTICIPAÇÃO NO PIBID
JULIANA	1 ano	3 anos
IVAN	9 meses	3 anos
GISELE	9 meses	3 anos
BRENO	1 ano	2 anos

Fonte: Elaborado por Thiago Henrique Barnabé Corrêa e Cleiton da Silva Pinheiro

Os entrevistados têm em média 23 anos de idade, todos formados em Instituições Federais e possuem menos de três anos de carreira profissional. Também se observa, ao analisar o quadro, que houve a participação de duas mulheres e dois homens, com tempo médio de magistério de 10,5 meses e com tempo médio de participação no PIBID de 2,7 anos. É importante também ressaltar que todas as falas dos entrevistados que estarão contidas nesse trabalho não foram corrigidas, sendo descritas da forma que eles expressaram.

A análise dos dados foi organizada segundo a análise de conteúdo temática (BARDIN, 2010) e discutida à luz da literatura. Moscovici (2003) salienta que tudo aquilo escrito ou dito pode ser levado em consideração e ser submetido a uma análise de conteúdo. Dessa forma, por meio dos relatos dos entrevistados, foi possível identificar categorias temáticas, de modo a tornar mais compreensíveis a construção e a interpretação dos dados.

As categorias elencadas são:

1. Dilemas do início da carreira e o PIBID como instrumento de superação

Neste primeiro momento, tentou-se compreender as principais dificuldades encontradas no início de carreira e como suas experiências no PIBID contribuíram para tais enfrentamentos.

2. O professor supervisor e as articulações teoria-prática propostas pelo PIBID

No segundo eixo, foi direcionada a discussão para o papel do professor supervisor como apoiador dos Pibidianos, e como a articulação teoria-prática foi aplicada no PIBID para servir de referência para os professores iniciantes. Além disso, buscou-se, por meio da literatura, apontar caminhos para tais confrontos.

3. PIBID/Estágio: contribuições que o PIBID ofereceu na relação com a escola

Ao final, utilizou-se da literatura para discutir o papel do PIBID nas escolas tendo em vista a importância dos estágios obrigatórios para a formação docente. Tal qual, observou-se, através de seus depoimentos, quais as implicações do programa para sua formação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dilemas do início da carreira e o PIBID como instrumento de superação

Estudos realizados sobre o início da docência são muito importantes para pensar em soluções para as dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes no início de sua carreira, pois é nesse momento que se caracteriza a formação do professor. A respeito disso, Papi e Martins (2008, p. 4372) trazem que:

[...] os estudos sobre Professores Iniciantes são relevantes tendo em vista as possibilidades que podem desencadear, pois é conhecida a importância que o período inicial de exercício da profissão tem para a efetividade da formação do professor, bem como para o seu desenvolvimento profissional.

Johnston e Ryan (1983) relatam a importância desse estudo, tendo em vista que o início da docência é o momento no qual os professores se veem como

estranhos em um mundo conhecido e ao mesmo tempo desconhecido. O mundo escolar é conhecido, pois enquanto estudantes esses professores iniciantes enxergavam a docência de uma forma bem mais simplificada; ao mesmo tempo, quando se iniciam na carreira docente esses profissionais passam a enxergar a docência com um olhar diferenciado, tomando por base as expectativas do início da carreira.

Marcelo (1998) ao avaliar algumas pesquisas constatou que no processo de iniciação à docência, na transição de discente para docente, o indivíduo passa por um período cheio de medos, tensões, dúvidas e esperanças. Corrêa (2013) afirma ainda que no início da docência o professor passa por grandes transformações e dificuldades que marcarão sua carreira e influenciarão na construção de características profissionais. Do mesmo modo, Fiorentini e Lorenzato (2006, p. 2) trazem que:

A formação do futuro professor não se reduz apenas ao período da formação inicial. A constituição profissional docente, longe de ser uma trajetória linear ou limitada a um intervalo de tempo, é um processo contínuo e sempre inconcluso, permeado por dimensões subjetivas e socioculturais que influenciam o modo de vir a ser de cada professor”.

Como citado anteriormente por Marcelo (1998), nesse momento, do início de carreira, irão surgir vários desafios e dificuldades que cercarão o professor iniciante. Ao pensar nisso, Corrêa (2013) cita em sua dissertação que para tentar superar esses desafios ele recorreu ao domínio de conteúdo para conquistar seus alunos, estratégia que deu certo ao final. Frente disso, percebe-se a necessidade de uma busca por estratégias que façam diferença no processo de iniciação à docência, sendo o PIBID um viés para minimizar esse choque de realidade passado por esses profissionais. Tal fato pode ser observado na fala de Juliana:

EXCERTO I:

Antigamente eu tinha receio de entrar numa sala com tanto aluno e ministrar uma aula [...] falar alguma coisa errada [...], no PIBID a gente começou, [...], então, isso motivou não só eu como a maioria dos alunos da minha sala. [...] a gente tinha muito medo antes, e isso foi passando com o tempo.

Nóvoa (2003) vem ao encontro com a fala da participante Juliana ao afirmar ser importante o papel da universidade para a formação de professores, e que a bagagem essencial para se tornar um docente se adquire dentro da sala de aula, na escola, por meio de experiências vividas. Corroborando a isso, Freire (1996, p. 25) deixa clara a importância dessas experiências quando diz: “[...] não há docência sem discência, as duas se explicam, [...], quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Outra questão que faz do PIBID um programa atrativo é a bolsa oferecida para os alunos. Tal ponto ficou bem evidenciado nas entrevistas realizadas, tendo em vista que dos quatro participantes, três entraram no programa motivados pela bolsa. Gisele, uma das entrevistadas, fala de algumas razões que a incentivaram a fazer parte do PIBID:

EXCERTO II:

As razões foram ter o contato prático na sala de aula para realmente saber o significado da profissão e, além disso, a ajuda de custo que ele oferece pra gente seguir com nossos estudos. [...] a maioria da minha turma é de outra cidade [...] e depende de auxílio e bolsa para se manter aqui.

A respeito disso, Canan e Corsetti (2014) trazem a ideia de que o incentivo financeiro que o PIBID oferece, junto com a possibilidade do desenvolvimento das práticas de ensino nas escolas participantes, é um dos fatores que tem se destacado e se mostrado importante para o sucesso do programa.

Outro ponto relevante observado nas falas dos professores que participaram das entrevistas foi a questão da aproximação com a escola. Essa interação com a sala de aula serviu como motivação para continuarem atuando como docentes após a graduação. Movido pela insegurança causada por estar diante de uma sala de aula com muitos alunos, situação que o deixava temeroso em realizar alguma atividade, Ivan fala sobre a importância do PIBID para sua formação como professor de Química:

EXCERTO III:

Bom, ele levou bastante à realidade, o confronto com o cotidiano dos professores, fazendo com que a gente realmente antes de se formar, [...], visse se era realmente aquilo que a gente queria e dessa

maneira, aproximar cada vez esse contato. Foi benéfico para realmente testar a vontade de ser professor.

Canan e Corsetti (2014) mostram que a oportunidade de estar em ambiente escolar, das vivências que a escola oferece e de estar junto com professores e alunos, permite aos alunos bolsistas um novo olhar para a escola, tornando, assim, a escolha da profissão docente uma opção mais atraente. Esses mesmos autores afirmam que o PIBID fortalece a formação inicial nas licenciaturas, aproximando a teoria aprendida dentro da sala de aula na faculdade com a prática dentro da escola de educação básica.

Dentro desse contexto de como o PIBID contribui para a formação docente, Gisele traz à tona a questão da construção da identidade profissional, deixando bem claro em sua fala essa importância:

EXCERTO IV:

Os momentos e os projetos que eu tive com o PIBID construíram para minha identidade profissional, por que através das participações que eu tive em sala de aula, eu tive uma maior interação com os alunos e isso que me deu maior segurança.

A respeito da construção da identidade profissional, Dubar (2005, p. 136) afirma que:

[...] a identidade nada mais é que o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e coletivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições, [...]. A construção biográfica de uma identidade profissional implica que o indivíduo estabeleça relações no local de trabalho e participe de atividades coletivas na organização e da construção das representações coletivas que configuram a cultura da organização.

Assim como Gisele havia citado em seu depoimento, Dubar (2005) oferece uma forma de entender como se dá a construção da identidade profissional. Dessa forma, pode-se perceber que, ao participar do PIBID, os bolsistas estabelecem relações com um possível lugar de trabalho no futuro.

Ao serem questionados sobre as dificuldades encontradas no início de sua carreira e como o PIBID ajudou a superá-las, três participantes disseram que o

programa os auxiliou a superar as dificuldades que eles apresentavam. Por outro lado, o professor Breno afirma que suas dificuldades não foram superadas:

EXCERTO V:

Eu acho que as principais dificuldades foram a falta de prática de qualquer tipo, [...], de que envolve a profissão de um professor, as práticas didáticas educativas na hora de você chamar a atenção de um aluno, etc, são essas coisas que o PIBID não me ajudou a superar não, eu tive que superar sozinho.

Em consonância à fala de Breno, Franco (2000, p. 34) relata sobre esses problemas do professor iniciante e destaca dois pontos principais:

[...] os problemas em conduzir o processo de ensino-aprendizagem, considerando as etapas de desenvolvimento de seus alunos e o conteúdo a ser desenvolvido; e os problemas com a disciplina dos alunos e com a organização da sala de aula.

Com isso, Silva (1997) descreve que a mudança do aluno graduando para professor acontece tão rapidamente que cai sobre ele uma responsabilidade profissional muito grande, e é nesse momento que ele sente não estar preparado.

O professor supervisor e articulações teoria-prática propostas pelo PIBID

Maldaner (2006) afirma que a interação entre graduandos e professores graduados é muito importante para que possam se comunicar a ponto de discutirem sobre os problemas crônicos de ensino. Esse contato pode ajudar na implementação da pesquisa como princípio educativo na prática, sendo na formação inicial ou na formação continuada.

Tanto no PIBID quanto no estágio obrigatório o papel do professor supervisor é de suma importância. Isso fica claro na fala de Amaral (1997) ao relatar que o papel do supervisor (nesse caso em específico, o supervisor do estágio obrigatório) primeiramente é ajudar no desenvolvimento do futuro docente, o que ocasionará seu desenvolvimento, pois todo professor aprende ensinando.

Segundo o Edital n. 018/2010 da CAPES (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010), o professor supervisor tem que,

i) ser profissional do magistério da educação básica, em efetivo exercício, na rede pública; ii) estar em exercício há pelo menos dois anos na escola vinculada ao projeto PIBID, com prática efetiva de sala de aula; e iii) participar como co-formador do bolsista de iniciação à docência, em articulação com o coordenador de área.

Desse modo, ao serem questionados sobre o papel assumido pelo professor supervisor enquanto participavam do programa, os entrevistados, em sua maioria, disseram que perceberam ser importante o papel deste, mas que tiveram algumas dificuldades com os mesmos. Problemas esses que ficam evidentes nas falas de três entrevistados:

EXCERTO VI:

Como eu tive vários orientadores no PIBID, supervisores, então, cada um me ajudou de um jeito, e alguns acabaram me atrapalhando, porque não fazia nada, não ajudava a gente dentro da sala de aula, [...], criticando tudo na escola. (Juliana)

EXCERTO VII:

Alguns professores foram exemplo, outros não. Nós vimos em alguns professores erros que a gente não queria cometer quando fosse atuar como professor, [...]. Às vezes o professor até sabe muito, mas não tem didática, não se preocupa como ensinar. (Ivan)

EXCERTO VIII:

Olha, no PIBID que eu participei o professor supervisor não tinha o papel que eu acho que ele deveria ter, de um coformador, então, acho que deixou a desejar por que é um integrante que tem que ser muito melhor aproveitado no PIBID. (Breno)

A partir desses relatos, observa-se que em alguns casos o professor supervisor não tem contribuído com o PIBID como deveria, deixando algumas falhas em suas participações. Seu papel como supervisor é essencial para o programa, pois através de suas experiências já conquistadas em tantos anos como profissional, poderiam apoiar mais os pibidianos na superação dos problemas que surgem no contexto escolar (BATISTA; CASTRO; MELO, 2012). Além disso, ele atua instigando seus potenciais de modo que consigam atuar no futuro com uma maior facilidade:

Para além da dimensão teórica, o supervisor do PIBID deve mediar a operacionalização das ações práticas no contexto escolar. A execução das atividades na escola é precedida de um diagnóstico que baliza a elaboração dos projetos de ensino e a execução das intervenções nesse espaço (BATISTA; CASTRO; MELO, 2012, [p. 5]).

Pensando que o papel do professor supervisor é auxiliar na junção entre a teoria e a prática, observa-se a importância dessa articulação proposta no PIBID, onde há certa aproximação da teoria aprendida durante a graduação com a prática futura que irá ser desenvolvida dentro da sala de aula (CANAN; CORSETTI, 2014). Desse modo, ao serem questionados como avaliam a articulação teoria e prática proposta pelo PIBID, os entrevistados relataram que, em alguns casos, ela não ocorreu, deixando assim a desejar, conforme mostra a fala de Ivan a seguir:

EXCERTO IX:

Essa articulação teoria e prática fica um pouco a desejar, mas por causa mesmo dos professores supervisores que não passavam para gente as instruções corretas é, a maioria dos projetos ou ações que a gente tomava no PIBID eram propostos por nós mesmos.

Ao mesmo tempo observam-se experiências boas em relação ao trabalho realizado pelo PIBID a respeito da articulação entre a teoria e a prática, que, segundo Gisele, contribuiu para a sua formação:

EXCERTO X:

Os projetos que foram desenvolvidos sempre buscavam essa articulação, e aqueles dos quais eu participei foram excelentes para adquirir essa experiência entre teoria e prática.

Borges et al. (2010) afirmam que, ao ter contato na universidade com as teorias e os projetos propostos pelo curso de licenciatura, os estudantes terão subsídios para quando entrarem na escola participando do PIBID confrontar com os projetos e as experiências que irão vivenciar dentro da sala de aula. Essa vivência mostra ser uma importante oportunidade para superar a dicotomia teoria-prática, que, ao trabalhar uma a serviço da outra, irão obter uma positiva interação para a construção do conhecimento teórico e prático.

Nessa perspectiva, Freire (1996, p. 43) aponta que:

[...] é fundamental que na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador.

Ainda segundo Freire (1996), a Política Nacional de Formação de Professores representa um importantíssimo marco para a reconstrução da profissão de professor, pois ela consegue aproximar a teoria e a prática. Não meramente uma prática comum, mas uma prática refletida.

Ao se inserir a articulação teoria e prática voltada para o ensino de Química, identifica-se, segundo Frison et al (2010), ser importante propor alternativas para inovar o ensino de forma a atingir níveis de conhecimento químico que será comum no meio social. E isso só é possível se for mediado por meio da base adquirida em estudos e teorias pedagógicas. Contudo, Silva e Schnetzler (2008, p. 2175) em suas falas deixam claro que “[...] a interface teoria-prática se compõe de uma interação constante entre o saber e o fazer, entre conhecimentos acadêmicos disciplinares e o enfrentamento de problemas decorrentes da vivência de situações próprias do cotidiano escolar.”

Concordando com essa ideia, Galiuzzi (2003) diz ser essencial a superação dessa dicotomia entre a teoria e a prática para transformar os papéis dos professores e pesquisadores. Assim, pode-se perceber, por meio desse estudo, a importância de se trabalhar concordando as duas partes de forma que no final se tornem apenas uma. O que se percebe é que nem sempre isso é posto em prática no PIBID. Portanto, de onde é que vem essa falha? E, como evitá-la? Essas são algumas perguntas que o PIBID pode ajudar a responder.

PIBID/Estágio: contribuições que ofereceram na relação com a escola

O estágio supervisionado, segundo Corrêa (2013), tem a condição de promover uma interação entre o licenciado e a escola, e esse contato faz com que o estudante consiga pensar não somente como aluno da graduação, mas sim como futuro docente. Nessa direção, por meio da fala dos professores iniciantes entrevistados nesse estudo, fica claro que em alguns momentos as experiências com o estágio supervisionado não alcançaram os objetivos propostos, dificultando assim a relação graduando/escola, o que não ocasionou benefícios a ambas as partes.

EXCERTO XI:

No meu estágio a gente não teve orientação da faculdade, o professor fala que tem que fazer o estágio e estipula algumas regras, [...], no estágio era a gente que levava o que queria, [...], o máximo era o professor (da escola escolhida para o estágio) que falava: não pode fazer tal coisa por isso, por isso e por isso! [...], era um estágio supervisionado que não tinha supervisão, então acho que essa foi a diferença do PIBID, [...], pois no PIBID a gente já tinha essa orientação, [...]. (Juliana)

Por meio da fala de Juliana, percebe-se que em algumas instituições de ensino superior falta o apoio aos estudantes na realização dos estágios supervisionados, tendo em vista que o PIBID, com professores coordenadores e supervisores, assume o papel de auxiliar o licenciando no ambiente escolar, ajudando-o a superar suas dificuldades. Em conformidade ao que foi apresentado pela professora Juliana, Kasseboehmer e Ferreira (2008) dizem que o estágio supervisionado deveria beneficiar os licenciandos a obterem uma bagagem por meio da experiência docente, e lado a lado dessas experiências, o licenciando poderia, em sua vivência profissional futura, retomar aquilo que foi iniciado no estágio.

Não adianta colocar os alunos universitários na escola fundamental e média para que eles façam seus estágios desde os primeiros semestres do curso de formação... Eles só vão observar e só vão fazer aquilo que já sabem. A formação ambiental, que eles já tinham quando passaram nestes cursos como alunos, se cristaliza ficando muito, mas muito mais difícil, uma mudança didática e epistemológica do ensino e da aprendizagem de ciências... Temos de ter um meio termo nesta integração teoria/prática, isto é, os estágios nas escolas da comunidade devem servir de laboratório para observação e testes de hipóteses tendo como base as teorias discutidas nas aulas das universidades. E estas teorias devem abranger os três campos de formação: o específico, o pedagógico e o integrador. (CARVALHO, 2012, p. 34-35).

No caso de Ivan, houve uma diferenciação no tempo dedicado entre o PIBID e o estágio supervisionado:

EXCERTO XII:

Olha, eu acredito que todos os dois trouxeram benefícios e contribuições para minha formação, mas a principal diferença que eu senti foi o tempo dedicado a cada um deles, [...], eu dedicava maior tempo semanal ao estágio supervisionado.

Segundo as legislações vigentes, o tempo que cada um dos participantes dedica aos programas é bem diferente. Esse equívoco pode ser devido à falta de instrução da instituição de ensino superior do entrevistado.

De acordo com a Portaria n. 96, de 18 de julho de 2013, o estudante de licenciatura que possua vínculo empregatício poderá ser bolsista do PIBID, desde que não possua relação de trabalho com a Instituição de Ensino Superior participante do projeto ou com a escola onde desenvolve as atividades do subprojeto. Além disso, ele deve possuir disponibilidade de trinta e duas horas mensais para dedicação às atividades do projeto (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013b).

Sobre o estágio supervisionado, o presidente do Conselho Nacional de Educação em conformidade a Lei federal 9.131, de 25 de novembro de 1995, fundamentada no Parecer CNE/CP 28/2001, afirma que a carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica, em nível superior é mediante a integralização de, no mínimo, duas mil e oitocentas horas. Desse total de horas, quatrocentas devem ser dedicadas ao estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001).

Os demais professores entrevistados disseram sentir diferença entre o PIBID e o estágio supervisionado, fato que se deu pelo estágio possibilitar, em algum momento, que o estagiário ministrasse aulas e pudesse vivenciar como é estar na posição de educador, fato que o PIBID não possibilita aos participantes. É importante salientar que o programa PIBID não prevê a possibilidade do aluno bolsista ministrar aulas. Attie et al. (2013) corroboram a respeito da diferença entre o estágio supervisionado e o PIBID, pontuando como um dos fatores principais nessa diferenciação as expectativas e as sensações em cada programa. Expectativas essas que são sentidas por cada aluno que é aprovado pelo PIBID ou que iniciam a participação no estágio, pois ainda não sabem como funciona ou como será o desenrolar de cada um, uma vez que a natureza de ambos é distinta, sendo o estágio o lugar onde o futuro professor deveria ver sentido para tudo aquilo que foi trabalhado em sua formação, e assim, experimentar o complexo engendramento de sua profissão: praticar a teoria e teorizar a prática (CORRÊA; COSTA, 2015).

Outra questão importante a ser considerada é a entrada dos alunos nos dois programas, pois o estágio supervisionado é de caráter obrigatório para todos os alunos do curso de licenciatura; já no PIBID existe uma seleção para sua entrada no programa. Uma diferença pode ser notada pelo fato de no estágio supervisionado os alunos serem avaliados por meio de uma nota final, momento no qual eles se deparam com dúvidas e medos que os deixam mais apreensivos, nervosos e temerosos com o desempenho, enquanto que no PIBID os alunos não lecionam e as atividades são aplicadas algumas vezes na semana, além de ser possível o acompanhamento do professor responsável pela turma o tempo todo, o que proporciona um conforto maior para os pibidianos (ATTIE et al., 2013).

Sobre como os participantes se veem antes e depois de terem participado do PIBID durante sua graduação, os mesmos responderam que essa experiência possibilitou uma mudança na forma de pensar sobre a profissão docente.

EXCERTO XIII:

Antes de entrar no PIBID eu não queria ser professora, [...], eu não me via capaz de ser professora, agora eu tenho já uma noção do que é ser, de como trabalhar, o que trabalhar, como lidar, então acho que o PIBID me ajudou nisso, me deixou ser professora, ele me auxiliou nessa mediação de ser Química e de ser professora de Química, [...]. (Juliana).

EXCERTO XIV:

O PIBID teve sim participação fundamental no meu estudo durante a universidade, principalmente na maneira como eu me via diante de certas situações nas escolas. De certos conteúdos de Química que eu não sabia e que eu tive que buscar aprender mais. E hoje eu me aprimorei muito mais no sentido de buscar os conhecimentos da área, [...], para atuar como professor [...] numa relação melhor em sala. (Ivan).

Para Gisele, o PIBID lhe auxiliou a perder o medo e a ter mais confiança dentro da sala de aula:

EXCERTO XV:

Antes eu era insegura, tinha muito medo de falar e não dar conta de uma sala de quarenta alunos, [...], a partir do PIBID, do contato que eu tinha no dia a dia, quando eu comecei a lecionar eu não tinha mais esse medo, eu chegava à sala de aula totalmente segura, [...].

Por meio das falas dos professores entrevistados nesse estudo, percebe-se que o PIBID contribuiu para que seguissem a carreira docente. Nóvoa (1995, p. 33) afirma que:

[...] não é possível separar as dimensões pessoais e profissionais; a forma como cada um vive a profissão de professor é tão mais importante do que as técnicas que aplica ou os conhecimentos que transmite; os professores constroem a sua identidade por referência a saberes (práticos e teóricos), mas também por adesão a um conjunto de valores.

Esse convívio com a sala de aula durante a graduação é muito importante para a construção de seus conhecimentos, para uma melhor prática pedagógica futura e no processo individual de aprendizagem tanto dos próprios bolsistas quanto dos alunos das escolas participantes. Consegue-se perceber que apenas esse tempo de formação inicial não consolida a carreira docente, e muito menos consegue acabar com o choque de realidade vivido pelos professores iniciantes (CORRÊA, 2013). Em contrapartida, existem formas para tentar amenizar esses impactos, e o programa PIBID pode ser uma delas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora muitos licenciandos em Química não assumam a docência como sua primeira intenção profissional, a participação no PIBID pode ser um valioso aliado no despertar para a carreira docente (PINHEIRO; CORRÊA, 2015).

Com os relatos dos professores participantes deste trabalho, nota-se que, a partir das situações criadas pelo PIBID, o convívio com a sala de aula, mesmo antes de decidirem em seguir ou não a carreira docente, ajudou a criar novas concepções para a prática profissional. Assim, o contato com a realidade escolar é, categoricamente, um aspecto importante do programa que corrobora, inclusive, na criação de uma identidade do PIBID.

As concepções que os professores entrevistados traziam em relação à docência, antes de entrarem na universidade, sofreram modificações após suas experiências no programa. Além disso, a contribuição deste no processo formativo dos futuros professores de Química é evidente, sobretudo diante do enfrentamento e

superação de sentimentos como insegurança e medo, tal como o dilema da falta do domínio de conteúdo. Esse fato se torna possível a partir do momento em que o estudante de licenciatura passa mais tempo vivenciando, observando e refletindo sobre o cotidiano das escolas, pois, assim, o mesmo estará melhor preparado para o enfrentamento e superação das dificuldades, o que minimizará o choque de realidade sentido no início da carreira.

É possível perceber que o PIBID é um espaço onde o licenciando tem a oportunidade de olhar para a realidade escolar, refletindo sobre os desafios da profissão enquanto futuro professor e sua futura prática. Sendo assim, o PIBID propicia ao aluno bolsista a possibilidade de verificar e tratar de modo mais adequado os problemas inerentes ao processo de ensino e aprendizagem, tal como auxilia a perceber a importância da articulação teoria-prática que irá levar para a sua vida profissional.

Por fim, torna-se importante dizer que o programa não é a solução de todas as necessidades formativas de professores, mas representa um período substancial onde a teoria-prática, a universidade-escola, e o professor novato-experiente ganham o real sentido na formação inicial e continuada.

REFERÊNCIAS

AMARAL, M. J. O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

ATTIE, J. P. et.al. **Comparações: O PIBID e os estágios supervisionados**. [São Cristóvão, 2013]. Disponível em: <<https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/verProducao?idProducao=309930&key=e8fa4f3fd911726d2acc2884b350e727>>. Acesso em: 2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Ed. 70, 2010.

BATISTA, N. N. F.; CASTRO, S. B. S.; MELO, E. S. N. **Pibid/Pedagogia/UFRN: Contribuições para a formação docente**. Natal, 2012. Disponível em: <<https://sigaa.ufrn.br/shared/verArquivo?idArquivo=1481767&key=a98d5e6ba147cb563615f561f080f640>>. Acesso em: 2015.

BORGES, M. C. et al. A formação de professores na UFTM: o PIBID como experiência desafiadora. **Revista Triangulo**, Uberaba, v. 3, n. 2, p. 163-176, jul./dez. 2010.

BRAIBANTE, M. E. F.; WOLLMANN, E. M. A. Influência do PIBID na formação dos acadêmicos de química. **Química Nova na Escola**, São Paulo, v. 34, n. 4, p. 167-172, nov. 2012.

CANAN, S. R.; CORSETTI, B. O professor em formação: o PIBID no contexto da política nacional de formação de professores. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 4.; CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 7., 2014, Porto. **Anais....** Porto: Anpae, 2014. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT4/GT4_Comunicacao/SilviaReginaCanan_GT4_integral.pdf>. Acesso em: 2015.

CAPEL. **Relatório de Gestão DEB 2009 – 2014**. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB-relatorio-de-gestao-vol-1-com-anexos.pdf?>. Acesso em: 2015.

CARVALHO, A. M. P. Trabalhar com a formação de professores de ciências: uma experiência encantadora. In: CARVALHO, A. M. P.; CACHAPUZ, A. F.; GIL-PÉREZ, D. (Org.). **O ensino das ciências como compromisso científico e social: os caminhos que percorremos**. São Paulo: Cortez, 2012.

CORRÊA, T. H. B.; COSTA, V. G. O princípio da incerteza e o estágio supervisionado nos cursos de formação de professores. In: CORRÊA, T. H. B.; PÉREZ, L. F. M.; MATHARAN, G. A. (Org.). **O ensino de química em diálogo**. Curitiba: CRV, 2015.

CORRÊA, T. H. B. **Os anos iniciais da docência em Química: da Universidade ao chão da escola**. 2013. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2013.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em educação matemática: um olhar retrospectivo sobre a pesquisa brasileira em formação de professores de matemática – percursos teóricos e metodológicos**. Campinas: Autores Associados, 2006.

FRANCO, F. C. O coordenador pedagógico e o professor iniciante. In: FRANCO, F. C. et al. (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FRISON, M. D. et al. Estágio de docência como articulador na produção de saberes e na formação de professores de Química. **Didática Sistemática**, Porto Alegre, v. 11, p. 89-103, 2010.

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

GONÇALVES, J. T. O. **Formação e desenvolvimento profissional de formadores de professores**: o caso dos professores de matemática da UFPa. 2000. 206 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Ed., 2000.

JOHNSTON, J.; RYAN, K. Research on the beginning teacher: implications for teacher education. In: HOWEY, K; GARDNER, W. (Org.). **The education of teachers**. New York: Longman, 1983.

KASSEBOEHMER, A. C.; FERREIRA, L. H. O espaço da prática de ensino e do estágio curricular nos cursos de formação de professores de química das IES públicas paulistas. **Química Nova**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 694-699, 2008.

MALDANER, O. A. **A formação inicial e continuada de professores de química**: professores/pesquisadores. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

MARCELO, C. Pesquisa sobre a formação de professores. O conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 9, p. 51-75, set./dez. 1998.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 28, 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 jan. 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CAPES. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Edital nº 018/2010/CAPES – PIBID Municipais e Comunitárias. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 abr. 2010. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital18_PIBID2010.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CAPES. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Edital n. 061/2013. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 ago. 2013a. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_061_2013_PIBID.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CAPES. Portaria n. 96, de 18 de julho de 2013. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 8 ago. 2013a. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2015.

MOSCOVICI, S. **Les méthodes des sciences humaines**. Paris: Presses Universitaires de France: 2003.

NÓVOA, A. **Novas disposições dos professores: a escola como lugar da formação**. Adaptação de uma conferência proferida no II Congresso de Educação do Marista de Salvador (Baía, Brasil), em Julho de 2003. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/685/1/21205_ce.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2015.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PAPI, S. O. G; MARTINS, P. L. O. O desenvolvimento profissional de professores iniciantes e as pesquisas brasileiras. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO da PUCPR, 8.; CONGRESSO IBERO-AMERICANO SOBRE VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS, 3., 2008, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Ed. PUC, 2008. p. 4372-4386.

PINHEIRO, C. S.; CORRÊA, T. H. B. Contribuições do PIBID aos anos iniciais da docência em Química: uma análise de depoimentos. In: REUNIÃO ANUAL DA SBPC, 67., 2015, São Carlos. **Anais...** São Carlos, SBPC, 2015.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. rev. e atual. Florianópolis: Ed. UFSC, 2005.

SILVA, M. C. M. O primeiro ano da docência: o choque com a realidade. In: ESTRELA, M. T. (Org.). **Viver e construir a função docente**. Lisboa: Porto, 1997.

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

SOUZA, D. B. Os dilemas do professor iniciante: reflexões sobre os cursos de formação inicial. **Saber Acadêmico: Revista Multidisciplinar da Uniesp, Presidente Prudente**, n. 8, p. 35-45, dez. 2009.

THEODORSON, G. A.; THEODORSON, A. G. **A modern dictionary of sociology**. London: Methuen, 1970.

Artigo recebido em: 20/10/2016.

Aprovado em: 17/11/2016.

ANEXO A**Roteiro de Entrevista**

Tempo de Magistério: _____

Tempo de participação no PIBID: _____

1. Quais as razões que o(a) levaram a participar do PIBID?
2. Participar do PIBID motivou você a ser professor(a)?
3. De que maneira o PIBID contribuiu para sua formação como professor(a) de Química?
4. Quais foram/são as principais dificuldades vivenciadas no início da carreira e como o PIBID ajudou a superá-las?
5. Qual foi o papel do professor supervisor no PIBID e de que maneira a presença deste contribuiu para sua formação acadêmica?
6. Como você avalia a articulação teoria-prática proposta no PIBID?
7. Você sentiu diferença entre a disciplina de Estágio Supervisionado e o PIBID e qual trouxe maior contribuição para sua formação?
8. Como você se vê antes e depois de participar do PIBID?