

A METODOLOGIA FORMATIVA DO PIBID QUÍMICA: POSSIBILIDADES E LIMITES

Camila Silveira da Silva¹

¹ Universidade Federal do Paraná – Docente do Departamento de Química e do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática. E-mail: camila@quimica.ufpr.br

RESUMO: no presente texto, analisamos os sentidos atribuídos por pibidianos às práticas sociais desenvolvidas no âmbito de um Subprojeto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Na perspectiva da pesquisa qualitativa, no recorte apresentado, tomamos as unidades de registro contempladas em registros escritos reflexivos dos relatórios semestrais como fontes de informação. Encontramos indicativos das possibilidades e dos limites da metodologia formativa.

Palavras-chave: Formação de professores. Modelo formativo. Autonomia.

ABSTRACT: In the present text we analyze the meanings attributed by pibidians to the social practices developed within the scope of a Subproject of the Institutional Program of Initiatives for Teaching (PIBID). From the perspective of the qualitative research, in the presented clipping, we take the recording units contemplated in reflective written records of the semester reports as sources of information. We find indicative of the possibilities and limits of the formative methodology.

Key words: Teacher training. Formative model. Autonomy.

O PIBID COMO UM MODELO DE (TRANS) FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)¹ se configura como um modelo de (trans)formação de professores, inicial e continuada, com intenso potencial epistemológico sobre as (des)aprendizagens da docência.

Os pressupostos do Programa, que consideram, entre outros aspectos: i) o papel do professor supervisor como co-formador dos licenciandos; ii) a escola e a universidade como espaços de formação e de produção de saberes; iii) a imersão dos estudantes de Licenciatura no âmbito escolar; sinalizam múltiplos caminhos formativos que dialogam com as demandas contemporâneas.

A partir do PIBID, novos paradigmas de formação vão surgindo por conta da pluralidade de ações, fundamentos teóricos e metodológicos que se desenvolvem nos mais diversos contextos dos subprojetos, contribuindo com o enriquecimento e com a diversidade de conhecimentos produzidos sobre a formação docente.

¹ O Pibid é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e para a valorização da formação de professores para a Educação Básica. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas, desde o início da sua formação acadêmica, para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>>. Acesso em: 15 jan 2018.

Em consonância com Farias et al. (2001, p. 59), acreditamos que tal formação sofre influências das experiências vivenciadas pelo professor, ao longo de sua vida e carreira, que servem de “referência para atribuir sentido, interpretar e organizar o seu modo de ser”. Assim, tal Programa tem subsidiado vastas e expressivas vivências que poderão ser o fio condutor dos variados modos de ser professor.

Ainda de acordo com Farias *et al.* (2011, p. 68), o processo de formação docente deve envolver o sujeito de “modo ativo, precisando continuamente desenvolver atitude de questionamento, reflexão, experimentação e interação que fomentem a mudança”. Nesse sentido, o PIBID se apresenta como um espaço e um momento privilegiados.

O referido Programa se consolidou nos múltiplos cenários brasileiros e tem significado expressivo em muitas realidades educativas, fomentando a construção e ressignificação de conhecimentos sobre a atividade docente. Em relação à essa última, Tardif nos sinaliza que:

Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão que possuem, geralmente, um caráter de urgência. Essas interações são mediadas por diversos canais: discurso, comportamentos, maneiras de ser, etc. Elas exigem, portanto, dos professores, não um saber sobre um objeto de conhecimento nem um saber sobre uma prática e destinado principalmente a objetiva-la, mas a capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores e de serem pessoas em interação com pessoas (Tardif, 2012, p. 50).

Nessa abordagem, as ações pibidianas encontram sustentação no favorecimento dessa “rede de interações”, com intencionalidade formativa. A coletividade, nesse emaranhado de pessoas em interação, tendo como foco a prática educativa, estimula o pensar e agir juntos, contribuindo para que a formação assuma:

Um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza. Enfatiza-se mais a aprendizagem das pessoas e as maneiras de torna-la possível que o ensino e o fato de alguém (supondo-se a ignorância do outro) esclarecer e servir de formador e formadora (IMBERNÓN, 2001, p. 15).

A formação de professores, com o PIBID, passa a intervir em situações que criam um ambiente de (des)aprendizagem da docência contextualizado e an-

tenado com as questões atuais, com sujeitos ativos, que agem e pensam legitimamente sobre a realidade, fazendo “emergir novos discursos teóricos e concepções alternativas de formação” (Imbernón, 2001, p. 41).

Assim, são suscitadas e desenvolvidas ações educativas críticas e com caráter inovador e transformador, que estimulam reflexões aprofundadas e embasadas em teorias pedagógicas que orientam os subprojetos. Estamos de acordo com Freire (2016, p. 40) ao anunciar que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Nesse entendimento, o Programa engendra espaços para o pensar criticamente sobre tais práticas. Cada Subprojeto que compõem o PIBID, a seu modo, acolhe e problematiza as necessidades de quem os faz.

UM SUBPROJETO E SEUS ATORES EM FOCO

Na esfera de um Subprojeto do PIBID, na área da Química, desenvolvido no âmbito de uma Universidade Pública Federal, temos trabalhado em uma perspectiva crítica, dialógica, com intencionalidade transformadora (CONTRERAS, 2002; FREIRE, 2008; IMBÉRNON, 2011; TARDIF, 2012). A trajetória que trilhamos segue os rumos da criatividade, da ludicidade e da afetividade, ao encontro do desenvolvimento da autonomia de todos nós, que estamos comprometidos com tal prática. Com grande ênfase na reflexão mediada, problematizamos as situações didáticas que vivemos, coletiva e individualmente, com o diálogo no grupo e a conversa conosco, em diários individuais (que, em alguns momentos, se tornam compartilhados). O processo de escrita e de leitura é demasiado estimulado, assim como as diferentes formas de expressão. Exaltamos e inalamos as relações entre Ciência e Arte. Articulamos os espaços e os processos de educação formal e não formal, evidenciando o potencial dos diferentes recursos didáticos e das práticas de Divulgação Científica.

Tal Subprojeto é movido por uma Professora do Ensino de Superior (Coordenadora de Área), dois Professores de Química do Ensino Médio (Supervisores) e 14 estudantes do Curso de Licenciatura em Química (Iniciação à Docência). As atividades tiveram início em março de 2014 e prosseguem até o encerramento do Edital (fevereiro de 2018), completando um ciclo de quatro anos. Nesse período, alguns estudantes passaram pelo Subprojeto, e outros permaneceram até finalizarem o seu Curso de Graduação.

Do início até agora (2014 a 2018), todas as semanas, temos, ao menos, um encontro de uma tarde toda com os integrantes do Subprojeto. O momento é de proposição de ideias e procedimentos, debates, (auto)avaliações, estudos, orientações, entre tantos outros afazeres, por fazeres, em que, juntos, vamos tecendo muitas tramas. Às vezes, alguns fios arrebatam. Também da-

mos pontos sem nó. Outros se entrelaçam muito bem e produzem lindos bordados. Tricotamos bastante. E, nessa metáfora, vamos produzindo diferentes sentidos, pois:

O que fazemos não se explica pelo como fazemos; possui sentido diante dos significados que lhe são atribuídos. Estes significados não são latentes mas emanam, de fato, dos sentidos que construímos. O fazer prático só tem sentido em face do horizonte de significações que podemos conferir ao nosso por que fazer. Porém, isto pode estar marcado, inconscientemente, por um processo de dominação ideológica e alienante. O horizonte dos significados possibilita-nos um descortinar dos sentidos de nossa prática em relação às outras práticas sociais. Um fazer não refletido sistematicamente impede-nos o horizonte do sentido (GHEDIN, 2012, p. 162).

A imersão no cotidiano escolar é outra essência do Subprojeto, de maneira que os licenciandos vivenciam tal ambiente semanalmente, na dinâmica em que se manifesta a rotina de seus respectivos professores supervisores. Conversamos e pensamos bastante sobre as experiências escolares, assim como as não escolares, que se dão em outros espaços que consideramos tão formativos quanto a escola. A amplitude dos lugares e das pessoas em interação alimenta a nossa busca pelo porvir. Vamos (re)dimensionado nosso papel social enquanto sujeitos em formação constante e agentes de mudança nesse contexto.

Esse descortinar dos sentidos é o que estamos procurando desvelar neste texto. Temos algumas indagações sobre os horizontes de significados de nossas práticas sociais. Aqui, vamos puxar um fio que conecta os pibidianos de iniciação à docência, atores principais no palco em que se apresenta o PIBID. A questão que conduzirá a análise se apresenta da seguinte forma: que sentidos os estudantes da Licenciatura em Química (bolsistas e voluntários de Iniciação à Docência) atribuem às práticas sociais desenvolvidas no âmbito do Subprojeto?

OS RELATOS REFLEXIVOS DOS PIBIDIANOS, E O QUE ELES (DES)REVELAM

Uma prática desenvolvida no âmbito do Subprojeto em questão é a escrita reflexiva. A cada atividade realizada, os pibidianos produzem relatos reflexivos em um diário particular, no qual descrevem o que fizeram, o que sentiram e pensaram a partir de cada experiência vivida, seja ela na escola, na universidade seja nos demais espaços educativos. Tais registros, subsidiarão, posteriormente, a redação de um relatório semestral que congrega dados, comentários, expectativas, dificuldades, (des)afetos do período.

A dimensão das revelações e das informações é de uma grandiosidade tamanha e, para esse texto, um recorte foi realizado, contemplando a análise dos relatórios referentes ao ano de 2017, considerando o momento de fechamento do Edital vigente e o tempo implicado na consolidação de uma identidade de projeto formativo.

Apoiados na perspectiva da pesquisa qualitativa participante, norteamos a análise dos relatórios a partir dos pressupostos da Análise de Conteúdo Temática (BARDIN, 2011), tendo o tema como unidade de registro buscando “descobrir ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (BARDIN, 2011, p. 135).

Concordamos com Ghedin (2012, p. 162) quando afirma que “não há o que possa explicar melhor o sentido de nossas práticas pedagógicas educativas do que os limites e as possibilidades de estabelecer-se em nós um processo sistemático de reflexão sobre elas”.

Nesse caso, tal processo se sintetiza e se materializa na escrita do relatório. Traremos fragmentos, cuidadosa e respeitosamente retirados dessa fonte de informação, em que a autoria do licenciando será indicada por um codinome, preservando a identidade dos participantes da pesquisa. Os codinomes foram inspirados nos nomes dos elementos químicos da Tabela Periódica, por exemplo: Prata, Kriptônio, Tântalo, Boro, Copernício. Além disso, há um código que direciona o documento original, por exemplo: R1_2017 refere-se a Relatório do Primeiro Semestre do ano de 2017. Assim, ao final de cada excerto, são trazidos o codinome do licenciando e a fonte de informação. Exemplo: Copernício, R2_2017, trata de um registro escrito do licenciando Copernício, extraído de seu relatório do segundo semestre do ano de 2017.

A seguir, as categorias temáticas estarão destacadas em negrito no transcorrer do texto, bem como as principais unidades de registro, a sutilezas que saltaram aos nossos olhos atentos.

O **conhecimento de si mesmo** é um aspecto que orienta as ações pedagógicas do Subprojeto e que encontramos de maneira expressiva no relatório dos licenciandos, nos casos em que analisam as suas posturas em sala de aula, na relação com os educandos, na indagação sobre seus comportamentos e outros momentos de intensa entrega reflexiva.

Os fragmentos seguintes ilustram essa dimensão:

***Minha maior dificuldade** para realização do projeto foi **minha timidez**, uma vez que não conseguia falar direito em público, era muito difícil falar para sala toda; ainda encontro dificuldades, porém, agora menos que*

*antes, pois foi uma experiência muito boa para meu desenvolvimento profissional e pessoal. Outro ponto importante seria **minha insegurança**, pois ao chegar à sala, sempre duvidava do meu potencial para ensinar, porém, aos poucos, fui melhorando esse aspecto, e acredito que agora sou um pouco mais autoconfiante. (Copernício, R2_2017).*

*Esse dia foi corrido novamente, mas **adorei poder** acompanhar os alunos do 2ºA na prática da produção de sabão. Acredito que a turma se comportou muito bem durante a prática tanto que não houve nenhum incidente. Grande parte dos alunos estavam envolvidos com a tarefa. **Senti dificuldade em me focar nas atividades** que eu estava realizando, pois muitas vezes fui interrompida pelos alunos que vinham me entregar autorizações para as Oficinas ou que queriam se inscrever nas mesmas. E mais uma vez **não consegui fazer anotações** sobre as turmas durante o tempo que acompanhei as mesmas ” (Kriptônio, R1_2017).*

Esse conhecimento é um caminho importante para a (des)aprendizagem da docência para o nosso modo de percebermo-nos no mundo. Para Contreras (2002, p. 211),

o conhecimento de si mesmo como docente não é senão o movimento exploratório necessário em uma tentativa de compreensão de nossas relações profissionais e do sentido educativo, de crescimento pessoal, que podem ser as mesmas para as pessoas com as quais trabalhamos.

Notamos uma ênfase às dificuldades percebidas por esses sujeitos no decorrer das diferentes situações vividas. Os relatos revelaram perspectivas de aprofundamento do conhecimento de si, com elaboração e avaliação de estratégias para superação de obstáculos pessoais e profissionais.

Ampliando nosso campo de visão, Imbérnon (2001, p. 42), ressalta que “o professor não deve refletir unicamente sobre sua prática, mas sua reflexão atravessa as paredes da instituição para analisar todo tipo de interesses subjacentes à educação, à realidade social, com o objetivo concreto de obter emancipação das pessoas”. A vivência em outros contextos pode provocar esse tipo de reflexão, como no caso em que participamos de uma Audiência Pública ou quando discutimos as questões políticas atuais mais abertamente:

Neste dia o Pibid participou na Câmara Municipal de uma Audiência Pública sobre Educação Inclusiva no Chão da Escola, com a presença de um vereador da cidade, onde a Secretaria Estadual de Educação expôs as atividades que são realizadas no momento para atender alunos com deficiência. Tivemos uma abertura para o público realizar perguntas e comentários. Professoras/es, Estudantes da Licenciatura e Pibidianas/os da Química da Universidade participando de um espaço formativo muito

*importante. Eu nunca tinha participado de uma audiência e achei muito importante me envolver nesse espaço, porque **acima de estudantes somos cidadãos** e temos que estar atento às tomadas de decisões dos nossos governantes. (Prata, R2_2017).*

Para Contreras (2002, p. 211),

avaliar a importância educativa de uma certa prática é avaliar também o que para nós significa e supõe intimamente. Assim, o processo de auto-conhecimento profissional nasce e retorna ao contexto de relações nas quais tentamos desenvolver nossas próprias convicções e recursos como profissionais da educação.

*O projeto é de **importância fundamental** para o desenvolvimento de um professor de qualidade. Potenciais que não são explorados na grade curricular do curso são explorados nesse momento. É um momento de aprimoramento do trabalho em equipe, **da prática de reflexão e formação de opinião crítica**. Nesse projeto eu me encontrei como professora. Um dos **momentos mais prazerosos** é quando auxilio os alunos a desenvolverem os exercícios e o fato do contato com os mesmos. Um destaque para o nosso PIBID, em especial, é a **exploração dos diferentes recursos didáticos** e o leque de maneiras inovadoras para trabalhar com os alunos, saindo do método tradicional. (Tântalo, R2_2017).*

Notamos grande destaque para a importância do Pibid como contraponto a crítica à formação inicial de professores que ocorre em cursos de Licenciatura. Os licenciandos, por diversas vezes, trazem referência à carência de ações potentes como as pibidianas no desenvolvimento do currículo de seu Curso de Graduação. Essa percepção não pode e nem deve ser ignorada, pois eles participam desses dois movimentos formativos.

A **mobilização de saberes** apareceu em diversos relatos. Trazemos um, considerado um pouco extenso, mas que representa tal categoria. De acordo com Tardif (2012, p. 182), “a prática educativa mobiliza diversos saberes de ação e se refere a diversos saberes”. Esses saberes docentes são diversos e diferentes, e a experiência os coloca em evidência:

*O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID), contribuiu de maneira grandiosa com a minha formação profissional, visto que o mesmo possibilita o **contato direto com o ambiente de trabalho do professor**. Por meio dele, tive a oportunidade de **acompanhar a rotina profissional** de um professor que inclui ministrar aulas, realizar atividades avaliativas, se **adaptar a novos recursos tecnológicos** que são implantados para o melhor desenvolvimento dos registros acadêmicos, procurar aprimorar os seus conhecimentos constantemente, **lidar com a indisciplina**.*

*na de alguns alunos, **procurar novos métodos de ensino** os quais facilitem a assimilação do conteúdo, buscar maneiras de atrair o interesse do aluno pelo que está sendo proposto, obter um bom rendimento da turma, disponibilizar mais que o tempo das horas-atividades para desenvolver as atividades que serão realizadas nas turmas e no projeto e, também **ter uma boa comunicação com os demais funcionários do Colégio e com os pais ou responsáveis dos alunos.** Além disso, tive a oportunidade de auxiliar o professor e os alunos nas aulas de Química e, posso dizer que essa experiência foi incrível. O enriquecimento profissional que obtive ao auxiliar o aprendizado dos alunos durante as aulas, mesmo com a supervisão do professor supervisor Cálcio, foi extremamente gratificante e imensurável. A aplicação das Oficinas foi muito enriquecedora, pois a partir delas pude ter uma compreensão melhor e mais real do que é estar no papel de professor. O desenvolvimento e apresentação do Sarau e da Mostra foram muito valiosos, pois a partir deles pude **aprimorar habilidades artísticas** como fazer origamis, móveis, etc. (Kriptônio, R2_2017).*

Outros fragmentos revelaram o **enfrentamento de situações**, com grande destaque para as atividades da escola, como ilustrado a seguir:

*Como na outra vez da execução das oficinas também fiquei responsável por participar dessa mesma oficina e **pude corrigir vários erros e pontos** apontados pela professora Césio. Acredito que esse fator foi determinante para a boa execução da oficina. O foco na parte química foi muito mais evidenciado, o tempo foi suficiente e os alunos vez conseguiram realizar a confecção dos cartazes. A **minha concepção sobre as oficinas mudou muito**, pois na primeira vez a minha experiência não foi positiva, mas serviu de aprendizado para que dessa vez fosse muito mais produtiva (Boro, R2_2017).*

*Esse dia foi aterrorizante! Antes dos meus colegas chegarem, achei que eu teria que entrar em sala sozinha e eu não estava tão bem preparada para isso. Mesmo com a ajuda do professor supervisor Cálcio, eu ainda estava com medo de não poder atender as necessidades dos alunos. Entretanto, **depois que meus colegas chegaram me senti mais tranquila** quanto a isso e atividade em sala ocorreu normalmente, foi gratificante (Kriptônio, R1_2017).*

Para Ghedin (2012, p. 168), “a tarefa primordial de um processo reflexivo no ensino é de proporcionar a si e a toda a educação um caminho metodológico que possibilite a formação de cidadãos autônomos. Isso se concretiza por meio de um processo reflexivo-crítico”. Pelos relatos, fica explicitado tal processo, evidenciando, inclusive, os caminhos escolhidos pelos pibidianos para o enfrentamento de algumas situações.

Em consonância com Tardif (2012, p. 181), defendemos que “esta capacidade de enfrentar situações é formadora”. As situações relatadas são diferentes, mas provocam uma capacidade de compreensão que os aproxima e prenuncia a potência do PIBID.

*o PIBID contribui para que mais **estudantes optem em atuar na área de educação**, meu caso, por exemplo, como curso bacharelado e licenciatura, nos meus quatro anos de curso pensei em atuar na indústria e pesquisa, e agora no quinto ano, participando do PIBID, **me sinto mais motivada e preparada** para trabalhar diretamente na escola, utilizando todos os instrumentos que venho aprendendo (Prata, R2_2017).*

*Nesse dia fiquei muito satisfeita, pois **consegui fazer a receita do sabão funcionar** e, além disso, pude realmente acompanhar as turmas de 1º e 2º ano. Gostei bastante **de poder concluir aquela atividade** prática do 2ºA. Entretanto, não me senti tão participativa durante as aulas do professor supervisor Cálcio (Kriptônio, R1_2017).*

*Uma das maiores contribuições do projeto para a minha formação profissional foi **poder despertar um olhar diferenciado** para abordar temas tão corriqueiros da Química, além de poder facilitar o entendimento por parte dos alunos **em temas antes não compreendidos** (Boro, R1_2017).*

O **exercício da autonomia** como processo de desenvolvimento pessoal e profissional despontou com um sentido de transformação da realidade, da sua própria e da sociedade em que estão inseridos. No excerto a seguir, notamos o valor que a pibidiana atribuiu à autonomia:

*Todas as conversas, debates e leitura de atividades já realizadas e de textos selecionados pela professora coordenadora Césio foram fundamentais para embasar as atividades posteriormente realizadas. Todos esses pontos levantados serviram para que as atividades fossem colocadas em prática. Entretanto, o ponto mais importante para mim foi notar que a professora coordenadora Césio trabalha numa linha em que prioriza a nossa **autonomia**, e que as atividades a nós direcionadas são desenvolvidas a partir das nossas pesquisas e orientadas por ela. Assim, as visitas que nos foram propostas foram de suma importância para nosso crescimento como futuros professores e também no cunho pessoal. Poder confeccionar o próprio material didático também foi fundamental para que despertasse um olhar mais crítico quanto a maneira que se deve ensinar. Tentar descomplicar os conteúdos e torná-los mais compreensíveis não diminui a complexidade de determinado assunto, apenas traz o aluno para mais perto da ciência. Além disso, o **foco na autonomia** e no desenvolvimento de seus próprios trabalhos é um ponto muito importante na formação profissional e que foi muito bem trabalhado. (Boro, R1_2017).*

No caso da autonomia profissional, enfatizada nos relatórios dos licenciandos, percebemos o papel do outro nessa relação, assim como preconiza Contreras (2002):

A autonomia profissional, em um trabalho de responsabilidades, de multiplicidade de perspectivas e de valores educativos como é o ensino, só pode ser construída no contraste e discussão, na comparação de pontos de vista, na descentralização em relação a nós mesmos, compartilhando dúvidas e preocupações. A autonomia não tem a ver com o inquebrantável das convicções e com a ausência de inseguranças, mas com a oportunidade e o desejo de considerar tanto as convicções quanto às inseguranças em matéria de trabalho profissional, enfrentando-as e problematizando-as. Reconhecê-las, entendê-las, e entender a nós mesmos entre elas não é possível sem outras perspectivas, sem outros colegas, sem outras pessoas (CONTRERAS, 2002, p. 211).

A **imprevisibilidade da prática**, em muitos registros, soou como descontentamento, insatisfação com o desempenho, desentendimentos com os pares:

Eu acredito que sou preso a um sistema organizacional de execução de atividade que se não estiver ocorrendo como planejado me desanima muito, acarretou estresse nos outros colegas. Apesar de que para as pessoas estava muito bonito, para mim faltou muito, principalmente de minha parte (Xenônio, R2_2017).

*Nesse dia, eu, a Tântalo, a Prata e a Tório aplicamos a Oficina da produção caseira do sabão, com a supervisão da professora coordenadora Césio. Fiquei bastante decepcionada com o meu desempenho na Oficina e **chateada pelos imprevistos e equívocos que aconteceram durante a mesma (Kriptônio, R1_2017).***

No exercício profissional da docência, tal aspecto está sempre presente e é também formativo, como nos coloca Tardif (2012, p. 49):

No exercício cotidiano de sua função, os condicionamentos aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis. Ora, lidar com condicionantes e situações é formador: somente isso permite ao docente desenvolver os *habitus* (isto é, certas disposições adquiridas na e pela prática real), que lhe permitirão justamente enfrentar os condicionantes e imponderáveis da profissão.

A **importância da experiência**, no sentido de trazer segurança e ampliar o repertório dos pibidianos, foi colocado como um elemento de destaque, com

ênfase no papel do **professor supervisor** como co-formador, e a contribuição das atividades para a formação de todos os envolvidos, professores em formação inicial e continuada:

*O projeto, a meu ver, é uma ideia excepcional, e acredito que todos universitários da área de licenciatura deveriam ter acesso obrigatório, pois, além de ser uma atividade prazerosa, agrega muito ao crescimento profissional e pessoal, uma vez que te proporciona uma experiência de estar em sala de aula **com a supervisão de um professor**, possibilitando maior aprendizado, **já que terá um auxílio caso tenha alguma dúvida em como proceder**, o que, certamente não terá quando entrar na carreira profissional (Copernício, R2_2017).*

*Me ajudou com a maneira de falar com os alunos, não ter medo ao falar com eles, além disso, me **mostrou como é a realidade de uma escola pública**, assim futuramente não terei aquela desmotivação com as escolas, pois já conheço a realidade. Espero que o programa tenha continuidade, eu pretendia sair no PIBID em abril, pois iniciarei nesta data a iniciação científica, mas queria que outros licenciandos tivessem a mesma oportunidade que eu tive, **o programa me ajudou na minha didática, no meu nervosismo ao falar em público, na minha inspiração** (Dúbnio, R2_2017).*

***Ver como é o dia a dia**, a preparação de atividades tradicionais ou alternativas ajuda para que quando nos formar vamos ter bastante **conhecimento para preparar algo talvez melhor ou mais aperfeiçoado**. Espero continuar aprendendo cada vez mais como é o dia a dia na sala de aula (Európio, R2_2017).*

*O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID), contribuiu para minha formação profissional de modo muito produtivo para o mercado de trabalho, no qual exige hoje vários aspectos que no curso ainda não é trabalhado, como poder ter um tempo para pesquisar com calma e perguntar se é possível fazer as aplicações de atividade com os próprios colegas os quais trazem pontos de vista diferentes e **conversar com os professores dos colégios sobre tais**, o que constrói uma melhor perspectiva de planos de aula. **Acompanhar um formato de trabalho diferente dos outros colégios** desde a avaliação até a postura em sala de aula. O **Profº Cálcio** demonstrou um modelo de trabalho que adaptou para o colégio público no qual faz o trabalho coletivo dos alunos serem mais contínuos, o que achei muito interessante, principalmente hoje que os alunos não querem ajudar uns aos outros em geral, no meu ponto de vista. As Oficinas foram muito produtivas, para os colegas e para o **Profº Ródio**, pois para mim foi um dos momentos que teve maior contribuição na formação dos colegas e do professor supervisor, que é a aplicação*

do conhecimento, e **realizar sua própria auto avaliação para melhorar nas próximas vezes (Xenônio, R2_2017).**

A **ludicidade** é outra dimensão recorrente nos relatos, com o sentido de distrair, divertir, estimular a criação, a liberdade de expressar sentimentos e de aproximar as pessoas:

*Essa reunião foi **extremamente alegre** e produtiva, porque tivemos a oportunidade de relatarmos as atividades feitas no Colégio durante essa semana e a partir disso conseguimos melhorar o nosso desempenho para as mesmas. Além disso, também recebemos vários informativos superimportantes e realizamos uma **atividade lúdica**. Por fim, a confraternização que fizemos para a professora coordenadora Césio foi **extremamente feliz** e gratificante, **gostei bastante** de ver o grupo interagindo daquela forma e pude perceber que isso influenciou no desenvolvimento das atividades posteriores (Kriptônio, R1_2017).*

O **papel da Arte** como impulsionadora de emoções, de sensibilidades, de criatividade a floradas, foi outro sentido atribuído às práticas do PIBID. A ruptura de modelos e a desconstrução de paradigmas são aspectos que não podemos ignorar. Essa é uma potência da linguagem artística que orienta a formação docente.

*Algumas das **impressões** que tive desse evento foram muito fortes. Relacionar a Ciência com a Arte de forma tão íntima é muito **emocionante**, ainda mais quando as relações desse evento são transportadas não só para a sala de aula mas também para a vida pessoal. **As expressões artísticas relacionadas com a Ciência sempre foram ideias que eu não tinha** anteriormente desse projeto, e poder vivenciar essas experiências contribuem para a **desconstrução** de tudo que já foi colocado e de que essas áreas não podem ser combinadas. Além disso, isso **serve muito como fonte de inspiração para futuras atividades** que podem ser desenvolvidas em sala de aula e aplicando isso na nossa vida profissional grandes mudanças na forma de ensino podem ser geradas. **Poder inspirar novas pessoas com essa temática também é grandioso**, trazendo outras pessoas que não estão no meio da Ciência para assistir essas apresentações é fundamental (Boro, R2_2017).*

*Como uma amante da arte e da ciência, que culturalmente foi ensinada que essas duas coisas são extremos contrários de um espectro, o ingresso no PIBID, e a **nova visão** de que isso é algo incorreto, foi extremamente enriquecedor para mim. Finalmente poder **combinar minhas duas paixões** é algo incrível, e que com certeza contribui enormemente para a minha formação, uma vez que eu quero ajudar a mudar o mundo, e para que o mundo seja mudado, **desconstruções e quebras de padrões** são*

necessárias, e trabalhar unindo ciência e arte é algo revolucionário, que apenas traz bons frutos. O PIBID é revolucionário, e fazer parte disso, mesmo que por pouco tempo, me traz muito orgulho, e me faz acreditar com todas as minhas forças na educação (Gálio, R2_2017).

Comprometidos com a (re)leitura dos relatórios, saltaram-nos aos olhos as sutilezas que agora se transformam em fortalezas. O discurso dos licenciandos é potente, latente e nenhum pouco ausente das questões sociais, políticas, éticas, estéticas e dos saberes tão necessários à nossa prática educativa. É na direção de uma Pedagogia da Autonomia (FREIRE, 2008) que rumamos, colocamos alguns pés nos trilhos, e ainda não sabemos onde nossa caminhada se encerra tampouco onde se abrirão novas trajetórias.

AS POTENCIALIDADES E OS LIMITES DAS AÇÕES FORMATIVAS

O PIBID pode contribuir com “uma nova cultura profissional forjada nos valores da colaboração e do progresso social, considerado como transformação educativa e social” (IMBERNÓN, 2001, p. 20). A forte interação entre a universidade e a escola, as possibilidades de vivenciar outros espaços formativos, o desenvolvimento de atividades interdisciplinares, contextualizadas e problematizadoras, o estímulo à criatividade, por fim, a valorização do trabalho colaborativo a partir de um diálogo democrático, favorecem uma formação ampla, atualizada, crítica, e política.

Neste trabalho, lançamos luz sobre o processo reflexivo dos licenciandos e encontramos sustentação no “educar para e na reflexão”, considerando que:

Educar para e na reflexão é a tarefa essencial do presente, caso quisermos construir uma sociedade e uma humanidade distinta desta marcada radicalmente pela exploração. A busca de tal possibilidade passa por uma mudança de postura diante do mundo, das coisas e dos outros. Tal situação impõe e imprime a construção de uma metodologia que possibilite a sua sistematização no espaço do ensino. Formar mentes reflexivas é lançar-se num projeto de inovação que rompe com as formas e modelos tradicionais de educação (GHEDIN, 2012, p. 168).

Sabemos que a formação docente provocada pelo PIBID sensibiliza os atores sociais de diferentes modos. As intensidades de sentidos são as mais diversas. É aí que reside a boniteza! Trazer as vozes dos licenciandos foi uma estratégia que julgamos essencial, para que elas pudessem ressoar e se somar a outras tantas. Esperamos que todo ator social que participa de uma política de formação possa se fazer ouvir e ler (nos diferentes modos que incluam todos nós). Lutamos para que nenhuma voz se cale enquanto tivermos algo a dizer!

Destarte, temos o limite do alcance de nossas ações, que privilegia um ínfimo coletivo de estudantes da Licenciatura. Além disso, há também a resistência por parte daqueles que estão vivendo o PIBID. Há barreiras a serem superadas, e elas são enormes em muitos casos. Temos pibidianos resistentes à mudança, mesmo que ingressem no Programa com a ânsia de viverem algo diferente. Há também pibidianos que não acreditam no potencial da escrita reflexiva, incomodando-se com o diálogo democrático e exigindo direcionamento em suas ações (no sentido de defenderem o autoritarismo).

A potência do PIBID é essa! Abalar as estruturas formativas na tentativa de superação dos modelos que nos incomodam e acomodam tanto. O PIBID nos (trans)forma e nos dá identidades. No panorama (infelizmente, ainda atual!) da Formação de Professores de Química, o Programa tem se colocado como um movimento transgressor em muitas Instituições de Ensino Superior, por isso, almejamos que ele possa vir a subsidiar os novos modos de pensar e fazer a formação docente.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2011.

CONTRERAS, J. *A autonomia de Professores*. Tradução Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

FARIAS, I. M. S. et al. *Didática e Docência: aprendendo a profissão*. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2011.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, 37. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 7. ed. São Paulo: Cortez, p. 148-173, 2012.

IMBÉRNON, F. *Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. Tradução Silvana Cobucci Leite. 9. ed. Coleção questões da nossa época. v. 14.

São Paulo: Cortez, 2011.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.