



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS EXATAS E TECNOLÓGICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E
MATEMÁTICA

MAGNA IONÁ CARVALHO OLIVEIRA

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE DE
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: Relação entre
Universidade-Escola

ILHÉUS-BA

2022

MAGNA IONÁ CARVALHO OLIVEIRA

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE DE
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: Relação entre
Universidade-Escola

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) para a obtenção do Título de Mestre em Educação em Ciências e Matemática.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores em Educação em Ciências e Matemática.

Orientadora: Prof^a.Dra. Elisa Prestes Massena

ILHÉUS-BA

2022

O48

Oliveira, Magna Ioná Carvalho.
Desenvolvimento profissional docente de professores da educação básica: relação entre universidade – escola / Magna Ioná Carvalho Oliveira. – Ilhéus, BA: UESC, 2022.
135f. : il.

Orientadora: Elisa Prestes Massena
Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Santa Cruz. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática – PPGECEM
Inclui referências e apêndices.

1. Professores – Formação. 2. Supervisores escolares. 3. Professores de química. 4. Bolsas de estudo.
I. Título.

CDD 370.71

MAGNA IONÁ CARVALHO OLIVEIRA

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE DE PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO BÁSICA: RELAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE-ESCOLA.

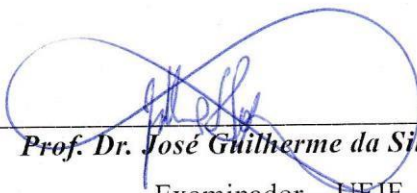
Dissertação submetida ao Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática – PPGECM, em cumprimento parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências e Matemática.

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA
EM 04/03/2022



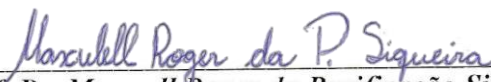
Prof. Dra. Elisa Prestes Massena

Orientadora/Presidente da banca – PPGECM/UESC



Prof. Dr. José Guítherme da Silva Lopes

Examinador – UFJF



Prof. Dr. Maxwell Roger da Purificação Siqueira

Examinador – PPGECM/UESC

Ilhéus, Bahia, 04 de março de 2022.

18 DE JANEIRO

Eu olhei a tristeza nos olhos e sorri.

Mesmo quebrantado pela vida que escolhi.

Da janela eu vi. Cada estação fugir.

Como as árvores eu permaneço no mesmo lugar.

No outono, no inverno, eu espero primavera chegar.

Da estrada eu quis... Retornar pra onde parti.

Da distância avistei a alegria e a esperança.

Das migalhas que desperdiçamos, faremos jantar.

Eu voltaria atrás... Pra tentar me avisar.

Que o caminho será escuro.

Mas que Cristo é a luz do mundo.

Deixe Ele te falar quem você é...

Que a Palavra te desfaça. Que te afogue em Sua graça.

Só a cruz esconderá quem você não é...

Eu olhei a tristeza nos olhos

E sorri...

AGRADECIMENTOS

Ao Senhor Jesus Cristo, pois tudo que tenho, tudo que sou e o que vier a ser, vem de Ti. Até aqui o SENHOR me ajudou e por isso estou alegre. Obrigada meu Senhor Jesus!

À minha família, que em todo tempo acreditou em mim e sempre esteve ao meu lado, incentivando, apoiando para que alcançasse mais uma realização na vida. A minha filha Julyanna que é minha inspiração para prosseguir, minha mãe pelo apoio e incentivo e em especial a minha irmã Jaqueline pelo apoio e por presenciar comigo muitos momentos de alegrias e angústias; a Nina pela companhia fiel nas muitas madrugadas e amanhecer desses últimos meses.

À minha orientadora professora Elisa Prestes Massena Obrigada, professora pelo acolhimento desde a graduação, pelas orientações, paciência e carinho. Muito grata!!!

À turma do Mestrado de 2019, pelos muitos momentos de união, alegria, apoio mútuo e parceria. Em especial ao colega, Thiago Guimarães pela generosidade. Thiago, você é uma pessoa muito especial, obrigada por tudo. E a Carlson que mesmo sem o ter conhecido pessoalmente mostrou-se amigo nas horas difíceis dessa caminhada, obrigada pela parceria de vocês.

À Universidade Estadual de Santa Cruz por ter proporcionado o meu Desenvolvimento Profissional. Lugar melhor para se estudar e trabalhar não há!

Ao professor José Guilherme da Silva Lopes e ao também professor Maxwell Roger da Purificação Siqueira que, gentilmente aceitaram nosso convite para fazer parte da banca examinadora, e que generosamente compartilharam seus valiosos conhecimentos, contribuindo e dando direcionamento a pesquisa aqui apresentada. Obrigada!!!

Às professoras Lilian de Brito Santos e Raildes Pereira Santos que gentilmente leram as linhas aqui desenvolvidas com o objetivo de sanar erros e imperfeições. Sem palavras para agradecer.

Às quatro professoras educadoras participantes da pesquisa, por ter disponibilizado tempo e disposição, além da generosidade, e que gentilmente colaboraram com o estudo. Muito agradecida!!!

Aos integrantes do grupo de pesquisa GPeCFEC pelos momentos de encontros que geraram aprendizados, discussões, trocas de experiências, apoio e parceria.

Aos professores do PPGECEM que compartilharam seus conhecimentos e saberes por meio das disciplinas, contribuindo para a permanente formação da aspirante pesquisadora.

Aos não citados nos agradecimentos, resta-me recorrer a Drummond de Andrade quando diz que: “Não há falta na ausência. A ausência é um estar em mim.”

Muito grata a todos!

“Os que confiam no Senhor são como o monte de Sião, que não se abala, firme para sempre. Assim o Senhor, em derredor do seu povo, desde agora e para sempre.”. Salmo 125:1-3.

DEDICATÓRIA

“O professor é naturalmente, um artista, mas ser um artista não significa que ele ou ela consiga formar o perfil, possa moldar os alunos. O que um educador faz no ensino é tornar possível que os estudantes se tornem eles mesmos”.

Paulo Freire

Aos professores que dia a dia, lutam pela Educação.

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: Relação entre Universidade-Escola

RESUMO

O presente estudo aborda o tema Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) de professores da Educação Básica, tendo como referência o Estágio Supervisionado em Química (ESQ) e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), com ênfase nas aprendizagens das professoras que atuam como supervisoras e co-formadoras de ambos. O objetivo do estudo foi investigar as potencialidades do Estágio Supervisionado em Química e do PIBID para o DPD de professoras de Química da Educação Básica. O estudo encontra apoio na metodologia da abordagem qualitativa. Como instrumento de coleta de informações foi utilizado o mapeamento e a entrevista. A análise do mapeamento foi realizada considerando: um evento da área de Educação - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE); um da Educação em Ciências – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC); um do Ensino de Química - Encontro Nacional de Ensino de Química (ENEQ). Também fizeram parte dessa análise cinco periódicos da área de Educação em Ciências e do Ensino de Química, quais sejam a Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (RBPEC), a Ciência&Educação, a Ensaio, a Investigações em Ensino de Ciências (IENCI) e a Química Nova na Escola (QNEsc). O estudo também teve como sujeitos da pesquisa quatro professoras da Educação Básica que atuaram e/ou atuam como supervisoras e co-formadoras do Estágio Supervisionado em Química e do PIBID em escolas públicas do sul do Estado da Bahia. As informações advindas das entrevistas com as quatro professoras foram analisadas por meio da Análise Textual Discursiva (ATD), na qual foram obtidas cinco categorias, a saber: a) Escolhendo ser professora; b) A interação Universidade-Escola possibilitando o DPD de professoras da Educação Básica; c) Contribuições na formação do futuro professor de Química; d) A visão das professoras da Educação Básica acerca da importância do Estágio Supervisionado em Química e do PIBID na formação inicial do professor de Química; e) Mudanças na prática pedagógica como indícios de DPD. As análises mostraram que as professoras escolheram a profissão por influência dos familiares e dos professores com quem conviveram no decorrer do seu percurso como estudante. Em relação às possibilidades de DPD, as professoras consideram que as experiências no ESQ e no PIBID são importantes para a formação e o desenvolvimento profissional do professor. Elas compreendem a importância do seu papel na formação dos licenciandos e dos bolsistas de iniciação à docência. E sobre as experiências vivenciadas no ESQ e no PIBID relataram que foram significativas para a mudança de comportamento frente a prática docente e em relação à sua formação e o desenvolvimento profissional docente, destacaram que os momentos de estudos, as participações em eventos científicos e nos projetos desenvolvidos na escola foram importante para a sua formação. E que as experiências vividas nos períodos do ESQ e no PIBID, acrescentaram dinamismo e inovação as práticas, além de mudar a visão acerca da Educação Básica, que as atividades de pesquisa, as oficinas, as metodologias inovadoras e o acesso às pesquisas desenvolvidas na Universidade, resultaram em mudanças significativas na prática pedagógica, incentivando a formação continuada por meio de cursos de especialização, mestrado e doutorado. Assim, inferimos que tanto o Estágio Supervisionado em Química quanto o PIBID efetivamente contribuíram para a formação continuada e o DPD das professoras da Educação Básica. E que essas profissionais foram influenciadas positivamente por essas ações educativas promovidas pela Universidade.

Palavras-chave: Desenvolvimento Profissional Docente. Professor Supervisor. Formação de Professor de Química. Estágio Supervisionado em Química. PIBID

PROFESSIONAL TEACHER DEVELOPMENT OF TEACHERS OF BASIC
EDUCATION: University-School relationship
ABSTRACT

This study addresses the theme Professional Teacher Development (DPD) of Basic Education teachers, having as reference the Supervised Internship in Chemistry (ESQ) and the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarship (PIBID), with emphasis on the learning of teachers who act as supervisors and co-trainers for both. The aim of the study is to investigate the potential of Supervised Internship in Chemistry and PIBID for the DPD of Chemistry teachers in Basic Education. The study finds support in the methodology of the qualitative approach, using mapping and interview as instruments for collecting information. We carried out the mapping analysis considering an event in the area of Education - National Meeting of Didactics and Teaching Practices (ENDIPE in Portuguese); one in Science Education - National Meeting of Research in Science Education (ENPEC in Portuguese); one in Chemistry Teaching - National Chemistry Teaching Meeting (ENEQ in Portuguese). Five journals in the area of Education in Science Education and Chemistry Teaching were also part of this analysis, namely the Brazilian Journal of Research in Science Education (RBPEC in Portuguese), Science & Education, Essay, Investigations in Science Teaching (IENCI in Portuguese) and New Chemistry at School (QNEsc in Portuguese). The study also had as research subjects four Basic Education teachers who acted and/or act as supervisors and co-trainers of the Supervised Internship in Chemistry and PIBID in public schools in the south of the State of Bahia. The information resulting from the interviews with the four teachers was analyzed using Discursive Textual Analysis (ATD in Portuguese), in which five categories were obtained, namely: a) Choosing to be a teacher; b) The University-School interaction enables the DPD of teachers at Basic Education; c) Contributions in the training of the future Chemistry teacher; d) The importance of the Supervised Internship in Chemistry and PIBID from the point of view of Basic Education teachers; e) Changes in pedagogical practice as evidence of DPD. The analysis showed that the teachers chose the profession under the influence of family members and teachers with whom they interacted during their career as a student. Regarding the possibilities of DPD, the teachers consider that the experiences in ESQ and PIBID are important for the training and professional development of teachers. They comprehend that those experiences were significant for the change of behavior towards teaching practice and in relation to their training and the professional development of teachers itself, highlighting that the moments of studying, participation in scientific events and projects developed in the school were important to their training. In addition to that, the experiences lived in the periods of ESQ and PIBID added dynamism and innovation to practices, besides changing the view on Basic Education, and that to research activities, workshops, innovative methodologies and access to research developed in the University, it resulted in significant changes in pedagogical practice, as well as encouraging the continuation of education through specialization, masters and doctoral courses. Thus, we infer that both the Supervised Internship in Chemistry and the PIBID provided experiences that effectively contributed to continuous teacher training and the DPD of teachers of Basic Education and that these professionals were influenced by their exposure to public schools through educational actions promoted by the University.

Keywords: Professional teacher development; Teacher supervisor; Chemistry Teacher Training; Supervised Internship in Chemistry; PIBID.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA1: Fases da carreira docente proposta por Huberman.	29
FIGURA 2: Período da carreira docente das professoras (feminino) no Brasil proposta por Ferreira	32
FIGURA 3: período da carreira docente dos professores (masculino) no Brasil proposta por Ferreira	32
FIGURA 4: As dimensões do Desenvolvimento Profissional Docente proposta por Marcelo Garcia.	57

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Definições de Desenvolvimento Profissional Docente por estudiosos do tema	55
QUADRO 2: Número de trabalhos publicados nos eventos, ENDIPE, ENPEC, ENEQ	62
QUADRO 3: Número de trabalhos publicados nos periódicos entre os anos de 2011 a 2021	75
QUADRO 4: Perfil das professoras da Educação Básica colaboradoras da pesquisa	82
QUADRO 5: As cinco categorias da pesquisa	87

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: Trabalhos publicados nas edições do ENDIPE entre os anos de 2012 a 2020.....	63
GRÁFICO 2: Trabalhos publicados nas edições do ENPEC entre os anos de 2013 a 2021	66
GRÁFICO 3: Trabalhos publicados nas edições do ENEQ entre os anos de 2012 a 2020.....	69

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABRAPEC - Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências

ATD - Análise Textual Discursiva

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB – Conselho de Educação Básica

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

DP – Desenvolvimento profissional

DPD – Desenvolvimento Profissional Docente

ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino

ENEQ – Encontro Nacional de Ensino de Química

ENPEC – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências

ES – Estágio Supervisionado

ESQ – Estágio Supervisionado em Química

GPeCFEC – Grupo de Pesquisa em Currículo e Formação de Professores em Ensino de Ciências

IES – Instituição de Ensino Superior

IENCI – Revista de Investigação em Ensino de Ciências

IFRJ – Instituto Federal do Rio de Janeiro

LDBN – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PUC – Pontifícia Universidade Católica

PPC – Projeto Pedagógico do Curso

PPGECM – Programa de Pós- Graduação em Educação em Ciências e Matemática

PROUNI – Programa Universidade para Todos

PRP – Programa de Residência Pedagógica

SBQ – Sociedade Brasileira de Química

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UESC – Universidade Estadual de Santa Cruz

Sumário

INTRODUÇÃO.....	17
CAPÍTULO I.....	26
1.0 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE, A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA, POSSIBILITADA PELO ESTÁGIO SUPERVISIONADO E PELO PIBID.....	26
1.1 O Desenvolvimento Profissional Docente no contexto da iniciação da docência.....	26
1.2 O Papel do Estágio Supervisionado na formação inicial do futuro professor.	35
1.3 O Estágio Supervisionado em Química como potencializador do processo de desenvolvimento Profissional Docente do professor da Educação Básica	41
1.4 O PIBID: possibilidades de ensinar e de aprender.	44
1.5 O professor de Química supervisor do PIBID: aprendendo e ensinando a ensinar	47
CAPÍTULO II.....	51
2. O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE,SUA COMPLEXIDADE E O QUE DIZEM AS PESQUISAS ACERCA DO DPD DO PROFESSOR SUPERVISOR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM QUÍMICA E DO PIBID	51
2.1 As características do desenvolvimento Profissional Docente.	51
2.2 O que dizem as pesquisas acerca do Desenvolvimento Profissional Docente do professor supervisor do Estágio Supervisionado em Química e do PIBID.....	60
2.2.1 Mapeando os eventos.	61
2.2.2 Mapeando as revistas selecionadas.	73
2.2.3 Identificando os periódicos.	74
CAPÍTULO III	77
3. ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	77
3.1 Caracterizando a pesquisa.	77

3.2 As etapas da pesquisa	78
3.3 Os sujeitos da pesquisa.....	81
3.4 Os instrumentos para a obtenção das informações e suas etapas.	83
3.4.1 A entrevista com roteiro semiestruturado.	83
CAPÍTULO IV.....	86
4. RESULTADO E DISCUSSÃO DOS DADOS DA PESQUISA.....	86
4.1 Escolhendo ser professora.....	87
4.2 A interação Universidade-escola possibilitando o DPD das professoras da Educação Básica	92
4.3 Contribuições na formação do futuro professor de Química.....	97
4.4 A visão das professoras da Educação Básica, acerca da importância do Estágio Supervisionado e do PIBID na formação inicial do professor de Química.....	101
4.5 Mudanças na prática pedagógica como indícios de DPD.	105
5. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	115
6. REFERÊNCIAS.....	119
APÊNDICES.....	125

“A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática.” Paulo Freire.

INTRODUÇÃO

A pesquisa aqui apresentada tem como tema central compreender o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) de professoras de Química da Educação Básica, a partir das atuações como co-formadoras nas disciplinas Estágio Supervisionado em Química da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e como supervisoras no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

O interesse por debruçar sobre tal tema parte de minhas inquietações pessoais e profissionais. Entende-se que a trajetória de vida de cada pessoa revela quem esse indivíduo é, ou quem ele decide ser. Desde criança tive grande influência dos meus professores do primário, por enxergá-los como pessoas dotadas de conhecimento e inteligência, muitas vezes como seres encantados, personagens dos livros de histórias infantis que li. Recordo-me que sempre que alguém perguntava o que eu queria ser quando adulta, prontamente respondia: professora! Eu sempre achei que ser professor seria a melhor profissão que alguém poderia escolher para seguir.

O tempo passou... Os meus sete e oito anos também, mas a certeza da escolha da profissão não. Aos meus 17 anos concluí o Magistério e no ano seguinte já lecionava. Vivi experiências maravilhosas como professora, trabalhei em algumas escolas, cada uma com seu contexto; ensinei em escolas sem nenhuma estrutura física e educacional, e em outras com toda a estrutura que um professor poderia sonhar. Poderia ter permanecido ali, mas as inquietações sobre o ser professora e sua complexidade levaram-me à necessidade de desenvolver-me profissionalmente, então fui para a graduação em Licenciatura em Química.

No primeiro semestre do curso, na disciplina O Professor e o Ensino de Química, deparei-me com um artigo intitulado: “Enfim Professor: E agora?” (COLOMBO JUNIOR, 2009). O texto discute as dificuldades e dilemas vividos por professores no início de carreira. Descobri que não estava só em minhas dificuldades e dilemas na profissão, outros professores também passaram e passam por esses obstáculos no decorrer da carreira docente. A partir da

leitura desse texto, comecei a refletir sobre algumas questões, a exemplo da formação de professor e como essa formação ocorre, seus dilemas e desafios, entre outros, passando a buscar pesquisas e estudos referentes à temática.

Em minhas pesquisas, encontrei autores como Marcelo Garcia (1999) e Huberman (2013) que comparam o início da carreira docente como um choque de realidade, devido ao fato de que é justamente nessa fase que muitos profissionais iniciantes enfrentam desafios e obstáculos na sala de aula, e que muitas vezes, por não encontrar apoio ou ajuda de seus pares, ou seja, dos colegas de profissão, da equipe gestora da escola, vem contribuir muitas das vezes para o desânimo e desistência da carreira. (MARCELO GARCIA, 1999; HUBERMAN, 2013). Esses questionamentos e o interesse pela temática foram determinantes para a escrita do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

No período da escrita do TCC, fui apresentada ao Grupo de Pesquisa em Currículo e Formação de Professores em Ensino de Ciências (GPeCFEC), grupo esse coordenado pela professora Elisa Prestes Massena. Passando assim a participar das reuniões de estudo do grupo, compartilhando discussões e estudo de textos sobre aspectos do currículo, do processo de ensino e da aprendizagem e da formação de professores, o que foi essencial para o meu crescimento como licencianda e para a escrita do TCC.

Dessa forma, no meu Trabalho de Conclusão de Curso intitulado: “A arte de ser professor (a): conflitos e dificuldades em início de carreira da docência em Química”, pesquisei as questões das dificuldades e dilemas dos professores egressos do Curso de Licenciatura em Química da Universidade Estadual de Santa Cruz (OLIVEIRA, 2014).

Com o intuito de discutir a iniciação à docência no campo da Educação Química e contribuir para área de formação de Professores, buscando pesquisar quais seriam as principais dificuldades vivenciadas por professores egressos da Licenciatura em Química oriundos da Universidade Estadual de Santa Cruz, no início de carreira, nos apoiamos nos estudos de Huberman, que confere ao início de carreira os primeiros três anos de docência.

Os resultados da pesquisa indicaram que, a falta de conversa entre os conhecimentos construídos na universidade e os vivenciados na sala de aula, a falta de diálogo entre o professor iniciante e seus pares no ambiente escolar, a indisciplina na sala de aula e a falta de envolvimento da família no ambiente escolar foram algumas das dificuldades e dilemas mais vivenciados por esses profissionais em início de carreira.

Após a análise, concluiu-se que as dificuldades vivenciadas pelos docentes iniciantes egressos do curso de Licenciatura em Química da Universidade Estadual de Santa Cruz, estavam entrelaçadas entre si, ou seja, uma dificuldade pode ter sido causada pela insegurança e inexperiência própria da iniciação na profissão docente, assim desencadeou outras dificuldades e desafios relatados pelos professores na pesquisa, ficando visível a fragilidade e a complexidade do trabalho docente no início da carreira, o que nos leva a considerar a necessidade de uma formação pautada no compartilhamento de saberes e conhecimentos oriundos da academia, a interação com a direção da escola além de um trabalho colaborativo com os colegas de profissão mais experientes, ou seja, os demais profissionais que atuam na escola.

Dessa forma, aponta-se na literatura autores que abordam o tema, (MARCELO GARCIA, 2009; FERREIRA, 2020), chega-se à conclusão de que a graduação não é suficiente para a aprendizagem da docência. O professor precisa estar em formação permanente, formação essa que deve proporcionar mudanças de comportamento pessoal, profissional, social e principalmente na prática pedagógica desse sujeito.

Nessa linha de raciocínio compartilha-se da ideia de que a formação inicial não deve gerar nos professores o pensamento ou a acomodação de que a formação termina na graduação. Mas tem como função estimular os profissionais da educação a entender que o ensino e a aprendizagem deve ser uma tarefa para a vida toda, ou seja, formação docente permanente, devendo ser buscada e aperfeiçoada por toda a vida profissional.

Hoje, vivenciando o curso de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, (PPGECM), a formação docente e sua continuidade ainda se fazem presente em minhas inquietações e reflexões.

Traçadas essas premissas, estudar esse tema têm sido alvo de investigações, com a intenção de compreender como ocorre a formação continuada e o desenvolvimento profissional de professores, em particular busca-se identificar as possibilidades de Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) de professoras que atuam na Educação Básica, propiciada pela relação Universidade-Escola. Nesse ponto pode surgir a seguinte questão, qual o entendimento a respeito de interação entre Universidade-Escola?

No que se refere à relação Universidade-Escola descrito na pesquisa, compreende-se como uma conotação de relação horizontal, ou seja, uma interação que implica em

reciprocidade e mutualidade de lugares, uma parceria entre espaços educacionais em que ocorrem diálogos, reflexões de ideias e compartilhamentos de experiências, pesquisas, conhecimentos e saberes.

Nesse sentido, Gatti, Barreto e André (2011) vêm dizer que ao proporcionar a aproximação do licenciando ao cotidiano escolar, às Instituições de Ensino Superior (IES) podem abrir possibilidades de uma maior participação na realidade das escolas. Por conseguinte, acredita-se em uma relação conquistada e não imposta. A participação da Universidade-Escola não com o intuito de ensinar conceitos científicos, mas com a perspectiva de aprender colaborativamente, somando esforços na construção de uma educação de qualidade tanto para os estudantes, como para os licenciandos e professores da Educação Básica. Nesse sentido Gatti, Barreto e André (2011) mencionam que:

[...] ao propiciar a aproximação Universidade-Escola, seja através de ações educativas como o PIBID ou através do Estágio Supervisionado (...) se criam possibilidades de interação de experiências e conhecimentos da escola com os conhecimentos acadêmicos, pela natureza de seus prepostos. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p.259-260).

Nesse contexto, entende-se a interação Universidade-Escola no estudo, como o espaço que oportuniza discussões acerca da problemática vivenciada pela e na escola, em que a Universidade está presente e representada, evidenciando dessa forma a atuação da Instituição Superior, em seu social que tem responsabilidades com e para a Educação.

Consequentemente, compreende-se que, na relação Universidade-Escola, o Estágio Supervisionado em Química e o PIBID podem ser entendidos como exemplos dessas interações, visto que essas são vivenciadas colaborativamente entre essas duas instâncias educacionais.

O Estágio Supervisionado em Química, componente curricular obrigatório, assim como o PIBID ocorrem em um espaço de trocas de experiências pedagógicas com a participação da Universidade-Licenciando-Escola-Professor da Educação Básica, que possibilita a interação desses sujeitos envolvidos nessa relação horizontal, em que pode criar espaços para melhor compreender o processo de ensino e de aprendizagem, das dificuldades e conflitos da profissão docente, da cultura escolar, possibilitando e incentivando a produção de pesquisas acadêmicas acerca da formação inicial do futuro professor e do Desenvolvimento Profissional Docente dos professores que atuam na Educação Básica.

Acerca da temática formação de professor, estudos que tratam do papel do professor, a atuação na escola voltada à formação contínua e ao processo de DPD dos profissionais da Educação vêm gerando discussões ao longo do tempo entre a comunidade acadêmica e os pesquisadores da área da Educação. (DAY, 2005; MARCELO GARCIA, 2009, 2012; NOVOA, 2009; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009; FERREIRA, 2014, 2017, 2020).

Esses trabalhos têm em sua maioria o objetivo de ressaltar a importância do professor na prática educativa, sua atuação voltada para a produção de conhecimentos e saberes desde formação inicial, à formação permanente, e o Desenvolvimento Profissional Docente.

Nessa linha de pensamento, Marcelo Garcia (2009) menciona a necessidade de se discutir o papel do professor na escola, na sociedade e a sua importância nos processos de ensino e da aprendizagem dos estudantes, e que se deve olhar de maneira especial para os processos de formação desse profissional.

Nesse sentido, Ferreira (2017) vem contribuir com a pesquisa ao mencionar que a prática docente, atividade própria do professor, revela em sua base a formação e o desenvolvimento profissional docente, pois,

[...] os sujeitos que a exercem se formam por meio da experiência, dos saberes historicamente construídos e adquiridos antes da entrada na profissão e no decorrer da carreira, que traz traços de um percurso profissional carregado de experiências, rupturas e sentimentos diversificados. Dessa forma, cabe uma reflexão sobre o desenvolvimento profissional, a formação docente e o início da carreira. (FERREIRA, 2017, p.80).

De acordo com a posição da autora supracitada, o DPD é o período de aprendizagem e de construção de saberes que ocorre por experiências vivenciadas durante o exercício da profissão, sendo um processo contínuo, que ocorre enquanto se exerce a profissão docente.

Portanto, entende-se que o DPD envolve todas as fases da carreira docente e requer continuidade, especificidade organizacional, contextual e transformação de posição e ação.

Segundo Marcelo Garcia (1999) essa continuidade se configura como:

“O conjunto de processos, metodologias e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre, para e na prática docente que venham contribuir para que esses profissionais construam conhecimentos práticos, estratégicos que lhes proporcionem aprender com as suas próprias experiências em sala de aula” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 144).

Dessa forma, entende-se que a ideia de uma formação contínua ou permanente está presente em todas as etapas da formação do professor que, se inicia na graduação, pendurando por toda vida ativa na profissão.

Na literatura, as reflexões acerca desse tema vêm em boa parte de estudos internacionais, que trazem em suas discussões, as características, as modalidades e as

possibilidades de formação permanente e de Desenvolvimento Profissional Docente. (DAY, 2005; MARCELO GARCIA, 2009; NOVOA, 2009; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009).

Nessa linha de pesquisa pesquisadores brasileiros também têm discutido e buscado nos últimos anos evidenciar possíveis ações educativas e processos formativos que venham a contribuir para o Desenvolvimento Profissional Docente. (FIORENTINI, 2010; MIZUKAMI, 2013; GATTI, 2014; FERREIRA, 2017; 2020), ações educativas, propostas de formação, metodologias, inovações educativas e estratégias que venham a favorecer o processo de DPD.

Por conseguinte, nesta pesquisa ao tratar da formação permanente e do DPD, utilizam-se como referenciais teóricos os estudos de pesquisadores tais como; Marcelo Garcia (2009; 2012); Marcelo Garcia e Vaillant, (2012); Nóvoa, (2009; 2012); Ferreira (2017; 2020) dentre outros. E em relação ao Estágio Supervisionado e ao PIBID faz-se menção às discussões dos estudos realizados por Pimenta e Lima (2012); Gatti (2014); Tardif (2017).

Nesse contexto, os estudos de Marcelo Garcia (2009) mencionam que o Desenvolvimento Profissional Docente de um professor pode ocorrer de várias formas, por vários objetivos, tais como; desejos e motivos, sejam eles pessoais e/ou profissionais e que o DPD pode acontecer em diversos contextos, trazendo benefícios tanto para a formação inicial e permanente do professor como para o ensino e aprendizagem dos estudantes.

Mas, esse mesmo autor faz menção de que o processo de DPD ocorre se e quando o professor está disposto a buscar novos conhecimentos e aprendizagem, com a intenção de buscar melhoria para a sua condição de profissional responsável, consciente do seu papel como educador e influenciador de opiniões, seja no contexto escolar em que está inserido ou na sociedade, espaço esse em que ocorrem as mudanças, sociais, políticas, econômicas e tecnológicas, que por sua vez influencia diretamente na vida dos indivíduos e na educação da sociedade em que esse profissional está inserido. (MARCELO GARCIA, 2009, p.10)

Portanto, entende-se que o DPD se trata de um processo em que o professor em início de carreira ou já com certa experiência na profissão, que reconhece seu papel como agente de mudança, que reflete, renova e busca ampliar o seu compromisso com o ensino e aprendizagem e que a partir desses movimentos adquirem experiência e desenvolvem conhecimentos, destrezas e equilíbrio emocional com o propósito de melhorar sua prática docente e o modo de pensar e evidenciar a educação.

Nesse sentido, Day (2005, p. 20) entende como indícios do processo de DPD todas as ações e momentos de atividade de um professor que proporcione aprendizagem a ele e que contribuía de maneira direta ou indiretamente para a aprendizagem do estudante em sala de aula.

Concorda-se com o autor supracitado quando menciona que as ações e as atividades em que o professor adquire aprendizagens e conhecimentos e que apresentam contribuições para a sua formação e para a aprendizagem dos estudantes como sendo indícios do processo de DPD.

Assim, ao compartilhar do entendimento de Day (2005), acerca do DPD, ousa-se mencionar que o ESQ e o PIBID são ações educativas promovidas pelas universidades, que vêm promovendo experiências pedagógicas, aprendizagem e conhecimentos educacionais, tanto para o licenciando em formação como também para o professor supervisor da Educação Básica, que trabalha colaborativamente com o futuro professor em formação e em parceria com a Universidade.

Nesse sentido, indaga-se a possibilidade de Desenvolvimento Profissional Docente voltado para o professor da Educação Básica, possibilitado pela participação no Estágio Supervisionado em Química como também pela participação no PIBID.

Entretanto, como mensurar a necessidade e a importância da pesquisa aqui apresentada?

Para elucidar essa questão, no capítulo II apresenta-se um mapeamento de trabalhos publicados em três eventos nacionais de referência no campo da Educação, da Educação em Ciências e do Ensino de Química, nesse contexto foram analisados também cinco periódicos nas áreas acima citadas. Buscou-se entender como os pesquisadores, estudiosos têm visto a importância de se discutir o DPD de professores que atuam como supervisores, proporcionados pela participação desses sujeitos no Estágio Supervisionado em Química e no PIBID.

Ao analisar as últimas cinco edições dos eventos (2011 a 2021) encontraram-se quatorze (14) trabalhos apresentados e publicados nos anais dos respectivos eventos. E em relação aos cinco periódicos investigados nos os últimos dez anos (2011 a 2021) apenas um (1) trabalho foi publicado em formato de artigo na revista Ciência & Educação. Esse único trabalho também estar incluso entre os quatorzes (14) trabalhos aceitos e apresentados nos eventos, ou seja, no cenário atual nos últimos dez anos, nas pesquisas na área da Educação, na

Educação em Ciências e no Ensino de Química, percebe-se carência de pesquisas e trabalhos que discutam o processo de Desenvolvimento Profissional Docente voltado para o professor da Educação Básica.

Portanto, a partir da discussão anterior percebe-se a relevância do tema para a Educação, pois o professor é um dos principais sujeitos para a melhoria da qualidade da educação, e como tal é responsável pelo processo de mediação da aprendizagem dos estudantes e das mudanças necessárias na organização institucional e na sociedade na qual está inserido.

Assim, compreende-se que o papel do professor como mediador nos processos de construção do conhecimento é primordial para que a educação evolua e sirva ao seu propósito social que é a formação de cidadãos críticos, consciente de seu papel na sociedade.

Nesse contexto, entende-se que o trabalho docente é à base da formação escolar e social que contribui não só com o desenvolvimento educacional dos estudantes, mas com o progresso da sociedade que o cerca, na formação de sujeitos críticos e criativos, atuantes na sociedade em que estão inseridos.

Pensando na importância do professor para a educação e sociedade, Nóvoa (1999, p. 20) declara que,

[...] a refundação da escola tem muitos caminhos, mas todos eles passam pelos professores. Esta profissão representou, no passado, um dos lugares onde a idéia de escola foi criada. Atualmente, o seu papel é essencial para que a escola seja recriada como espaço de formação individual e de cidadania democrática. Entretanto para que isso aconteça é preciso que os professores sejam capazes de refletirem sobre a sua própria profissão, procurar modelos de formação e de práticas educacionais que lhes permitam não só afirmar a importância dos aspectos pessoais e organizacionais da vida docente, mas também de consolidar as dimensões coletivas da profissão. (NÓVOA, 1999, p.20)

A partir de toda a discussão tecida até aqui, pode-se elaborar a seguinte questão de pesquisa:

Como a relação Universidade-Escola, possibilitada pelo Estágio Supervisionado em Química e pelo PIBID, pode favorecer o Desenvolvimento Profissional Docente de professoras de Química que atuam como supervisoras e co-formadoras na Educação Básica?

Acredita-se que as atividades vivenciadas por essas docentes na interação Universidade-Escola, reúnem características que podem propiciar, ou melhor, podem contribuir no processo de DPD.

Para obter resposta ao questionamento ora realizado tem-se como objetivo geral: *Investigar as potencialidades do Estágio Supervisionado em Química e do PIBID para o DPD de professoras de Química da Educação Básica.*

Para alcance do objetivo geral, apresentam-se os seguintes objetivos específicos, que nos auxiliarão durante a caminhada na pesquisa:

- Compreender como as ações organizadas entre a Universidade-Escola, têm contribuído para o DPD das professoras que atuam na Educação Básica;

- Investigar como o conhecimento das professoras da Educação Básica pode contribuir na formação do futuro professor de Química.

- Estabelecer elementos ou ações envolvidas na relação Universidade-Escola que permitem dimensionar as mudanças da prática docente das professoras.

Apresenta-se nesta pesquisa: No capítulo I - Uma discussão sobre a formação continuada e o DPD, o Estágio Supervisionado em Química como potencializador do processo de DPD, o PIBID como possibilidade de ensinar e aprender.

No capítulo II - Os conceitos de DPD e suas características. Na segunda parte do capítulo o mapeamento de três eventos nacionais e de cinco periódicos da área de Educação e de Ensino em Ciências com publicações que abordam desde a formação de professor, o ensino e a aprendizagem e trabalhos relacionados à Educação de forma em geral. O objetivo do mapeamento foi buscar trabalhos que abordassem o DPD de professores supervisores do Estágio Supervisionado em Química e no PIBID.

No capítulo III - Os procedimentos metodológicos da pesquisa. No capítulo IV - Análise e discussão da produção de informações geradas pela pesquisa. Por fim, no capítulo V - Algumas considerações acerca do trabalho, apontando alguns desdobramentos para pesquisas futuras.

“Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”

Paulo Freire

CAPÍTULO I

1. O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE, A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA POSSIBILITADA PELO ESTÁGIO SUPERVISIONADO E PELO PIBID.

Neste capítulo, aborda-se a formação docente no contexto do DPD. Em seguida, tece-se uma discussão sobre o Estágio Supervisionado em Química como potencializador do processo de DPD dos professores da Educação Básica. Posteriormente e concluindo o capítulo, trata-se o PIBID como promotor do DPD do professor supervisor da Educação Básica.

1.1 O Desenvolvimento Profissional Docente no contexto da iniciação da docência.

Todo início de carreira apresenta novas experiências e novos aprendizados, não seria diferente com a profissão docente, o professor recém-formado não tem a visão do que o espera na escola seu local de trabalho e na sala de aula. Assim o professor sempre terá oportunidade de adquirir novos conhecimentos, experiências, vivenciar dificuldades e desafios todos os dias em sua vida profissional, essas experiências podem vir a ser elementos importantes para o processo de DPD desses sujeitos em formação. Uma vez que para muitos autores como (MARCELO GARCIA, 2009; FERREIRA, 2014; 2020), a formação e o DPD ocorrem no dia a dia da profissão docente.

Nesse sentido, compreende-se que aprendemos e nos desenvolvemos durante todo o percurso da vida, sempre em contato e com a colaboração do outro, principalmente quando esse desenvolvimento está relacionado à dimensão profissional do professor.

Dessa forma, entende-se que a conclusão do curso de licenciatura em si, não significa que o professor está pronto ou que finalizou o processo de formação, mas que o cotidiano escolar, as experiências vivenciadas na sala de aula, a prática, a participação em ações educativas e a formação permanente integram o processo de formação docente, que por sua vez é contínuo e dinâmico no qual “o professor direciona sua formação a partir das exigências postas pela sua atividade profissional no decorrer de toda a sua vida profissional” (Oliveira, 2003, p.23).

Em relação a essas questões mencionadas, estudos sobre a formação inicial e permanente de professores têm sido publicados por grandes estudiosos do assunto, tais como (DAY, 2005; NOVOA, 2009; MARCELO GARCIA, 2012; FERREIRA, 2017; 2020) dando visibilidade ao tema que, é considerado de grande importância para a área da educação, isto porque o professor é considerado um agente ativo na sua formação inicial e contínua.

Nesse contexto a pesquisa de Fortes e Nacarato (2020), que têm como objetivo analisar o processo reflexivo do professor, sua profissionalidade e as tensões vividas por esses indivíduos no processo de inserção na carreira docente. Os autores concluem que a entrada na profissão docente é composta por situações que geram tensões e inseguranças sobre o realizar as atividades diárias próprias à docência, revelando que o trabalho do professor, é solitário e que em algumas situações ocorrem certo desprestígio por parte dos professores mais experientes em relação ao professor novato.

Portanto, o início na profissão docente nem sempre ocorre de forma tranquila, em muitos casos é carregada de desafios, tensões e incertezas que ao logo da docência são revistas e com as experiências advindas pelo tempo na profissão, tornam-se subsídios para o processo de DPD desses profissionais.

A investigação desenvolvida por Almeida, Pimenta e Fusari (2019) discute as formas de ingresso na profissão docente de graduados de Licenciatura de uma Universidade Pública do Estado de São Paulo. Esses autores colocam em foco o aprender da profissão, a relação com os parceiros de trabalho, as formas de aproximação com o ambiente profissional, a inserção em escolas do sistema público, as condições do exercício da docência, a motivação para o ingresso e permanência na profissão, as dificuldades e expectativas quanto ao futuro profissional.

Os autores supracitados concluem que infelizmente ainda hoje as dificuldades e desafios dos professores iniciantes são muitos, tais como, a formação precária, a falta de

apoio dos colegas de trabalho, a precariedade das escolas e os baixos salários. Esses aspectos acabam contribuindo para que muitos desses profissionais abandonem a profissão docente.

Dessa maneira, cada vez mais se entende a necessidade de que as Instituições formadoras invistam em ações educativas voltadas para a formação do professor em início de carreira e para a continuidade dessa formação, contribuindo de maneira significativa para o ensino e a aprendizagem, para o ingresso e a permanência desses sujeitos na profissão docente. Consequentemente esses esforços contribuirão para a melhoria da Educação e no processo de DPD desses profissionais.

Neste sentido Marcelo Garcia (2009) ressalta que “os primeiros anos de docência são fundamentais para assegurar um professorado motivado e comprometido com a sua profissão.” (MARCELO GARCIA, 2009, p.9). Explicitando que a experiência profissional docente é um processo de construção profissional em meio a uma relação de pertencimento do sujeito professor, nesse processo de DPD os professores se definem a si mesmos e aos outros. Pode-se considerar como uma construção que ocorre durante a atuação na docência, podendo ter influência da escola, dos contextos políticos, do conhecimento acerca dos componentes curriculares que trabalham em sala de aula, pelas metodologias utilizadas para ensinar e pelas experiências vividas. O que vem configurar como processo de DPD.

Na literatura, principalmente a internacional encontram-se trabalhos que estudam o ciclo da vida profissional docente ou como alguns autores descrevem as etapas da carreira docente, dos quais se pode mencionar: Marcelo Garcia, 1999 e Huberman (1992).

Na literatura brasileira destaca-se o trabalho de Ferreira (2014) pesquisadora brasileira que em seus estudos apresenta os ciclos da carreira docente no contexto brasileiro.

Ferreira (2014) em sua pesquisa aborda o ciclo da carreira docente, levando em consideração à questão do gênero e das características da carreira docente no Brasil. A autora considera que as etapas da carreira docente vivenciadas pelos professores no Brasil, são diferentes para o gênero masculino e feminino, quando se leva em conta o contexto de vida dos professores no cenário brasileiro.

No contexto das etapas da carreira docente, Marcelo Garcia (1999) menciona que os primeiros anos da carreira docente a “fase de iniciação ao ensino”. Para esse autor existe a necessidade de entender a iniciação a docência como uma parte importante para a iniciação e continuidade do processo de DPD, pois esta fase possui características próprias da profissão, portanto precisa ser analisada de modo diferente.

Acerca da fase inicial e o ciclo da carreira docente, Huberman (1992) declara que, “a formação docente é um processo e não uma seqüência de acontecimentos, assim para alguns professores este processo pode parecer linear, mas para outros, desafios, becos sem saída, momentos de incertezas, descontinuidades.” (HUBERMAN, 1992, p.38)

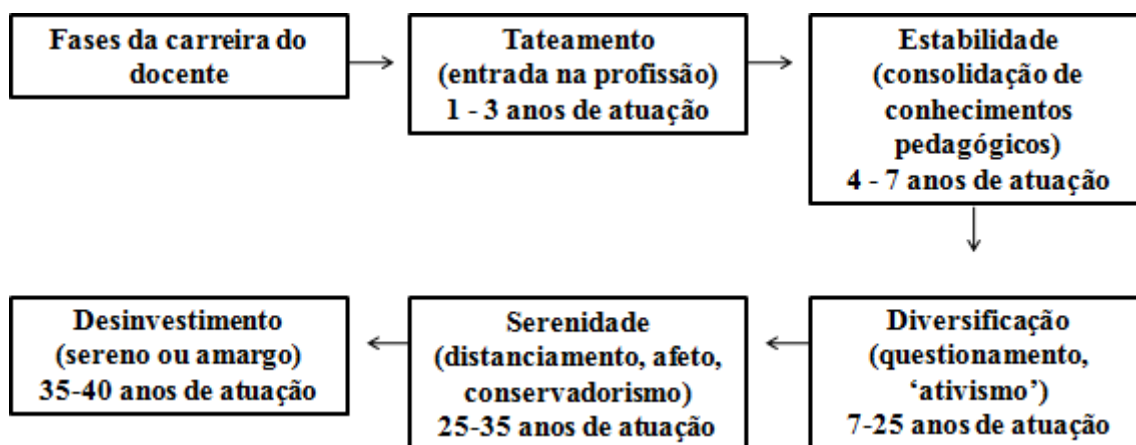
O estudo desenvolvido pelo autor supracitado aborda o ciclo de vida do professor com recorte aos docentes do ensino secundário da Europa, logo o estudo baseia-se nas experiências vivenciadas por aqueles docentes.

Assim, Huberman (1992) destaca que os primeiros anos da carreira docente de fato são muito difíceis, desafiantes, pois o professor em início de carreira ainda está em processo de conhecimento e adaptação à profissão. Nessa fase ocorre o aprendizado profissional, os saberes e prática pedagógica, como também outros conhecimentos experimentais que vem a contribuir na formação do professor.

Segundo Huberman (1992), todos os professores vivenciam no decorrer da carreira as mesmas etapas, entretanto essas etapas não são fixas.

A Figura 1 estabelece as fases da carreira docente defendida por Huberman (1992).

Figura 1 – Fases da carreira docente.



Fonte: Adaptação do modelo de Huberman (1992, p. 47).

O autor acima citado destaca que ao iniciar na carreira o professor vive a primeira fase, descrita pelo autor como sendo o período da descoberta e da sobrevivência que ocorre nos primeiro três anos de atuação, ou seja, entre o 1º e 3º ano da profissão.

A fase da sobrevivência pode ser caracterizada como a fase do choque de realidade, em que o professor idealiza o seu trabalho tendo como base suas experiências na universidade e que ao entrar em contato com a realidade da escola, percebe que a realidade vivida na escola é bem mais complexa do que ele imaginava ser. A realidade escolar, sua complexidade e os desafios podem impedir que o professor em início de carreira, coloque em prática as aprendizagens e conhecimentos aprendidos e adquiridos durante a graduação.

Já no período de descoberta, o professor vivencia as surpresas e responsabilidades da realidade da escola, como, a exploração do ambiente do trabalho, as tentativas de mudanças das suas crenças e do conhecimento, que o ajuda a buscar novas experiências, saberes e a refletir sobre o seu papel como professor.

Huberman (2013) menciona que essas duas fases, a descoberta e a sobrevivência são vividas paralelamente pelo professor, vindo a contribuir para o processo de DPD, ou seja, por meio das experiências vivenciadas nesse período da formação o professor irá construir o seu modo de ser e estar na profissão, são nessas fases que o professor começa a construir sua identidade profissional.

A fase de estabilização ocorre entre 4º e 7º anos de atuação na profissão caracterizada como a fase do equilíbrio, momento esse da consolidação, da definição e da certeza que escolheu a profissão certa, é a fase do “comprometimento definitivo” e da “tomada de responsabilidades”, é nessa fase que a construção da identidade profissional está consolidada, é a etapa decisiva no desenvolvimento e da construção do “eu” professor e da identidade pessoal.

Para o autor a fase da descoberta, da sobrevivência e da estabilização são as fases de transição, período esse de socialização e comprometimento profissional dos professores. Agora esse sujeito não tem mais dúvidas sobre a escolha da profissão, pois ele já se enxerga como profissional da educação.

A diversificação e experimentação segundo o autor é a terceira fase da carreira do professor e ocorre entre o 7º ao 25º ano de atuação na profissão. Nessa fase, os docentes passam por muitas experiências pessoais e profissionais, experimentando novas metodologias, estratégias de ensino em que diversificam o material didático e as avaliações.

Nesse período os professores também mudam a forma de trabalhar com os alunos, e em muitos casos trabalham na questão curricular com o propósito de dar sentido aos

conteúdos das disciplinas que ensinam. Nessa fase, os professores começam a refletir sobre sua postura como docente e vai à busca da sua estabilidade profissional.

No estudo de Huberman (2013), quando o professor está entre o 25^o e 35^o anos de atuação ele está vivendo a fase da serenidade e distanciamento afetivo. É a fase em que os docentes não se envolvem e nem se interessam pelos problemas cotidianos da sala de aula, e aparentemente são menos sensíveis às preocupações, aceitam-se como são, e seu modo de ensinar e compreender a aprendizagem dos estudantes já não é importante, não se importando com as críticas e com o modo como o outro o enxerga. É a fase conhecida também como a do conservantismo e lamentações. Nessa fase predominam as queixas não construtivas e as atitudes negativas para com os colegas mais jovens em relação ao ensino e a política educacional.

E a última fase que o autor descreve em seu estudo é a do desinvestimento, desinteresse pela profissão, pelo trabalho, pelos alunos. É caracterizado como o momento de interiorização, cansaço intelectual e físico o que vem concretizar a decisão de finalizar a carreira docente. Essa fase ocorre entre os 35 e 45 anos de atuação na profissão.

Mas será que todos os profissionais da educação passam pelo ciclo profissional da mesma forma? Será que o contexto da realidade desses profissionais influencia o ciclo da carreira? Como os gêneros desses profissionais podem influenciar o ciclo da carreira?

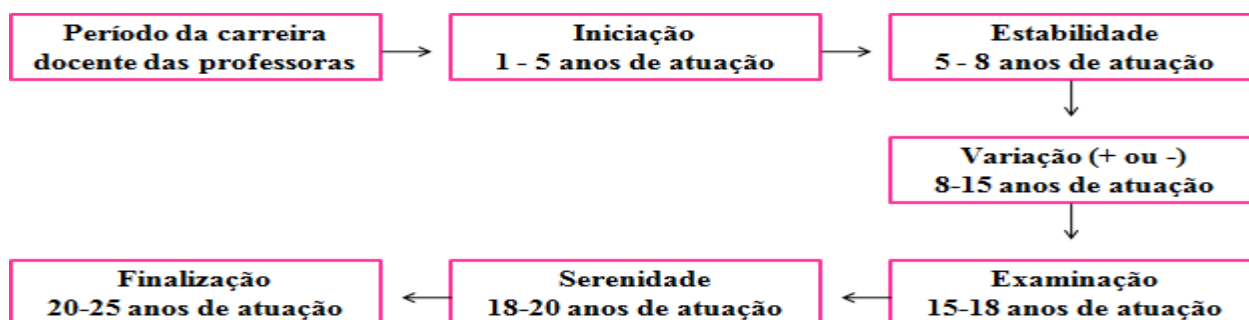
Ferreira (2014) tenta responder a essas questões em seu trabalho, quando diz que o ciclo da carreira docente não é determinado e se diferenciam de lugar para lugar, as etapas não acontecem de forma linear como parece, cada professor vivência esse ciclo de modo diferente.

A autora menciona que as questões que influenciam o DPD no decorrer das etapas do ciclo ou fases da vida profissional do professor brasileiro estão ligadas à questão do tempo e do lugar, e que, portanto, deve-se analisar o contexto de DPD do docente brasileiro, observando a relação de gênero que se diferencia do tempo de carreira para homens e para as mulheres docentes no Brasil.

Assim para Ferreira (2014), os períodos de vivência na profissão são diferentes para os homens e para as mulheres docentes, essas diferenças variam em anos de atuação, como no desenvolvimento profissional, tendo como base características do contexto brasileiro quando se trata da carreira docente.

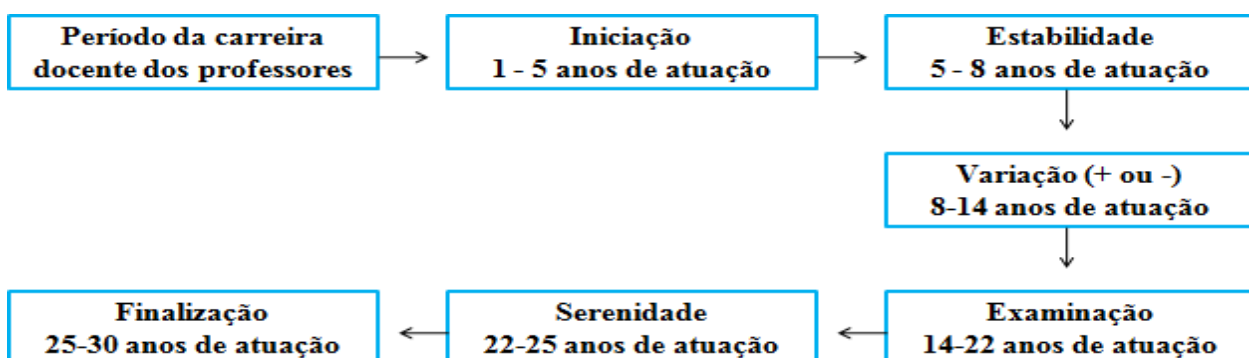
As Figuras 2 e 3 apresentam os períodos propostos por Ferreira (2014), em relação ao ciclo profissional de professoras (feminino) e de professores (masculino) brasileiros.

Figura 2: Períodos da carreira docente das professoras (feminina) no Brasil, proposta por Ferreira (2014).



Fonte: Adaptado de Ferreira (2014, p. 48).

Figura 3: Períodos da carreira dos professores (masculino) no Brasil proposta por Ferreira (2014).



Fonte: Adaptado de Ferreira (2014, p. 48).

A iniciação à docência segundo Ferreira (2014) está relacionada ao período de entrada na carreira, os primeiros passos do professor no chão da escola em que os docentes novatos começam a experimentar a complexa e desafiadora vida da escola. As descobertas começam a acontecer e o novato professor busca desenvolver e colocar em prática toda a aprendizagem e conhecimentos adquiridos na universidade durante a sua formação inicial, como os programas, as ações educativas, os estágios supervisionados, as instruções e conversas com seus professores da graduação e tentam dar conta das lacunas que a formação inicial deixou. A autora descreve esse período como o momento de grande entusiasmo e euforia, a etapa da transição de estudante para professor e de grande aprendizado para a prática.

Ferreira (2014) destaca que cinco anos de experiência é o tempo necessário para que os professores vivenciem tais experiências e que, é justamente nesse período que o professor inicia a construção da sua identidade profissional.

A estabilização na carreira é alcançada por volta dos cinco aos oito anos de atuação, configurando como o segundo período da carreira docente. Nesse período, a profissão já é conhecida do professor e ele se sente pertencente ao grupo dos profissionais da educação. É o período em que o professor tem segurança para lidar com as situações complexas do ensino e aprendizagem, em que não é mais considerado como professor novato, agora faz parte dos professores veteranos e a sua participação na escola é mais intensa, ele é ouvido e visto pelos seus pares, pela direção da escola, pois já possui maturidade (ou certa experiência) profissional.

Nessa fase da docência, o professor já adquiriu consciência da sua importância como profissional, da sua função e compromisso com a aprendizagem de seus alunos, com a educação e com a sociedade.

O terceiro período é marcado pela variação do comportamento profissional do professor, às vezes positivamente outras negativamente. Nesse período o professor muda seu estilo e método de ensinar, de avaliar e de se relacionar com os estudantes. O professor nesse período tem mais empenho e entusiasmo na sala de aula, sua finalidade é crescer profissionalmente, o que o leva a buscar a valorização profissional.

Entretanto, segundo Ferreira (2014), é justamente nessa fase que alguns professores, dependendo do contexto de vida desse profissional, começam a se sentirem cansados da rotina escolar levando-os a um desânimo profissional.

O período da examinação é o momento de transição entre o meio e o fim da carreira docente. Esse período é marcado por questionamentos sobre a profissão, é quando o docente reflete sobre a sua atuação como docente, sobre suas realizações, ponderando suas práticas de forma positiva e negativa, práticas essas desenvolvidas durante todo o seu percurso até o momento atual da sua atuação profissional.

Em relação aos questionamentos que ocorrem no período da examinação na carreira do professor, Ferreira (2014) aponta que esses ocorrem de maneiras diferentes quando se trata do gênero masculino e do feminino.

A autora supracitada relata que esses questionamentos desencadeiam crises profissionais e que quando se trata do professor do gênero masculino essa crise começa mais cedo e termina mais tarde, pois ao realizarem a auto examinação, eles enfatizam os aspectos negativos da carreira, bem mais do que aos aspectos positivos da profissão.

As professoras também passam pela autoavaliação, entretanto esse período é bem mais tardio do que para o gênero masculino e ao contrário dos professores, as professoras ponderam bem mais os aspectos positivos da profissão.

Ferreira (2014) considera a serenidade como sendo o penúltimo período da carreira docente, marcado pelo período em que o professor não tem mais entusiasmo, entretanto a tranquilidade aflora os aspectos da experiência profissional que aparecem com mais frequência. Nesse período tanto os professores quanto para as professoras estão mais maduros, estão menos vulneráveis às avaliações dos outros sobre a sua conduta na profissão.

A última fase da carreira do professor são os últimos anos da carreira até a aposentadoria, momento desejado por uns professores e motivo de lamentações por parte de outros, período esse caracterizado pelo afastamento da profissão, chegando ao final do ciclo da profissão docente.

Nesse sentido, Ferreira (2014) vem dizer que,

[...] as vivências dos períodos da carreira do professor não são fixas e variam se considerarmos as histórias de vida dos sujeitos, como a personalidade e no caso das professoras deve-se levar em consideração alguns acontecimentos como a gravidez, o nascimento de um filho, o casamento etc. (FERREIRA, 2014, p.50)

Assim, trazendo para a discussão referente à formação docente e o processo de DPD abordando no estudo, compreende-se que o período do início da carreira docente, a etapa do ingresso na profissão é uma fase importante para a construção do DPD, pois é justamente nessa fase que ocorrem as descobertas, os dilemas e os desafios que, por sua vez permite o professor procurar a ajuda dos seus pares mais experientes, esses sujeitos buscam novos conhecimentos e metodologias e saberes para aprender a lidar com a complexidade da Educação e da sala de aula.

Colaborando para a compreensão do assunto, Marcelo Garcia (1998) ressalta que a ocasião do começar a ensinar faz parte do processo de DPD do professor, pois é justamente na “iniciação à docência que começa o processo de desenvolvimento profissional docente, à medida que se pretenda que os professores adquiram conhecimentos, destrezas e atitudes adequadas ao desenvolvimento de um ensino de qualidade”. (MARCELO GARCIA, 1989, p.62).

Ainda, no contexto do início da carreira docente, Huberman (2013), também menciona que é nesse período do início da carreira que o professor vivência as descobertas e responsabilidades da realidade da escola tais como, a exploração do ambiente de trabalho, as

tentativas de mudanças das suas crenças e as reflexões que o leva a buscar novos conhecimentos e saberes, acerca do seu papel como professor e o estar em sala de aula. O que se pode entender como indícios de desenvolvimento profissional docente.

Portanto, a fase inicial da carreira docente pode ser considerada como um período de intensas aprendizagens assim, segundo Marcelo Garcia (2009) abarca o DPD do professor, entendendo que esse desenvolvimento deve ser buscado, e acompanha esse profissional no decorrer de toda a sua vida ativa como docente.

O discurso dos autores supracitados e analisados nos textos até aqui, estão em concordância com a definição de DPD defendida por Marcelo Garcia (2009, p.01) quando descreve o DPD como “um processo individual e coletivo e que é desenvolvido no local de trabalho do docente, a escola, que contribui para o desenvolvimento de suas habilidades profissionais por meio de experiências de índole diferente, tanto formais como informais.”

Pensando nas experiências e conhecimentos do professor adquiridos no decorrer da sua vida profissional, considera-se a possibilidade de DPD ser promovido por meio da participação desses sujeitos em formação nas disciplinas de Estágio Supervisionado.

Refletindo sobre essa questão, a seguir discute-se a potencialidade do Estágio Supervisionado para DPD do futuro professor.

1.2 O Papel do Estágio Supervisionado na formação inicial do futuro professor.

Levando em conta o aspecto da aprendizagem na docência frente a uma postura crítica em que se deve estimular a capacidade reflexiva do professor, estudos têm mostrado que o Estágio Supervisionado (ES) tem contribuído na construção da profissionalização dos docentes em formação. (PIMENTA, 1997; SANTOS 2005; MARCELO GARCIA, 2012; TARDIF, 2012; FERREIRA, 2014).

A Resolução CNE/Nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019) a qual define a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) traz em seu Art.11 a distribuição da carga horária da prática pedagógica dos cursos de Licenciaturas, ressaltando que as 800 horas destinadas as práticas pedagógicas do curso 400 horas devem ser destinadas ao Estágio Supervisionado. Como pode-se perceber a seguir:

Art.11. A referida carga horária dos cursos de Licenciatura deve ter a seguinte distribuição:

[...] Grupo III: 800 (oitocentos) horas, prática pedagógica, assim distribuída:
 a) 400 (quatrocentas) horas para o Estágio Supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e
 b) 400 (quatrocentas) horas para prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídos ao longo do curso. Desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora (BRASIL, 2019, p.6).

Por conseguinte, é importante ressaltar que o ES é apresentado na Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019 como um componente curricular obrigatório nos cursos de graduação, e tem por intuito fazer que o licenciando vivencie o contexto escolar antes de estar apto a exercer a profissão (BRASIL, 2019)

Nesta resolução observa-se a recomendação da articulação entre a teoria e prática nos cursos de formação inicial, as diretrizes nacionais para a formação inicial de professores em nível superior e formação continuada de professores, além de enfatizar à necessidade de colaboração entre Universidade - Escola para a formação docente tanto inicial quanto continuada.

Entendendo a importância dessa atividade educativa para a formação dos professores, Marcelo Garcia (2012) apresenta o conceito de Estágio como dimensão social. Em que o

Estágio é o momento previsto na estrutura curricular, em que o futuro professor se encontra com o seu “Eu” professor, e aprofunda o nível de consciência em relação à escolha da profissão. Revê conhecimentos e saberes, reencontra referenciais teóricos, adota alguns, rejeita outros, mas, atenta para o compromisso e a responsabilidade de seus atos profissionais frente à sociedade, à vida de outras pessoas. Nas licenciaturas tal consciência recai sobre a formação de seus futuros alunos e o futuro educacional de sua nação, portanto, é quando se percebe como alguém que contribuirá efetivamente para a formação de mentes e mentalidades. (MARCELO GARCIA, 2012, p.238).

No entendimento de Marcelo Garcia (2012) o Estágio Supervisionado deve ser o momento em que o professor em formação constrói seus conhecimentos e saberes para exercer sua profissão, mais precisamente é o momento de atentar para a sua responsabilidade na formação de cidadãos críticos e emancipados contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária para todos.

Entende-se que é no período do Estágio Supervisionado que o futuro professor poderá identificar-se com a profissão que escolheu, visto que é na vivência do ES que esse sujeito tem ao seu dispor a realidade da sala de aula como também todo o ambiente educacional.

Segundo Ferreira (2014) é nesse período que as descobertas começam a acontecer e o novato professor busca desenvolver e colocar em prática toda a aprendizagem e conhecimentos adquiridos na universidade durante a sua formação inicial, como os

programas, as ações educativas, os estágios supervisionados, as instruções e conversas com seus professores da graduação e tentam dar conta das lacunas que a formação inicial deixou.

A autora descreve esse período como o momento de grande entusiasmo e euforia, a etapa da transição de estudante para professor e de grande aprendizado para a prática.

Segundo Santos (2015), o convívio com o ambiente escolar contínuo possibilita o exercício da reflexão que irá propiciar ao futuro professor um olhar diferenciado, da e para a prática pedagógica, podendo desenvolver novas percepções em relação à profissão.

Portanto, o ES consiste em um momento específico na formação do professor que contribui na construção dos saberes necessários à docência, saberes esses que são vividos e compartilhados com os demais sujeitos envolvidos nesse processo formativo.

Levando em consideração o aspecto da aprendizagem da docência frente a uma postura crítica em que se deve estimular a capacidade reflexiva do professor, pesquisas e estudos têm mostrado que o ES tem contribuído de forma singular na construção da profissionalização dos docentes em formação. (PIMENTA; LIMA, 2014; TOZETTO, 2014).

Dessa maneira pode-se considerar o ES como um momento de relevância profissional na formação inicial, uma vez que proporciona ao futuro professor o contato direto com a realidade escolar com o objetivo de revelar aos futuros professores como ocorrem as atividades vivenciadas pelos profissionais da educação.

Segundo Tozetto (2014), o ES não deve ser considerado apenas a etapa de aproximação do futuro professor com o seu futuro ambiente de trabalho, mas ser considerado também como “a porta de entrada do futuro professor na escola, para compartilhar a vida escolar, confrontar interesses e saberes, desafios e dificuldades, necessidades e problemas reais desse contexto educacional.” (TOZETTO, 2014, p.29).

Assim, entende-se a importância do ES para a formação do futuro professor, levando em consideração sua potencialidade em favorecer o encontro do licenciando com a realidade das Instituições Públicas de Ensino Básico e os problemas da sala de aula.

Nesse sentido, Pimenta (1997), declara que o ES se torna imprescindível no processo de formação docente, pois oferece condições aos futuros professores e em específico aos estudantes da graduação, uma relação próxima com o ambiente que envolve o cotidiano de um professor e a partir desta experiência os licenciandos começarão a se enxergar como futuros professores, encarando o desafio de conviver, falar e ouvir, lidar com linguagens e saberes distintos do seu meio, mais que é acessível ao estudante.

Por conseguinte, enfatiza-se que o ES no contexto da formação do professor pode promover o processo de DPD, pois segundo Pimenta e Lima (2012), o ES é uma preparação do licenciando para o trabalho docente coletivo, uma vez que o ensino não é um assunto individual do professor, a tarefa escolar é resultado das ações coletivas dos professores e das práticas institucionais situadas em contextos sociais, históricos e culturais.

Levando em consideração as discussões tecidas até aqui, buscou-se na literatura estudos que tratam da relação do Estágio Supervisionado com a formação inicial docente. Das quais podemos mencionar a pesquisa de Melo, Adams e Nunes (2021) que teve como objetivo refletir sobre a importância do Estágio Supervisionado na formação inicial. Em seus estudos esses autores chegaram à conclusão de que o ES deveria possibilitar a inserção e interação dos licenciando no ambiente escolar e que essa interação os levou (licenciandos) a enxergar a realidade escolar de outro ângulo, de um lado que nunca esses futuros professores estiveram, ou seja, eles deixaram de pensar e agir como estudantes e começaram a pensar como educadores, com tarefas e responsabilidades próprias da profissão docente, como a formação de cidadãos emancipados e críticos.

Nesse contexto concorda-se com Tardif (2012) quando declara que o Estágio Supervisionado constitui uma etapa de relevância na vida acadêmica dos discentes de Licenciatura, pois o objetivo desse componente curricular é oportunizar ao licenciando a observação, a pesquisa, o planejamento, a execução e avaliação de diferentes atividades pedagógicas, seu próprio aprendizado da realidade escolar, além de fazer uma ponte que venha aproximar as aprendizagens e conhecimentos desenvolvidos na Universidade a prática real vivenciada em sala de aula.

Já no trabalho de Silva e Pedreira (2020), o objetivo é identificar as expectativas e medos de um grupo de licenciandos em Ciências Naturais na primeira disciplina de ES, discutir a influência dessa disciplina no enfrentamento desses sentimentos. Os licenciandos participantes da pesquisa indicaram que tiveram medo no primeiro contato com a sala de aula ao participar do ES.

No decorrer do estudo, os autores perceberam no contato e diálogos com os licenciandos que, o momento do ES é muitas vezes, cercado de muita tensão e apreensão pelo fato de muitas vezes ser a primeira experiência no local de trabalho. Os autores chegaram à conclusão em suas observações que, enfrentar esses sentimentos no contexto escolar, sob

orientação de professores supervisores pode ser determinante para a aprendizagem e êxito na participação do ES e para a carreira do futuro professor.

Dessa forma, entende-se que o ES de acordo como os estudiosos Tardif, 2012; Tozetto, 2014 e Santos, (2015) é um momento de aprendizagem do licenciando no seu futuro ambiente de trabalho. Entretanto para que essa aprendizagem ocorra, muitos pontos da convivência nesse novo ambiente educacional devem ser levados em consideração, tais como, a preparação do licenciando em relação à sala de aula, o apoio do professor da disciplina do ES e do professor supervisor da escola, entre outros.

Outro trabalho que merece ser mencionado é o estudo de Ferreira, Machado e Borges (2021) que analisa as experiências vivenciadas por licenciandos de Química durante a realização do ESQ de forma remota durante a pandemia do COVID-19 em uma escola na capital baiana, explorando as potencialidades e adversidades dessa vivência.

Os autores constataram que as vivências e o fazer pedagógico no ESQ proporcionaram o contato direto com o novo contexto educacional e a construção de um novo olhar desses futuros professores para a prática docente.

Conforme Pimenta e Lima, o Estágio Supervisionado deve propor e desenvolver atividades que possibilitem o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, e as ações docentes, com o objetivo de compreendê-las, identificando seus resultados, seus impasses, contribuindo assim para a formação inicial desse profissional. (PIMENTA; LIMA, 2011, p.55).

Desse modo, acredita-se que o Estágio Supervisionado deve ser um momento construtivo na formação do futuro professor, possibilitando a esse uma gama de possibilidades de experiências reais no âmbito escolar que vem ajudá-lo no exercício da docência.

Por conseguinte, entende-se que além do Estágio Supervisionado existem outras atividades pedagógicas importantes para a aproximação do licenciando ao seu ambiente de trabalho. Atividades essas como, o PIBID que será abordado mais a frente na pesquisa e o mais recente o Programa de Residência Pedagógica (PRP) cujo objetivo é proporcionar a formação inicial, a construção da identidade docente, por meio de atividades desenvolvidas nos Institutos de Ensino Superior (IES) e nas escolas da Educação Básica, “com a finalidade de apoiar as IES na implantação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre

teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de ensino” (BRASIL, 2018, p.1).

O PRP está sendo implantado em algumas Instituições de Ensino Superior, e têm buscado melhorar a formação dos futuros professores. Feitas essas considerações nessa pesquisa procura-se enfatizar a importância do Estágio Supervisionado para formação inicial do licenciando.

Por conseguinte, sabe-se que o Estágio Supervisionado é sempre acompanhado por um professor da Educação Básica que além de receber o licenciando em sua sala de aula tem a responsabilidade de orientá-lo em toda e qualquer situação que vem a ocorrer no período da realização do estágio.

Dessa forma, observa-se que no período do ES ocorrem encontros entre sujeitos fundamentais na relação Universidade-escola. O encontro do professor da Universidade que orienta o licenciando na disciplina do ES, o professor da Educação Básica que é chamado de supervisor ou co-formador que acompanha esse futuro professor na sala de aula durante a realização do estágio e o licenciando que é o professor em formação.

O professor da Universidade que atua nas disciplinas de ES na Universidade é o profissional responsável por fazer os primeiros contatos com a Instituição Básica no caso a unidade escolar com o objetivo de promover o ES.

O professor da Educação Básica, denominado como supervisor ou co-formador é o profissional da Educação que recebe o licenciando. A responsabilidade desse professor é acompanhar, orientar e compartilhar suas experiências profissionais, auxiliando o licenciando na construção da sua identidade profissional durante todo o período em que o Estágio Supervisionado ocorre.

Dialogando nesse sentido, Pimenta e Lima (2012) sinaliza que a função do professor supervisor do Estágio Supervisionado será à luz da teoria, refletir com os licenciandos sobre suas experiências com o intuito de projetar um novo conhecimento que ressignifique as práticas docentes.

Portanto, o professor da Educação Básica com sua maneira própria e experiente de ser, pensar, agir e ensinar, transforma seu conjunto de complexos saberes adquirido na vivência escolar, em conhecimentos efetivamente compreensivos para que o licenciando não apenas

entenda o que se passa na sala de aula, mas questione, incorpore e reflita sobre esses conhecimentos compartilhados por esse professor mais experiente.

Nesse contexto, Ferreira (2014) declara que a relação que se estabelece entre o professor da Educação Básica e o licenciando é muito importante para a formação do futuro professor. No compartilhamento de saberes e experiências, o futuro professor tem a oportunidade de conhecer seu ambiente de trabalho, o que o ajudará a responder suas inquietações e dúvidas sobre o ser e estar professor.

Assim, o professor supervisor da Educação Básica que acolhe o licenciando em formação, colabora diretamente nesse processo formativo, as experiências vivências e os ensinamentos compartilhados por esse profissional é que irão nortear os conhecimentos, o interesse e os saberes necessários para o exercício da docência, ou seja, a vivência com o professor supervisor durante o ES poderá contribuir de forma significativa na preparação do licenciando no exercício da profissão docente.

Por conseguinte, o professor da Educação Básica que atua como supervisor tem um papel importante na realização dos ES, importância essa na aprendizagem e na construção de novos saberes por parte dos licenciandos, pois ao compartilhar suas metodologias, estratégias de ensino, seus conhecimentos sobre como a escola se movimenta como a estrutura educacional funciona, compartilhando as atividades e saberes pertinentes a sala de aula, esse professor está contribuindo diretamente para a formação profissional do licenciando.

Ao trazer a discussão para a formação do profissional da Educação Básica, questionam-se quais as contribuições que o ESQ realmente traz para a escola? E em relação ao professor supervisor do Estágio Supervisionado em Química que atua na Educação Básica, quais as aprendizagens, conhecimentos e saberes educacionais esses profissionais constroem no decorrer da participação direta desse processo educativo no ESQ?

1.3 O Estágio Supervisionado em Química como potencializador do processo de Desenvolvimento Profissional Docente do professor da Educação Básica

Até aqui se abordou o Estágio Supervisionado como uma atividade exclusiva para a formação inicial do professor, ou seja, para o licenciando, entretanto, compreende-se que o processo de formação do professor está interligado ao processo de Desenvolvimento Profissional Docente, como declara Marcelo Garcia (1998).

Por conseguinte, pode-se questionar até que ponto o Estágio Supervisionado em Química na relação entre o professor em formação e professor supervisor que atua na Educação Básica pode também representar uma atividade educativa que possibilite o DPD para este último?

O autor supracitado entende que a ação docente deve ser integrada ao ensino e a investigação, pode-se dessa forma, assumir a perspectiva de que,

Nesse sentido, seriam propostas que apresentem ao professor a possibilidade de desenvolverem-se profissionalmente em atividades de natureza colaborativa que por sua vez exijam desse profissional novas formas de ação sobre o ensino e a aprendizagem (MARCELO GARCIA, 2008, p70).

Portanto, defende-se a perspectiva de que se devem promover atividades formativas que busquem a construção de conhecimentos do professor supervisor da Educação Básica e que vejam no Estágio Supervisionado potencial não só para a formação inicial do professor, mas também para o DPD dos professores em exercício e para produção de conhecimentos.

Para Contreras (2012), o Estágio Supervisionado é um elemento que vem unir a formação e a atividade docente, podendo ser considerada uma atividade formativa que está aliada a uma perspectiva de maior autonomia do professor.

Tardif (2012) por sua vez leva-nos a entender que o ES pode potencializar o processo de DPD do professor da Educação Básica, e que esse desenvolvimento ocorre durante a vivência desse profissional com o licenciando no espaço escolar. O contato do licenciando com o professor da Educação Básica se destaca como elemento relevante para a aprendizagem e DPD desse profissional.

Dessa forma, concorda-se que o contato entre esses dois sujeitos propicia enriquecimento mútuo, o professor da Educação Básica adquire e enriquece seus conhecimentos e saberes quando convive com os conhecimentos advindos da trajetória acadêmica do licenciando como, as estratégias e metodologias inovadoras, projetos educacionais, atividades pedagógicas diferenciadas, entre outras.

Essa troca de conhecimentos enriquece os saberes e as práticas vivenciadas por esse professor durante o ESQ que refletirão no aprendizado dos estudantes da Educação Básica. Assim, entende-se que o ESQ possibilita o enriquecimento de conhecimentos e experiências, e que possibilitam o crescimento e amadurecimento também do professor supervisor que atua na Educação Básica.

Nesse sentido Silva e Schnetzler (2008) sinalizam que:

O Estágio Supervisionado se constitui em espaço privilegiado de interface da formação teórica com a vivência profissional. Tal interface teoria-prática compõe-se 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. (SILVA; SCHNETZLER, 2008, p.2177).

Portanto, o professor experiente da escola compartilha suas experiências do dia a dia da sala de aula, seus saberes e conhecimentos contribuindo para a formação do futuro professor. O licenciando por sua vez devolve a orientação, as experiências vividas e os conhecimentos adquiridos com o professor supervisor, compartilhando os conhecimentos sobre estratégias inovadoras e propostas educacionais dinâmicas, contribuindo assim com o DPD do professor supervisor da Educação Básica.

Poucos estudos sobre esse tema são encontrados na literatura, na busca por estudos que tratam dessa temática, apenas um trabalho recente foi encontrado na literatura.

O trabalho de Mello e Higa (2018) que discute o DPD possibilitado pela supervisão do professor da Educação Básica no ES na Licenciatura em Ciências. Os autores identificaram indícios de DPD na participação dos professores da Educação Básica no Estágio Supervisionado.

Esses autores também evidenciaram uma relação de poder entre os docentes da Universidade para com os professores da Educação Básica que participaram da pesquisa, poderes esses referentes à produção e apropriação de conhecimentos construídos nesses ambientes educacionais.

Os autores supracitados concluíram que ao evidenciar as relações internas entre esses profissionais foi possível compreender a complexidade que envolve o ES e a necessidade de se buscar valorizar e propiciar a produção de conhecimento também por parte dos professores da Educação Básica, além de se construir relações menos hierárquicas entre as Instituições Educacionais.

Por conseguinte, as articulações de análise em relação ao ES permitiram entender que o DPD em prol do professor da Educação Básica supervisor do ES está diretamente ligado às relações com a Universidade-Escola, com os objetivos e interesse desse profissional e com o crescimento profissional desse sujeito.

Consequentemente, após as discussões tecidas, pergunta-se como dimensionar a potencialidade do Estágio Supervisionado? Em particular o Estágio Supervisionado em Química para o Desenvolvimento profissional docente que atuam na Educação Básica?

No segundo capítulo da pesquisa, realizou-se um mapeamento em três eventos e cinco periódicos da área de Educação e Educação em Ciências em busca de trabalhos que venham a

discutir a potencialidade do ESQ para o DPD de professores da Educação Básica. Constatou-se que ainda são muito tímidas as pesquisas na literatura especializada sobre esse tema.

Nesse sentido, fica nítido a necessidade de estudos e pesquisas voltados para o DPD do professor supervisor do Estágio Supervisionado em Química, seu papel, sua atuação na sala de aula, evidenciando assim como uma área de pesquisa que ainda requer contribuições de pesquisadores e estudiosos da educação. Dessa forma reitera-se a necessidade de se discutir e pesquisar o ESQ como ação educativa que tem potencialidade para promover o DPD do professor da Educação Básica.

Em contrapartida outras ações educativas realizadas em colaboração com as Instituições de Ensino Superior no âmbito da escola, têm despertado interesse de pesquisadores em relação ao potencial dessas atividades educacionais para o processo de DPD do professor supervisor da Educação Básica. Pode-se citar como exemplo o Programa de Residência Pedagógica (PRP) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

No próximo tópico discutem-se os princípios do PIBID e as possibilidades dessa iniciativa educativa promover o DPD do professor da Educação Básica.

1.4 O PIBID: possibilidades de ensinar e de aprender

Pesquisa publicada pela UNESCO fez o mapeamento de políticas públicas docentes no Brasil, revelando iniciativas educativas nas esferas Federal, Estadual e Municipal. Essas políticas públicas têm por objetivo principal aproximar os espaços de formação docente com o exercício profissional. E isso tem favorecido o ingresso de futuro profissionais da Educação à prática da docência na escola. (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011).

Uma dessas iniciativas educacionais revelada no mapeamento da UNESCO é o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) que na sua essência tem como objetivo incentivar e promover a convivência do futuro profissional da educação ao seu espaço de trabalho, ou seja, a escola. O fundamento do PIBID é a interação entre docentes universitários, licenciandos em formação e professores em exercício nas escolas públicas.

O PIBID é gerenciado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que tem por finalidade incentivar o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professor da Educação Básica. O programa tem entre seus propósitos a iniciação

à docência do futuro professor. Portanto a finalidade do PIBID é introduzir o licenciando na escola com intuito de possibilitar a teorização das práticas pedagógicas por meio de encontros de estudo e participação em atividades desenvolvidas no âmbito escolar com a colaboração da Universidade-Escola. (BRASIL, 2013).

O PIBID iniciou suas atividades nas Universidades Federais no ano de 2007, e em seus primeiros anos o PIBID contemplou apenas as Instituições Federais de Ensino Superior, priorizando os cursos de Licenciatura em Matemática, Física e Química. Neste mesmo ano o PIBID começou a despertar o interesse das Instituições formadoras e ampliou-se rapidamente, expandindo suas ações para as Instituições Públicas Estaduais, Municipais, comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos. (BRASIL, 2013).

A partir do ano de 2013 foram incluídas as IES privadas no Programa com fins lucrativos, limitando as bolsas aos alunos participantes do Programa Universidade Para Todos (PROUNI). O PIBID teve uma grande aceitação o que veio a resultar a participação do programa no ano de 2014, cerca de 313 Instituições. O Programa ofereceu cerca de 72.845 bolsas de iniciação à docência sendo que, 5.698 bolsas para os docentes das IES que atuam como coordenadores no Programa e 11.717 bolsas para professores de escolas públicas da Educação Básica que atuam como supervisores, os quais tinham e /ou têm como função principal acompanhar e orientar as ações dos licenciados que participam do Programa no ambiente escolar. (BRASIL, 2013).

Devido ao alcance nacional e pela quantidade de Instituições participantes e pelo volume de projetos e atividades desenvolvidos pelo PIBID Brasil a fora, o Programa tem chamado a atenção de muitos pesquisadores e isso tem gerado inúmeros estudos e pesquisas voltados para essa temática. A seguir relataremos alguns desses estudos.

O estudo de Feitosa *et al.* (2020) menciona as percepções dos bolsistas do Programa acerca das atividades desenvolvidas pelo grupo no âmbito do PIBID realizado no curso de Biologia. Os relatos dos licenciandos indicaram que as atividades desenvolvidas permitiram a inserção na realidade escolar, com a aprendizagem e desenvolvimento de diferentes abordagens em sala de aula, além da participação em grupo de estudo de discussão sobre ensino, tornando-se assim de grande relevância para a formação profissional.

A pesquisa de Simões, Falcomer e Porto (2019) discutem as contribuições do PIBID para o desenvolvimento e mobilização dos saberes docentes dos licenciandos participantes de um subprojeto de Ciências Naturais. O resultado da pesquisa indicou que os bolsistas do PIBID mobilizam e desenvolvem saberes relacionado à profissão docente, indicando que o Programa tende a romper com um modelo de formação tecnista do conhecimento, respeitando e reconhecendo a escola e os professores como colaboradores e parceiros no processo de formação dos licenciandos.

Na pesquisa de Brandt (2019), o foco é estudar a importância do PIBID, analisando um subprojeto interdisciplinar no curso de Educação Física e Pedagogia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para a formação dos licenciandos dos cursos de Educação Física e Pedagogia da UFSM.

A autora observou que a participação no PIBID possibilitou a inserção dos bolsistas em diferentes contextos escolares, levando-os a conhecer a realidade da escola, ou seja, como é atuar em diferentes realidades. A autora supracitada chegou à conclusão de que o PIBID além de proporcionar a busca por novas maneiras de abordar os conteúdos, auxilia na divulgação de metodologias inovadoras de ensino que contemplam a necessidade da Educação Básica, possibilitando a reflexão sobre o que é ser professor atualmente.

Por conseguinte, conclui-se que o PIBID se constitui como uma experiência educacional rica para todos os participantes envolvidos nas ações educativas promovidas pelo Programa, em todas as etapas em que ocorre, seja nos momentos de estudo, de planejamento, de pesquisa e na execução das atividades educativas. Dessa forma o Programa proporciona aprendizagens que acontece na articulação entre teoria e prática que contribui no processo de formação dos licenciandos bolsistas como também pode contribui para o DPD dos professores da Educação Básica.

O PIBID é um programa destinado a graduandos de licenciatura, contudo, não são somente esses que se beneficiam dessa Política Pública Federal. (BRASIL, 2013).

Os professores supervisores alegam terem seu desenvolvimento profissional, impactados positivamente por meio das oportunidades e experiências formativas vividas no PIBID. (GATTI, 2014).

O PIBID tem como principal objetivo aprimorar a formação dos licenciando, aproximando-os da realidade escolar com a qual eles terão de lidar assim que formados. Pode-se verificar por meio de análise das pesquisas que tratam dessa temática, que o PIBID tem

cumprido seu objetivo, mas também tem contribuído significativamente para a renovação da escola pública com intervenções e presença neste espaço, além de proporcionar o DPD do professor da Educação Básica, como mencionado no parágrafo acima.

Sendo assim, na pesquisa de Brandt (2019) chegou-se a conclusão que o PIBID além de proporcionar a busca por novas maneiras de abordar os conteúdos, auxilia na divulgação de metodologias inovadoras de ensino que contemplam a necessidade da Educação Básica, possibilitando a reflexão sobre a possibilidade de DPD dos professores que atuam na Educação Básica. Fortalecendo um dos fundamentos do PIBID que é a interação entre docentes universitários, licenciando em formação e professores em exercício na Educação Básica. (BRASIL, 2013).

1.5 O professor de Química supervisor do PIBID aprendendo e ensinando a ensinar

Embora o PIBID tenha sido planejado para integrar o licenciando no seu futuro ambiente de trabalho, um dos objetivos do Programa é promover a integração dos licenciados no cotidiano das escolas da rede pública, dando-lhes oportunidades de participar de experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que tenham por objetivo superar ou resolver problemas identificados no processo de ensino e aprendizagem. (BRASIL, 2013).

Levando em consideração o que foi mencionado no parágrafo anterior, entende-se que a participação no Programa interfere diretamente no cotidiano do professor da Educação Básica, o professor supervisor do PIBID, principalmente no que se refere a participar de experiências metodológicas, tecnológicas e novas práticas docentes, criando a possibilidade e condições para que o professor da Educação Básica possa avançar em seu processo de DPD. (NASCIMENTO, 2014).

Dessa forma, concorda-se com Day (2005), quando declara que todos os momentos de atividade de um professor que signifique aprendizagem para ele e que venha contribuir de forma direta ou indiretamente para a aprendizagem do estudante em sala de aula, podem ser considerados momentos de DPD. Entende-se também que o professor da Educação Básica ao participar ativamente de ações educativas como, organizar e participar de experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar entre

outras, promovidas pelo PIBID dentro e fora dos muros da escola está efetivamente se desenvolvendo profissionalmente.

Assim, partindo do que se observou, na literatura encontram-se pesquisas que abordam o DPD dos professores da Educação Básica (EB), ou seja, os professores supervisores do PIBID, os quais se podem citar:

O trabalho de Farias e Rocha (2016) que investiga as práticas e saberes, mobilizados por professores experientes da Educação Básica que, participaram do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), professores esses que têm o papel de colaborar com a formação de futuros professores contribuindo de maneira efetiva na reconfiguração dos conhecimentos profissionais desses cidadãos.

Os autores concluíram que os estudos aprofundados nas situações formativas possibilitadas pelo PIBID proporcionaram aos professores experientes da Educação Básica, aprendizagens profissionais importantes, e que as experiências formativas adquiridas por esses sujeitos são indícios e possibilidades promissoras para promover o DPD do professor da Educação Básica. O que nos leva a confirmar a teoria de que o PIBID também contribui para o DPD do professor da Educação Básica que está na escola e que recebe o bolsista do Programa em sua sala de aula na escola.

Nesse sentido, entende-se que os projetos e atividades realizadas no PIBID devem ser planejados, levando em consideração também a aprendizagem e o desenvolvimento profissional do professor da Educação Básica, tornando o Programa promissor para a formação do licenciando como também para o DPD do professor supervisor do PIBID.

Outro trabalho que merece destaque quando o objetivo é discutir o papel do PIBID no DPD do professor da Educação Básica, menciona-se o estudo de Ribeiro e Ramos (2019) que investigou um subprojeto de Química realizado no PIBID de uma Instituição de Ensino Superior no Estado do Rio Grande do Sul.

Tendo como dados de informações os depoimentos de licenciados, dos coordenadores de área e dos professores de Química egressos do PIBID. Os pesquisadores buscaram entender de que modo a participação no PIBID em uma Comunidade de Prática pode impactar a formação e a prática docente de professores de Química que atuam na Educação Básica.

Os pesquisadores conseguiram identificar que as ações realizadas no âmbito do PIBID foram efetivas para o desenvolvimento profissional desses docentes participantes da pesquisa,

quando realizadas nas comunidades de prática, pois a organização interna do PIBID e seus resultados estão de acordo com os pressupostos teóricos praticados na comunidade de prática pesquisada.

Já na pesquisa de Bezerra e Ferreira (2019) buscou-se identificar a contribuição de um projeto desenvolvido no PIBID para o processo de formação dos licenciandos que participaram do Programa.

Em seus resultados os autores do estudo, verificaram que o projeto desenvolvido contribuiu de forma efetiva para a formação dos bolsistas participantes, proporcionando experiência e saberes voltada a profissão docente.

Foi constatado também que a participação no PIBID colaborou para melhorar a dinâmica das escolas vinculadas, motivando novas posturas dos professores da Educação Básica, que por sua vez passaram a desenvolver outras metodologias de ensino, tornando o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes mais significativos para os mesmos e para a sociedade. Demonstrando assim que o PIBID mesmo tendo como foco principal o licenciando também pode ser benéfico para o Desenvolvimento Profissional Docente do professor da Educação Básica.

Na pesquisa de Deinling e Reali (2020), o foco foi analisar de que maneira as orientações do PIBID têm sido desenvolvidas e interpretadas por diferentes sujeitos na formação e atuação profissional de professores supervisores da Educação Básica.

Entre outros aspectos os autores concluíram que, enquanto existem professores que tomam o PIBID como espaço de formação e de realização de um trabalho colaborativo, contribuindo para o seu DPD e para a aprendizagem dos licenciandos, existem também aqueles que não se comprometem com os objetivos do PIBID, não o consideram como espaço formativo e que pouco contribui para a formação dos licenciando e para sua própria formação.

No trabalho de Nascimento e Barolli (2018), a discussão está pautada na trajetória de uma professora supervisora do PIBID, em que se evidenciou a existência de ações educativas que mobiliza a rotina da professora pesquisada e que atitudes como: participação ativa, ações reflexivas e a atualização de conhecimentos foram vivenciadas em determinados contextos proporcionados pela participação da professora no período do PIBID.

A mobilização dessas ações experimentada pela professora em um contexto favorável no caso o PIBID, indicaram aspectos de DPD, tais como, satisfação pessoal, reflexão sobre a própria prática, atualização teórica, entre outros indicativos de DPD.

Os autores chegaram à conclusão de que é na concentração de condições contextuais, como a maneira pela qual os sujeitos vivenciam as ações educativas e por meio de suas disposições em aprender e agir que o DPD pode ocorrer.

Segundo Persich (2016); Massena e Cunha (2016), o PIBID tem potencial para a formação de professores, tendo em vista que o licenciando pode construir e reconstruir os saberes relacionados à profissão durante toda a sua formação a partir da relação entre a teoria e a prática, ou seja, os conhecimentos adquiridos na universidade são vivenciados na prática em sala de aula, no desenvolvimento das ações realizadas na escola por meio do Programa, enquanto o professor da Educação Básica é estimulado a desenvolver pesquisas, atividades pedagógicas, metodologias inovadoras, buscando o aperfeiçoamento profissional e a continuação da sua formação. Ou seja, um indicativo do processo de DPD desse profissional que atua na Educação Básica.

Marcelo Garcia (2012) vem dizer que as práticas reflexivas de professores, a prática por meio da colaboratividade e as práticas investigativas, são características de DPD, visto que a aprendizagem da docência é um processo permanente que ocorre por todas e em todas as etapas da vida profissional, não ficando limitada a espaços educativos formais e tradicionais.

O autor supracitado declara ainda que, nos últimos tempos, tem-se vindo a considerar “o desenvolvimento profissional como um processo em longo prazo no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências, planejadas sistematicamente para promover o crescimento e desenvolvimento do docente” (MARCELO GARCIA, 2009, p. 01).

Diante de todas as discussões expostas, entende-se que o PIBID, além de propiciar ao licenciando vivenciar a realidade do seu ambiente de trabalho, contribuindo com o desenvolvimento da identidade profissional desse futuro professor, também tem promovido o DPD do professor supervisor do Programa que atua na Educação Básica.

Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.

Paulo Freire

CAPÍTULO II

2.0 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE, SUA COMPLEXIDADE E O QUE DIZEM AS PESQUISAS ACERCA DO DPD DO PROFESSOR SUPERVISOR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM QUÍMICA E DO PIBID.

Neste capítulo, na primeira parte aborda-se o Desenvolvimento Profissional Docente, seu conceito e sua importância na trajetória profissional do professor. Na segunda parte o mapeamento em três eventos da área de Educação, Educação em Ciências e Ensino de Química e em cinco periódicos da área de Educação em Ciências, Ensino de Química sobre a temática, o DPD do professor supervisor do ESQ e do PIBID que atua na Educação Básica. O mapeamento foi realizado analisando-se os eventos e periódicos, em relação aos eventos analisaram-se as cinco últimas edições e nos periódicos as dez últimas publicações.

2.1 As características do Desenvolvimento Profissional Docente.

Ao falar e discutir sobre o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD), cabe entender como uma pessoa se desenvolve profissionalmente. Qual o sentido de DPD? Assim inicia-se essa seção mencionando que escrever sobre o Desenvolvimento Profissional Docente requer entender a formação do professor sobre variados pontos de vista.

Nessa seção discute-se como alguns estudiosos e pesquisadores entendem o processo de Desenvolvimento Profissional Docente. O que se entende por Desenvolvimento Profissional Docente?

Reflexões acerca dessa temática têm produzido pesquisas e estudos importantes para a Educação, tanto na esfera internacional, como também na esfera nacional. Estudos como o de Day (2005); Marcelo Garcia (2012); Ferreira (2020) entre outros.

Dessa forma, parte-se do início, pois, “O desenvolvimento é o ato ou efeito de desenvolver; crescimento; progresso; ampliação; progredir; conhecer melhor, adquirir saberes, prosperar; melhorar” (RIOS, 2020, p.216). Por conseguinte, o desenvolvimento pode ser entendido como o ato de crescimento e progressão na carreira ou no trabalho.

Ao trazer essa concepção para o contexto da Educação, esses saberes, conhecimentos estão voltadas para o ensino e aprendizagem necessária ao sujeito que, pretende exercer a profissão de professor.

Os estudos e pesquisas sobre Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) vêm se multiplicando e contribuindo com as investigações sobre a formação docente, aumentando em número considerável de estudos e pesquisas em relação aos primeiros estudos realizados nos anos subsequentes de 1970, ganhado força a partir de 1980, década em que se verifica um maior interesse por investigações na área de formação de professores.

Consequentemente, estudos sobre DPD têm movimentado a elaboração de programas de formação de professores de modo a potencializar um DPD de qualidade ao longo de toda a carreira docente (LOUREIRO, 1997).

Para se entender todo esse processo que envolve o professor e seu desenvolvimento profissional, precisa-se entender o que significa o termo ou conceito de Desenvolvimento Profissional Docente.

O conceito de Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) é amplo, portanto, não possui uma única definição, mas está relacionada às práticas reflexivas de professores, à prática por meio da colaboratividade e as práticas investigativas, visto que a aprendizagem da docência é um processo permanente que ocorre por todas e em todas as etapas da vida profissional, não ficando limitada a espaços educativos formais e tradicionais. (MARCELO GARCIA, 2012).

Isso pode indicar que o professor também aprende com a prática por meio das experiências do dia a dia, uma vez que ensinar exige criatividade e experimentação o que vai

muito além dos conteúdos e técnicas. O que vem ao encontro da definição do Marcelo Garcia (2009), quando menciona que o DPD está relacionado à aprendizagem a partir da experiência na construção do aperfeiçoamento e de conhecimentos e saberes na atuação das práticas pedagógicas dos professores, as quais podem acontecer em diferentes tempos e contextos, em espaços formais, não formais e/ou informais.

Em seu estudo Day (2005), relata que o DPD surge com as políticas nacionais e tem a finalidade de melhorar a aprendizagem e desempenho escolar dos estudantes, visando suas ações na melhoria e na qualidade do trabalho dos professores e do ensino e aprendizagem na sala de aula.

Marcelo Garcia (2009) contextualiza em seu trabalho de investigação sobre o DPD a necessidade dos professores se desenvolvam no contexto atual da Educação, devido às mudanças sociais ocorridas nos últimos tempos, pois essas mudanças podem interferir no trabalho do professor. O autor aponta que:

Para o docente ser professor no século XXI pressupõe o assumir que o conhecimento e os estudantes (as matérias-primas com que trabalham) se transformam a uma velocidade maior da que estavam habituados e que, para se continuar a dar uma resposta adequada ao direito de aprender dos estudantes, teremos que fazer um esforço para se atualizar e continuar a aprender (MARCELO GARCIA, 2009, p. 02).

De acordo com Marcelo Garcia (2009), o conhecimento está sempre em evolução, às informações e as tecnologias mudam em instantes e os professores precisam estar à frente e conectados a essas mudanças a fim de acompanhá-las. Assim quando envolvidos nesse processo de interação com as mudanças, há a necessidade de aprendizagem constante por parte desses profissionais da Educação.

Marcelo Garcia (2009) menciona que essas aprendizagens constantes podem ser entendidas como processo de DPD e que pode ser compreendido como:

Um processo individual e coletivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente: a escola; e que contribui para o desenvolvimento de suas habilidades profissionais, através de experiências de índole diferente, tanto formais como informais. O conceito de desenvolvimento profissional tem vindo a modificar-se durante a última década, sendo essa mudança motivada pela evolução da compreensão de como se produzem os processos de aprender a ensinar. Nos últimos tempos, tem-se vindo a considerar o desenvolvimento profissional como um processo em longo prazo no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências, planificadas sistematicamente para promover o crescimento e desenvolvimento do docente (MARCELO GARCIA, 2009, p. 01).

Portanto, todas as atividades educativas que tragam aprendizagem e mudanças de prática e postura frente ao ensino e a aprendizagem para esse profissional podem ser consideradas como Desenvolvimento Profissional Docente, visto que contribui na construção, aperfeiçoamento de conhecimentos e saberes na atuação das práticas pedagógicas dos professores.

Outros estudiosos e pesquisadores do assunto trazem suas concepções em relação ao Desenvolvimento Profissional Docente.

De acordo com Fiorentini e Crecci (2013), o termo Desenvolvimento Profissional (DP) foi introduzido no cenário educacional brasileiro para enfatizar o processo de aprendizagem e desenvolvimento do professor ao invés de seu processo de formação, determinando, “um diferencial em relação à ideia de formação docente baseada em cursos formais que não tem a preocupação de relacionar o cotidiano escolar com as práticas profissionais.” (p.11)

Em contrapartida, Mourão (2017), vem dizer que o termo DPD, está ligado ao Desenvolvimento Profissional (DP). Mas não tem o mesmo sentido, visto que o DP remete a ideia de atualização profissional, a cursos de formação que tem como objetivo central a obtenção de posição de destaque no mercado de trabalho, e melhorar o desempenho profissional.

Como já abordado, o termo DPD defendido por Marcelo Garcia (2009), tem uma visão mais ampla do desenvolvimento profissional docente, o DPD está relacionado à aprendizagem a partir da experiência, na construção do aperfeiçoamento e de conhecimentos e saberes na atuação das práticas pedagógicas dos professores, as quais podem acontecer em diferentes tempos e contextos, em espaços formais, não formais e/ou informais.

Day (2005) compreende o “Desenvolvimento Profissional Docente como um processo que ocorre a longo prazo, em que diferentes tipos de oportunidades e experiências, planejadas se integram, com a finalidade de promover o crescimento e desenvolvimento do docente” (DAY,2005, p.4).

Por conseguinte, o DPD percorre por todas as experiências naturais de aprendizado e nas atividades conscientes e planejadas pelo professor com o objetivo de beneficiar o indivíduo, o grupo ou a escola, contribuindo para a qualidade da educação em sala de aula.

Marcelo Garcia e Vaillant (2012) tratam o DPD, “como uma atitude permanente de indagação, de formulação de perguntas e problemas e busca de soluções por parte do professor sobre a prática docente. (MARCELO GARCIA; VAILLANT, 2012 p.167)”.

O conceito de Desenvolvimento Profissional Docente adotado por Marcelo Garcia e Vaillant (2012) é o que se adotou nesse estudo com o objetivo de evidenciar a potencialidade e possibilidades de DPD proporcionado pela participação de professoras que atuam na Educação Básica durante a participação no ESQ e no PIBID.

Além das definições dos autores anteriormente citados, encontram-se alguns outros presentes na literatura que corroboram com o entendimento sobre o DPD que se acolheu na pesquisa. No Quadro 1, são descritos alguns desses conceitos.

QUADRO 1: Definições de Desenvolvimento Profissional Docente por estudiosos do tema.

AUTOR	DEFINIÇÃO
Nóvoa (1997)	O desenvolvimento profissional docente é um processo de investigação articulado com as práticas educativas, que considera essas “[...] práticas de formação, como referência as dimensões coletivas que, por sua vez, contribui para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção de seus saberes e dos seus valores” (NÓVOA, 1997, p. 27).
Day (2005)	“um processo no qual, sozinhos e/ou em grupos, em que os professores refletem, revisam, renovam e ampliam seu compromisso como agentes de mudança para os propósitos primordial do ensino; e pelo qual eles adquirem e desenvolvem criticamente o conhecimento, habilidades e inteligência emocional, essenciais para um bom desempenho profissional, planejamento e prática com os estudantes e colegas de profissão através de cada fase de suas vidas docentes”. (DAY, 2005, p.4)
Formosinho (2009)	“[...] um processo contínuo de melhorias das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos estudantes, das famílias e da sociedade” (FORMOSINHO, 2009, p.34).
Silva (2015)	“O desenvolvimento profissional docente deve estar fundamentado em necessidades que demanda da formação docente em todas as áreas do conhecimento e na educação que vem a perpassar por todos os níveis de ensino. Tendo como características a continuidade, o compromisso pessoal, institucional, de caráter individual e coletivo” (SILVA, 2014, p.280).
Ferreira (2020)	“O desenvolvimento profissional docente é um processo focado na pessoa do professor, que procura promover a construção de conhecimentos, mudança (no ensino, na escola, nos processos envolvidos e no professor) e a construção de aprendizagens.” (FERREIRA, 2020, p.08)

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Colaborando para o melhor entendimento em relação à formação permanente e o DPD, Gatti, Barreto e André (2011) estabelecem alguns fatores para que a formação permanente do professor venha contribuir efetivamente para o DPD, dentre eles:

O primeiro fator estabelecido no estudo dos autores supracitados é incentivar maior autonomia na formação com a intervenção direta do professor;

O segundo fator é priorizar os projetos da escola em que o próprio professor decida o tipo de formação que melhor atenda suas necessidades; o terceiro fator é criar espaços de reflexão sobre a prática em um contexto determinado; por fim, o quarto fator é incentivar a comunicação entre os professores da escola pela criação de comunidade de aprendizagem.

Dessa forma, compreende-se que para a formação permanente do professor estimule e ocorra de maneira que contribua para as mudanças da prática docente e, conseqüentemente promova a mudança na educação, deve-se prestar atenção aos professores na escola e entender suas necessidades, ou seja, ouvir os professores, dando voz a esse profissional.

Nesse contexto Day (2005), afirma que,

É o processo mediante o qual os professores, sós ou acompanhados, revêm, renovam e desenvolvem o seu compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais ao pensamento profissional, à planificação e à prática com as crianças, com os jovens e com os seus colegas, ao longo de cada uma das etapas das suas vidas enquanto docentes. (DAY, 2005, p. 20).

Assim, entende-se que não basta apenas que os programas de formação criados e desenvolvidos pelas Secretarias de Educação e gestão escolar imponham cursos de formação aos professores. Esses sujeitos devem ser estimulados a participar na construção e no desenvolvimento desses cursos e programas de formação, estabelecendo trocas de comunicação entre os envolvidos no processo educacional, para que, de fato, aconteça à superação das necessidades, das fragilidades e dificuldades da prática docente, corroborando assim para a autonomia e desenvolvimento dos professores, dos estudantes e da Educação Básica e assim se possam denominar essas ações como processo de DPD.

Day (2005) vem declarar que a formação permanente requer muito mais que a realização de cursos, implica a possibilidade de mudanças em diversos âmbitos. Deve ser um processo que possibilite transformações no coletivo educacional, pois só assim a formação irá proporcionar o DPD que segundo o autor supracitado,

[...] incluir todas as experiências de aprendizagem natural e aquelas que, planejadas e conscientes, tentam, direta ou indiretamente, beneficiar os indivíduos, grupos ou escolas e que contribuem para a melhoria da qualidade da educação nas salas de aula (DAY, 2005, p. 20).

Dito isso, compreende-se que para o professor se desenvolver, além da vontade em aprender e mudar sua prática pedagógica, a instituição educacional precisa possuir ou construir um ambiente incentivador, com um conjunto de colaborações entre o professor, a instituição e as políticas públicas de formação docente. Isso porque o processo de DPD não significa curso ou aperfeiçoamento imposto ou obrigatório, mas ocorre por meio de incentivo e desejo de mudança de atitude do professor. O professor deve reconhecer a necessidade de investir na sua profissão, buscar novas experiências de aprendizagens e entender que apenas a formação inicial não dá e não dará conta de superar os momentos de crises, mudanças e avanços educacionais da atualidade.

Marcelo Garcia (2009) contextualiza ao fazer a metáfora que o DPD deve ser visto como “uma encruzilhada de caminhos que possibilita reunir práticas educativas, pedagógicas, escolares e de ensino. E que para fundamentar essa crença é necessário entender e descrever as relações que se estabelece entre diferentes áreas didáticas.” (MARCELO GARCIA, 2009, p.138)

A Figura 4 serve de base para demonstrar às dimensões do Desenvolvimento Profissional Docente proposta por Marcelo Garcia (2009).

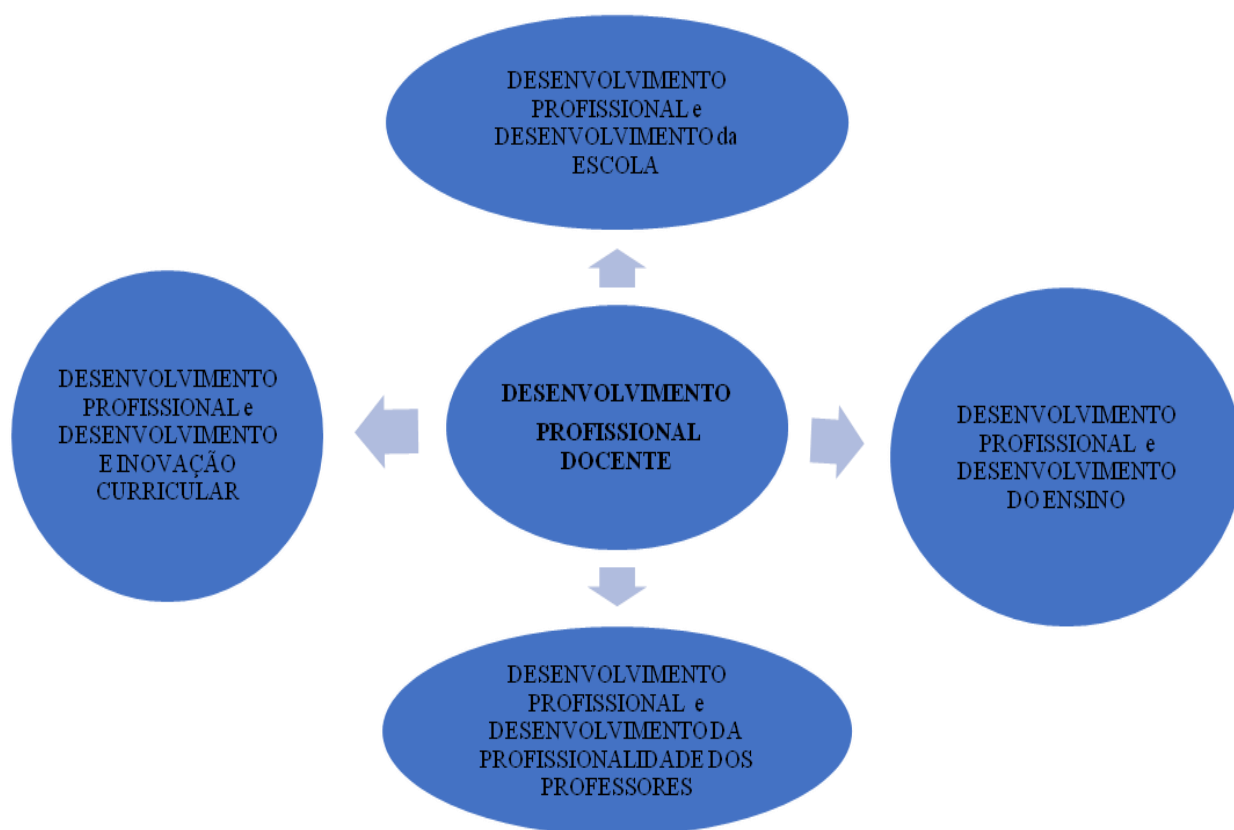


Figura 4: Criado apartir do modelo da síntese mencionado em: Fundamentos para uma Teoria de Desenvolvimento Profissional Docente de Marcelo Garcia (2009, p.140)

Em seu estudo Marcelo Garcia (2009) traz as características de Desenvolvimento profissional Docente. A primeira característica do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) é a pretensão de superar a concepção solitária das práticas habituais da formação permanente, o DPD não ocorre do nada no vazio, esse processo está inserido em um contexto mais amplo de desenvolvimento organizacional e curricular.

Desse modo, é preciso compreender a relação que existe entre o desenvolvimento da escola e o DPD, entendendo assim que a escola é a unidade básica para mudança e melhoria do ensino, pois é nesse espaço que a educação, o ensino e aprendizagem acontecem com mais frequência. Entendendo esse princípio, se compreende também a importância de alguns aspectos da eficácia de alguns processos que tem como propósito o DPD.

Fenstermacher e Berliner (1994) enfatizam que o DPD é muito mais do que proporcionar um serviço ou um curso a um docente ou a um grupo de docentes. Nesse processo estão presentes a dinâmica organizacional da escola, a estrutura de autoridade, as normas que definem as relações entre o pessoal da escola, a natureza das comunicações de uma escola, e os papéis e responsabilidade do pessoal envolvido nessa organização.

De acordo com os autores supracitados a escola deve ser assumida como a unidade básica de mudança e formação permanente. Assim os autores salientam alguns aspectos da escola que lhe confere esse posto promotor de mudanças e inovações, tais como:

A existência e participação da liderança institucional; a cultura de colaboração; a gestão democrática e participativa; a autonomia para a organização do currículo entre a direção e os professores; a prática da autoavaliação. As condições destacadas demonstram as relações e integração entre o desenvolvimento da escola e o DPD. (MARCELO GARCIA, 2009, p.142).

A segunda característica mencionada por Marcelo Garcia (2009) são as relações entre o DPD e o desenvolvimento e inovação dos currículos que tem como pontos cruciais, as concepções de currículo, a inovação curricular e o papel do professor na construção, no desenvolvimento e na avaliação do currículo que se vai adotar como prática. Portanto, para Marcelo Garcia (2009) a,

Autonomia que os professores possuem seja individual, ou em conjunto com os seus pares, para decidir a configuração curricular da escola, é que determina a medida de

desenvolvimento profissional docente que pode vir a ser construída ao final de uma proposta curricular”. (MARCELO GARCIA, 2009, p.142).

O autor supracitado entende que quando o professor assume a postura de agente da construção e do desenvolvimento curricular, as possibilidades de se estabelecer ligações concretas com o DPD são maiores e visíveis.

A terceira característica mencionada pelo autor envolve a relação do DPD e o desenvolvimento do ensino. Marcelo Garcia (2009) relata que a relação DPD e o desenvolvimento do ensino ocorrem com mais frequência. O autor relata que o DPD, que também é denominado de aperfeiçoamento, de formação permanente, tem em seu objetivo, a construção de saberes para o ensino dos professores.

Nesta perspectiva de DPD, o autor destaca que se deve levar em consideração que o conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre sua própria prática, vem a contribuir para que os professores gerem conhecimento e saberes prático e estratégicos capacitando-os a aprender com a sua própria experiência em sala de aula.

Segundo Gimeno (1995) analisar as atividades docentes é importante tanto para formação como para o processo de DPD.

As atividades como unidade de análise aplicadas a ação dos professores, dos estudantes ou a qualquer outro elemento que substitua o professor como emissor de conteúdo ou estruturador da prática, podem ser um recurso de valor para aprofundar a compreensão e para o desenvolvimento no contexto real de ensino (GIMENO,1995, p.32).

A quarta característica citada por Marcelo Garcia (2009) é o DPD e desenvolvimento da profissionalidade dos professores, referindo-se ao próprio professor como pessoa, como “profissional e como sujeito que tem a capacidade de aprender durante todo o seu percurso como professor”. Segundo o autor é necessário enfatizar a importância de se aprofundar o profissional desses sujeitos e a sua formação. (MARCELO GARCIA, 2009, p.145).

Nessa abordagem a questão da profissionalidade é salientada e observam-se algumas características com o ensino atual,

[...] uma burocratização, proletarização e intensificação do trabalho dos professores, que leva a um aumento do controle, uma diminuição da autonomia e capacidade de tomar decisões, um aumento significativo de tarefas a realizar ao mesmo tempo e com escassos incentivos ao longo da sua carreira docente. Outra característica do ensino como profissão é a sua progressiva feminização, sobretudo nos níveis iniciais do sistema educativo, o que se pode repercutir na imagem social que se tem dos professores. Trata-se de uma profissão onde se fomenta o isolamento entre os professores, de tal modo que as aulas configuram “territórios” particulares, aos quais é difícil ter acesso. Predomina a cultura do individualismo, juntamente com a balcanização, por oposição a uma cultura de colaboração. (MARCELO GARCIA, 1999, p.147).

Consequentemente, o DPD está também relacionado com a própria melhoria das condições de trabalho, com a perspectiva de maior autonomia institucional e com a capacidade de ação dos professores, seja individualmente ou coletivamente.

Nesse sentido, Marcelo García (1999), incentiva a participação de assessores de formação em centros educativos com o objetivo de contribuir para um desenvolvimento profissional mais próximo dos problemas, necessidades e preocupações dos professores.

Esse autor demonstra uma nova dimensão nessa perspectiva, ou seja, a necessidade de relacionar o desenvolvimento profissional com a avaliação de professores assumido como uma responsabilidade profissional própria dos professores.

Outro aspecto mencionado pelo autor diz respeito à necessidade de relacionar o desenvolvimento profissional dos professores com as teorias sobre a mudança e a aprendizagem do docente. Assim,

As teorias sobre a mudança dos professores, sobre as etapas de preocupações, sobre as etapas de desenvolvimento cognitivo, sobre as fases da carreira docente, etc., têm de ser tidas em conta quando se planificam, desenvolvem e avaliam atividades de desenvolvimento profissional (MARCELO GARCIA, 1999, p. 146).

Assim, Marcelo Garcia (1999) ressalta que as características propostas por ele não devem ser entendidas como patrocinadoras da formação de professores e do DPD, entretanto devem ser reconhecidas como as únicas capazes de incorporar na prática tanto o desenvolvimento do professor quanto da escola de maneira geral.

Por conseguinte, entende-se que o DPD está entrelaçado com a melhoria das condições de trabalho, suas possibilidades institucionais de maior autonomia e capacidade de ação individualmente ou coletivamente dos professores no contexto da educação e do ensino e aprendizagem.

2.2 O que dizem as pesquisas acerca o Desenvolvimento Profissional Docente do professor supervisor do Estágio Supervisionado em Química e do PIBID.

Com o objetivo de investigar o que os pesquisadores e estudiosos da área de Educação estão discutindo sobre o tema proposto na pesquisa foi realizado um mapeamento em três eventos nacionais da área de Educação, Educação em Ciências e Ensino de Química sobre o DPD do professor supervisor do Estágio Supervisionado em Química e do PIBID que atua na Educação Básica.

2.2.1 Mapeando os eventos

Os eventos escolhidos para fazer o mapeamento são eventos científicos de nível nacional da área de Educação, Educação em Ciências e Ensino de Química. Foram mapeados três eventos nacionais, a saber, o Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE), o Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC) e o Encontro Nacional de Educação de Química (ENEQ). Esses eventos são reconhecidos nacionalmente e contam com a participação de estudantes e pesquisadores dos Programas de Pós-Graduação em Educação, Educação em Ciências e Ensino de Química.

Os trabalhos aceitos e publicados nesses eventos são trabalhos completos e resumos. Os trabalhos aceitos no ENDIPE são trabalhos completos e são apresentados em formato de pôsteres. Os trabalhos aceitos no ENPEC são trabalhos completos e são apresentados em formato de oral e no ENEQ são textos completos e resumos, os textos completos têm sua apresentação de forma oral e os resumos em formato de pôsteres.

O mapeamento foi realizado a partir da análise das cinco últimas edições dos eventos. A opção por analisar os cinco últimos eventos se deu por entender que cinco edições é um tempo suficiente para se ter uma visão de como estão as pesquisas que tratam de uma temática, visto que os eventos escolhidos são realizados bianualmente de forma que engloba cerca de dez anos de pesquisas sobre o tema. Dessa forma analisaram-se os eventos do ENDIPE de 2012 a 2020, nos anais do ENPEC foram analisadas as edições de 2013 a 2021, os eventos do ENEQ entre os anos de 2012 a 2020.

Os trabalhos foram selecionados observando-se os indicadores; professor supervisor/PIBID, professor supervisor/Estágio Supervisionado e DPD do professor supervisor, observando-se os campos: Título, resumo, palavras-chave e as considerações finais. A busca nos eventos foi realizada por meio da análise dos trabalhos um a um em todos os volumes aceitos e publicados nos períodos já mencionados anteriormente.

Após essa etapa inicial, foi realizada a identificação dos trabalhos, primeiramente por meio da leitura flutuante, ou seja, a leitura dos títulos, das palavras-chaves, e posteriormente, a leitura dos resumos, considerações finais ou até mesmo quando necessário a leitura do trabalho completo.

O objetivo principal do mapeamento nas edições dos eventos foi identificar como estão apresentadas as pesquisas relacionadas ao DPD de professores supervisores, possibilitada pelo Estágio Supervisionado em Química e pelo PIBID.

Ao mapear os trabalhos publicados nos eventos ENDIPE (2012 a 2020), ENPEC (2013 a 2021), ENEQ (2012 a 2020), identificaram-se que foram aceitos respectivamente no ENDIPE 3.987 trabalhos, no ENPEC 6.573 trabalhos e no ENEQ 3.291 trabalhos, num total de 13.851 estudos publicados nos eventos pesquisados nas suas últimas cinco (05) edições.

Entretanto, mesmo diante de um número expressivo de trabalhos publicados nos eventos apenas, quatorze (14) trabalhos publicados tratavam da temática abordada, estes estão distribuídos nos seus respectivos eventos no Quadro 2:

Quadro 2: Número de trabalhos publicados nos eventos relacionados com a temática da pesquisa.

ENDIPE (2012 a 2020)	ENPEC (2013 a 2021)	ENEQ (2012 a 2020)
Cinco (5) Trabalhos	Cinco (4) Trabalhos	Quatro (5) Trabalhos

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

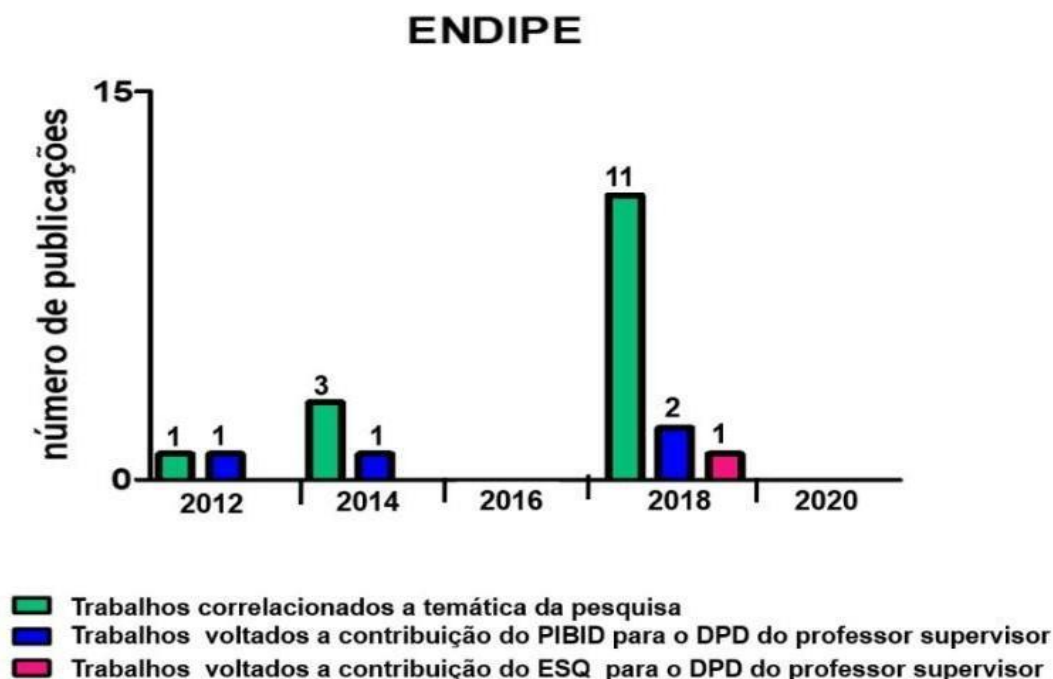
A análise foi realizada separadamente para cada evento, por ano e número de publicação, com o intuito de verificar se as publicações discutiam/analisavam o DPD do professor supervisor possibilitado pela participação desses no Estágio Supervisionado e no PIBID.

O primeiro evento a ser analisado foi o Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE). O ENDIPE é um encontro que ocorre bienalmente e congregam pesquisadores, especialistas, dirigentes educacionais, professores e estudantes dos mais distintos espaços do país e do exterior para discutir a didática e as práticas de ensino.

O ENDIPE se consagrou ao longo dos seus 33 anos de existência como um espaço plural de discussões acerca dos estudos, de pesquisas e de experiências a respeito dos processos educacionais em todos os níveis de ensino. Hoje é um evento significativo no cenário nacional e suas contribuições têm sido referência para o avanço da produção de conhecimentos sobre os fenômenos educacionais e para a formulação de propostas educacionais inovadoras.

A seguir serão demonstrados por meio de gráficos os trabalhos publicados no ENDIPE em suas edições nos anos de 2012 a 2020 que tratam do tema abordado em nosso estudo.

GRAFICO 1: Os Trabalhos publicados no ENDIPE, nas edições de 2012 a 2020.



Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

A análise do gráfico 1 relativo ao ENDIPE de 2012, verificou-se que os trabalhos publicados que a princípio discutem a temática da pesquisa, entretanto após leitura dos trabalhos somente um (01) trabalho aborda o DPD do professor supervisor possibilitado pela participação no PIBID.

O trabalho de Farias, Cavalcante e Silva (2012) que aborda a experiência de formação continuada vivida por professores da Educação Básica, inseridos no (PIBID) na construção/consolidação da identidade profissional. Os autores relatam que essa ação educacional que futuros professores e docentes atuantes na rede pública de ensino (professores supervisores) bem como propiciou oportunidade de novas aprendizagens e crescimento entre esses sujeitos.

Em suas conclusões, os autores destacam que os professores da Educação Básica que participaram do PIBID, redescobriram o mundo acadêmico, do qual a maioria estava distante desde o término do curso de formação inicial. Destacam também o prazer dos professores, de

sua competência e experiência profissional na contribuição na formação dos futuros professores, para além da aprendizagem que o contato com futuros colegas (licenciando) proporcionou em relação á docência, estimulando a revisão da prática docente e, sobretudo, assegurando oportunidade de aprendizagem.

Na edição de 2014 do ENDIPE, encontraram-se três (03) trabalhos publicados que tinham relação em princípio com a temática da pesquisa, entretanto após a leitura dos trabalhos verificou-se que apenas um aborda o PIBID como potencializador do DPD do professor supervisor.

Na pesquisa de Tobaldini (2014), o foco foi compreender as implicações das ações realizadas pelo subprojeto de Química, pertencente ao PIBID de uma Universidade pública do Paraná para a formação do professor supervisor.

O resultado da pesquisa apontou que o subprojeto, por meio das ações desenvolvidas no contexto escolar possibilitou ao professor da Educação Básica questionar o ensino e aprendizagem de Ciências. O autor conclui que a participação no subprojeto do PIBID, colabora para a formação continuada dos professores supervisores por meio da retomada de estudos e momentos de reflexão sobre novas abordagens para o Ensino de Ciências, possibilitando a melhoria da prática pedagógica e consequentemente do Ensino de Química nessas escolas.

Na edição do ENDIPE de 2016 não foram identificados trabalhos voltados para a temática da pesquisa.

Contudo observa-se no Gráfico 1, que na edição de 2018 do ENDIPE, foi a edição que teve um número expressivo de trabalhos publicados relacionados ao professor da Educação Básica, o Estágio Supervisionado e o PIBID, onze (11) no total, sendo que desses onze, três (03) estavam voltados para a temática da pesquisa, ou seja, as contribuições do Estágio Supervisionado em Química e do PIBID para a formação do professor supervisor da Educação Básica.

No primeiro trabalho o foco é a contribuição do Estágio Supervisionado no DPD dos professores supervisores e os outros dois trabalhos discutem a contribuição do PIBID para a formação do professor supervisor.

No estudo de Torres e Menezes (2018) o destaque é a importância e o papel do Estágio nas Licenciaturas e no Mestrado para a aprendizagem profissional docente e na formação do professor da Educação Básica. Com objetivo de analisar as potencialidades do Estágio, os

saberes didáticos subjacentes ao mesmo, suas contribuições para aprendizagem profissional e formação da consciência do professor para atuar na Educação Básica.

Em suas conclusões os pesquisadores afirmaram que o Estágio é um campo teórico/prático que pode revelar a articulação da ação-reflexão-ação, indicando relevância na construção de saberes didático e de sentidos sobre a aprendizagem da profissão na formação continuada de professores da Educação Básica.

O segundo trabalho publicado foi o de Nascimento, Miranda e Barolli (2018) que investigou a possibilidade de o PIBID influenciar na constituição identitária e o DPD de professores da Educação Básica, os professores supervisores.

O resultado da pesquisa aponta que o contexto do PIBID, em que atuava a supervisora, favoreceu que práticas fossem tomadas como objetos de análise e reflexão e conseqüentemente, que ocorressem reformulações identitárias na vida profissional da supervisora.

Na terceira pesquisa realizada por de Bastos e Lima (2018), a base da discussão foi a docência e a experiência do professor da Educação Básica no contexto do PIBID e objetivou compreender como a interlocução firmada no Programa implica no processo de DPD, a partir da parceria entre uma Instituição de Ensino Superior e a Educação Básica.

Na análise os pesquisadores chegaram à conclusão de que os professores da Educação Básica valorizam a interação com os licenciandos como oportunidade de aprendizagem e a atuação no Programa é realçada como oportunidade de desenvolvimento profissional privilegiada que ocorre no contexto da Educação Básica em interação com a Instituição de Ensino Superior.

Esses autores também observaram que a partir das experiências vivenciadas, o professor supervisor desperta nos licenciandos o interesse pela docência, bem como, propicia condições para o desenvolvimento e análise de práticas que permitem a esses futuros professores refletirem acerca das experiências vividas, contribuindo para a (re) elaboração de teorias e práticas pedagógicas.

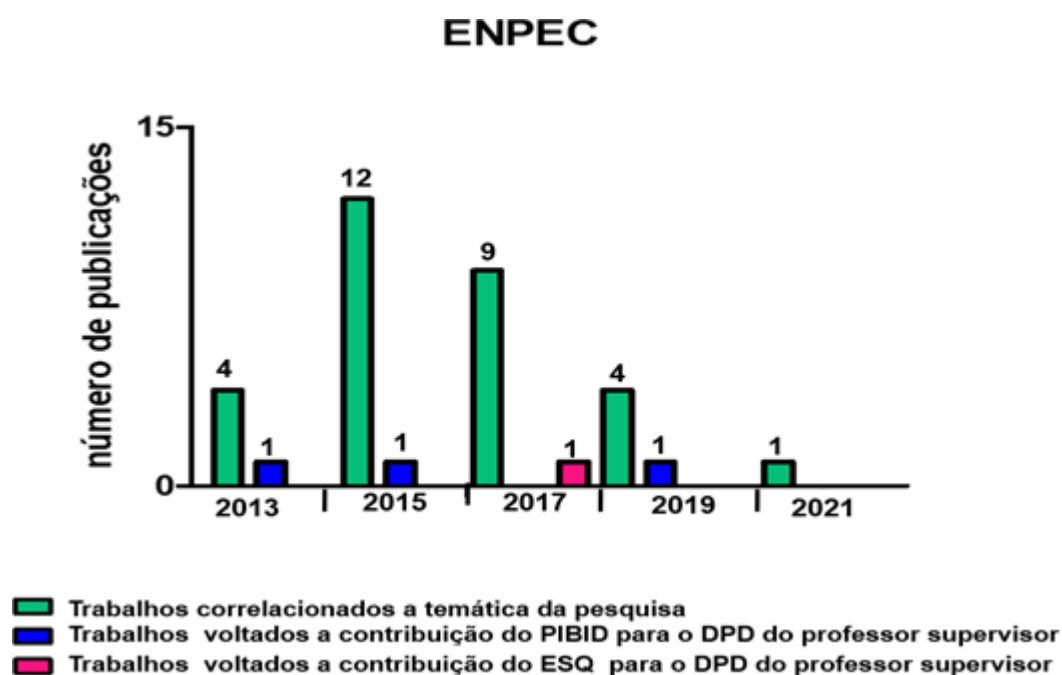
Os nove (09) trabalhos publicados na edição de 2018 do ENDIPE abordam assuntos correlacionados à temática da pesquisa como, a exemplo, do papel do Estágio Supervisionado na formação do licenciando, a formação inicial e o PIBID, entre outros.

Na edição mais recente do ENDIPE no ano de 2020 não foram identificados trabalhos voltados para a temática da pesquisa. Educação em Ciências (ABRAPEC) cujo objetivo é reunir e favorecer a interação entre os pesquisadores das áreas de Ensino de Física, de Biologia, de Química, de Geociência, de Ambiente, de Saúde e áreas afins, com a finalidade de discutir trabalhos de pesquisa recentes e tratar de temas de interesse da sociedade.

O segundo evento analisado foi o Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC). Evento bienal promovido pela Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC) cujo objetivo é reunir e favorecer a interação entre os pesquisadores das áreas de Ensino de Física, de Biologia, de Química, de Geociência, de Ambiente, de Saúde e áreas afins, com a finalidade de discutir trabalhos de pesquisa recentes e tratar de temas de interesse da sociedade.

No Gráfico 2 a seguir podemos visualizar o número de trabalhos voltados para a temática da nossa pesquisa referente as edições de 2013 a 2021 do ENPEC.

GRÁFICO 2: Trabalhos voltados à temática da pesquisa publicada no ENPEC, nas edições de 2013 a



2021.

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Observando o Gráfico 2 as publicações dos trabalhos da edição de 2013 do ENPEC, apenas quatro (04) trabalhos foram publicados no evento que poderiam ter relação com a temática proposta na pesquisa, entretanto após a leitura dos trabalhos apenas um (01) discute as contribuições do PIBID para o DPD do professor supervisor da Educação Básica.

Na pesquisa de Nascimento e Barolli (2013) a discussão gira em torno de compreender a influência do PIBID na rotina de professoras supervisoras de Ciências e as possibilidades de DPD na participação no PIBID. No processo de análise os pesquisadores estabeleceram dimensões que viessem expressar as relações que as professoras estabelecem como indício de DPD em função de suas participações no PIBID.

As dimensões inferidas pelos pesquisadores foram: trazer a satisfação pessoal, criar ou atualizar rotinas de trabalho, agregar novos recursos instrucionais ao ensino, investir na formação.

Esses autores entendem que essas dimensões estabelecidas pelas professoras podem ser analisadas por duas perspectivas de DPD, quais sejam, a primeira o papel de co-formadoras que essas professoras assumem e a segunda a sustentação e aprimoramento de suas práticas.

Os resultados do estudo revelam que a participação dessas professoras no Programa, em diversos aspectos tem trazido um novo ânimo ao ofício da profissão e conseqüentemente tem contribuído para o DPD delas.

Na edição de 2015 do ENPEC de acordo com o Gráfico 2, houve expressivo número de trabalhos publicados, doze (12) publicações ao todo com temas prováveis que tratam do professor do Estágio Supervisionado e do PIBID, entretanto somente um (1) desses trabalhos aborda o DPD do professor supervisor do PIBID.

O estudo de Batista e Takahashi (2015) visa compreender como o PIBID vinculado a uma Universidade Federal do Estado de Minas Gerais tem contribuído para o DPD de professores supervisores de Física.

Os pesquisadores perceberam que a participação dos professores supervisores no Programa tem caminhado para uma formação contínua e tem contribuído na prática docente por meio de novos recursos e estratégias de ensino, estudos teóricos e conhecimentos de novas metodologias.

Chegando assim à conclusão de que os relatos dos professores colaboradores indicam que o PIBID tem sido um espaço para troca de experiências e reflexão da docência, pois o ensino por meio da coletividade tem influenciado para a busca de novos saberes e para o DPD dos professores supervisores.

Na edição do ENPEC de 2017 nove (09) trabalhos foram publicados e dentre esses trabalhos apenas um (01) trata o tema DPD do professor supervisor da Educação Básica vinculada a participação no Estágio Supervisionado.

No trabalho de Mello e Higa (2017), o foco foi o DPD de professores de Ciências e Biologia na supervisão dos estagiários das licenciaturas. Por meio de entrevistas com cinco professores de Ciências e Biologia da rede Estadual de Ensino identificaram alguns aspectos do DPD: aspectos materiais, informações, conhecimentos, consciência nova, motivacional, ajuda no trabalho e percepção de si. Os autores apontaram o Estágio Supervisionado como espaço para o DPD de professores supervisores.

No ENPEC de 2019, identificaram-se quatro (04) trabalhos que discutem a formação de professor, o Estágio Supervisionado e o PIBID, entretanto apenas um trabalho trata a questão do DPD do professor supervisor possibilitado pela participação desses no PIBID.

A pesquisa de Nogueira e Fernandez (2019) investiga os impactos do PIBID na formação de uma professora supervisora do PIBID. Os autores chegaram à conclusão de que o PIBID deixou marcas na formação da professora supervisora tais como: o uso de novas metodologias com objetivo de melhorar a aprendizagem dos estudantes, o posicionamento da professora em relação a continuidade de sua formação profissional, a reflexão sobre a prática docente, sobre a realidade da Educação Básica e o seu papel como co-formadora dos licenciandos participantes do PIBID.

Em sua mais recente realização o ENPEC de 2021, um único trabalho voltado para a temática da pesquisa foi apresentado e publicado nos anais do evento. Entretanto o trabalho de Matheus *et, al*, (2021) tem como objetivo analisar os trabalhos que tratam do papel do professor supervisor do estágio curricular supervisionado, publicados nas atas do ENPEC, e as contribuições desse profissional na formação inicial de professores de Ciência e Biologia.

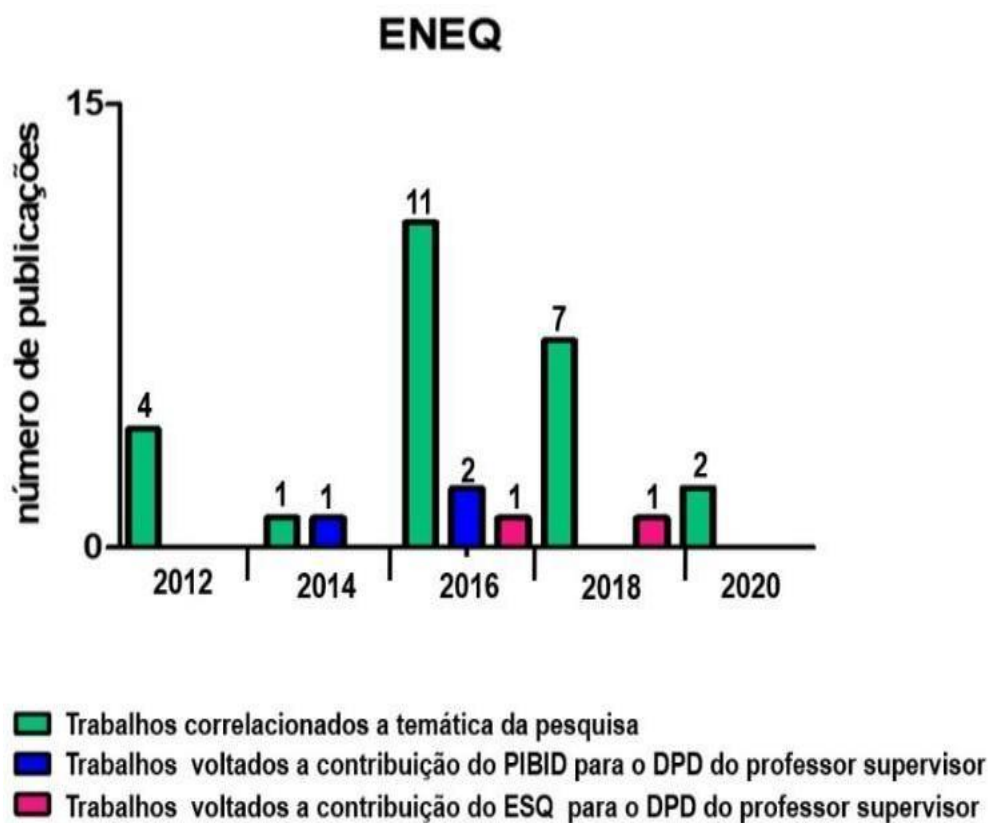
Os dados do estudo revelaram que ainda há uma baixa produção de pesquisas que investigam a importância do estágio curricular supervisionado e o papel do professor supervisor, sua colaboração para a formação de futuros professores.

O terceiro evento a ser analisado foi o Encontro Nacional de Educação de Química (ENEQ). O ENEQ era um evento da Divisão de Ensino da Sociedade Brasileira de Química (SBQ), com a criação da Sociedade Brasileira de Ensino de Química (SBEnQ) passa está ser a entidade responsável pela organização do ENEQ.

Desde a realização da primeira edição, o ENEQ tem reunido docentes, universitários, professores da Educação Básica, estudantes de pós-graduação, graduação e até mesmo estudantes do ensino médio para discutir temáticas que abordam questões sobre os avanços e as limitações da Educação Química no Brasil, bem como a formação de professores. O ENEQ é referência na promoção e divulgação da pesquisa na área de Ensino de Química.

O Gráfico 3 demonstra o número de trabalhos publicados no ENEQ entre os anos de (2012 a 2020) que se enquadram na proposta da pesquisa.

GRAFICO 3: Trabalhos publicados no ENEQ nas edições de 2012 a 2020.



Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Na análise do gráfico 3 observa-se que a quantidade de trabalhos publicados no ENEQ no ano de 2012, resume-se a quatro (04) publicações e em nenhum desses trabalhos é abordado o desenvolvimento profissional do professor supervisor do Estágio Supervisionado e/ou do PIBID.

Os quatro estudos publicados na edição de 2012 evidenciam a interação escola - licenciando atuantes no programa PIBID, as experiências vivenciadas pelos bolsistas e o

processo de formação deles, além de abordar a escola e o Estágio Supervisionado em Química, não fazendo menção a formação ou o DPD do professor supervisor da Educação Básica.

Na edição do ano de 2014 nota-se que somente um trabalho foi publicado nos Anais do evento que aborda a temática, o professor supervisor e seu DPD possibilitado pela participação no PIBID.

A pesquisa desenvolvida por Dias, Silva e Mattos (2014), relatam a experiência dos bolsistas e da professora supervisora do PIBID da UFMG.

Os autores do estudo observaram que o grupo do PIBID da UFMG, procurou dialogar com as principais diretrizes do Programa com destaque para a familiarização dos licenciandos com o futuro campo de atuação e a obtenção de experiência em diferentes metodologias de ensino e dos processos discursivos em sala de aula. Concluem que as diretrizes educacionais propostas pelo PIBID contribuem para a formação inicial, além de contribuir para o aperfeiçoamento da professora supervisora por meio da interlocução dos projetos, atividades e dinâmicas educacionais com os bolsistas e Universidade.

Na edição do ENEQ de 2016, houve um número expressivo de publicações de trabalhos relacionado ao tema proposto. No total onze (11) trabalhos foram apresentados e publicados no evento e dentre esses trabalhos conseqüentemente houve o maior número de trabalhos que aborda o DPD de professores supervisores totalizando três trabalhos publicados.

Os dois primeiros trabalhos discutem a contribuição do PIBID no DPD dos professores supervisores da Educação Básica e o terceiro trabalho trata da contribuição do Estágio Supervisionado em Química no DPD dos professores da Educação Básica.

No primeiro estudo desenvolvido por Silveira *et al* (2016), o foco foi a contribuição do PIBID a partir da perspectiva dos professores supervisores de Química para a unidade escolar e para sua própria formação. O trabalho discutiu a contribuição das atividades desenvolvidas no PIBID, como precursora ao processo de DPD do professor supervisor.

Esses autores relataram que a participação no PIBID foi uma oportunidade não só de contribuição para a formação dos licenciandos em Química, mas também uma maneira de estabelecer parceria entre a unidade escolar e a universidade. Tratando assim de uma forma de aperfeiçoamento profissional, tanto para os licenciandos quanto para os professores supervisores, uma vez que a interação entre a universidade e a unidade escolar resultou na realização de vários projetos, os quais objetivaram o aprimoramento da prática docente, o

desenvolvimento de estratégias de ensino e uma maneira de incentivar o estudo da Química entre os estudantes.

Nesse sentido, os autores da pesquisa constataram que os objetivos do PIBID têm sido contemplados nas mais variadas vertentes dentre as quais: a formação do licenciando como futuro profissional de Química, a contribuição para um processo de ensino e aprendizagem de qualidade e a formação permanente de professores supervisores de Química.

No segundo estudo de Rocha, Lima e Pinho (2016), a intenção foi analisar as atividades do PIBID - Química realizada no Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ) no Campus Duque de Caxias e a contribuição dessas atividades para a formação continuada do professor supervisor do PIBID.

Uma das conclusões a que os autores chegaram foi de que o professor supervisor tem no PIBID uma oportunidade inestimável de formação continuada, com “a oxigenação” da sua prática pedagógica e a oportunidade de repensar sua prática docente.

O terceiro trabalho publicado na edição de 2016 do ENEQ, discute a importância do professor da Educação Básica na supervisão do Estágio Supervisionado em Química. A pesquisa de Reinke, Ferreira e Sangiogo (2016) aborda o importante papel que o professor da Educação Básica tem na formação dos licenciandos em Química.

No estudo, os autores buscaram na Secretaria Municipal de Educação e na Coordenadoria Regional de Educação em que a pesquisa foi realizada leis e pareceres envolvendo o ES e as normatizações sobre tempos e objetivos desta etapa na formação docente, no entanto, eles apontaram que pouco se encontrou sobre o assunto.

Além de detectarem que nas escolas pesquisadas também não foram encontrados registros no Projeto Pedagógico sobre o papel da escola na formação inicial para a docência, sobre os aspectos organizacionais e pedagógicos em relação aos estágios e atuação do professor da Educação Básica.

Os pesquisadores chegaram à conclusão, que é importante que as Instituições educacionais discutam a importância da escola como espaço de construção de conhecimento para o licenciando e a importância da influência do professor supervisor na formação inicial desse sujeito.

Na análise da edição do ENEQ de 2016, encontraram-se oito (08) estudos que foram publicados que abordam o Estágio Supervisionado e o PIBID, entretanto as abordagens não se enquadram na proposta da pesquisa.

Na edição de 2018 do ENEQ, encontraram-se sete (07) trabalhos que a princípio abordavam o DPD do professor supervisor do Estágio Supervisionado e do PIBID, entretanto após leitura e releitura apenas um (01) dos trabalhos publicados nesta edição aborda a contribuição do Estágio Supervisionado na formação do professor da Educação Básica.

O estudo de Cunha; Silva e Pantano (2018), discute a contribuição do Estágio Supervisionado na formação continuada de professores de Ciências. A pesquisa desses autores apresenta em seu corpus as contribuições do Estágio Supervisionado na formação de professores graduados em Química, Física e Biologia, que atuam em uma escola de Ensino Médio em tempo integral na cidade de Rio Branco/AC.

Os resultados da pesquisa demonstraram que 50% dos colaboradores relataram que o Estágio Supervisionado não contribuiu para a prática pedagógica visto que o cotidiano da escola é muito diferente das vivências da academia e os outros 50% dos colaboradores relataram que o Estágio Supervisionado contribuiu de forma significativa para a atuação na escola em tempo integral, e que sem a participação no Estágio Supervisionado eles não teriam tido experiências que só ocorrem na escola e adquirido novas aprendizagens como: metodologias diferenciadas, abordagens inovadoras que transformaram suas práticas pedagógicas.

Na edição mais recente do ENEQ em 2020, encontraram-se dois (02) trabalhos que a princípio abordavam o DPD do professor supervisor do Estágio Supervisionado e do PIBID, entretanto após leitura e releitura dos textos nenhum desses trabalhos publicados na edição de 2020 abordam a contribuição do Estágio Supervisionado e do PIBID na formação do professor da Educação Básica.

Ao finalizar o mapeamento dos trabalhos nos eventos e com a visão dos gráficos para análise, observa-se que nos períodos das últimas cinco edições (que equivalem dez anos de pesquisa uma vez que os três eventos acontecem bianualmente) nesses eventos a quantidade de trabalhos publicados que abordam o Desenvolvimento Profissional Docente dos professores supervisores da Educação Básica, possibilitado pelo Estágio Supervisionado e/ou pelo PIBID foi expressivamente abaixo do esperado.

Consequentemente, aponta-se a necessidade de estudos e pesquisas voltadas para essa temática, visto que se entende que a parceria estabelecida entre a Universidade - Escola, como a do Estágio Supervisionado e o PIBID, configuram-se como ações promissoras para o DPD e para a formação contínua dos professores que atuam na Educação Básica. Havendo a

necessidade de incentivar pesquisas voltadas para esse campo de estudo, considerando a importância da formação dos professores que atuam na Educação Básica e o impacto positivo para o ensino e aprendizagem, e principalmente para a formação dos estudantes como cidadãos emancipados e conscientes do seu papel na sociedade contemporânea.

Portanto ressalta-se que o estudo realizado revela a carência de pesquisa que vem a discutir e estudar o Desenvolvimento Profissional Docente de professores da Educação Básica possibilitado pelo Estágio Supervisionado em Química e do PIBID.

2.2.2 Mapeando as revistas selecionadas

Além dos eventos da área de Educação, Educação em Ciência e Ensino em Química também foram mapeados cinco (05) periódicos que divulgam estudos e pesquisas voltados para o ensino e aprendizagem e a formação de professor, revistas essas; Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências(RBPEC), Ciências&Educação, Revista Pesquisa em Educação em Ciências (ENSAIO), Revista Investigações em Ensino de Ciências (IENCI) e a Química Nova na Escola (QNEsc), Ciência & Educação, Química Nova na Escola (QNEsc).

No mapeamento dos periódicos opto-se por analisar as publicações dos últimos dez (10) anos, ou seja, de 2011 a 2021, por entender que se configura um período de tempo razoável para investigar como estão as discussões acerca da temática entre os pesquisadores da área de Educação e Ensino em Ciências.

Justifica-se a escolha dos periódicos pelo fato de serem revistas da área da educação importantes como meios de divulgações científicas na área de Educação em Ciências no Brasil e no Exterior.

Os trabalhos foram selecionados levando-se em consideração o título, o resumo e as palavras chaves com os temas: professor supervisor do PIBID, professor supervisor do Estágio Supervisionado, Desenvolvimento Profissional Docente do professor supervisor da Educação Básica. Assim como nos eventos a busca nas revistas, foram realizadas análises um por um de todos os volumes já publicados entre os anos de 2011 a 2021.

Após a etapa inicial, foram identificados os trabalhos primeiramente por meio da leitura flutuante, ou seja, a leitura dos resumos, considerações finais ou quando necessário a leitura do texto completo.

O objetivo principal do mapeamento nos trabalhos dos periódicos supracitados foi identificar como se apresentam as pesquisas relacionadas ao Desenvolvimento Profissional Docente de professores supervisores, possibilitado pelo Estágio Supervisionado e pelo PIBID.

2.2.3 Identificando os periódicos

A Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (RBPEC) é uma publicação da Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC) e tem como objetivo disseminar resultados e reflexões advindos de investigações conduzidas na área de Educação em Ciências, com ética e eficiência, de forma a contribuir para a consolidação da área, para a formação de pesquisadores e para a produção de conhecimentos em Educação em Ciências.

A revista Ciência & Educação foi criada em 1995, na implantação do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência da Faculdade de Ciências da UNESP no Campus de Bauru.

A revista Ensaio - Pesquisa em Educação em Ciências publica artigos nacionais e internacionais inéditos, suas publicações estão voltadas para as áreas de Ensino de Ciências, Educação em Ciências, Educação em Saúde, Educação Ambiental.

A revista IENCI - Investigações em Ensino de Ciências, revista internacional de publicação quadrimestral é voltada exclusivamente para a pesquisa na área de Ensino e Aprendizagem de Ciências (Física, Química, Biologia ou Ciências Naturais). O periódico divulga trabalhos relevantes e originais em pesquisa em ensino de Ciências para a comunidade internacional de pesquisadores em especial da América Latina e Península Ibérica.

A QNEsc – Química Nova na Escola, revista com periodicidade trimestral que se propõe a subsidiar o trabalho, a formação e a atualização da comunidade do ensino de Química brasileira. A QNEsc integra-se à linha editorial da Sociedade Brasileira de Química que publica também a revista Química Nova.

Assim como os três eventos que foram mapeados o objetivo do levantamento foi identificar como se apresentam as pesquisas relacionadas ao Desenvolvimento Profissional

Docente de professores supervisores possibilitado pelo Estágio Supervisionado em Química e pelo PIBID.

No Quadro 3 estão expostos os números de trabalhos que discutem o Desenvolvimento Profissional Docente do professor supervisor da Educação Básica possibilitado pelo Estágio Supervisionado em Química e ou do PIBID.

Quadro 3: Número de trabalhos publicados nos periódicos entre os anos de 2011 a 2021 relacionado ao tema: O Desenvolvimento Profissional do Professor supervisor do Estágio Supervisionado em Química e do PIBID.

RBPEC		Ciência & Educação		Ensaio		IENCI		QNEsc	
Ano	Publicações	Ano	Publicações	Ano	Publicações	Ano	Publicações	Ano	Publicações
2011	0	2011	0	2011	0	2011	0	2011	0
2012	0	2012	0	2012	0	2012	0	2012	0
2013	0	2013	0	2013	0	2013	0	2013	0
2014	0	2014	0	2014	0	2014	0	2014	0
2015	0	2015	0	2015	0	2015	0	2015	0
2016	0	2016	0	2016	0	2016	0	2016	0
2017	0	2017	0	2017	0	2017	0	2017	0
2018	0	2018	0	2018	0	2018	0	2018	0
2019	0	2019	1	2019	0	2019	0	2019	0
2020	0	2020	0	2020	0	2020	0	2020	0
2021	0	2021	0	2021	0	2021	0	2021	0
Total	0		1		0		0		0

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

O Quadro 3 apresenta as publicações dos trabalhos que tem como foco o Desenvolvimento Profissional Docente do professor supervisor da Educação Básica possibilitado pelo Estágio Supervisionado em Química e pelo PIBID.

Observa-se no resultado do mapeamento que apenas um trabalho voltado para a temática proposta na pesquisa foi publicado entre os anos 2011 a 2021 nos periódicos analisados.

A pesquisa foi publicada na revista Ciência & Educação na edição do ano de 2019. Uma informação importante que não se pode deixar de registrar, foi que o trabalho publicado na revista Ciência & Educação no ano de 2019, está dentre as quatorze (14) pesquisas mapeadas nos eventos, precisamente na edição do ENPEC do ano de 2017.

Trata-se do trabalho de Mello e Higa (2019) que discute a relação entre o Desenvolvimento Profissional Docente possibilitado pela supervisão do Estágio

Supervisionado na Licenciatura em Ciências Biológicas e a busca dos professores da Educação Básica por melhorias na formação profissional.

Na análise do estudo as pesquisadoras identificaram os aspectos de DPD na atuação dos professores da Educação Básica, perceberam as mobilizações desses professores relacionados aos seus objetivos enquanto docentes e, a trajetória pessoal e profissional desses professores. Evidenciaram também uma relação de poder simbólico entre Universidade-Escola em relação à produção e apropriação de conhecimentos vivenciados durante o Estágio Supervisionado.

Enfim, em relação ao mapeamento realizado nos eventos bem como nos periódicos em que se buscaram trabalhos que abordasse o Desenvolvimento Profissional Docente do professor supervisor da Educação Básica, possibilitado pelo Estágio Supervisionado em Química e pelo PIBID, verificou-se um número reduzido de trabalhos publicados em ambos os levantamentos, o que vem reforçar a questão da carência de estudos e pesquisas voltado a temática proposta no estudo.

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.” Paulo Freire.

CAPÍTULO III

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo apresenta-se o caminho metodológico percorrido no estudo, evidenciando os momentos, caracterizando o contexto, os sujeitos envolvidos, as ferramentas de obtenção de informações e no final como ocorreu à análise das informações obtidas.

3.1 Caracterizando a pesquisa

Este estudo tem como foco principal *investigar as potencialidades do Estágio Supervisionado em Química e do PIBID para o DPD de professoras de Química da Educação Básica*, na qual se buscou as evidências das contribuições do Estágio Supervisionado em Química e do PIBID no DPD das professoras supervisoras.

Ao discutir sobre metodologia ou método de pesquisa, cabe a reflexão sobre uma abordagem qualitativa, pois se entende a metodologia ou o método como uma estrada para se chegar ao objetivo do estudo.

Nesse sentido, caracteriza-se o trabalho de acordo com o entendimento de Bogdan e Biklen (1994) como uma pesquisa de cunho qualitativa investigativa, pois segundo esses autores essa abordagem possibilita a interpretação das informações que foram captadas durante todo o processo da pesquisa, bem como apresenta características que ultrapassam conclusões baseadas apenas em variáveis quantitativas.

Assim, os autores supracitados apontam como características dos estudos de cunho qualitativo como sendo: “A valorização do ambiente natural ou contexto real de ocorrência dos acontecimentos de modo que o investigador é o principal instrumento da pesquisa” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.32).

A pesquisa qualitativa “é um processo descritivo, sendo os registros produzidos sob a forma de textos, narrativas, imagens, dentre outras fontes de minuciosas interpretações aos quais são atribuídos significados” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p, 34).

Diante das informações descritas, o pesquisador busca compreender a evolução do processo e desta forma seu interesse é decifrar “como” se deram os acontecimentos, valorizando o processo em seu total e não no resultado;

Na pesquisa qualitativa “não há o interesse por comprovar hipóteses, mas há uma tendência em analisar as informações de forma indutiva e o mais importante nesta abordagem são os sentidos atribuídos ao fenômeno investigado pelos diferentes sujeitos participantes da pesquisa” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.34).

Por todas as considerações feitas entende-se que a pesquisa se configura como uma investigação qualitativa.

3.2 As etapas da pesquisa

Entende-se que uma pesquisa acadêmica segue etapas que conduzem o investigador ao caminho que o levará a responder sua questão de pesquisa. A qual no estudo é, *Como a relação Universidade-Escola, possibilitada pelo Estágio Supervisionado em Química e pelo PIBID, pode favorecer o Desenvolvimento Profissional Docente de professoras de Química que atuam como supervisoras e co-formadoras na Educação Básica?*

Assim, na perspectiva de responder à questão da pesquisa, dividiu-se a pesquisa em cinco (05) momentos.

O primeiro momento constitui-se na busca pelos sujeitos da pesquisa, assim realizou-se um levantamento prévio junto à professora da Universidade Estadual de Santa Cruz, lotada no Departamento de Ciências Exatas e Tecnológica (DCET). A docente que já coordenou e ministrou as disciplinas de Estágio Supervisionado em Química, e que trabalhou com o PIBID e atualmente é coordenadora do Programa para o período compreendido entre o ano de 2020 a 2022. O objetivo do levantamento foi levantar informações sobre os docentes que tenham trabalhado colaborativamente com a Universidade na realização do Estágio Supervisionado em Química e do PIBID com supervisores.

Para a escolha dos sujeitos da pesquisa foram considerados os seguintes critérios:

- 1) Ter sido graduado em Licenciatura em Química ou em Licenciatura em Ciências na Universidade Estadual de Santa Cruz e com experiência na docência.
- 2) Estar lecionando a disciplina Química em uma Escola Pública, no Ensino Médio, ter participado das atividades educativas no período estabelecido na pesquisa, atividades essas realizadas em colaboração com a Universidade Estadual de Santa Cruz.

- 3) Ter participado ativamente como co-formadoras (a) nas disciplinas de Estágio Supervisionado em Química como supervisor (a) do PIBID no período estabelecido para a pesquisa, ou seja, entre os anos de 2009 e 2021.

No levantamento realizado identificaram-se quatro (04) professoras que se adequavam aos critérios estabelecidos na pesquisa. Após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)¹ da UESC.

No segundo momento realizou-se o primeiro contato com as professoras, no que diz respeito ao convite para participação na pesquisa. Na oportunidade, após a identificação de sujeitos que atendessem aos critérios propostos para a pesquisa, enviou-se e-mail convidando as quatro (04) professoras, explicitando na mensagem enviada, o título, o objetivo da pesquisa e de que forma seria a participação delas, caso aceitassem o convite para participar da pesquisa. Para a nossa satisfação as quatro (04) professoras aceitaram participar da pesquisa.

Dessa forma, no terceiro momento, agendou-se a entrevista de maneira individualizada com cada professora, considerando suas disponibilidades. As professoras foram informadas que devido à pandemia do SAR-Cov-2 as entrevistas seriam realizadas por meio do aplicativo *Google Meet*. (Apêndice 1)

O quarto momento se deu nos dias agendados em que ocorreram as entrevistas. A fim de resguardar a integridade dos sujeitos participantes, estas foram informadas, antes da realização das entrevistas que, enviaríamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE digitalizado e encaminhado via email. (Apêndice 2). As entrevistas ocorreram no mês de dezembro do ano de 2020, tendo em média a duração de quarenta a sessenta minutos cada entrevista.

O objetivo principal das entrevistas foi investigar por meio de diálogos com as professoras e através das conversas, reações e gestos faciais e corporais das professoras, que explicitassem possíveis contribuições do Estágio Supervisionado em Química e do PIBID na formação continuada dessas profissionais da Educação Básica, conseqüentemente, as possibilidades de DPD por meio das ações realizadas coletivamente por esses sujeitos, durante participação nas disciplinas e no Programa, de tal forma que os diálogos com esses sujeitos viessem a revelar indícios do processo de DPD.

¹ O projeto cujo número do CAAE 35421620.4.0000.5526, foi aprovado pelo CEP-UESC em novembro de 2020.

Diante dessa procura, durante as entrevistas, as professoras foram estimuladas a discorrer sobre a escolha da profissão, a trajetória profissional, as experiências vividas nos primeiros anos de docência que consideravam significativas e que trouxeram contribuições para sua formação docente, sua participação como co-formadoras nas disciplinas de Estágio Supervisionado em Química I, II, III e IV e sua participação como supervisora do PIBID.

O quinto momento do desenvolvimento da pesquisa se constituiu das informações reveladas nas entrevistas que, foram transcritas e analisadas por meio da metodologia de Análise Textual Discursiva (ATD), em que se buscou descrever e interpretar os sentidos que a leitura e releitura dos textos revelaram, compondo assim a princípio o *corpus* da análise da pesquisa.

A Análise Textual Discursiva “é uma metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa, tem por objetivo a produção de compreensões e de conhecimentos novos sobre fenômenos e discursos” (MORAES; GALLIAZI, 2013, p.7). O processo da ATD exige do pesquisador que ele atribua aos seus dados a partir das teorias adotadas, significados que revelem o fenômeno em estudo e para isso o processo se deram em três etapas:

a) A primeira etapa da Análise Textual Discursiva é a fragmentação e unitarização, na qual o pesquisador analisa cuidadosamente os dados e informações obtidas, na intenção de reconstruir a compreensão do fenômeno pesquisado.

Dessa forma, fragmentar ou unitarizar um texto é desmembrá-lo, transformando-o em unidades elementares correspondentes a elementos discriminantes de sentidos, significados importantes para a finalidade da pesquisa que se denomina “como unidade de sentido ou de unidade de significado” (MORAES; GALIAZZI, 2013, p.49), ou seja, é o momento da desconstrução do *corpus*, na busca por unidades de significado. Este momento da pesquisa “representa um movimento de leitura e interpretação em que os significantes dos textos são interpretados produzindo-se diversificados significados” (MORAES; GALLIAZI, 2013, p. 49). Na pesquisa, para proporcionar uma leitura mais contínua, as falas decorrentes das entrevistas foram transcritas de acordo com as normas da língua portuguesa, preservando-se o sentido que os sujeitos apresentaram em suas respostas.

No estudo o processo de unitarização permitiu organizar cinquenta e seis (56) unidades de significados, referentes às partes dos textos que evidenciaram aspectos

semelhantes e que explicitaram o mesmo sentido pertinente ao fenômeno em estudo. Assim, as unidades de sentido foram estabelecidas em função dos objetivos de pesquisa. (Apêndice 3)

b) A segunda etapa da ATD é a categorização, que “corresponde a uma organização, ordenamento e agrupamento de conjuntos de unidades de análise, sempre no sentido de conseguir expressar novas compreensões dos fenômenos investigados” (MORAES; GALIAZZI, 2013, p.74), ou seja, a categorização é o momento em que as unidades de significado são organizadas, agrupando-as numa perspectiva classificatória, grupos de discursos que se relacionam compõem a mesma categoria. Para Moraes; Galianzi (2013, p.75) “categorizar é reunir o que é comum”. Para que estas categorias sejam válidas é necessário que dois pontos sejam considerados: “um deles é a sua necessária relação com o contexto a que se referem” e “o outro é a relação com os objetivos da pesquisa” (MORAES; GALIAZZI, 2013, p.82). Após a elaboração das categorias analisamos e discutimos cada categoria individualmente passando assim para a terceira etapa da Análise Textual Discursiva.

c) A terceira etapa da análise Textual Discursiva é a produção de textos expressando os resultados das análises com clareza, organização e consistência, o metatexto. A estrutura do metatexto foi construída com base nas categorias emergentes elaboradas na análise das informações obtidas das entrevistas transcritas das professoras. Portanto é construída a partir das interpretações e análises, representando “as construções e interpretações pessoais do pesquisador, tendo sempre como referência a fidelidade e respeito às informações obtidas dos sujeitos da pesquisa” (MORAES; GALIAZZI, 2013, p.94). Ou seja, as categorias, “ao serem transformadas em textos, encaminham descrições e interpretações capazes de apresentarem novos modos de compreender os fenômenos investigados” (MORAES; GALIAZZI, 2013, p. 89).

O processo de categorização da pesquisa possibilitou que as unidades de significados que possuíam relações em comum fossem agrupadas em categorias que representa a ideia central das unidades, desses agrupamentos de unidades de sentidos emergiram cinco (5) categorias emergentes. Categorias essas que discutiremos no Capítulo IV.

3.3 Os sujeitos da pesquisa

Neste estudo considerou-se como sujeitos quatro professoras de Química, professoras experientes na profissão, com cerca de 18 a 25 anos de experiência profissional como

docentes, em instituições pública de ensino da Educação Básica, na região sul da Bahia precisamente nas cidades de Ilhéus e Itabuna.

As quatro professoras têm trabalhado colaborativamente com a Universidade Estadual de Santa Cruz como supervisoras e co-formadoras nas disciplinas de Estágio Supervisionado em Química I, II, III e IV e no PIBID entre os anos de 2009 a 2021.

Entende-se que é imprescindível para o estudo, compreender quem são essas professoras que atuam como supervisoras e co-formadoras da disciplina de Estágio Supervisionado em Química e da ação educativa PIBID. A partir das informações levantadas por meio da entrevista, delineou-se o perfil dessas professoras que segue exposto no Quadro 4:

Quadro 4: Perfil das professoras colaboradoras da pesquisa.

Nome	Formação	Tempo de docência	Participação no Estágio e no PIBID
Maria Carvalho	Graduada em Química Duas especializações na área da Química e ciência Mestre em Química.	22 anos de docência	Estágio Supervisionado (10 anos) PIBID (1 ano e 6 meses)
Maria Nascimento	Licenciada e Bacharel em Química Licenciada em Pedagogia. Especialista em Método e Técnica de Ensino Mestre em Educação em Ciências. Doutoranda em Ciência da Educação.	18 anos de docência	Estágio Supervisionado (9anos) PIBID (8 anos).
Maria Castro	Licenciada em Química. Especialista em Ensino de Química.	24 anos de docência	Estágio Supervisionado (5 anos) PIBID

			(4anos).
Maria Vieira	Licenciada em Química . Especialização em Ensino de Ciências e Matemática. Especialista em Metodologia da Educação Profissional	24 anos de docência	Estágio Supervisionado (13 anos) PIBID (08 anos).

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

De acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que destaca os objetivos da pesquisa e o sigilo da identidade do professor para participar como sujeito da pesquisa. Os sujeitos da pesquisa tiveram suas identidades resguardadas, dessa forma utilizou-se nomes fictícios. Os pseudônimos das professoras que participaram da pesquisa foram Maria Vieira, Maria Nascimento, Maria Carvalho, Maria Castro, esses nomes configuram-se em uma homenagem a todas as mulheres guerreiras do nosso País, mulheres professoras, pesquisadoras, costureiras, diaristas, dona de casa, avós, mães, filhas, enfim, a todas as Marias do Brasil.

3.4 Os instrumentos para a obtenção das informações e suas etapas

3.4.1 A entrevista com roteiro semiestruturado

Com o objetivo de obter informações para a análise da pesquisa, foram realizadas entrevistas com roteiro semiestruturado com as quatro professoras de Química que atuam na Educação Básica.

A opção pela entrevista se justifica pela possibilidade proposta por Lüdke e André (1986), de estabelecer com os participantes uma interação, um diálogo, em que há influência recíproca entre quem pergunta e quem responde.

Segundo esses autores na entrevista, as informações fluem de forma mais autêntica, pois ela revela a informação desejada de forma imediata e corrente sobre vários assuntos, ou seja, é um instrumento que permite uma versatilidade e um aprofundamento sobre a realidade na pesquisa.

Segundo Amado e Ferreira (2013), a entrevista é um dos mais importantes instrumentos de compreensão dos seres humanos nas pesquisas científicas nas mais diversas

áreas. Trata-se de um meio de obtenção de informações, com interferências intencionais, repleto de nuances subjetivo e precioso.

Assim as entrevistas são utilizadas para que o pesquisador obtenha informações que provavelmente os entrevistados têm a revelar sobre um determinado assunto ou tema.

De acordo com Moreira (2008), a técnica da entrevista na obtenção de dados é um dos principais instrumentos usados em pesquisas na área de Educação.

Segundo esse autor a entrevista pode ser definida como, “uma conversa entre duas ou mais pessoas com um propósito específico de obter o máximo de informações possíveis sobre um determinado assunto tratado na conversa.” (p.54).

Em relação à entrevista com roteiro semiestruturada tem-se que essa modalidade de entrevista foi escolhida pela possibilidade citada por Triviños (1987) quando declara que este tipo de entrevista valoriza os interesses do investigador e, ao mesmo tempo, dá oportunidade para o entrevistado ser espontâneo e ter liberdade para responder, já que o participante pode seguir sua linha de pensamento dentro do foco indicado pelo investigador e, assim, participa da elaboração do conteúdo da pesquisa.

Ainda para Lüdke e André (1986), a entrevista com roteiro semiestruturado oferece a possibilidade de fazer perguntas necessárias para o estudo e, ao mesmo tempo, garante liberdade para possíveis questões que possam surgir no decorrer da conversa.

Devido à pandemia do SAR-Cov-2 as entrevistas com os sujeitos da pesquisa foram realizadas por meio do aplicativo *Google Meet*, considerando o roteiro semiestruturado. (Apêndice, 01).

Dessa maneira busca-se evidenciar a partir da entrevista com roteiro semiestruturado informações sobre a escolha da profissão, a participação desses sujeitos na formação dos futuros professores de Química, e o processo de desenvolvimento profissional docente possibilitado pela participação dessas professoras como co-formadoras do Estágio Supervisionado em Química I, II, III e IV e supervisoras do PIBID e outros aspectos que surgiram no decorrer das entrevistas.

Todas as entrevistas foram gravadas e depois transcritas pela pesquisadora. Optou-se pela gravação pela possibilidade de se ter todos os dados das entrevistas disponíveis para as análises posteriores, buscando assim manter-se a fidedignidade do que nos foi dito pelos pesquisados.

Como já descrito, o processo de busca por unidades de significados nas leituras e releituras dos textos das entrevistas transcritas possibilitaram a construção de conjuntos de unidades de significados que possuíam relações em comum, desses grupos emergiram categorias que representam a ideia central das unidades, assim desses agrupamentos de unidades de sentidos emergiram cinco (5) categorias emergentes. Categorias essas que foram analisadas e discutidas, e foram expostas no próximo capítulo.

Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo.
Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós
ignoramos alguma coisa. Por isso
aprendemos sempre.

Paulo Freire

CAPÍTULO IV

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS DA PESQUISA

Neste capítulo apresentam-se os resultados e as discussões dos dados obtidos durante o desenvolvimento da pesquisa. Esta etapa de análise dos dados constituiu-se na oportunidade de refletir e interpretar as informações coletadas na pesquisa empírica.

Para Gomes (2009), o principal desta etapa é, “a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema.” (GOMES, 2009, p.79) nesse caso, é investigar como o DPD de professoras de Química ocorre a partir das experiências vivenciadas na relação Universidade-Escola, buscando as evidências de contribuições do Estágio Supervisionado em Química e do PIBID para o Desenvolvimento Profissional Docente, das profissionais da Educação Básica que participaram da pesquisa.

Considerando que a pesquisa é “mutável,” podendo ser modificada de acordo com o entendimento do pesquisador, e em vista disso, observando que surgiram nas conversas com as professoras supervisoras e co-formadoras, certos aspectos que não se havia posto como ponto de investigação, mas considerados importantes, optou-se por incluí-los na análise.

No estudo o processo de unitarização permitiu organizar um total de cinquenta e seis (56) unidades de significados, ou seja, partes dos textos que evidenciaram aspectos semelhantes e que explicitaram o mesmo sentido pertinente ao fenômeno em estudo. Assim as unidades de sentidos foram estabelecidas em função dos objetivos da pesquisa.

No estudo o processo de categorização possibilitou que as unidades de significados que possuíam relações entre si fossem agrupadas em categorias emergentes que representam a ideia central das unidades, emergindo assim cinco (5) categorias as quais foram atribuídos nomes. As categorias e seus conceitos podem ser visualizadas no Quadro 5.

QUADRO 5: As cinco categorias emergentes da pesquisa e seus conceitos.

CATEGORIAS EMERGENTES	CONCEITOS DAS CATEGORIAS
Escolhendo ser professora.	Entender os fatores que influenciaram a escolha pela carreira docente e como essa escolha profissional tem sido vivenciada pelas professoras pesquisadas.
A interação Universidade – Escola possibilitando o DPD das professoras da Educação Básica.	A interação da Universidade-Escola colaborando para a formação das professoras que atuam na Educação Básica por conta da participação no ES e no PIBID.
Contribuições na formação do futuro professor de Química.	Evidenciar as contribuições dos saberes e das experiências das professoras da Educação Básica na formação do futuro professor de Química.
A visão das professoras da Educação Básica, acerca da importância do Estágio Supervisionado em Química e do PIBID para a formação inicial do professor de Química.	O entendimento que as professoras de E.B. têm acerca do Estágio Supervisionado em Química e no PIBID para a formação do professor de Química, como essas ações educativas vêm colaborar para a formação do professor de Química.
Mudanças na prática pedagógica como indícios de DPD.	As mudanças na prática pedagógica das professoras no decorrer da participação no Estágio Supervisionado em Química e no PIBID, indícios de DPD desses sujeitos.

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Da leitura e releituras dos textos transcritos das entrevistas e análise, passa-se a discutir os dados da pesquisa a partir das cinco categorias emergentes.

4.1 Escolhendo ser professora

A escolha da profissão docente carrega consigo as marcas da história de vida dos sujeitos que a escolhe (TARDIF, 2000; ALMEIDA; BIAJONE, 2007). Pesquisas que tratam do tema apontam o professor como um ator social, com pensamentos e ações que carregam as marcas do contexto no qual está inserido. Esses estudos têm mostrado que os saberes profissionais são fortemente personalizados, se tratando raramente de saberes formalizados e

objetivados, mas de saberes apropriado, incorporado, subjetivado, saberes que são de difícil dissociação com as pessoas e suas experiências pessoais e situações de trabalho (ALMEIDA; BIAJONE, 2007).

Nesse sentido, no que diz respeito às experiências de vida que influenciaram as professoras quanto à escolha pela profissão, destacam-se os fragmentos a seguir.

[...] minha mãe era professora eu tenho uma irmã que é pedagoga e meus irmãos, somos cinco irmãos todos praticamente passamos pela sala de aula, então assim eu com 15 e 16 anos, lá na minha cidade eu já dava aula como professora leiga, eu já gostava da sala de aula. (Maria Vieira, grifamos)

[...] “eu gosto de ser professora, depois que eu fiz o curso de Licenciatura em Química, me identifiquei muito com a profissão, eu acho que eu não faria outro curso”. (Maria Carvalho, grifamos)

[...] eu me apaixonei por essa questão do professor lá na minha infância. “Minha avó dizia que a janela da minha casa era verde e que eu pegava um giz e escrevia na janela, então eu brincava de ser professora desde criança e minha avó achava isso lindo”. (Maria Nascimento, grifamos).

A influência da família, sobretudo dos pais, na escolha da profissão do sujeito, é apontada na literatura como um importante fator no momento dessa escolha profissional. (SÁ, 2009; FREITAS et al., 2011; TARDIF, 2000). Dessa maneira as experiências vivenciadas na infância e o convívio com professores no âmbito familiar são aspectos apontados pelas professoras Maria Vieira e Maria Nascimento como determinantes no momento da decisão pela carreira docente.

Nesse contexto, Marcelo Garcia (1999) menciona que a trajetória de vida profissional do professor se inicia antes mesmo de seu ingresso em um curso de formação, inicia-se em suas primeiras experiências como estudante, quando são criadas representações sobre a docência, o que é e como ensinar. Como foi mencionada na fala da Maria Nascimento ao relatar que se apaixonou pela profissão ainda criança, quando brincava de professora na casa da avó.

Nesse sentido, Marcelo Garcia (1999) afirma que a vivência familiar e a relação de aluno-professor podem vir a ser outro fator determinante na escolha da profissão docente, pois ser professor segue além de uma escolha profissional, mas que depende também das relações interpessoais vividas por esse sujeito.

De acordo com Bock e Aguiar (1995), o indivíduo pertence a uma família que tem uma história e características próprias. O que vem a corroborar com a fala da professora

Maria Vieira quando declara que todos os membros da sua família passaram pela sala de aula, o que veio a influenciá-la na escolha da profissão docente, revelando a história e características próprias da sua família de educadores.

Portanto, na pesquisa evidenciou-se que as professoras consideraram essencial para a escolha profissional não somente o conhecimento que elas têm de si mesmo, mas também o conhecimento do projeto dos pais e outros familiares, o processo de identificação e o sentimento de pertencimento à família, assim como o valor dado à profissão pelo grupo no qual esses indivíduos está inserido, são levados em consideração quando se tomam decisões que envolvem o futuro dos membros do núcleo familiar (SANTOS 2005).

Nas falas da professora, fica visível a forte influência exercida pela família, na decisão relacionada à escolha pela profissão. O recorte da fala da professora Maria Vieira possibilitou a compreensão da origem do interesse pela docência, assim como o papel da família e dos acontecimentos que exerceram influência significativa nas escolhas pessoais e profissionais da professora.

A convivência na escola ainda no período como estudante também é um fator que têm influenciado a escolha da profissão docente, pode-se perceber nas falas das professoras Maria Castro e Maria Carvalho, essa questão fica evidenciada quando mencionam que,

*[...] eu fui muito influenciada na escolha da profissão sim, muito influenciada. **Fui influenciada por minhas professoras no meu tempo de estudante.** A verdade é que essa influência começou já quando cursava o antigo primário, eu já tinha admiração pelas minhas professoras do primário, então a minha admiração partia da afetividade que elas tinham com os estudantes, a preocupação que elas tinham em procurar saber se estávamos estudando, se não estávamos, porque, se estava faltando alguma coisa, se tínhamos tomado café, essas coisas de professor de verdade.” (Maria Castro. grifamos)*

[...] já no Ensino Médio admirava a professora de ciências, a forma com ela trabalhava de forma tranquila, passava o conhecimento de maneira clara sem complicações mostrava que tudo que acontece no mundo fazia parte do mundo da ciência, a matemática, a história tudo estava ligado entre si, eu ficava admirada com tudo isso, eu dizia assim eu vou ser professora, tinha certeza que eu queria ser professora. (Maria Carvalho, grifamos).

Fatores presentes nas trajetórias pessoais das professoras emergem como elementos decisivos, tanto para a escolha pela docência como para o modo de viver a profissão. Muito do que esse sujeito deseja se tornar, como pessoa e profissional muitas vezes têm origem no ensino - aprendizagem do tempo de estudante, compondo sua história de vida, dessa forma as experiências vividas quando estudante também influencia na escolha pela profissão docente.

Assim, compreende-se que as crenças educacionais e o desejo pela profissão docente se originam de uma maneira mais intensa durante o período em que o sujeito se encontra no status de estudante, quando convive com professores que são vistos como modelo de inspiração.

Entende-se que em muitos casos a personalidade marcante de um determinado professor que venha a ser ou não um membro da família e a vivência no tempo de estudante na escola, pode fazer com que esses sujeitos reflitam sobre características desse profissional que, na sua visão como profissional, são desejáveis e importantes para se imitar, vindo assim a influenciar na escolha da profissão.

Em relação às influências na escolha da profissão docente Ferreira (2017) menciona que,

A docência, atividade inerente ao professor, carrega em seu âmago a relação da formação. Os sujeitos que a exercem se formam por meio da experiência, dos saberes historicamente construídos e adquiridos antes da entrada na profissão, traz traços de um percurso profissional carregado de experiências vividas no tempo de estudante, cheio de sentimentos diversificados. (FERREIRA, 2017, p.80).

Portanto, o professor traz da sua história de vida suas marcas pessoais, muitas vezes seus conhecimentos em relação ao ser professor, são construídas pelos exemplos socializados por membros de sua família e ou por professores que marcaram seu percurso como estudante, de tal forma que influencia diretamente na escolha da profissão.

Compartilha-se do entendimento de Tardif e Raymond (2000), quando mencionam que boa parte dos conhecimentos que o professor sabe sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar, a princípio vem de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização com seus professores enquanto estudantes. São sujeitos que viveram em seu lugar de trabalho cerca de dezesseis anos, antes mesmo de começarem a trabalhar, ou seja, essa vivência se expressa em toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de modelo, de representações e de certezas sobre a prática docente e a sua escolha pela profissão docente.

Dessa forma, conclui-se que, tanto a família como todo o processo vivido por esse sujeito no ambiente escolar são considerados como fatores determinantes que, por sua vez têm contribuído para a escolha da profissão docente como relataram as professoras. Os processos

formativos não se iniciam em um curso de graduação escolhido, mas nos espaços e tempos distintos onde já vivemos a experiência docente. (CUNHA; ISAIA, 2006).

As experiências formadoras vividas na família e na escola ocorrem antes mesmo que a pessoa tenha consciência do poder dessas experiências em influenciar em suas escolhas, sejam elas pessoais ou profissionais.

Outra questão que se observou e que nos chamou atenção pode ser vista nos depoimentos das professoras a seguir:

[...] eu penso que ser professora tem muito mais sentimento que razão, a profissão escolhe a gente, pois agente mesmo não escolhe a profissão (Maria Castro, grifamos).

[...] então eu brincava de ser professora desde criança minha avó achava isso lindo. (Maria Nascimento, grifamos)

Os depoimentos das professoras a princípio denotam a escolha da profissão docente com sendo uma vocação, um sentimento, um dom como declara a professora Maria Castro “ser professora tem muito mais sentimento que razão.” Dando o sentido de que a escolha da profissão docente como algo já destinado para aquela pessoa em especial como uma vocação.

Em relação a esse entendimento Rêses (2008) menciona que historicamente, a profissão docente foi entendida como uma “vocação”, uma missão que deveria ser mais importante do que a própria formação profissional e que influencia o docente a pensar que é um “dom” pessoal, que ele nasceu para aquilo como um destino já traçado.

Nesse contexto Brochini e Amado (1988) discorrem sobre essa questão,

Historicamente, o conceito de vocação foi aceito e expresso pelos próprios educadores, que argumentavam que, como escolha da carreira devia ser adequada á natureza da pessoa, pois as atividades docentes requeriam sentimento, dedicação, minúcia e paciência. Ligado a ideia de que as pessoas têm aptidões e tendências inatas para certas ocupações. (BRUSCHINI; AMADO, 1988, p.7)

Nesse sentido não há uma concordância a cerca dessa teoria ou pensamento, entende-se que a escolha da profissão docente é uma construção de conhecimentos, que requer uma formação apropriada e não pode ser vista como uma vocação. A escolha pela profissão deve estar pautada em possibilidades concretas de realização pessoal e profissional na carreira.

Dessa forma corrobora-se com o pensamento de Tardif (2014), quando este declara que,

o professor é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos. (TARDIF, 2014, p.39)

Por conseguinte, somente uma ampla discussão sobre formação docente pode redirecionar conceitos que têm confundido o sentido de ser e está na profissão e não a cultura de impor aos professores atributos que não fazem parte da profissão docente. Atributos esses como vocação, sacerdócio, designo ou destino.

Portanto, ainda existe a necessidade de se discutir conscientemente essas questões, considerando ao mesmo tempo, refletir criticamente sobre a construção de um currículo que proporcionem aos professores formação permanente, espaços para reflexões e debates, ou seja, uma busca constante por uma formação coerente que venha a construir a identidade pessoal e profissional.

Assim como mencionado anteriormente, ser professor não é uma vocação, também não é uma técnica, embora exista a necessidade de uma formação técnico-metodológica. Compartilha-se da teoria que ser professor requer um profissional de ensino, competente, legitimado por um conhecimento específico exigente e complexo. A profissão docente comporta um compromisso político/social de responsabilidade com outros agentes da comunidade da sociedade.

4.2 A interação Universidade-Escola possibilitando o DPD das professoras da Educação Básica.

Entende-se que a aproximação da Universidade - Escola tem proporcionado benefícios a todos os sujeitos destes espaços educacionais. O professor da Educação Básica se beneficia de todo o movimento vivido em colaboração com o licenciando, o que vem a contribuir para sua experiência e visão do contexto escolar, como a reflexão de sua prática que está sendo de certo modo avaliada e confrontada com as novas ideias, metodologias e estratégias educacionais que estão sendo pesquisadas na universidade e levadas para serem compartilhadas e desenvolvidas na escola.

Para Nóvoa (1991), o espaço escolar se constitui em um ambiente de formação do professor e que é justamente neste lugar que se evidenciam os saberes e a experiência dos professores. “No cotidiano escolar, que o professor terá a oportunidade de aprender,

desaprender, estruturar novos aprendizados, realizar descobertas e sistematizar novas posturas de sua prática docente.” (p.30).

Entende-se que, no exercício do Estágio Supervisionado em Química e no PIBID ocorrem encontros entre sujeitos fundamentais para a formação inicial do professor, e para o DPD do professor que atua na Educação Básica.

Concorda-se com Tardif (2012) quando menciona que o contato do licenciando com o professor da Educação Básica se destaca como elemento relevante para a aprendizagem do licenciando como para o Desenvolvimento Profissional do professor da Educação Básica.

Assim, entende-se que a relação Universidade-Escola possibilitada pelo Estágio Supervisionado em Química bem como pelo PIBID possibilita um amplo enriquecimento, crescimento e amadurecimento profissional para o professor co-formador e supervisor da Educação Básica.

As professoras colaboradoras da pesquisa que participaram ativamente como supervisoras do Estágio Supervisionado em Química e do PIBID, em suas falas revelam as transformações, mudanças em sua prática profissional, vivenciada pela interação Universidade-Escola, durante o período do ESQ e do PIBID.

[...] Antes eu ensinava os conteúdos que achava importante os alunos aprenderem, seguia rigorosamente a sequência do livro didático e suas atividades, hoje após anos de convivência com esses meninos do Estágio e do PIBID, mudei muito meu modo de trabalhar em sala de aula. (Maria Carvalho, grifamos)

[...] Assim, se a metodologia é boa e funciona incorporo a minha prática, são conhecimentos que venho adquirindo durante todo o processo de supervisionar esses meninos, meus futuros colegas de trabalho são conhecimentos que venho adquirindo durante todo o processo de supervisionar esses meninos, devo essa mudança a esses meninos que vem achando que vão aprender com agente, aprendem sim, muita coisa, mas também ensinam muitas coisas... (Maria Vieira, grifamos)

[...] As estratégias de ensino que eles trazem de seus estudos na Universidade, porque eles estão em contato com muitas novidades, pesquisas inovadoras, novas metodologia, que como já falei incorporei na minha prática, ocorre essa troca de conhecimento em sala de aula e fora dela também, posso dizer que dar certo sim essa inovação nas metodologias e levá-las para a sala de aula, esse movimento de mudanças foi muito importante para o meu crescimento profissional. (Maria Nascimento, grifamos)

[...] então tanto o Estágio como o PIBID trouxeram outra dimensão para minha vida como professora de tal forma que parei e comecei a pensar o porquê de se ensinar certos conteúdos e para que ensinar esses outros conteúdos, o modo de como realizar as atividades na sala de aula e por que realizar essas atividades e principalmente como eu me vejo como professora. (Maria Castro, grifamos)

[...] a educação profissional pede uma metodologia diferenciada, então assim eu estava sempre aprendendo alguma novidade, tem prática mesmo que eu vi com alguns estagiários, e aí eu fiz algumas adaptações e incorporei na minha prática,

e tem dado um retorno muito positivo nas minhas turmas, **então sempre se aprende algo novo quando estamos abertos para aprender...** (Maria Vieira, grifamos)

Na fala das professoras observa-se que a interação Universidade-Escola proporcionado pelo ESQ e pelo PIBID trouxeram mudanças para a vida profissional delas, tais como: a mudança de postura em relação às metodologias, as inovações trazidas pelos licenciados e a apropriação desses conhecimentos pelas professoras com o objetivo de melhorar a prática docente em sala de aula.

O reconhecimento da necessidade de mudança em relação à metodologia, a mudança das ações educativas desenvolvidas na prática docente, leva-nos a perceber que as professoras passaram a refletir sobre a necessidade de mudar sua forma de conceber o processo de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, Marcelo Garcia (2012) vem dizer que as práticas reflexivas de professores, a prática por meio da colaboratividade e as práticas investigativas, são características de DPD, visto que a aprendizagem da docência é um processo permanente que ocorre por todas e em todas as etapas da vida profissional, não ficando limitada a espaços educativos formais e tradicionais.

A expressão da professora Maria Nascimento ao mencionar que as metodologias compartilhadas durante o período do Estágio Supervisionado em Química e do PIBID são inovadoras e que as atividades realizadas nesse período foram acrescentadas as práticas pedagógica dela, mudando sua visão em relação ao ensino e aprendizagem e o seu ser e estar na sala de aula, revela indícios de processo de DPD, os quais pode-se ser observada claramente pela mudança de postura da professora frente a participação em ações educativas proporcionadas pelo o ESQ e o PIBID promovidas na parceria Universidade-Escola.

Desse modo, Marcelo Garcia (2009) declara que a mudança de postura em relação a prática em sala de aula faz parte do DPD do sujeito profissional da educação, que está em constante construção de conhecimentos e aprendizagens próprios da profissão, declarando que:

“O compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, a rever suas crenças, seus valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências vivenciadas na escola levam a mudanças que visam seu crescimento pessoal e profissional e que tem como resultado a melhoria em sua prática docente” (p.207).

Farias, Cavalcante e Silva (2012) menciona que os professores que participam da interação Universidade-Escola redescobrem o mundo acadêmico que em muitos casos estava esquecido desde graduação.

Refletindo sobre a questão da disponibilidade de mudança de postura das professoras revelada nas falas das mesmas, leva-nos a buscar no trabalho de Huberman (2013) ao abordar as fases da carreira docente.

De acordo com o estudo do autor supracitado as professoras pesquisadas estão na fase de diversificação e experimentação que ocorre entre o 9º ao 25º ano de atuação na profissão. Nessa fase, os docentes passam por muitas experiências pessoais e profissionais, experimentando novas metodologias, estratégias de ensino em que diversificam o material didático e as avaliações.

Nesse período os professores também mudam a forma de trabalhar com os alunos, e em muitos casos trabalham na questão curricular com o propósito de dar sentido aos conteúdos das disciplinas que ensinam. Nessa fase, os professores começam a refletir sobre sua postura como docente.

Portanto, entende-se que as participações das professoras no ESQ e no PIBID têm contribuído para mudança de paradigma, reconstruindo ressignificação de saberes e conseqüentemente de transformação na prática pedagógica dessas profissionais. As mudanças não se restringem somente à questão da metodologia, observa-se nas falas das professoras que as mudanças também estão relacionadas ao trabalho e a reflexão, assim como as alterações da compreensão em relação ao processo de ensino e aprendizagem.

As professoras revelam que a vivência no Estágio Supervisionado em Química e no PIBID trouxeram uma nova dimensão para o papel do professor e sobre o entendimento do ser professor, da importância de se pensar no sentido verdadeiro do ensino e aprendizagem.

Os depoimentos das professoras indicam que essas profissionais da Educação Básica transformaram aspectos de sua prática pedagógica, por meio das aprendizagens, dos processos reflexivos e das atividades educacionais vivenciadas ao longo da interação no ESQ e no PIBID.

Corroborando com nosso entendimento acerca do assunto Marcelo Garcia (1999) declara que “os docentes geram conhecimento prático a partir da sua reflexão sobre suas experiências vivenciadas.” (MARCELO GARCIA, 1999, p.55)

Assim, entende-se, que as professoras da Educação Básica evidenciaram um jeito novo de olhar para a prática pedagógica, reconhecendo possibilidades, num movimento de interação entre a Universidade-Escola, que as levaram a reflexão-ação, o que veio a promover mudança de postura frente à Educação, ao crescimento profissional e ao ensino e aprendizagem dessas profissionais.

Portanto, entende-se que, as ações educativas promovidas em parceria entre a Universidade - Escola tem trazido bons resultados para o DPD das professoras da Educação Básica e, conseqüentemente para o aprendizado dos estudantes.

Nesse contexto, concorda-se com o posicionamento referente a interação Universidade-Escola que Gatti, Barreto e André (2011) têm ao declarar que, ao proporcionar a aproximação do licenciando ao cotidiano escolar e o professor da Educação Básica a Universidade, as Instituições de Ensino Superior (IES) abre possibilidades de uma maior participação na realidade da Educação. A participação da Universidade - Escola não com o intuito de ensinar conceitos científicos, mas com a perspectiva de aprender colaborativamente, somando esforços na construção de uma Educação de qualidade para os estudantes, para os licenciandos e principalmente para os professores da Educação Básica.

Assim, Gatti, Barreto, André (2011) mencionam que:

[...] ao propiciar a aproximação Universidade-Escola, seja através de ações educativas como o PIBID ou através do Estágio Supervisionado (...) se criam possibilidades de interação de experiências e conhecimentos da escola com os conhecimentos acadêmicos, pela natureza de seus prepostos. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p.259-260).

Confirmando assim a interação Universidade-Escola, como o espaço que oportuniza discussões acerca da problemática vivenciada pela e na escola, da pesquisa e ações educativas que propicia o DPD dos professores, em que a Universidade estar presente e representada, possibilitando a atuação da Instituição Superior, socialmente responsável com a Educação.

Dessa maneira, conclui-se que as professoras da Educação Básica se desenvolveram profissionalmente, enquanto participam da interação Universidade-Escola proporcionada pelo Estágio Supervisionado em Química e pelo PIBID, desenvolvimento esses que estão diretamente relacionados à mudança de postura e do entendimento em relação prática pedagógica que veio a impulsionar a transformação da prática docente das mesmas, proporcionadas pelas experiências e aprendizagens vividas por meio dessas ações educativas, evidenciadas nas falas das educadoras.

4.3 Contribuições na formação do futuro professor de Química.

No processo de formação do licenciando, o professor da Educação Básica tem o papel de propiciar condições para que o Estágio Supervisionado se realize de maneira honesta e proveitosa para o licenciando, para os estudantes, bem como para a escola como instituição de ensino e é corresponsável pela formação inicial desses futuros professores (CARVALHO, 1985).

Na formação inicial é importante que o futuro professor desenvolva não só um saber sobre o objeto de conhecimento (conteúdo) ou sobre a sua prática em si, mas um saber intersubjetivo. Cabendo ao professor da Educação Básica como supervisor, por meio do processo de reflexão e ação, do diálogo e da crítica, trabalhar junto ao licenciando suas inseguranças e suas concepções, para que este construa sua própria identidade profissional (BURIOLLA, 1996).

Diante do que foi mencionado, acredita-se que o papel do professor experiente da Educação Básica, supervisor do Estágio Supervisionado em Química e do PIBID é de extrema importância nessa fase da formação do licenciando, pois, esse professor tem o papel de possibilitar momentos de reflexão sobre a prática do licenciando em sala de aula, mostrando pontos “fortes” de sua prática e outros a serem reconstruídos.

Nesse sentido, buscando entender o papel desse profissional na formação do futuro profissional da Educação, no diálogo com professoras podem-se evidenciar algumas das contribuições desses profissionais mais experientes na formação inicial do futuro professor de Química, as quais pode-se ser observada nos fragmentos a seguir:

*[...] eu os acolho com muito prazer, gosto do contato dos licenciandos com a escola, **criamos um vínculo de experiências com eles**, nós os professores da escola ganhamos com essa convivência e eles também ganham **muito com o que temos para compartilhar com eles a cerca da escola e sua realidade**. (Maria Carvalho, grifamos).*

*[...]às vezes eles chegam bem verdinhos, mas isso é natural visto que esse é o **primeiro contato com a sala de aula real, é uma experiência nova e requer observação do professor da escola no sentido de orientá-los da melhor forma possível. Entendo que essa é a tarefa do professor que está na escola, receber esses futuros professores**. (Maria Nascimento, grifamos)*

*[...] eu penso assim, então eu os oriento da seguinte forma, sempre penso que a primeira coisa é observar, **observar tudo, a postura, as atitudes, observe principalmente a relação do professor da escola com sua turma, com seus pares, como direcionar algumas situações pedagógicas** que muitas vezes o professor tem que administrar e o estagiário também vai ter que em algum momento, também vai*

ter que resolver em sala de aula, oriento no sentido de que ele deve ter a sensibilidade de identificar as questões que surgem na sala de aula. (Maria Castro, grifamos)

[...] então eu como professora mais experiente tenho o papel de analisar tudo, analiso tudo no licenciando, o perfil dele, o modo como se portar em sala de aula, o compromisso com a escola e o desenvolvimento do seu trabalho, a pontualidade. (Maria Vieira, grifamos)

[...] então eu tento orientar o máximo que posso, tem mais, eu assisto às aulas dou sugestões sobre a aula, digo olha isso aqui não foi bom, você tem que ir por aqui, vamos ver outra maneira de abordar esse assunto e tudo mais... (Maria Carvalho, grifamos).

O Estágio Supervisionado em Química e o PIBID são espaços de aprendizagens e de desenvolvimento da docência, assim é importante que o licenciando tenha o acompanhamento de professores mais experientes. Esses professores têm o papel de orientar as ações do licenciando na escola, além de mediar os processos de aquisição de saberes próprios da profissão docente.

Os relatos das professoras evidenciam a importância da experiência profissional no acompanhamento do licenciando, os conhecimentos do professor da Educação Básica construídos por meio da vivência dos anos em sala de aula, sua experiência profissional é fundamental para a construção da identidade profissional desse sujeito em formação. Esses professores experientes contribuem para a formação dos licenciandos por meio das trocas de experiências providos pelos anos de atuação na profissão.

Com relação aos saberes da experiência, também chamados de saberes da prática, Tardif (2012, p.51) caracteriza “como aqueles produzidos a partir do exercício e da prática da profissão, no cotidiano da profissão docente”. Esses saberes são desenvolvidos na ação do professor. Como menciona,

[...] o relacionamento dos jovens professores com os professores experientes, os colegas com os quais trabalhamos diariamente ou no contexto de projetos pedagógicos como o Estágio, o treinamento e a formação de estagiários, todas essas são situações que permitem objetivar os saberes da experiência. (TARDIF, 2012, p. 52).

Diante disso, entende-se o quanto é importante para o futuro professor essa troca de saberes com professores mais experientes da Educação Básica, visto que esse último, já passou por muitas situações em sua carreira profissional e isso lhe proporcionou a construção de um repertório de experiências que norteiam suas ações em sala de aula.

Assim, quando esses conhecimentos são compartilhados com o licenciando no momento do Estágio Supervisionado e do PIBID podem produzir aprendizagens, conhecimentos e saberes pedagógicos para a formação desse futuro professor.

Nesse sentido, Tardif (2012) declara que são ricos os saberes que os professores experientes podem compartilhar com os licenciandos, como: “dos macetes, dos modos de planejar as aulas, dos modos de organizar a sala de aula.” (p.53). Além disso, podem também dar dicas sobre o comportamento dos estudantes, de como lidar com a indisciplina etc.

Em relação aos relatos da professora quando diz que “a observação é um aprendizado,” entende-se que o Estágio Supervisionado e o PIBID também são momentos de observação, ou seja, de observar tudo que acontece na escola, às metodologias utilizadas, a forma como os estudantes se comportam, o convívio com seus pares, o currículo da escola, como os estudantes aprendem, as dificuldades, tudo poderá auxiliar na hora de realizar o planejamento das atividades, desenvolver sua prática, construir sua identidade docente.

Pimenta e Lima (2012) declaram que a convivência entre licenciando/professor da Educação Básica vem possibilitar ao licenciando se inserir no ambiente escolar, abrindo espaço para que esse sujeito conheça a realidade e o trabalho do profissional da educação e siga aprendendo a ser professor a partir dessa parceria.

Analisando a fala da professora Maria Vieira consegue-se entender a visão dela em relação à importância do seu papel na formação do licenciando no momento do Estágio Supervisionado em Química e do PIBID, ao declarar que “[...] orienta como melhorar a abordagem de certos assuntos”, demonstrando assim o cuidado e a preocupação de compartilhar sua experiência de vida na sala de aula, quando sugere mudança na metodologia para alcançar os objetivos pretendido para aquela aula ou atividade, a professora Maria Vieira está assumindo seu papel de mediadora, de momentos de aprendizagens, de reflexão, de análise, de interpretação da realidade educacional, ao compartilhar essas vivências e experiências, a partir desses compartilhamentos o licenciando adquire conhecimentos e saberes que o levará a construir seu ser professor.

Nesse contexto, entende-se que o professor da Educação Básica supervisor do ESQ e do PIBID possui um papel importante na formação do futuro professor de Química, papel esse que se inicia antes mesmo do licenciando desenvolver suas atividades no ESQ ou no PIBID, ou seja, esse auxílio começa durante o planejamento das ações, das atividades e das metodologias. O papel de mediador do professor da escola permanece durante a realização da aula, das atividades, na orientação, nas intervenções quando necessário, e conclui após a realização das atividades junto com o licenciando, mediando os momentos de reflexões sobre as experiências vivenciadas em sala de aula, oportunizando, assim a construção dos

conhecimentos e saberes docentes necessários para o desenvolvimento profissional dos licenciandos.

Nesse sentido, Tardif (2012) declara que o saber do professor não é um saber acabado, pronto, essa aquisição de saberes e conhecimentos acerca da educação é construído ao longo de sua carreira. Entretanto é na participação de ações educativas como o Estágio Supervisionado e o PIBID que os licenciandos começam a se sentir professor, começando a assumir suas responsabilidades como docentes.

Assim, a presença e supervisão do professor da Educação Básica durante o Estágio Supervisionado na escola, nas situações/atividades que permeiam a docência, como o planejamento, a definição de conteúdo, as atitudes e as ações pertinentes à profissão docente vêm a contribuir para a reflexão e construção dos saberes docente ainda na formação inicial (BARREIRO; GEBRAN, 2006), aprendendo a ser professor na ação (PIMENTA; LIMA, 2010), por meio da mobilização e troca de saberes com os professores experientes (TARDIF, 2012).

Tardif (2012) vem dizer que a formação de novos professores “(...) se quero saber como realizar um trabalho qualquer, a melhor maneira consiste em aprendê-lo com aqueles que efetuam esse trabalho, ou seja, com o professor experiente” (TARDIF, 2012, p.125).

Portanto, ao convidar o professor experiente da Educação Básica para cooperar no processo de formação do licenciando que está vivenciando o ESQ ou PIBID, revela-se a valorização desses profissionais. Tardif (2012) menciona que:

Um professor de profissão não é somente alguém que transmite conhecimento produzido por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é uma ação no sentido verdadeiro do termo, isto é, um profissional que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um profissional que possui conhecimento e um saber-fazer proveniente da sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta (TARDIF, 2012, p.230).

Dessa forma, conclui-se que o professor da Educação Básica com sua maneira própria e experiente de ser, pensar, agir e ensinar, transforma seu conjunto de complexos saberes adquirido na vivência escolar, em conhecimentos efetivamente compreensivos para que o licenciando não apenas entenda o que se passa na sala de aula, mas questione, incorpore e reflita sobre estes conhecimentos, que são experimentados e compartilhados por esse professor mais experiente.

Ainda em relação à importância do professor da Educação Básica na formação do futuro professor, Ferreira (2014) declara que a relação que se estabelece entre o professor da Educação Básica e o licenciando é muito importante para a formação desse último.

No compartilhamento de saberes e experiências, o futuro professor tem a oportunidade de conhecer seu ambiente de trabalho, o que o ajudará a responder suas inquietações e dúvidas sobre o ser e estar professor.

Dessa forma, o professor supervisor da Educação Básica compreende a importância de seu papel na formação do futuro professor, que contribui diretamente nesse processo formativo. Assim as experiências vivenciadas e os ensinamentos compartilhados por esse profissional certamente norteiam os conhecimentos, o interesse e os saberes necessários para o exercício da docência dos futuros professores de Química, ou seja, a vivência com o professor da Educação Básica vem contribuir de forma significativa na preparação do licenciando no exercício da profissão docente.

4.4 A visão das professoras da Educação Básica, acerca da importância do Estágio Supervisionado e do PIBID na formação inicial do professor de Química

O Estágio Supervisionado ofertado nos cursos de Licenciatura e o PIBID têm sido foco de muitas pesquisas e debates na área educacional que por sua vez tem revelado que tanto o Estágio Supervisionado quanto o PIBID apresentam potencial na construção de saberes promovendo a formação de professores de Química. (SILVA e SCHNETZLER, 2008; MARCELO GARCIA, 2012; PIMENTA E LIMA, 2012).

Baseado nesse contexto pode-se considerar que o Estágio Supervisionado em Química e o PIBID são espaços de construção de conhecimentos para os futuros professores permitido a esse sujeito o contato direto com a realidade da disciplina, da sala de aula e da escola, incluindo seus problemas, contradições e necessidades emergenciais.

Na formação do licenciando em Química, segundo o Parecer CNE/CES nº 1.303/2001 que regula as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Química, o licenciando tem que “aprender a ler” o mundo, aprender a questionar as situações, sistematizar problemas e buscar criativamente soluções (BRASIL, 2001p. 21).

Um dos sujeitos que participa ativamente do ESQ e do PIBID é o professor que atua na Educação Básica e que recebe os licenciandos e são os responsáveis em orientar e

supervisionar, juntamente com o docente da universidade esses futuros professores no período em que eles participam do Estágio Supervisionado em Química e do PIBID. Para esses professores mais experientes, qual a importância e efetividade do ESQ e do PIBID para a vida profissional desses futuros professores de Química?

Nos depoimentos das professoras, observa-se a visão dessas, acerca do ESQ e do PIBID com pode-se verificar a seguir.

[...] o Estágio Supervisionado é um momento fundamental na vida de qualquer profissional e na vida do futuro professor não seria diferente. Eu posso dizer isso porque eu não tive estágio quando fiz minha graduação, porque foi justamente nos dois últimos semestres que eu deveria ter feito os meus estágios, mas eu trabalhava e não tinha tempo para ir a escola, então aproveitei o curto tempo que trabalhei em uma escola particular e aproveitei os meus estágios... (Maria Carvalho, grifamos)

[...] o Estágio Supervisionado é aquele momento de colocar em prática a teoria aprendida na universidade, mas na prática mesmo, é no período do Estágio Supervisionado e no PIBID que o licenciando começa a descobrir o que realmente tem possibilidade de ser praticado no chão da escola. (Maria Nascimento, grifamos)

[...] Então eu vejo assim o Estágio Supervisionado e o PIBID como oportunidade de aprender, aprender tudo com a vivência na escola, não a parte técnica da química, o conteúdo de Química, porque o estagiário não está no estágio para aprender essa parte do conteúdo e do currículo...”. “[...], o Estágio Supervisionado e o PIBID são oportunidades de aprender um pouco como realmente acontece o ensino e aprendizagem.”... é quando ele chega na escola, ele vai entrar em contato com o chão da escola. (Maria Castro, grifamos)

[...] Mas como eu disse é um momento de decisão, a partir do Estágio Supervisionado e da participação no PIBID que eles vão começar a entender o que é ser realmente professor e o que eles podem fazer para melhorar a educação, e isso é o que eu tenho levantar a bandeira com meus estagiários, eu sempre falo, se escolheu fazer uma coisa que faça da melhor maneira possível, se você quer ser professor procure ser o melhor professor que puder ser, e não queira ser só mais um professor, seja o melhor professor da sua escola da sua cidade sempre o melhor. (Maria Vieira, grifamos)

Nas falas das professoras ao mencionar a importância do Estágio Supervisionado em Química e do PIBID para a formação do licenciando, constata-se que todas as professoras declaram que vivenciar essas atividades educativas, é muito importante para a formação do futuro professor, pois é justamente participando desses momentos educacionais que se aprende a ser professor e a lidar com os dilemas e desafios próprios da escola e da profissão docente.

Ao analisar a fala da professora Maria Castro quando declara que o ESQ e o PIBID são oportunidades para o licenciando “aprender, aprender tudo com a vivência na escola, não a parte técnica da Química, o conteúdo,” na verdade a professora está declarando que ao participar dessas ações educativas, os licenciandos têm a oportunidade de vivenciar

experiências na sala de aula, que irá permitir a esse futuro docente a visão e compreensão da realidade escolar, do seu funcionamento, desafios e do próprio trabalho do professor em sala de aula, aprendendo assim a ser professor na ação.

Nesse sentido, Pimenta e Lima (2012) vêm dizer que o papel do ES e do PIBID é mobilizar, promover a troca de saberes e experiências com os professores da Educação Básica possibilitando a esses sujeitos ainda em formação a construção do seu modo de ser e estar na profissão.

A fala da professora Maria Castro vai ao encontro do que Pimenta e Lima (2012) entendem em relação à importância do Estágio Supervisionado em Química e do PIBID, que é o de promover reflexões a partir de uma aproximação e envolvimento intencional com a realidade escolar, essa interação proporciona o desenvolvimento de ações como,

Atividades que possibilitem o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes nas Instituições, de modo a compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses que apresenta as dificuldades. Dessa análise crítica, à luz dos saberes disciplinares, é possível apontar as transformações necessárias no trabalho docente, nas instituições (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 20).

Assim, compreende-se que tanto o ESQ como o PIBID têm o papel de trazer a reflexão do trabalho docente, sua complexidade, com a intenção e propósito de preparar o futuro professor nas tomadas de decisões que venham a melhorar a Educação, seja na sala de aula, na escola e nas instituições de ensino como um todo.

Nesse contexto, os relatos das professoras, ao se referir a importância do Estágio Supervisionado em Química e do PIBID na formação do futuro professor, interpreta-se que tanto o ESQ como o PIBID são ferramentas educacionais em prol da formação desse sujeito, com o intuito de incluir em cada etapa dessa formação inicial, desenvolvimento de experiências, conhecimentos e saberes para lidar com as dificuldades escolares e se familiarizar com as vantagens e desvantagens que o contexto atual da Educação requer do profissional da educação.

Ainda, pode-se levar em consideração o desenvolvimento da criticidade e da reflexão sobre a prática, para que a identidade docente seja construída de forma sólida, focando assim na possibilidade de buscar a melhoria da prática docente por meio de ações educativas como o ESQ e o PIBID.

O relato da professora Maria Nascimento em relação ao ESQ e o PIBID como o momento de colocar em prática a teoria aprendida na universidade, mas que, na realidade é no

chão da escola que esse futuro professor descobre o que funciona só na academia e o que realmente tem possibilidade de ser praticado na escola. Estar de acordo com o que Silva e Schnetzler (2008) mencionam ao se referir ao privilégio da interface da formação adquirida na universidade e a vivência na escola, sinalizando que,

O Estágio Supervisionado se constitui em espaço privilegiado de interface da formação teórica com a vivência profissional. Tal interface teoria-prática compõe-se 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. (SILVA e SCHNETZLER, 2008, p.2177)

Assim, as professoras expressam em seus depoimentos que o Estágio Supervisionado em Química e o PIBID são momentos pedagógicos em que os licenciandos desenvolvem seus conhecimentos em relação ao que ocorre na escola, uma vez que os conhecimentos teóricos e práticos trabalhados na Universidade são desenvolvidos na escola, ou seja, é no período do ESQ que precisa ocorrer à articulação entre a teoria e a prática.

Na fala da professora Maria Vieira ao revelar que, o ESQ e o PIBID se constituem como o momento de decisão da escolha da profissão, pois apartir da participação no Estágio Supervisionado em Química e no PIBID, os licenciandos começam a entender o que é ser professor e o seu papel na formação de cidadãos emancipados e críticos. Em muitos casos é apartir dessas atividades educacionais que esse sujeito decidirá se realmente quer ser professor. Esta discussão está de acordo com a posição de Marcelo Garcia (2012) ao mencionar que o Estágio Supervisionado pode ser o momento em que o professor se entende como professor, passando a refletir sobre seu papel na Educação. Essa posição pode ser observada quando o autor supracitado menciona que,

O Estágio é o momento previsto na estrutura curricular, em que o futuro professor se encontra com o seu “Eu” professor, e aprofunda o nível de consciência em relação à escolha da profissão. Revê conhecimentos, reencontra referenciais teóricas, adota alguns, rejeita outros, mas, atenta para o compromisso e a responsabilidade de seus atos profissionais frente à sociedade, à vida de outras pessoas. Nas licenciaturas tal consciência recai sobre a formação de seus futuros alunos e o futuro educacional de sua nação, portanto, é quando se percebe como alguém que contribuirá, efetivamente, para a formação de mentes e mentalidades. (MARCELO GARCIA, 2012, p. 238).

De acordo com Pimenta (1997), o ES tornar-se imprescindível no processo de formação docente, pois oferece condições aos futuros professores, em específico aos estudantes da graduação, uma relação próxima com o ambiente que envolve o cotidiano de um professor. Assim partindo desta experiência os acadêmicos começarão a se compreender

como futuros professores, muitas vezes pela primeira vez encarando o desafio de conviver, falar e ouvir, com linguagens e saberes distintos do seu meio, mais acessível ao estudante.

Dessa forma, percebe-se que as professoras têm consciência e entendimento da importância do ESQ e do PIBID na formação do futuro professor, considerando a potencialidade do ESQ e do PIBID em favorecer o desenvolvimento da teoria e prática no ambiente de trabalho do professor, viabilizando o encontro do licenciando com a realidade e os problemas da sala de aula, da escola e da sociedade que está inserido.

Na concepção das professoras o ESQ e o PIBID possibilitam ao futuro docente uma visão real dos problemas da sala de aula e do ambiente de ensino como um todo, fazendo com que esse sujeito reflita sobre os problemas e desafios que porventura venha vivenciar e que proponham caminhos para a resolução dos mesmos.

Portanto, no desenvolvimento do ESQ e do PIBID o licenciando é convidado a experimentar a realidade de outra instituição de ensino e a se relacionar a um novo contexto, que por sua vez ultrapassa os muros da Universidade, além do que é por meio do ESQ e do PIBID que o licenciando tem a oportunidade de vivenciar o seu futuro ambiente de trabalho.

Quando inserido nesse ambiente esse sujeito estará propício a obter experiências que o levará a refletir sobre as teorias e práticas vistas no decorrer do curso de Licenciatura, construindo e reconstruindo esses conhecimentos e saberes com o propósito de atender as necessidades do contexto escolar que está inserido no caminhar da profissão docente.

Nesse contexto, para Pimenta e Lima (2012), o estágio deve ser visto como campo de conhecimento e eixo curricular central nos cursos de formação de professores que venha possibilitar a construção de aspectos indispensáveis à formação da identidade, dos saberes e da postura específica ao exercício profissional docente. O que foi revelado nos depoimentos das professoras participantes da pesquisa, o papel importante do Estágio Supervisionado em Química e do PIBID para a formação do Professor de Química.

4.5 Mudanças na prática pedagógica como indícios de DPD

O Desenvolvimento Profissional Docente caracteriza-se por atitudes de mudanças, de reflexão sobre a prática, e constitui-se também pela busca de soluções para os desafios e dilemas atuais da Educação durante toda a vida profissional do professor. Assim compreende-

se que a formação permanente do docente é uma ferramenta imprescindível para a melhoria da escola e da educação como também para o profissional da Educação.

Dessa maneira, entende-se o DPD como o processo ininterrupto que acompanha o professor durante toda a sua trajetória profissional e em sentido estrito, como forma deliberada e organizada de aperfeiçoamento, que o incentive, pela ação, pela reflexão e pela interação com seus pares, aprimorando assim sua prática e à apropriação de saberes que o leve a autonomia profissional.

De acordo Marcelo Garcia, (2009), o DPD é compreendido como “um processo individual e coletivo que se concretiza no ambiente do trabalho do professor, ou seja, na escola e que contribui para o desenvolvimento de conhecimentos e saberes próprios desses profissionais, através da vivência e das experiências de índole diferente, tanto formais como informais.” (MARCELO GARCIA, 2009, p.9).

Ainda segundo Marcelo García (2009), o DPD tem sido considerado um processo a longo prazo, “no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências, planejadas sistematicamente para promover o crescimento e desenvolvimento do docente.” (MARCELO GARCIA, 2009, p.7)

Portanto, o Desenvolvimento Profissional Docente deve ser entendido a partir de sua identidade laboral, pois influencia nos processos de socialização e aprendizagem da profissão, na medida em que os professores são assim definidos e definem a si próprios e aos colegas de profissão.

Ainda de acordo com o autor supracitado, o profissional docente se desenvolve e evolui no decorrer dos processos da vida profissional. Para esse autor o DPD também é entendido “como um conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimentos práticos, estratégicos e que sejam capazes de aprender com a sua experiência”. (MARCELO GARCIA, 1999, p.144) Assim o professor está a todo o tempo desenvolvendo-se profissionalmente.

Desse modo, observou-se por meio dos depoimentos das professoras da Educação Básica que participam do Estágio Supervisionado em Química e do PIBID, que essas

vivenciaram uma gama de experiências, as quais proporcionaram novos conhecimentos e saberes que por sua vez geraram e tem gerado novas práticas educacionais, o que nos levam a mensurar indícios de DPD por parte dessas profissionais.

As mudanças relatadas pelas professoras em seus depoimentos vão ao encontro ao que Marcelo Garcia (1999) entende por DPD. Portanto percebe-se que as professoras mudaram a prática pedagógica, com o intuito de adquirir conhecimentos e crescimento profissional. Nos fragmentos a das falas desses sujeitos podem-se observar esses comportamentos.

[...] Eles apresentaram o lúdico nas minhas aulas de Química, mudei meu modo de dá aula, passei a planejar de modo diferente minhas aulas, buscando modos diferentes para envolver os alunos, os licenciandos sempre trazem novidades, atividades dinâmicas e quando vejo que posso incorporar na minha prática, faço isso, já abracei muitas ideias deles as minhas aulas. (Maria Carvalho, grifamos)

[...] Todas essas experiências entre eles e eu, trazendo ideias inovadoras tem sim, contribuído para a minha formação, estamos sempre aprendendo o tempo todo, na nossa profissão a aprendizagem é o dever nosso de cada dia. Recordo de um projeto que realizamos aqui na escola que um estagiário trouxe no período do estágio que até hoje realizo nas minhas turmas todos os anos acredita? Coloquei na minha prática. O projeto trouxe a questão da preservação do meio ambiente para as aulas de Química, foi muito bem recebido pelos alunos da escola. (Maria Nascimento, grifamos)

[...] então quando os licenciandos e os meninos do PIBID entram no cotidiano da escola, o professor que está lá na Educação Básica, no caso eu, começo a querer mudar, porque eles trazem as novidades e essas, fortificam o desejo de mudança, as conversas sobre educação, toda essa interação nos ajuda a querer mudar de atitude em relação a educação, a nossa postura em sala de aula, a olhar com amor para o ensino e aprendizagem, a refletir sobre como mudar tudo que já está posto e a melhorar como profissional, mudança enquanto formador de opinião, e vem trazer responsabilidades na construção de pontes entre a Escola-Aluno-Universidade-Sociedade. (Maria Nascimento, grifamos)

[...] assim depois que comecei a participar do Estágio e do PIBID como supervisora, entendi que precisava voltar a estudar, voltar para a universidade, fazer uma Pós-Graduação, investir na profissão, aprender a ser professor novamente, porque eu gosto do que faço e quero fazer com excelência. (Maria Castro, grifamos)

[...] lembro que publicamos trabalhos em revistas da área de Educação, no PIBID tudo é muito positivo, apresentar trabalho em eventos, levar o nome da escola para outros espaços educativos, é muito bom movimentar-se fora da escola, tanto para a escola no geral como para o professor que atua na Educação Básica e para os licenciandos, tudo é muito produtivo e gera conhecimentos importantes para a formação dos licenciando e para o professor da escola... tudo que acontece no período do Estágio também é muito produtivo, as metodologias, as inovações das abordagens na sala de aula, todos esses acontecimentos faz com que o professor queira mudar de atitude, procurar melhorar a prática, buscar novos conhecimentos para melhor atender a escola e os alunos. (Maria Vieira, grifamos)

Os fragmentos das conversas com as professoras trazem os impactos produzidos pela participação dessas profissionais no ESQ e no PIBID. Incorporar às práticas pedagógicas as inovações metodológicas trazidas para a sala de aula pelos licenciandos, citada por uma das professoras entrevistada, demonstra que essa professora está aberta as mudanças que pode levá-la a melhoria da sua prática docente. Esse fato indica primeiramente que a formação inicial não é suficiente para a atuação do professor na sala de aula, pois há necessidade de uma formação contínua para que esse profissional esteja apto para lidar com as mudanças e complexidade da Educação.

Em relação a essa questão Marcelo Garcia (1999) afirma que,

A formação e a mudança devem ser pensadas em conjunto... hoje é pouco defensável uma perspectiva sobre a mudança para o aperfeiçoamento da educação que não seja em si mesma, capacitadora, geradora de sonho e compromisso, estimuladora de novas aprendizagens e, em suma, formativa para os agentes que têm de desenvolver as reformas na prática. Simultaneamente, a formação bem entendida deve estar preferencialmente orientada para a mudança, ativar reaprendizagens nos indivíduos e na sua prática docente, que tem de ser, pelo seu lado, facilitadora de processos de ensino e aprendizagem dos alunos (MARCELO GARCIA, 1999, p. 139).

A fala da professora Maria Vieira quando diz que [...] estágio também é muito produtivo, as metodologias, as inovações, as abordagens na sala de aula, todos esses acontecimentos fazem com que o professor queira mudar de atitude, procurar melhorar a sua prática, buscar novos conhecimentos para melhor atender a escola e os alunos [...] vem ao encontro ao posicionamento do autor supracitado.

Já no depoimento da professora Maria Carvalho, revela a capacidade de modificar aspectos da prática pedagógica, mudanças essas promovidas por meio das aprendizagens, do processo reflexivo e atividades vivenciadas ao longo da participação no Estágio Supervisionado em Química e no PIBID. Tais mudanças segundo Marcelo Garcia (1999) revelam indícios do processo de DPD.

Para Pimenta (2012), essa mudança de atitude revelada nas falas das professoras demonstra que “é pela ação do sujeito professor, enquanto professor, que ele exerce a práxis transformadora.” (PIMENTA, 2012, p.120)

Assim as falas das professoras denotam a mudança na prática pedagógica quando passam a refletir sobre a prática docente e buscam mudanças no modo de ser e estar na sala de aula. Nesse diálogo percebe-se a indicação de Desenvolvimento Profissional Docente, visto a transformação da prática pedagógica das professoras, quando percebem que é preciso crescer,

elas se sentem incentivada a mudar em prol de algo que considera importante, como o processo de entender como o ensino e aprendizagem dos estudantes se processam.

Dessa forma, o Estágio Supervisionado em Química e o PIBID vêm contribuir com e para a mudança da prática pedagógica das professoras da Educação Básica. Essa percepção é nítida quando são analisados os depoimentos das mesmas, ao relatar a convivência com os licenciandos, o compartilhamento de metodologias e atividades diferenciadas que, tem produzido melhoria na prática pedagógica, promovendo mudanças positivas e significativas no dia a dia da sala de aula dessas docentes.

A fala da professora Maria Vieira descreve a desconstrução do pensamento sobre o ensino e aprendizagem na sua rotina escolar. As publicações de artigos trouxeram novidades e mudanças à prática pedagógica da professora. O envolvimento com as apresentações de trabalhos em eventos, o reconhecimento do trabalho da escola em outros espaços educativos e o prazer de movimentar-se fora da escola, trouxeram estímulos para mudanças na escola, proporcionando assim, novos horizontes e novas propostas educacionais vivenciadas fora do ambiente habitual de trabalho.

Portanto, a participação no PIBID tem contribuiu na formação da professora, ampliando sua visão educativa fora dos muros da escola. Nesse contexto Day (2005) menciona que,

O desenvolvimento profissional envolve inúmeras experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planejadas, realizados para benefício, direto ou indireto, do professor ou do grupo escolar e que contribuem, por meio destes, para a qualidade da educação em sala de aula. (DAY, 2005, p.4)

Quando o professor deixa de visualizar apenas a sua sala de aula, e passa a ter contato com a Universidade por meio do ESQ e do PIBID, em que possibilitam vivências de novas teorias, acesso a textos e discussões de autores renomados da área de educação, participação em eventos, reuniões e outros eventos educativos, esses processos dimensionam o crescimento pessoal e o DPD desses profissionais. O que segundo Marcelo Garcia (2012) vem revelar indícios de DPD.

Um aspecto importante que se observou na análise dos discursos das professoras frente às mudanças provocadas pelo envolvimento com o ESQ e o PIBID, deixa explícito que, a interação das professoras e dos docentes pesquisadores da Universidade como parceiros, vem contribuindo para despertar o interesse dessas profissionais em continuar investindo em seu

desenvolvimento profissional, buscando cursos de especialização, mestrado e doutorado, além da participação em eventos científicos.

Nos fragmentos das falas das professoras pode-se observar essa postura.

[...] É isso, a supervisão no estágio e principalmente no PIBID trouxe a aproximação com a Universidade novamente em minha vida ao ponto dá gente ter vontade o desejo de querer continuar estudando... (Maria Carvalho, grifamos).

[...] a vontade de voltar a Universidade em parte se deu por causa da convivência com esses meninos. O querer aprender mais saber mais sobre o papel do professor na escola e na sociedade, refletir sobre a prática, como melhorar como profissional. (Maria Nascimento, grifamos).

[...] adquirir novas experiências pedagógicas, novas práticas, passei a buscar novas maneiras de ser professor, estudo mais, fiz especialização, mestrado, tudo isso... Depois do PIBID e de ter participado das disciplinas do Estágio Supervisionado de Química com os graduando da Uesc. (Maria Castro, grifamos).

O estágio e o PIBID, principalmente o PIBID fez com que eu Maria Vieira desejasse retornar a Universidade para continuar minha formação, então eu fiz um mestrado em educação em Ciências, hoje estou num programa de doutorado, assim a vontade e a necessidade de mudança foi acontecendo durante a participação no PIBID e no estágio. (Maria Vieira, Grifamos).

As falas das professoras ao mencionar as mudanças que ocorreram durante a participação no ESQ e do PIBID, que as levaram a pensar em voltar à academia na busca da formação contínua por meio de cursos de Pós-Graduação, demonstram que tanto o ESQ quando o PIBID tem potencial para estimular o DPD. Quando a professora Maria Vieira revela que durante a participação no PIBID e no ESQ “acendeu” o desejo de retornar a Universidade para continuar a formação, revela a vontade e a necessidade de DPD.

Assim, entende-se que a formação contínua promovida pelas Instituições de Ensino Superior abre possibilidades para o exercício da pesquisa pelo professor, favorecendo uma postura investigativa, podendo tornar-se espaço privilegiado no processo de DPD.

Segundo Lucke (2001), esses são processos de formação contínua fundada na prática de pesquisas e conhecimentos científicos que vêm assegurar o exercício da docência de maneira autônoma e crítica, constituindo assim “[...] Um recurso de DPD, na acepção, mas ampla que esse termo possa ter” (LUCKE, 2001, p.51).

No depoimento das professoras Maria Castro e da Maria Nascimento ao expressarem que a participação no Estágio Supervisionado em Química e no PIBID as levaram buscar novas experiências pedagógicas, novas práticas, a reflexão sobre a prática docente, buscando a formação continuada por meio de especialização e mestrado denota a contribuição da interação Universidade-Escola de promover o DPD.

Vindo assim ao encontro do entendimento de Marcelo Garcia (2009), acerca dessa questão, quando descreve o DPD como um processo contínuo, ao longo da vida, capaz de englobar os diversos períodos da carreira profissional.

Por conseguinte, há a necessidade de se compreender que o DPD tem em suas características; compreender que os processos formativos devem têm relação com as situações concretas de trabalho dos professores; entender os professores como sujeitos críticos, ativos e reflexivos, portadores de conhecimentos que devem ser considerados como base para a construção de novos conhecimentos e práticas; e que o DPD pode ocorrer como um processo individual, mas que os processos colaborativos são mais favoráveis a esse processo de desenvolvimento, que pode assumir diferentes formas e ocorre em diversos contextos, entretanto devem sempre ser voltado para a transformação da práticas, dos sujeitos envolvidos nesse processo e dos contextos de trabalho.

Portanto, caracterizando-se, “como um aprendizado não linear, mas evolutivo, cujo resultado não se percebe apenas na mudança das práticas de ensino, mas também no pensamento sobre o como e porquê dessa prática” (MARCELO; VAILLANT, 2009, p. 77).

Nesse contexto, Day (2005) menciona que o desenvolvimento profissional docente envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientes planejadas e realizadas para benefícios, direto ou indireto do professor, e que venha a contribuir para a qualidade da educação na sala de aula.

Nessa perspectiva Day (2005) menciona que,

é o processo através do qual professor, enquanto agentes de mudança, revêem, renovam e ampliam, individual e coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais. (DAY, 2005, p.21)

Dessa forma entende-se que é ampla e complexa a definição do autor supracitado em relação as dimensões possíveis de promover mudanças nas concepções e comportamentos do professor, sejam eles de natureza cognitiva, relacional ou emocional, isso implica em reconhecer o professor como agente ativo do próprio DPD.

Analisando a fala da professora Maria Carvalho ao declarar que o Estágio Supervisionado em Química e o PIBID proporcionou a aproximação com a Universidade, a tal ponto de intervir positivamente no querer continuar estudando, evidenciam o processo de mudança pessoal e profissional que vem transformar a prática docente dessa professora.

A posição da professora Maria Carvalho reflete a posição de Marcelo Garcia (2009), em relação ao entendimento da estreita relação entre o desenvolvimento profissional docente e a identidade profissional. O autor supracitado ressalta que o DPD, entendido como um processo que vai se construindo à medida que os professores ganham conhecimento, experiência e consciência profissional, reflete também na constituição da identidade, ou seja, na forma como esse profissional vê a si mesmo e é visto pelos outros. Esse desenvolvimento integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional (MARCELO, 2009, p. 11).

Conseqüentemente, entende-se que os depoimentos das professoras observados na pesquisa reafirmam a relação produtiva entre pesquisa, a prática, a experiência e o papel importante dos processos formativos promovidos pelas Instituições de Ensino Superior, enquanto espaço de produção de saberes inerentes à profissão docente, e, por isso, capazes de revelar, construir, possibilitar, questionar e transformar as práticas educativas das professoras.

A fala da professora Maria Castro ao declarar que participar do ESQ e do PIBID como supervisora, trouxe a percepção da necessidade de uma formação permanente, “[...] voltar para a universidade, fazer uma Pós - Graduação [...],” demonstra que a experiência vivida por essa professora nessas ações educativas foi determinante para a retomada aos estudos, corroborando com a ideia de que o Estágio Supervisionado em Química e o PIBID representaram experiências formativas que podem produzir mudanças de pensamento, de atitudes, mudança na prática pedagógica, configurando-se assim como indícios de DPD.

Posição defendida por Marcelo Garcia (2009) quando menciona que a aprendizagem a partir da experiência, em grande parte na construção do aperfeiçoamento e conhecimento na atuação das práticas pedagógicas dos professores, pode acontecer em diferentes tempos e contextos, em espaços formais, não formais e/ou informais e que são considerados como processo de DPD.

Em relação as mudanças na prática docente, Franco (2012) chama a atenção para o fato de que a mudança da postura e a prática parte inteiramente da vontade e do querer do professor,

A prática não muda por decretos; não muda pela vontade expressa de alguns; não muda pela mera imposição de novas políticas educacionais. Ela muda quando pode mudar, quando quer mudar, quando seus protagonistas sentem e percebem a necessidade de mudanças. (FRANCO, 2012, p.215).

Portanto, a mudança de comportamento profissional do professor acontece da vontade de crescer profissionalmente, de adquirir novos conhecimentos e aprendizagens, essa mudança é fruto das reflexões que ocorrem no decorrer de atividades educativas que vem ao encontro das necessidades desses sujeitos no processo de DPD.

Marcelo Garcia (1999), ainda afirma que “a formação de professores pressupõe uma abordagem que valorize seu caráter contextual, organizacional e que oriente esse profissional para mudança que contribua na resolução de problemas escolares, superando o individualismo das atividades de formação dos professores.” (MARCELO GARCIA, 1999, p.137)

Dessa maneira, a formação docente implica na possibilidade de mudanças em diversos aspectos, em sua postura como educador, mudança na prática pedagógica mudança de pensamento e atitudes relacionada ao ensino e aprendizagem. Sendo um processo que venha possibilitar transformações na dimensão do individual e no coletivo. Abarcando as necessidades formativas desses sujeitos.

Nesse sentido, Day (2005) menciona que o DPD é,

O processo mediante o qual os professores, sós ou acompanhados, revêem, renovam e desenvolvem o seu compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais ao pensamento profissional, à planificação e à prática com as crianças, com os jovens e com os seus colegas, ao longo de cada uma das etapas das suas vidas enquanto docentes (DAY, 2005, p. 20).

Assim, entende-se que para o professor se desenvolver, além da própria vontade de aprender e mudar sua prática pedagógica, a instituição escolar necessita possuir um ambiente incentivador, um conjunto de colaborações como, o professor, a instituição, as políticas públicas de formação docente, porque as mudanças muitas vezes ocorrem por meio de incentivo e desejo de mudança do professor.

O professor deve reconhecer a necessidade de investir na sua profissão, buscar novas experiências de aprendizagens e entender que apenas a formação inicial não dará conta de superar os momentos de crises, mudanças e avanços educacionais.

Frente a tudo que foi analisado e discutido no texto, as falas das professoras em relação às reflexões sobre a educação, o ensino e aprendizagem possibilitado pela participação do ESQ e do PIBID evidenciam que mudanças ocorreram nas práticas pedagógicas dessas professoras, que ao participarem dessas ações educacionais desenvolveram saberes e conhecimentos novos, que a mudança produzida pela relação Universidade-Escola proporcionou melhorias ao ensino e a aprendizagem, as trocas de conhecimentos e

experiências, levaram essas professoras a refletir e mudar seu modo de ser e estar na profissão.

Dessa forma, entende-se que a participação das professoras no ESQ e no PIBID tem contribuído para a mudança de comportamentos entre as professoras, levando-as a buscar novas alternativas para o seu percurso formativo. O que se pode observar no progresso na carreira profissional das professoras que participaram da pesquisa, visto que todas as quatro têm buscado crescimento profissional através de cursos de pós-graduação já mencionado na pesquisa.

Por conseguinte, entende-se que a formação contínua é uma necessidade profissional e possibilita o desenvolvimento profissional docente.

Portanto, conclui-se que a relação Universidade-Escola tem promovido trocas de experiências pedagógicas entre as professoras supervisoras e os licenciandos, por meio de atividades educacionais, metodologias inovadoras, pesquisas compartilhadas com outras esferas educacionais e reflexão sobre, para e da prática docente, ocasionando mudanças na prática pedagógica, na construção e reconstrução de conhecimentos, proporcionando assim o desenvolvimento profissional docente das professoras e dos licenciandos envolvidos nas ações educativas potencializadas pelo ESQ e pelo PIBID.

Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço. E comunico ou anuncio a novidade.

Paulo Freire

5. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Este trabalho visa colaborar para o campo das pesquisas que abordam o Desenvolvimento Profissional Docente, em especial do professor que atua na Educação Básica. Para isso buscou-se investigar as potencialidades do Estágio Supervisionado em Química e do PIBID para o processo de DPD de professoras de Química da Educação Básica.

Após analisar as informações por meio dos relatos das professoras supervisoras, faz-se necessário retornar os objetivos que nortearam a pesquisa, a fim de certificar se foram realmente abordados como se planejou a princípio.

- Os conhecimentos profissionais das professoras têm contribuído na formação de futuros professores de Química da UESC.

O objetivo está diretamente ligado ao papel do professor supervisor no Estágio Supervisionado em Química e no PIBID.

Os resultados apresentados na pesquisa mostraram os contextos diversos que envolvem o Estágio Supervisionado em Química e o PIBID como ações educacionais de incentivo à formação docente, ao ensino e a aprendizagem e à valorização do magistério.

Dessa forma, o papel desempenhado pelas professoras da Educação Básica mostrou-se fundamental para a formação do futuro professor de Química, visto que essas profissionais da Educação Básica são responsáveis por auxiliar e orientar os licenciandos ao entrarem em contato com escola e sua complexidade, desempenhando o papel de co-formadoras nas atividades, quais sejam: o acompanhamento nos momentos de observação e prática na sala de aula realizada pelos licenciandos; na orientação acerca da forma mais adequada de abordar certos assuntos; na avaliação das atividades realizadas em sala de aula; na discussão acerca das propostas de projetos a serem realizados na escola, no compartilhamento dos planejamentos das atividades, dentre outros.

Dessa maneira, observou-se que as professoras supervisoras enxergam a si mesma como o sujeito responsável por dar auxílio e orientação aos licenciandos no que diz respeito às atividades desenvolvidas na escola, tanto no ESQ como também no âmbito do PIBID.

Em relação à importância do ESQ e do PIBID para a formação inicial do futuro professor de Química as professoras pesquisadas entendem que tanto o Estágio Supervisionado em Química e o PIBID como um período essencial para a formação dos licenciandos, pois permite a esses sujeitos, o contato direto com a realidade da escola pública por um período razoável para conhecer e vivenciar o chão da escola.

Tratando-se do ESQ, as professoras consideraram que o tempo de convivência no ambiente escolar adequado para a adaptação do futuro professor de Química ao seu futuro ambiente de trabalho.

Em relação ao PIBID, as professoras o reconhecem como uma ação educativa que tem potencialidades e tem possibilitado ao futuro professor a construção de conhecimentos e experiências necessárias para a inserção na profissão docente.

Em relação a sua própria formação, as professoras entendem o Estágio Supervisionado em Química e o PIBID como um período proveitoso e propício para o processo de desenvolvimento profissional, pois ao participar dessas ações educativas, estes sujeitos retomaram o contato com a universidade, com as pesquisas e teorias, discutidas e estudadas nessas Instituições Superiores de ensino, além de adquiriram habilidades na escrita de artigos, na aquisição de novos conhecimentos e saberes pedagógicos. O que vem responder mais um dos objetivos da pesquisa.

- Compreender como as ações organizadas entre a Universidade-Escola, têm contribuído para o DPD das professoras que atuam na Educação Básica;

Em relação a esta questão as professoras consideraram que as experiências e as aprendizagens vivenciadas no ESQ e no PIBID, favoreceram o exercício da reflexão, do aperfeiçoamento e da atualização da prática pedagógica.

Dessa forma, observa-se que as mudanças dimensionadas referentes à formação e o DPD das professoras da Educação Básica, estão relacionadas ao trabalho docente, a reflexão sobre a prática e para a prática, a aprendizagem de novas metodologias, a troca de experiências com os licenciandos, a utilização de novos recursos didáticos e a busca pelo DPD, que também pode acontecer por meio do ingresso em cursos de pós-graduação, como especialização, mestrado e doutorado dentre outras ações que, promoveram o crescimento

profissional das professoras que participaram da pesquisa que se configurou como indícios de DPD.

Portanto, inferimos que o ESQ e o PIBID contribuíram de forma positiva e dinâmica para o processo de DPD das professoras participantes da pesquisa que atuam na Educação Básica, impactando o modo dessas profissionais assumirem a profissão docente.

Em relação às mudanças na prática pedagógicas as professoras mencionaram que dentre as mudanças que potencializaram a formação e o desenvolvimento profissional, estão o trabalho realizado na sala de aula, a reflexão sobre a prática pedagógica, as mudanças na metodologia de ensino, a aprendizagem de novas metodologias, a troca de experiências com os licenciandos, a utilização de recursos didáticos diferenciados, dos quais agora fazem parte da prática docente e a busca do desenvolvimento profissional, por meio do ingresso em cursos de pós-graduação, dentre outros.

Desta forma, pode-se dizer que as professoras incorporaram elementos de suas aprendizagens no ESQ e no PIBID em sua prática na sala de aula, transformando sua atividade profissional promissora tanto para o estudante com para si própria, o que sinaliza melhorias na qualidade da educação.

Respondendo o terceiro objetivo da pesquisa.

- Quais elementos ou ações envolvidas na relação Universidade-Escola permitem dimensionar as mudanças da prática docente dessas professoras.

Chegou-se à conclusão de que tanto o Estágio Supervisionado em Química quanto o PIBID contribuíram efetivamente para a formação, dos licenciandos, mas também contribuiu de forma efetiva para o desenvolvimento profissional das professoras supervisoras que foram impactadas pela vivência com os licenciandos e com a Universidade que por sua vez promoveu mudanças concretas na prática docente.

Assim, considera-se que a questão da pesquisa foi respondida, de maneira que a relação Universidade-Escola, possibilitada pelo Estágio Supervisionado em Química e o PIBID, tem favorecido o processo de Desenvolvimento Profissional Docente de professoras de Química que atuam na Educação Básica.

Por conseguinte, considera-se que este trabalho representa uma real contribuição em relação à compreensão do que o professor supervisor pode construir, realizar e aprender sobre sua prática pedagógica ao participar do Estágio Supervisionado em Química e do PIBID, e como sua experiência profissional pode contribuir na construção de saberes e conhecimentos

do futuro professor de Química, e contribuir na formação de cidadãos críticos, conscientes do seu papel na sociedade.

Nesse sentido, a expectativa é que o estudo realizado sirva de incentivo para que outros estudos sejam realizados e discutidos sobre o Desenvolvimento Profissional Docente do professor da Educação Básica.

Entretanto é pertinente mencionar a escassez de trabalhos que tratam sobre o tema pesquisado no estudo, visto o resultado do mapeamento que realizou-se em três eventos de referencia nacional e nas cinco revistas de referência e de ampla divulgação no meio acadêmico, observou-se um número muito tímido de pesquisas voltadas para a temática, o que na visão e entendimento da pesquisadora, a temática é de importância ímpar, visto que debate a importância da formação permanente e o DPD do professor da Educação Básica, que por sua vez tem participação direta na formação dos futuros profissionais da educação, sujeitos esses que entendem seu papel na construção de uma sociedade mais justa e igualitária para todos.

5. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I. de.; PIMENTA, S. G.; FUSARI, J. C. Socialização, profissionalização e trabalho de professores iniciantes. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 78, p. 187-206, nov./dez. 2019.

AMADO, J; FERREIRA, S. A Entrevista na Investigação Educacional. In: Manual de Investigação Qualitativa em Educação. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2013.

BARREIRO, I. M. F.; GEBRAN, R. A. Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação de Professores. São Paulo: **Aver camp**, 2009.

BEZERRA. G. O. ; FERREIRA. L.G. A experiência de ensinar e aprender no Pibid: o ensino de ciências e da biologia **Experiências em Ensino de Ciências** V.14, Nº. 1.p, 54-62, 2019.

BOCK, A. M. B.; AGUIAR, W. M. J. Por uma prática promotora de saúde em orientação vocacional. Em: A. M. Bock & W. J. Aguiar (Org.). A escolha profissional em questão (2ª ed.) (pp. 9-23). São Paulo: **Casa do Psicólogo**. 1995.

BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. K. Investigação qualitativa em educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos. Tradução: ALVAREZ, M. J.; SANTOS, S. B.; BAPTISTA, T. M. Rev. VASCO, A. B. Portugal: **Porto Editora**, 2013.336p.

BOLÍVAR, A. Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola. Bauru, São Paulo: **EDUSC**, p19-31, 1992.

BRANDT, V. L. A importância do Pibid para a reflexão da teoria e a prática dos acadêmicos de educação física licenciatura da UFSM educação inovadora e transformadora. **Educ.rev.** vol.36, p76-89. Belo Horizonte,2020.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2013.

BRASIL. Portaria normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 239, p. 39, 13 dez. 2007. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislação/Portaria_Normativa_38_PIBID.pdf. Acesso em: dez. 2020.

BRASIL/CAPES. *Relatório de gestão PIBID 2009-2013*. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica. Brasília, 2013. Diretoria de formação de professores da educação básica. Relatório de Gestão PIBID 2009-2013. Brasília, DF: 2018.

BRASIL. Edital Nº 06/2018. Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (2018). Disponível em:

<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-Residência-pedagogica.pdf> Acesso: 05 jul. 2021.

BRASIL. Resolução n. 2/2019, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BCN-Formação). Diário Oficial[da] República Federativa do Brasil, seção 1, n 28, p. 115-119, 10 de fev. de 2020.

BRUSCHINI, C. AMADO, T. Estudos sobre mulher e educação. **Cardenos de pesquisa**. São Paulo, nº64, p.4-13, fev.1998.

CAPES – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Relatórios e dados**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/relatorios-e-dados>, 2018. Acesso em: 20 jan. 2020).

CARVALHO, I. M. O processo didático. Rio de Janeiro: **FGV**, p.39-52, 1985.

COLOMBO JUNIOR, P. D. Enfim Professor. E Agora? **Alexandria Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v.2, n.1, p.27-44, mar. 2009.

CONTRERAS, J.A autonomia de professores. São Paulo:**Cortez**,2012.

CUNHA, M. I. O potencial formativo do Pibid pela perspectiva dos formadores de professores. **RBPG**. V. 13, n. 30, p. 195 – 220. Brasília, jan./abr. 2016.

DAY, C. Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente. Porto, Portugal: **Porto Editora**,2005.

DEIMLING, N. N. M. REALI, A. M. M. R. Programa institucional de bolsa de iniciação à docência: considerações sobre o papel dos professores da educação básica no processo de iniciação à docência. **Revista REnCiMa**, v.12, nº 5, p.23-46,2020

FARIAS, I. M. S.; ROCHA, Cláudio C. T. desenvolvimento profissional de professores da educação básica: reflexões a partir da experiência no PIBID **Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul**, v. 24, n. 3, p.123-140, set./dez. 2016.

FEITOSA, R. A. DIAS, A. M. I. SOUSA, E.I. FERREIRA, Y. B. Contribuições do Pibid para a formação de licenciandos em biologia. **Revista REnCiMa**, v. 11, n.4, p. 113-128, 2020.

FENSTERMACHER, G. D., (1994). The knower and the known: the nature of knowledge in research on teaching. In: DARLING-HAMMOND, L. (org.). **Review of Research on Education**, v. 20, p. 1-54. Washington: American Educational Research Association.

FERRARI, A.C.FARIAS.F. L. DEROSI.I. N. Estágio supervisionado nos cursos de licenciatura em química: um olhar a partir da literatura. **II congresso nacional de Ensino de ciências e formação de professores**.v.2. p.1322 a 2382-2019.

FERREIRA, L. G. **Professoras da zona rural em início de carreira: narrativas se si e desenvolvimento profissional**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

- FERREIRA, L. G. Desenvolvimento profissional e carreira docente: diálogos sobre professores iniciantes. **Acta Scientiarum. Education**. Maringá, v. 39, n.1, p. 79-89, Jan.-Mar. 2017.
- FERREIRA, L. G. Desenvolvimento profissional docente: percursos teóricos, perspectivas e (des) continuidades. **Educação em Perspectiva / Education in Perspective**. Viçosa, MG, v. 11, p. 1-18, 2020.
- FERREIRA, A. S.; MACHADO, M. S.; BORGES, G. F. Estágio supervisionado em química e os novos moldes da educação: um relato de experiência. **Revista de Iniciação à docência**, v.6, n.2,2021.
- FIORENTINI, D. Relações entre a formação docente e a pesquisa sobre os processos de conhecimento e a prática dos professores. Curitiba: **Ed. UFPR**, 2010. p. 23-52.
- FIORENTINI, D.; CRECCI, V. Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 05, n. 08, p. 11-23, jan. /jun. 2013.
- FORMOSINHO, J. (Coord.). Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente. **Porto Editora**, 2009.
- FORTES, F. A. M.; NACARATO, A. M. As tensões do início da carreira docente. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 26- Ahead of print, p. 1-18 (2020).
- FRANCO, M. A. S. Pedagogia da Pesquisa-ação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483 – 502, set./dez., 2012
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 21ª ed., São Paulo: Paz e Terra,1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 20 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- GATTI, B. A. et al. Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. São Paulo: **Fundação Carlos Chagas**, set. 2014.
- GATTI, B.A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 25, n. 57, p. 24-54, 2014.
- GATTI, B.A.; BARRETTO, E.S. de S.; ANDRÉ, M.E. D. de A. 2011. Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte. Brasília, **UNESCO**, 297 p.86-95,2011
- GIMENO, J.La formación Del profesorado de EGB.Madrid:**Morata**.(1995)
- GOMES, M. de O. Formação de professores na educação infantil. São Paulo: **Cortez**, 2009. (Coleção docência em formação. Série educação infantil).

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org). **Vidas de professores**. 2. Ed. Portugal: **Porto Editora**,1992. p. 31-61.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2.ed. Lisboa: **Porto Editora**, 2013.

LOUREIRO, M. I. O Desenvolvimento da carreira dos professores. In: ESTRELA, M. T. (Org.). **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto. 1997. p. 117-16

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO. L.G.; BIERHALZ.C.D.K. Implicações do estágio supervisionado na formação do professor de Ciências. **Revista Latino americana de Estudios en Cultura y Sociedad | Latin American Journal of Studies in Culture and Society** V. 05, ed. especial, abr, p,14-31, 2019.

MELO, R.J.; ADAMS, F.W.; NUNES, M.S. A importância do estágio para a formação inicial docente sob a ótica de licenciandos de educação em educação do campo. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**,v.11,n.2,p.01-19, jul/dez/2021.

MARCELO GARCIA, C. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**. p. 51-75, 1998.

MARCELO GARCIA, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Porto Editora**, 1999.

MARCELO GARCIA, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo - Revista de Ciências da Educação**. n. 8, jan /abr., p. 7-22, 2009.

MARCELO GARCIA, C. Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo - Revista de Ciências da Educação**, Lisboa: Universidade de Lisboa; Lisboa: Dialnet, n. 08, p. 7-22. jan./abr. 2012.

MARCELO GARCIA,C; VAILLANT, D. Desarrollo Profesional docente? Como se aprende a enseñar? Madrid: **Narcea**,2009.

MASSENA, E. P.; CUNHA, M. I. O potencial formativo do PIBID pela perspectiva dos formadores de professores. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 13, n. 30, p. 195-220, 2016.

MAZIERO, A. R. CARVALHO, D. G. de. A contribuição do supervisor de estágio na formação dos estagiários. **Acta Scientiae**, v.14, n.1, p,24-39, jan./abr. 2012.

MELLO, A. C. R. HIGA, I. Busca por capitais no campo da escola e sua relação com o desenvolvimento profissional docente de professores supervisores de estágio de Ciências e Biologia. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 24, n. 2, p. 301-317, 2018

MIZUKAMI, M. G. N. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, A. M. M. R; MIZUKAMI, M. G. N. (Org.). Formação de professores: tendências atuais. São Carlos: **Ed. UFSCar**, p,98-106, 2013.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. Análise textual discursiva. 2 ed. Rio Grande do Sul: **Editora Unijuí**, p,224 2013.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. Metodologia científica para o professor pesquisador. 2. ed. p,37-41, Rio de Janeiro: **Lamparina**, 2008.

MOURÃO, C. B. **A motivação pela docência: narrativas autobiográficas de professores de biologia em formação inicial**. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Departamento de Ciências Exatas e Tecnológicas, Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2017.

NASCIMENTO, M. das G. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.). Magistério: construção cotidiana. Petrópolis: **Vozes**, 2014. p. 69-90.

NASCIMENTO, W. E. BAROLLI, E. Professor supervisor do pibid: possibilidades de desenvolvimento profissional. Atas do **IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC** Águas de Lindóia, SP – 10 a 14 de nov. de 2018.

NÓVOA, A. Professores do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009. Formação de professores e trabalho pedagógico. Lisboa: Educa, 2002. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria & Educação**, n. 4, p. 109-139, 1991.

NÓVOA, A. Professores: imagens do futuro presente. **Lisboa Educa**, p.95, 2009.

OLIVEIRA, E. S. G. de; CUNHA, V. L. O estágio supervisionado na formação continuada a distância :desafio de vencer e construção de novos subjetividades.**RED.Revista de Educação a Distância**,2013

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, João. Formação de professores –aprendizagem profissional e ação docente. Porto, Portugal: **Porto Editora**: 2009.

PARKISON, P. T. (2008). Field placement treatments: A comparative study. **The Teacher Educator**, 43(1), 29–45. 2009.

PERSICH, G. D. O. Contribuições do PIBID para a formação de professores: um olhar sobre uma oficina com a temática “sexualidade”. **Rev. de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 18, n. 2, p. 566-578 2016.

PIMENTA, S. G. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. **R. Fac.Educ.**, 22(2): 72-89, 1997.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência. 7 ed. São Paulo: **Cortez**, 2012.

RIOS, D. R. Mini dicionário escolar da língua portuguesa. Difusão Cultural do Livro. **DCL** – São Paulo, v.4, p.560, 2020.

SÁ, L. P.; QUEIROZ, S. L. Argumentação no ensino de ciências: contexto brasileiro. **Revista Ensaio**, v. 13, n. 2, p. 13-30, 2011.

SANTOS, H. M. O estágio curricular na formação de professores: diversos olhares. In: 28^a **REUNIÃO ANUAL DA ANPED, GT 8- Formação de Professores**, 2005, Caxambu.

SANTOS, J. Estágio supervisionado no ensino fundamental II: reflexão do relato da experiência motivadora no ensino de ciências em uma escola pública. **EDUCERE**, P.78, 2015.

SILVA, D. M. S.; PEDREIRA, A. J. A percepção dos alunos estagiários licenciandos em Ciências Naturais do papel dos professores supervisores da escola. **Revista Electrónica Enseñanza de las Ciencias**, 15(3): 412-427. 2020.

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**, São Paulo, v. 31, n. 8, p. 2174-2183, 2008.

SIMÕES, D. M. S.; FALCOMER, V. A. S.; PORTO, F. S. as contribuições do Pibid para o desenvolvimento dos saberes docentes: a experiência da licenciatura em ciências naturais, universidade de Brasília. **Revista Ensaio**. Belo Horizonte. v.20. e 9526, 2019.

TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In CONDAU, V. M. (Org). Didática, currículo e saberes escolares. Rio de Janeiro. **DPCA**, 2000.

_____. Saberes docentes e formação profissional. 9^o Ed. Petrópolis, RJ: **Vozes**, 2008.

TARDIF, M. (2012). **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes. Campinas, SP, v.25, n1, p.75-93, jan./abr.2017

TARDIF, M. (2014). **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes. Campinas, SP, v.25, n1, p.75-93, jan./abr.2017

TOZETTO, S. S. Formação inicial de professores: implicações e desafios para a constituição dos saberes. In: LAROCCA, P. (orgs). Desafios da formação de professores: saberes, políticas e trabalho docente. Curitiba: **CRV**, 2014. p.17-32.

TRIVINÓS, A. N. S. Introdução á pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: **Atlas**, 1987.

VAILLANT, D; MARCELO GARCIA, C. Desenvolvimento Profissional Docente. In: VAILLANT, D.; MARCELO GARCIA, C. Ensinando a Ensinar: As Quatro Etapas de Uma Aprendizagem. Curitiba: **Utfpr**, Cap. 8. p.165-181, 2012.

APÊNDICES

Apêndice: 1**ROTEIRO DE ENTREVISTA****UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA - PPGECM**

Título da Pesquisa: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL
DOCENTE DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA:
Relação entre Universidade – Escola

ROTEIRO PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADO

- 1º Quais as razões que a levaram a escolher a profissão de professora?
- 2º Suas experiências escolares (como aluna) influenciaram sua prática como professora? Como?
- 3º Em que medida suas experiências com seus professores (quando ainda aluna) influenciaram a forma como você atua como professora?
- 4º Você lembra-se de seus primeiros anos como professores? Como foi
- 5º Como você compreende o Estágio Supervisionado em Química no processo de formação dos/as licenciandos de Química?
- 6º O que a motivou a participar do PIBID como professor supervisor?
- 7º E o PIBID, como o programa de iniciação a docência influenciou sua prática docente?
- 8º Como você vê o papel dos sujeitos envolvidos no PIBID? Na sua visão o PIBID contribui na formação de futuros professores de Química? Como?
- 9º Como você vê o seu papel na participação como supervisora do PIBID?
- 10º Você consegue visualizar mudanças em sua prática docente, em sua vida profissional após participação do Estágio supervisionado em Química e do PIBID?

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO (TCLE)

Prezada Sra. convido a participar da pesquisa intitulada:” Desenvolvimento Profissional Docente de Professores da Educação Básica: Relação entre Universidade-Escola”. Sob a responsabilidade da pesquisadora responsável Magna Ioná Carvalho Oliveira. A pesquisa tem por objetivo investigar como o desenvolvimento profissional docente de professoras de Química ocorre a partir das experiências vivenciadas na relação Universidade - Escola. Aceitando participar da pesquisa, a Sra. participará de uma entrevista que será gravada e realizada através do aplicativo Google Meet. Posteriormente, o material resultante dessa pesquisa poderá ser publicado em forma de artigo científico, o que poderá ser utilizado como exemplar para o conhecimento de ações que contribuem para o desenvolvimento profissional docente. Os riscos e ou desconfortos previstos em decorrência da sua participação na pesquisa são nulos, no entanto, pode ocorrer desconforto em decorrência do tempo que a Sra. terá que disponibilizar para responder as questões da entrevista. Sendo assim, temos ciência da possibilidade mínima de ocorrer algum risco ao participante durante a entrevista, entendemos também que toda pesquisa com seres humanos pode causar certo constrangimento ou desconforto, neste caso o constrangimento ou desconforto pode ocorrer devido a participação na entrevista. Se isso ocorrer, ficará garantido que a entrevista será interrompida, adiada e remarcada para uma data futura, escolhida pelo participante da pesquisa. E se mesmo assim o participante ainda se sentir constrangido ou em situação desconfortável em realizar a entrevista, em um segundo plano enviaremos as questões da entrevista em formato de questionário para que a mesma possa ser respondida em casa em um outro momento oportuno e posteriormente poderá ser devolvida via e-mail pelo participante ao pesquisador. Ressaltamos que os procedimentos de segurança a serem adotados são referentes à garantia de privacidade durante a participação do participante e a preservação da sua identidade, garantindo, desta forma, o anonimato, para evitar sua identificação, dessa forma trocaremos seu nome por outro, fictício. A Sra. terá liberdade para pedir esclarecimento sobre qualquer questão, bem como para desistir de participar da pesquisa a qualquer momento que desejar, mesmo depois de ter assinado este documento, e não será por isso penalizado de nenhuma forma. Caso queira desistir de participar da pesquisa, basta avisar a pesquisadora e este termo de consentimento será devolvido, bem como todas as informações dadas pela Sra. serão incineradas. Vale ressaltar sobre o ressarcimento, que a pesquisa não representa qualquer forma de gasto, tampouco remuneração aos participantes. Sendo assim, fica garantido ao participante que, mesmo não previsto, caso tenha gastos decorrentes da pesquisa, esses serão ressarcidos. Informo que os resultados deste estudo poderão servir de base para subsidiar discussões na comunidade acadêmica e nas Instituições de Ensino Superior sobre a formação de professores e seu desenvolvimento profissional. Cabe informar que os dados desta pesquisa serão guardados por cinco (5) anos e após esse tempo serão descartados via incineração. Como responsável por esse estudo comprometo-me manter em sigilo todos os seus dados pessoais e indenizá-la, caso sofra algum prejuízo físico ou moral decorrente da mesma. Este documento, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi impresso em duas vias e uma dessas vias lhe será entregue.

 Magna Ioná Carvalho Oliveira (pesquisadora responsável)
 Email: micoliveira@uesc.br- Cel: 99122-9977

Eu _____ compreendi e aceito participar da pesquisa.

 Assinatura da participante da pesquisa

Data: _____ de _____ de _____

Apêndice 3



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA
PPGECM**

Título da Pesquisa: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL
DOCENTE DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA:
Relação entre Universidade – Escola

UNIDADES DE SIGNIFICADOS DA PESQUISA

<p>...e quando entre pela primeira vez numa sala de aula eu me apaixonei, ai eu disse aqui é a minha praia, eu quero fazer isso na vida e não sair mais... (Maria Vieira)</p>
<p>...eles trouxeram para a prática na sala de aula a necessidade de se refletir sobre a prática e para a prática, o que eu como professora não fazia, hoje eu planejo minha aula procuro refletir sobre o sentido de abordar esse assunto ou aquele assunto, tem um olhar voltado para o papel da ciência no cotidiano do aluno que está na minha sala de aula. (Maria Nascimento)</p>
<p>...sempre que o horário deles são compatível com o meu na escola eu os acolho com muito prazer gosto do contato dos licenciandos com a escola,criamos um vinculo com eles, nós os professores da escola ganhamos com convivência e eles também ganham muito com o que temos para compartilhar com eles a cerca da escola e sua realidade...(Maria Carvalho)</p>
<p>...eles apresentaram o lúdico na aula de química, mudei meu modo de da aula, passei a planejar de modo diferente, buscando modos diferentes para envolver meus alunos, os estagiários sempre trazem coisas novas, e quando vejo que posso incorpora na minha prática faço isso sim, já abracei muitas idéias deles as minhas aulas. (Maria Vieira)</p>
<p>...o estágio é um momento fundamental na vida de qualquer profissional e na vida do futuro professor não seria diferente...(Maria Castro)</p>
<p>...a troca de experiências, principalmente nas aulas experimentais foi e sempre é maravilhosa a contribuição do lúdico, é uma troca de conhecimento que com certeza traz aprendizados importante para eles como futuros professores, como também para o desenvolvimento do profissional da educação que está</p>

na escola para acolhê-los. (Maria Castro)
. . . a vontade de voltar a Universidade em parte se deu por causa da convivência com esses meninos,o querer aprender mais, sobre o papel do professor na sala de aula e na sociedade,ser ativo,entender como se dá a aprendizagem dos alunos, passei a refletir sobre a minha prática e melhorar como profissional.(Maria Carvalho)
...costumo dizer que parece que está no sangue, minha mãe era professora eu tenho uma irmã que é pedagoga e meus irmãos, mesmo não sendo formados também foram professores... (Maria Carvalho)
...então eu estou no lugar que é muito cômodo para mim, eu estou fazendo o que eu gosto e como eu gosto, poucas pessoas tem esse privilegio, só o salário que não é lá essas coisas. (Maria Vieira)
... está sempre aberta para receber esses alunos, afinal de contas um dia foi eu que bati na porta de algum professor para estagiar e assim então sempre que posso sempre fazendo essa parceria ajudando no que for possível fazer, (Maria Nascimento)
...o magistério ajudou muito, engraçado o magistério não me ajudou a fazer o curso de química, mas para dá aula de química, ajudou muito por causa das disciplinas pedagógicas, a didática... (Maria Vieira)
...eu penso que ser professora tem muito mais sentimento do que razão, porque não existe uma razão para ser professora se a gente pensar racionalmente acho que quase ninguém escolheria ser professor, talvez a profissão escolha a gente, mas a gente mesmo não escolhe a profissão. (Maria Castro)
O Estágio Supervisionado é aquele momento de colocar em prática a teoria aprendida na universidade, mas na prática mesmo, nesse momento é que ele descobre o que funciona só na academia e o que realmente tem possibilidade de ser praticado no chão da escola... (Maria Vieira)
Funciona como um treinamento no futuro emprego, aí eles chegam à escola e se deparam com uma realidade totalmente diferente do que se discuti na academia. Durante todo esse tempo que tenho trabalhado com os meninos no estagio tenho presenciado varias reações quando eles adentram na escola pela primeira vez na sala de aula. (Maria Nascimento)
...o estágio eu penso que é o momento de cair a ficha, eu sempre pergunto a eles os estagiários, é isso mesmo o que vocês querem fazer, ser professor? (Maria Carvalho)
...que a gente tem que fazer que façamos da melhor forma possível, se você quer ser professor, procure ser o melhor professor que puder ser, e não queira ser só mais um professor seja o melhor professor da sua escola da sua cidade sempre o melhor (Maria Nascimento)
...eu tento orientar o Maximo que eu posso, assisto às aulas dou sugestões sobre a aula, digo olha isso aqui não foi bom, você tem que ir por aqui, vamos ver outra maneira de abordar esse assunto e tudo mais. (Maria Castro)
Então é isso eu sempre tive esse cuidado de orientar da melhor forma possível todas as questões que envolvem o ambiente escolar e a sala de aula... (Maria Nascimento)
O estágio é uma oportunidade de aprender um pouco como realmente acontece o ensino e a aprendizagem.... (Maria Carvalho)
...oportunizou-me um crescimento profissional muito grande, comecei a escrever minhas práticas de aula que eu antes do PIBID e do Estágio não fazia isso porque não sabia como esses escritos são importantes para refletir e mudar meu modo de ensinar. (Maria Nascimento)
Participar do estágio e do PIBID nos ajuda a mudar,mudar de atitude em relação a educação a postura em

sala de aula,a olhar com amor para a aprendizagem do aluno,a refleti mesmo sobre como mudar tudo que já está posto e melhorar como profissional,mudança enquanto formador,traz responsabilidade na construção de pontes entre a escola –aluno – universidade – sociedade...(Maria Castro)
O PIBID me ensinou muito nessa parte acadêmica da importância da escrita e o PIBID fez com que eu desejasse voltar a Universidade para continuar minha formação, fiz o mestrado em educação em ciências, hoje estou fazendo doutorado, mais assim o PIBID me ajudou com o contato com os professores, com os coordenadores, uma troca de conhecimento mesmo que levo para a minha vida profissional até hoje...(Maria Vieira)
...é uma experiência nova e requer observação do professor da escola no sentido de orientá-los da melhor forma possível. Entendo que essa é a tarefa do professor que está na escola e recebe esses futuros professores. (Maria Castro)
Às vezes eles chegam bem verdinhos, não sabendo lidar direito com os alunos do ensino médio e como lidar com o fato de que em alguns são mais velhos em idade que eles... (Maria Nascimento)
Entendo que o papel principal do professor é ajudar o seu aluno na construção do conhecimento, outra parte importante do ser professor é a afetividade, (Maria Vieira)
Eu sempre digo que eles vão conhecer a verdadeira realidade da escola, alguns nesse momento inicial ficam em choque, outros conseguem trabalhar juntos se resolvendo naquilo ali, naquele complexo mundo que é a sala de aula co todas as suas diversidades e dificuldades, que é a realidade da escola... (Maria Carvalho)
...partindo desse ponto inicial eles os estagiários começam a entender que ser professor vai muito além transmitir conteúdo ou da aula.mas que existe uma grande engrenagem ali na escola, e que tudo que acontece na escola precisa ser vivido pelo professor intensamente (Maria Nascimento)
...adquirir novas experiências pedagógicas, novas práticas e passei a buscar novos conhecimentos novas maneiras de ser professor, busquei estudar mais, fiz especialização, mestrado, tudo isso depois do PIBID e do Estágio Supervisionado... (Maria Castro)
...aprendi com eles técnicas novas no laboratório,a mudar minha maneira de trabalhar com experimentos,a pensar o porque de fazer aquele experimento,para que serviria aquilo na vida desses alunos ,qual o sentido de fazer tal experimento e não fazer outro.(Maria Castro)
...foi muito bom para o meu crescimento profissional foram os encontros que o PIBID proporcionava, os encontros com os professores da UESC, com os meninos e com a gente os supervisores da escola, era muito rico esses encontros do PIBID, por que era nesses encontros com todos os participantes de todas as escolas que faziam parte do programa participavam, então nesses encontros discutíamos as propostas dos projetos para as escolas... (Maria Vieira)
O estágio trouxe sim contribuições para os professores que estão na escola, no meu caso o investigativo contribuiu muito para minha formação, como professor de química, como falei de forma investigativa... (Maria Nascimento)
Apos participar do PIBID eu compreendi o papel do experimento no ensino aprendizagem, eu passei a realizar os experimentos de forma diferente, o estágio também trouxe essa contribuição na minha formação, mais o PIBID trouxe essa mudança de forma mais intensa... (Maria Castro)
...oriento que ele deve ter a sensibilidade de identificar aquele aluno que é considerado “aluno problema” e como você vai lidar com essa questão... (Maria Vieira)
Foi um crescimento no sentido profissional, acadêmico e de conhecimento muito grande que o PIBID proporcionou a minha vida, depois de muitos anos de professora, então foi uma oportunidade para meu

desenvolvimento profissional. É isso a supervisão no estágio e principalmente no PIBID trouxe a aproximação com a Universidade novamente em minha vida ao ponto de a gente ter a vontade o desejo de querer continuar estudando... (Maria Carvalho)
...eu ganhei muito mais do que as mãos, os projetos, que foram desenvolvidos, os trabalhos que foram escritos como consequência da presença deles na escola, da participação da escola em outras escolas em eventos e nas revistas da área de educação então foi um aprendizado incrível para a minha formação como professor... (Maria Castro)
Então eu vejo essa importância de se fazer estágio na licenciatura, passar essas experiências que eu como professor mais experiente já tenho, porque já estou a algum tempo na escola na sala de aula... (Maria Nascimento)
... isso é muito gratificante, saber que você como professor, ajudou na formação de um futuro colega de profissão, é muito, muito boa a sensação. (Maria Carvalho)
...então ter um professor que sabe um pouco mais e ter ele para orientar, dizer é por aqui, é melhor assim, dar certo se você fizer assim ajuda a compreensão. Então ter essa orientação no início da caminhada é maravilhoso. (Maria Vieira)
...eu os oriento da seguinte forma, sempre peço que a primeira coisa é observar, observe tudo, a postura, as atitudes, observe principalmente a relação do professor da escola tem com sua turma, com seus alunos, como direcionar algumas situações pedagógicas que muitas vezes o professor tem que administrar e o estagiário também vai ter que em algum momento esse estagiário também vai ter que resolver em sala de aula... (Maria Nascimento)
Então eu vejo assim o estágio supervisionado como uma oportunidade de aprender, aprender tudo com a vivência na escola, não a parte técnica da química, o conteúdo de química, porque o estagiário não está no estágio para aprender essa parte do conteúdo e do currículo... (Maria Vieira)
...do momento que percebo que eles estão mais confiantes aí sim, eles passam realmente a participar ativamente da minha aula, aí chegam o momento de eles ajudarem a professora. Lembro de alguns que acompanhei que em certo momento foi uma troca de experiência muito produtiva, eles participavam muito de todo processo da aula, na elaboração das aulas, pediam sugestão de como trabalhar certo assunto, perguntavam como eu professora Maria Vieira faria para abordar tal assunto. (Maria Castro)
...se a metodologia é boa e funciona incorporo a minha prática, são conhecimentos que venho adquirindo durante todo o processo de supervisionar esses meninos, meus futuros colegas de trabalho. (Maria Carvalho)
...o professor da escola percebe a sua importância no contexto do estágio, esses meninos confiam na metodologia que o professor mais experiente tem para compartilhar... (Maria Nascimento)
...no PIBID não, eles se envolvem realmente com a escola, conhece as potencialidades e as necessidades daquela escola que eles estão trabalhando, então acontece o conhecer melhor a escola, as turmas, o que é ser realmente professor. (Maria Nascimento)
...porque é fazendo na sala de aula que e vão adquirindo experiências, assim quando eles estiverem atuando em suas próprias salas de aula eles serão versáteis para trabalhar de maneira diferente para alcançar a aprendizagem dos alunos. (Maria Carvalho)
... Aprendi muito com eles também, porque quando você compartilha seus conhecimentos e experiências, o outro também trás seus conhecimentos e experiências... (Maria Vieira)
...as metodologias que eu conheci através do PIBID como a situação de estudo, o estudo de caso, que eu

<p>tinha visto, por que eu sou uma pessoa muito curiosa e assim eu nunca me conformei com aquela rotina do dia a dia de sala de aula porque a educação profissional pede uma metodologia diferenciada... (Maria Castro)</p>
<p>Eu trabalho junto com eles, se estou na sala de aula e vou fazer um jogo didático eles também estão envolvidos nesse processo, são metodologias que eles precisam experimentar para saber se vai dá certo... (Maria Vieira)</p>
<p>Os meus estagiários têm que crescer junto comigo em tudo, no conselho de classe, nas festinhas da escola, disso eu como professora supervisora do estagio não abro mão, pois é nessa convivência que ele vai aprender a ser professor, porque senão ele não vai aprender a se relacionar com seus alunos, com seus colegas de trabalho, com a direção da escola, enfim não vai aprender como realmente é a vida na escola. (Maria Carvalho)</p>
<p>...então no PIBID existe uma aproximação maior com a escola e a sala de aula porque esses meninos passam muito mais tempo no ambiente escolar, quase todos os dias tem texto para estudar, é projeto para planejar, organizar e realizar em sala de aula, eles não ficam em uma turma como é o estágio, mas eles circulam por todas as turmas se o professor deixar, as atividades são mais intensas e isso faz com que os alunos se envolvam muito mais nessas atividades... (Maria Nascimento)</p>
<p>Todas essas experiências entre eles e eu, trazendo ideia inovadoras tem sim contribuído para a minha formação sim, estamos sempre aprendendo o tempo todo, na nossa profissão a aprendizagem é o nosso dever de cada dia (Maria Carvalho)</p>
<p>...são contribuições que eu incorporei a minha prática, lembro de um jogo que uma das estagiárias trouxe e realizou em sala de aula que eu achei muito bom, o jogo do Milhão, eu gostei tanto desse jogo que realizo em todas as minhas turmas desde diurno, noturno... (Maria Castro)</p>
<p>...caras assustadas no primeiro estagio, como se dissessem o que eu estou fazendo aqui e, no caminhar do tempo no estágio percebo o crescimento deles, dia após dia na sala de aula, porque eu vou te dizer uma coisa eu não deixo estagiário sozinho no inicio do estagio na sala de aula não. (Maria Carvalho)</p>
<p>Então o estágio é um divisor de águas é o momento que você decide se realmente decide se é isso mesmo que você quer ser ou se não for isso que você quer para a sua vida profissional... (Maria Nascimento)</p>
<p>O PIBID é muito, muito trabalho mesmo, nesses 8 anos eu convivi com os pibidianos eles foram uma mão na roda, eles me auxiliaram muito nas atividades em sala de aula, na prática no laboratório, então eu penso que o PIBID traz muito conhecimento pedagógico. (Maria Vieira)</p>

Apêndice: 4**Referências dos trabalhos publicados nos eventos analisados.**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ PROGRAMA
DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E
MATEMÁTICA PPGECM

Título da Pesquisa: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE
DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: Relação entre
Universidade – Escola

REFERÊNCIAS:

BASTOS, A. G. L. LIMA, F. J. de. O pibid como espaço de experiência formativa e Desenvolvimento profissional docente no Contexto da licenciatura em matemática. XIX encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, ENDIPE – 03 a 06 de setembro de 2018, Salvador/BA.

BATISTA, L. S. F. TAKAHASHI, E. Desenvolvimento profissional de professores supervisores de Física: contribuições do PIBID na prática docente. Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – X ENPEC Águas de Lindóia, SP – 24 a 27 de nov. de 2015.

CUNHA, J. B. SILVA, J. S. PANTANO, G. A. Contribuições do estágio supervisionado na formação continuada de professores de ciências. XIX Encontro Nacional de Ensino de Química (XIX ENEQ) Universidade Federal do Acre-Rio Branco/AC – 16 a 19 de jul. de 2018.

DIAS, D. A. SILVA, N. S. Da. MATTOS, C. G. V. Da. A importância do pibid de química da UFMG para a formação inicial e continuada e para as escolas envolvidas. **XVII Encontro Nacional de Ensino de Química**, 19 a 22 de agosto de 2014 em Ouro Preto – MG.

FARIAS, H. S. CAVALCANTE, M. M. S. SILVA, S. P. O que move professores a aprender? Significados e Implicações do PIBID na formação continuada. **XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, ENDIPE** - 23 a 26 de jul. de 2012, FE/UNICAMP, Campinas.

REIS, M. S. ALMEIDA, A. S. MENEZES, N. S. OLIVEIRA, S. G. S. SOUZA, F. S. SANTOS, C. I. A. DIAS, V.

B.O papel formativo do professor supervisor do estágio curricular supervisionado: tendencias dos trabalhos publicados no Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciência nos anos de 2011 a 2019. **XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XIII ENPEC – ENPEC EM REDE** – 27 de setembro a 01 de outubro de 2021.

MELLO, A. C. R. HIGA, I. A supervisão de estagiários da Licenciatura como possibilidade de desenvolvimento profissional docente para professores de Ciências e Biologia. **XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XI ENPEC** Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC – 3 a 6 de jul. de 2017.

MELLO, A.C.R. HIGA, I. Busca por capitais no campo da escola e sua relação com o desenvolvimento profissional docente de professores supervisores de estágio de Ciências e Biologia. **Revista Ciências & Educação.**, Bauru, v. 24, n. 2, p. 301-317, 2019.

NASCIMENTO, W. E. MIRANDA, C. M. BAROLLI, E. O PIBID como meio para o desenvolvimento profissional de professores da Educação Básica. **XIX encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, ENDIPE** – 03 a 06 de set. de 2018, Salvador/BA.

NASCIMENTO, W. E. BAROLLI, E. Professor supervisor do pibid: possibilidades de desenvolvimento profissional. Atas do **IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC** Águas de Lindóia, SP – 10 a 14 de nov. de 2013.

NOGUEIRA, K. S. C. FERNANDEZ, C. O impacto do PIBID na formação de professoras experientes. **XII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XII ENPEC** Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN – 25 a 28 de jun. de 2019.

REINKE, A. R. D. FERREIRA, M. SANGIOGO, F. A. Professores da Educação Básica e sua importância na formação de licenciandos em Química. **XVIII Encontro Nacional de Ensino de Química (XVIII ENEQ)** Florianópolis, SC, Brasil – 25 a 28 de jul. de 2016.

ROCHA, M. A. G. LIMA, M. C. P. PINHO, G. S. A. A contribuição do PIBID-Química/IFRJ-Campus Duque de Caxias na formação continuada do professor supervisor. **XVIII Encontro Nacional de Ensino de Química (XVIII ENEQ)** Florianópolis, SC, Brasil – 25 a 28 de jul. de 2016.

SILVEIRA, B.H.P. SANTOS, R.G. ALVES, E.C.R.De. AIVES, B.H.P. COSTA, M.A.Da. FARIAS, D.M. A contribuição do PIBID na perspectiva dos professores supervisores de Química para a unidade escolar e para sua própria formação. **XVIII Encontro Nacional de Ensino de Química (XVIII ENEQ)** Florianópolis, SC, Brasil – 25 a 28 de jul. de 2016.

TOBALDINI, B. G. implicações do PIBID para a formação inicial e continuada de professores de química. **XVII Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, ENDIPE** - 23 a 26 de jul. de 2014, FE/UNICAMP, Campinas.

TORRES, M. M. MENEZES, E. N.B Estágio supervisionado e aprendizagem da profissão docente: potencialidades formativas. **XIX encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, ENDIPE** – 03 a 06 de setembro de 2018, Salvador/BA.

