

Entre o ensinar e o aprender: examinando a formação de professores que participaram do PIBID do curso de licenciatura em Química do IFCE *campus* Maracanaú

RESUMO

Este artigo tem como objetivo relatar como o PIBID contribuiu para a formação de duas professoras de Química, verificando a importância da participação das mesmas e avaliando quais foram as experiências vividas. Para isso este trabalho se valeu da pesquisa narrativa. As histórias das professoras foram narradas utilizando-se um questionário aplicado de modo remoto. A análise teve como fundamentos autores como Nóvoa (2013), Connelly & Clandinin (1990), Shulman (1986), Garcia (1999) e Goodson (2013). A leitura das narrativas mostra que o PIBID contribuiu na formação das professoras como um elemento de inserção na vida escolar, como causa de reflexão sobre o fazer docente e fonte de conhecimentos, principalmente pedagógicos, bem como no fato de estreitar relações entre universidade - escola.

PALAVRAS-CHAVE: Professor iniciante. Desenvolvimento profissional. Ensino de Química.

Agnes Levandowskiag.bio92@gmail.comorcid.org/0000-0002-0873-8101

Universidade Federal do Paraná (UFPR), Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e em Matemática, Curitiba, Paraná, Brasil.

Francisco Halysong Ferreira Gomesprof.halysongomes@gmail.comorcid.org/0000-0002-2552-3372

Universidade Federal do Paraná (UFPR), Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e em Matemática, Curitiba, Paraná, Brasil.

Sérgio Camargos1.camargo@gmail.comorcid.org/0000-0001-8766-5424

Universidade Federal do Paraná (UFPR), Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e em Matemática, Curitiba, Paraná, Brasil.

Tânia Teresinha Bruns Zimertaniatbz@gmail.comorcid.org/0000-0002-9353-7944

Universidade Federal do Paraná (UFPR), Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e em Matemática, Curitiba, Paraná, Brasil.

INTRODUÇÃO

Certamente, algum professor, em início de carreira, ao assumir uma sala de aula pela primeira vez, já teve o sentimento de que havia um enorme caminho a ser trilhado entre a teoria e a prática.

Segundo Castro (1995), a insegurança em relação aos conteúdos que serão ministrados é uma das inseguranças de professores iniciantes. A falta de vivências, aliada ao fato de não saber como agir em certas situações, tais como a indisciplina em sala de aula, são também dificuldades apresentadas pelos professores iniciantes. Podemos dizer que o choque de realidade frente à distância daquilo que é aprendido na graduação para o que de fato os espera na docência é enorme.

Garcia (1999, p. 113) nos fala que “o momento de início na carreira docente é um período cheio de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos” Uma boa formação depende de diferentes aspectos, por exemplo, o apoio da equipe de professores que já fazem parte da escola e também da gestão pedagógica.

A partir de 2008, foi criado no Brasil, para auxiliar os futuros professores a superar essas e outras dificuldades, bem como para melhorar o processo de formação inicial, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que tem como propósito “[...] a elevação da qualidade das atividades acadêmicas voltadas para a formação inicial de professores nos cursos de licenciatura [...] além de proporcionar aos futuros professores a participação em experiências metodológicas inovadoras.” (BRASIL, 2012, p.176).

Segundo Paganini (2012), a formação inicial do professor é alvo de muitos estudos, pesquisas e reformulações curriculares, entretanto, ainda não se chegou a uma formação que leve o professor recém-formado a uma práxis eficaz.

Dessa forma, este artigo possui como objetivo principal investigar as contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) para a formação inicial de duas alunas do curso de licenciatura em Química do Instituto Federal do Ceará (IFCE) campus Maracanaú.

De fato, não há nenhuma receita que forneça tudo que é necessário para se iniciar o exercício da docência em sala de aula. Mesmo assim, cabe aos cursos de licenciatura cuidar da formação inicial dos professores, oferecendo, por exemplo, diferentes experiências para favorecer uma melhor aproximação com as escolas.

Apesar de ser reconhecido positivamente pelos sujeitos que dele participam, o PIBID tem um caráter transitório. Nesse sentido, cabe indagar até que ponto conseguiu formar um pensamento crítico reflexivo propositivo nos seus participantes. (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 9).

Entende-se que a construção de conhecimento sobre como está ocorrendo esse processo formativo no PIBID sob a ótica dos participantes, pode ajudar no desenvolvimento de políticas públicas de formação de professores, será essencial a implementação de estratégias de melhoria. Tornando esse programa cada vez mais sólido. Neste sentido investiga-se as narrativas das professoras participantes do PIBID do curso licenciatura em Química do IFCE campus Maracanaú,

construindo-se a problemática deste trabalho: quais os impactos do PIBID para a formação inicial dessas professoras?

METODOLOGIA

Em se tratando de uma pesquisa no campo educacional, nos aproximamos de autores como Nóvoa (2013), Connelly e Clandinin (1990) e Goodson (2013). Segundo Nóvoa (2013), quando se trabalha com pesquisa narrativa se constrói conhecimentos a partir do encontro de diferentes saberes, sob diferentes olhares, respeitando suas complexidades.

Completando, Goodson (2013) defende que os dados sobre as vidas dos professores são um fator importante para os estudos educacionais. Partindo desse pressuposto esta investigação se ampara na pesquisa narrativa, por entender que as falas das pessoas carregam bastante significado, as colocam como protagonistas das ações e podem ajudar a compreender os processos de escolha, relacionar fatos ocorridos ao longo de sua vida e particularmente neste trabalho entender como os processos formativos se encadeiam.

Segundo Connelly e Clandinin (1990, p. 2), “a pesquisa narrativa pressupõe um olhar sobre o lugar, o tempo e o sujeito e podem ser utilizados diferentes formas para obter dados, dentre eles, entrevistas, história oral, autobiografia e biografia.” A escolha dos participantes da pesquisa, seguiu dois critérios: ter participado do primeiro grupo de bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Incentivo à Docência (PIBID) do Instituto Federal do Ceará *campus* Maracanaú e que os bolsistas tivessem ingressado na carreira docente após o término da bolsa.

São sujeitos da nossa investigação duas professoras de Química, cada uma delas foi bolsista em escolas diferentes no município de Maracanaú-CE e tiveram suas primeiras experiências como docentes nas referidas escolas. A interação durante a pesquisa com as professoras aconteceu de forma remota, no primeiro semestre de 2021 utilizando ferramentas digitais de comunicação e as histórias foram narradas utilizando um questionário. Com o intuito de preservar a identidade das professoras usaremos a sigla DQ (docente de química) sempre que suas narrativas forem citadas no texto e os numerais 1 e 2 para diferenciar as narrativas de cada uma delas.

O questionário foi dividido em dois blocos de perguntas. No primeiro bloco, os questionamentos versavam sobre o tempo em que as professoras eram bolsistas do PIBID. Foi pedido para elas narrarem seus principais sentimentos, motivações, experiências positivas e negativas e aprendizados. No segundo bloco as perguntas estavam relacionadas aos momentos iniciais da carreira de docente: motivações para ser docente, recepção na escola, participação em programas de formação ou apoio profissional, experiências positivas e negativas e reflexões sobre a carreira docente.

Para a elaboração desse texto seguimos os critérios de Connelly e Clandinin (1990) para uma pesquisa narrativa: (1) buscar as anotações que melhor se aproximavam do objetivo do texto e que fossem mais representativas em relação às vivências das professoras, (2) focar em qualidades emocionais, morais e estéticas do evento e (3) a escrita das narrativas, trazendo sua descrição e seus significados. Assim, escolhemos fazer a demonstração da escrita das professoras para ilustrar as análises.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Segundo Martins, Silva e Ramos (2017, p. 2), “a linguagem é produto de ação humana, construída ao longo da história dos povos a partir de suas necessidades, trocas e interações”. Por meio da linguagem descrevemos o mundo em que vivemos e interagimos socialmente. Toda atividade humana envolve o uso da linguagem, quando colocada em prática traz à consciência imagens, histórias dos caminhos percorridos ao longo de um percurso pessoal.

Para Connely e Clandinin (1990, p.2), “o fenômeno constitui a história, enquanto o método que a investiga e a descreve se concretiza numa narrativa. Conclui que a narrativa é o estudo das diferentes maneiras como os seres humanos experienciam o mundo.”

Segundo Ambrosetti *et al.* (2013), dentre os aspectos problemáticos nos modelos de formação docente no Brasil destaca-se o distanciamento entre as instituições formadoras e as escolas de educação básica, local de atuação dos futuros professores.

Tardif (2014), ao discutir a função das instituições de educação na formação inicial dos futuros docentes, questiona o modelo universitário de formação, além de afirmar que muitos cursos são idealizados a partir de um modelo aplicacionista.

Segundo Pimenta e Lima (2017, p. 7), “o PIBID foi criado Portaria Normativa do Ministério de Educação (MEC) de número 38, em 12 de dezembro de 2007, sendo coordenado pela Diretoria de Educação Básica Presencial da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)”, atuando no estímulo à docência entre estudantes de graduação e na valorização do magistério. Sua prioridade de atendimento eram as áreas de Física, Química, Biologia e Matemática para o ensino médio.

A partir de 2009, ano em que as primeiras atividades iniciaram, instruído pela Portaria Normativa Capes nº 122/ 2009, o programa passou a atender a toda a Educação Básica, a Educação de Jovens e Adultos, escolas indígenas, escolas do campo e escolas quilombolas. Atualmente, a definição dos níveis a serem atendidos e a prioridade das áreas cabem às instituições participantes, verificada a necessidade educacional e social do local ou da região. A Portaria Capes nº 72/2010 instituiu para o PIBID (BRASIL, 2010), os seguintes 5 objetivos:

- a) Incentivar a formação de professores para a educação básica;
- b) Elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores;
- c) Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de ensino;
- d) Proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar;
- e) Incentivar escolas públicas de educação básica, tornando-as protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como conformadores dos futuros docentes.

Para Canan e Corsetti (2012), o sucesso do PIBID se dá graças ao incentivo financeiro, aliado à possibilidade de desenvolver práticas docentes nas escolas durante o curso de licenciatura. Assim sendo, o PIBID possibilita aos graduandos de licenciatura a convivência com as escolas, bem como a participação em seus espaços, porém, vale ressaltar que “A inserção no cotidiano das escolas deve ser orgânica e não de caráter de observação, como muitas vezes acontece no estágio. A vivência de múltiplos aspectos pedagógicos das escolas é essencial ao bolsista”. (BRASIL, 2012, p.30).

Embora o PIBID, por si só, não configure uma reestruturação na forma como os cursos de licenciatura são pensados e desenvolvidos nas universidades brasileiras, ele traz avanços ao promover uma articulação entre diferentes espaços de formação. Para Pimenta e Lima (2017, p.8):

O registro da intencionalidade do PIBID, também demonstrado por pesquisas sobre o tema, (ENDIPEs, 2012/14/16 e divulgados no Portal da CAPES) é louvável, no sentido de pretender incentivar, valorizar e elevar a qualidade da formação dos alunos da licenciatura que participam do Programa.

Ao tratar dos aspectos sociológicos da profissionalização docente, Garcia (2010, p. 12), aponta que

[...] a docência, como outras ocupações, foi desenvolvendo ao longo de sua história um conjunto de características constantes que a diferenciam das outras ocupações e profissões que influem na maneira como se aprende o trabalho docente e como este se aperfeiçoa (GARCIA, 2010, p. 12).

Silva (2021, p. 5) esclarece que “[...] os processos que interferem e colaboram com a construção das identidades docentes são contínuos e comportam experiências ao longo da vida”. Em grande parte, essas experiências acabam não se constituindo em objeto de reflexão, mas vão sendo paulatinamente incorporadas, medidas muito mais por aspectos emocionais do que cognitivos. O autor destaca que as interações sociais se constituem como fator implícito no ato de ensinar, vínculo que deve ser levado em conta na hora de analisar a profissionalização docente.

Quanto ao desenvolvimento profissional, Shulman (1986) aponta que o processo de formação do professor passa pela profissionalização do ensino, por meio de uma ocupação mais respeitada e responsável e melhores remunerações. Seguida de uma base de conhecimentos para essa formação, que passa por conhecimentos específicos, habilidades, compreensão e tecnologias, ética e disposição e responsabilidade coletiva. O pesquisador afirma ainda que para que isso ocorra, é necessário o estudo de casos de professores, o crescimento do conhecimento do professor e pesquisas que formem os currículos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Esta investigação teve por base identificar, por meio das narrativas de duas professoras de Química, como o PIBID contribuiu para suas formações docentes. Embora formação e desenvolvimento profissional de professores possuam definições próprias dificilmente podemos desvincular esses temas. Logo tomamos

como suporte teórico para sustentar as discussões sobre o processo de desenvolvimento profissional do professor (SHULMAN, 1986; SHULMAN, 2014; SCHON, 1997; GARCIA, 1999) e de formação de professores (NÓVOA, 2009; TARDIF, 2014). Para começar nossa investigação acerca das narrativas, vamos refletir sobre as motivações que as levaram a ser bolsistas do PIBID:

Cursando o segundo semestre de licenciatura em Química, participei da seleção de bolsista e consegui êxito nos quesitos propostos. Ter obtido êxito nessa seleção para bolsista do PIBID trouxe motivação para o curso. Posso citar como exemplo a questão da integração com outros alunos do curso fomenta uma troca de experiências, a aproximação com professores do curso tornou-se mais forte e há também aquele incentivo financeiro. Quando foram expostos as propostas e os objetivos da formação de um bolsista do PIBID, me vi com a oportunidade de ter uma formação pedagógica diferenciada, um enriquecimento para o meu currículo. (DQ1, Grifo nosso).

Uma conquista muito importante, tanto para a minha formação acadêmica quanto financeira. Como eu era muito tímida, o PIBID ajudou a me desenvolver e ter mais confiança, assim superando esses pontos. Queria aprender como aplicar a teoria estudada nas aulas com a prática escolar. (DQ1).

Essa primeira narrativa nos revela, fundamentalmente, as motivações das duas professoras em participar da seleção para integrar o grupo de bolsistas do PIBID no IFCE campus Maracanaú. Em ambas a palavra desenvolvimento é citada, mostrando o forte interesse das, então, licenciandas em Química em agregar a sua formação inicial elementos que pudessem ser destaque em seus currículos profissionais, conduzindo-as ao mercado de trabalho e também o desenvolvimento de competências para atuar em sala de aula.

Em ambas as narrativas a motivação financeira também foi citada. A remuneração da bolsa do PIBID é citada por DQ1 como uma forma de “motivação para o curso”. Nesse relato percebemos que a iniciativa de remunerar professores em formação pode ser um indicativo de diminuir a evasão dos cursos de licenciatura e ajudar os estudantes a obter uma formação no tempo adequado. Soma-se a essas duas motivações a troca de experiências entre os bolsistas e entre estes e os professores.

O enriquecimento acadêmico é citado como uma das vantagens em fazer parte do PIBID, mostrando o quanto as interações sociais podem contribuir de forma positiva para a formação do professor. Nessa perspectiva os termos “ter uma formação pedagógica diferenciada” e “enriquecimento do currículo” aproximam a formação inicial docente do desenvolvimento profissional docente. Para ampliar nossa visão sobre as experiências vivenciadas pelas professoras enquanto bolsistas do PIBID destacamos:

O incentivo para a pesquisa e a intensa produção de artigos foram pontos que trouxeram para a minha formação e minha trajetória como professoras um diferencial de planejamento de aula, onde eu me propunha a traçar meus planejamentos de aula de uma maneira de dinâmica, com abordagens que tinham como o foco a percepção

de públicos diferenciados dentro de uma mesma turma de alunos. (DQ1).

Como bolsista, foi neste processo de organização de aula e conhecimento de público que estabeleço uma relação importante para minha formação docente para construir um planejamento de aula que integra públicos diversos de conhecimento. Vejo como um ponto negativo a baixa formação dos bolsistas para a aplicação de abordagens pedagógicas e pesquisas em aulas práticas na área de formação da licenciatura em química (DQ1).

Melhor percepção da rotina escolar; possibilidade de conhecer e aplicar metodologias diferenciadas com as turmas. Em um primeiro momento, realizamos atividades de observação em sala com os professores de Química da escola. Em seguida, fomos divididos em duplas, escolhemos um determinado assunto e ministramos um minicurso do tema selecionado. (DQ2, Grifo nosso).

Em outro momento, fomos divididos em equipes e escolhemos uma metodologia para desenvolver e aplicar na escola. Em meu caso, trabalhei com jogos lúdicos de Química. Sempre fomos motivados a escrever sobre nossa prática. Desta forma, tivemos a oportunidade de participar de vários congressos pelo norte e nordeste do país, bem como, a produção de um livro sobre as principais práticas desenvolvidas. (DQ2, Grifo nosso).

Ambas as professoras evidenciam o incentivo à pesquisa. Esse fato nos faz ponderar sobre as funções do professor enquanto pesquisador da própria prática. A reflexão sobre a prática docente, é para Shulman (1986) a chave para a aprendizagem e o desenvolvimento do professor. Para Massena e Siqueira (2016, p. 17),

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é um Programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que dentre seus objetivos pretende oferecer condições para uma maior integração entre as escolas da Educação Básica e as instituições formadoras, promovendo, assim, uma articulação entre a teoria e a prática da docência, contribuindo para a elevação da qualidade dos cursos de licenciatura e também do desempenho das escolas nas avaliações nacionais, acarretando, consequentemente, um aumento Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Segundo Tardif (2014), os saberes são plurais e heterogêneos e provêm de diferentes fontes, por exemplo, experiências de vida, conhecimentos curriculares, e conhecimentos didáticos. As narrativas seguir realçam o enriquecimento teórico e prático na formação inicial das professoras:

Com o PIBID, pode visualizar a rotina de um ambiente escolar de perto, as necessidades dos alunos em absorver conhecimento, as atividades que traziam dinamismo e as dificuldades que um ambiente escolar da rede pública enfrenta com falta de material, são alguns exemplos. (DQ1, Grifo nosso).

Ter participado do Programa, para mim, foi de extrema importância. Conheci diferentes metodologias e como aplicá-las dentro de cada assunto abordado, me ajudou a vislumbrar o cotidiano da sala de aula. Como lidar com situações de sala de aula e fazer intervenções. Aprendemos sobre metodologias e como aplicar, porém, faltou abordar a avaliação. Sinto muito orgulho de ter feito parte do Pibid no IFCE. O Programa me moldou e me ajudou a ser a profissional que sou hoje (DQ2).

Nóvoa (2009) destaca que o conhecimento do professor está voltado para as práticas docentes que conduzem os alunos ao aprendizado. E é nesse ponto que queremos evidenciar a fala das professoras ao relatarem o quando as práticas desenvolvidas durante o período de vigência da bolsa do PIBID.

Para Schon (1997), o desenvolvimento de competências profissionais deve propor-se posteriormente ao conhecimento científico básico e aplicado, porque em primeiro lugar, competências e a capacidade de aplicação não podem ser aprendidas até que não se tenha aprendido o conhecimento aplicável. Embora não fique evidente pelas narrativas das professoras que houve a construção de conhecimentos em Química durante o período, os conhecimentos relacionados à prática docente foram lembrados por ambas “aprendemos sobre metodologias e como aplicar” e “aprendi que o planejamento de aula é temporário”.

Concluída a fase de formação inicial e conseqüentemente o encerramento de suas participações como bolsistas no PIBID, as professoras começam seu percurso profissional. Entre a decisão de ingressar no curso de licenciatura em Química, participar da seleção para bolsista no PIBID e começar a trabalhar como docente, as professoras tiveram várias motivações. Destacamos a narrativa:

Sempre tive desejo em ensinar pessoas, compartilhar o que aprendia e vi que seria uma atuação compatível com o que eu atribuía como uma característica positiva na minha personalidade. Adentrei ao sistema educacional público através de seleções do Estado do Ceará e justamente, com a possibilidade de escolher as escolas em que eu atuaria, escolhi as escolas em que pude atuar como bolsista do PIBID na época da formação universitária. (DQ1).

Decidi ser docente a partir das disciplinas pedagógicas, pelo amor à educação que meus professores transmitiam e pela prática do Pibid. No início da carreira sentia insegurança. (DQ2, Grifo nosso).

Garcia (1999) pontua que a formação é um processo contínuo, sistemático e organizado em etapas (pré-formação, formação inicial, iniciação e formação permanente). Esse pensamento localiza nossas professoras num espaço social, ou seja, suas experiências e motivações são pontos importantes para o desenvolvimento de uma identidade profissional. Concorda-se com Tardif (2014), quando ele admite que colocar a subjetividade do professor como foco da pesquisa em formação docente reforça o caráter de agente social do professor e não mero profissional técnico que aplica conhecimento.

Ambas as professoras iniciaram sua carreira docente nas escolas nas quais atuavam como bolsistas do PIBID, esse fato pode indicar que a participação no PIBID é um indicativo de identificação das professoras com a cultura da escola, indicando que o trabalho desenvolvido enquanto bolsistas poderia ser continuado.

As narrativas a seguir mostram como foi a recepção da escola e dos outros professores e a primeira experiência das professoras em sala de aula:

Infelizmente, apesar de já estar inserida na escola como bolsista, ao chegar como professoras que assumiria turmas de 45 alunos, em média, sentia um descrédito pela aparência que possuía de uma universitária de 22 anos. Ao fazer comparecimento na escola com a documentação de contratação, a coordenadora pedagógica me recepcionou e dispôs a seguinte frase ao me entregar os livros didáticos: caso você desista, devolva os livros para os próximos professores. Outro ponto que destaco nesta recepção foi a insistência da coordenadora que eu iniciasse as aulas no dia da minha apresentação na escola sem que tivesse feito planejamento de aula e verificasse/analísasse os livros didáticos. Minha recepção pelos outros professores foi positiva, pois pude aprender a abstrair situações corriqueiras/rotineiras de um ambiente de sala de aula em que não aprendemos na vida acadêmica, principalmente em relação ao comportamento dos alunos em sua formação cidadã, que saem do ambiente familiar com manias e regras diferentes das que somos acostumados (DQ1, Grifo nosso).

Quando iniciei minha prática eu conhecia a escola e os gestores, por conta do Pibid, como também por ter sido aluna da instituição no período do Ensino Médio, sendo assim, fui bem recepcionada e recebi apoio de todos: gestão, corpo docente e funcionários da escola. Iniciei com turmas do turno noturno. A recepção dos outros professores foi muito boa. (DQ2).

Os fatos relatados mostram que cada uma das professoras passou por um processo diferente de introdução ao ambiente do trabalho docente. Vale ressaltar que cada uma das professoras assumiu turmas em escolas diferentes e mesmo que cada uma delas pertença à mesma rede de ensino, ao mesmo município, cada escola possui e preserva individualidades, reforçando o caráter de cultura escolar. segundo Garcia (1999) trata a cultura escolar como as normas, condutas e valores da escola que precisam ser entendidas e interiorizadas pelos novos professores.

Os programas de iniciação ao trabalho docente carecem de uma atenção na maioria das redes de ensino no Brasil. Em grande parte dos casos o licenciado recém formado é contratado ou passa por um processo seletivo em concurso público e de imediato assume suas turmas, sem antes passar por um processo de adaptação ao ambiente de trabalho ou até mesmo melhorar processos pedagógicos e assim trabalhar junto aos alunos os temas das aulas de forma a contribuir para uma melhor aprendizagem.

Garcia (1999, p. 137) enfatiza que “[...] o conceito de desenvolvimento profissional tem uma conotação de evolução, de continuidade, que ajuda a superar as deficiências e dicotomias entre formação inicial e formação continuada de professores”. O autor destaca que o desenvolvimento profissional de professores pressupõe uma abordagem na formação de professores que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança, superando assim o caráter individualista das atividades de aperfeiçoamento de professores. Conforme as dificuldades do processo de ambientação ao trabalho docente eram vencidas

novas experiências eram vivenciadas e novas aprendizagens eram tomadas pelas professoras:

A cada aula, aprendia a linguagem dos alunos, tinha a percepção que tinha que absorver o mundo em que eles estavam inseridos, para que eu pudesse atraí-los para o ambiente escolar. Infelizmente, com turmas numerosas, esse trabalho individualizado fica mais difícil, mas é nesse foco que surgem as adaptações e ideias, como por exemplo: o uso de monitorias/aprendizagem cooperativa com alunos que possuem a facilidade de aprendizagem. (DQ1, Grifo nosso).

Meu processo de amadurecimento pessoal e profissional. Com isso me sentia mais segura com os conteúdos trabalhados, com os recursos tecnológicos. Colegas de trabalho e alunos contribuíram para minha mudança. (DQ2, Grifo nosso).

Existem diferentes formas de promoção de uma formação docente. Shulman (2014) nos coloca que uma formação docente deve partir da reflexão do professor sobre sua própria prática, isso torna o professor um membro ativo do processo. Para o autor, a reflexão é chave para a aprendizagem e o desenvolvimento do professor. Quando perguntadas sobre que elementos de suas práticas foram importantes para a criação de uma identidade profissional, as professoras narram:

Principalmente, a abordagem de integrar o cotidiano nos conteúdos de química ficou mais intensa. E nesta experiência, a coordenação pedagógica e sua atuação forte para o sucesso das aulas práticas e teóricas, juntamente com o suporte técnico fizeram valer de forma positiva o processo de ensino. (DQ1, Grifo nosso).

A relação com os alunos foi bem fácil, por conta da minha idade, os mesmos não viam muita distância entre mim e eles, desta forma, tornava o diálogo mais fácil e acessível. Fazendo com que eles participassem mais das aulas (DQ2, Grifo nosso).

No entendimento de Tardif (2014) um dos grandes desafios do desenvolvimento profissional é abrir espaço para conhecimentos práticos dentro do currículo de formação de professores. Quando perguntamos sobre processos de formação tradicionais, participação de cursos, seminários ou outros eventos promovidos pela escola, as professoras relatam:

Os planejamentos escolares que eram trazidos pela coordenação pedagógica. A troca de informações entre os professores, o dinamismo que existe de turmas em relação às disciplinas e às abordagens individuais dos professores. Não lembro de ter participado de cursos/formações específicas através da escola em que eu atuava (DQ1).

Teve um curso de 100h que realizamos no início do Programa, que foi ministrado pelos supervisores. De formação foi apenas ele. Não me recordo do conteúdo dessa formação, pois foi há quase 10 anos atrás (DQ2).

Esse fato nos mostra que mesmo a falta de um plano de formação formal não impediu que as professoras desenvolvessem estratégias de ensino para promover

uma melhor aprendizagem dos alunos. A experiência anterior com o PIBID pode ter ajudado nesse processo, uma vez que, como vimos anteriormente, as professoras estavam inseridas em situações de ensino que envolviam o planejamento e execução de projetos educacionais utilizando diferentes recursos pedagógicos.

Segundo Shulman (2014, p. 213), “a base de conhecimento para o ensino não é fixa e muito menos definitiva e pode ter várias fontes: formação acadêmica, os materiais e as pesquisas sobre ensino”. Faceando as ideias de Shulman (2014) com os relatos das professoras sobre formação percebe-se que ainda temos um longo caminho a percorrer para oferecer aos professores condições para o desenvolvimento de competências próprias à docência.

Segundo Schon (1997), quando o professor reflete sobre sua própria prática, ele cria a oportunidade para compreender as limitações dos alunos e assim ele pode se permitir ser surpreendido e efetuar experiências educativas. Foi o que as professoras mostraram ao citar o quanto a aproximação com o mundo dos alunos, com suas realidades, com sua linguagem foi importante para estabelecer uma relação, que proporcionou não só a oportunidade de construção de conhecimentos em Química, mas a inserção dos alunos no mundo da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As narrativas das professoras nos levam a identificar importantes fatores que contribuíram para sua formação inicial. Embora o PIBID ainda precise ser constantemente reavaliado, ele pode ser visto como um caminho para prática docente e inserção dos bolsistas, pós diplomação, nas escolas mais preparados para enfrentar os desafios da carreira.

As narrativas das professoras dizem respeito às percepções construídas por elas ao longo de suas experiências como bolsista do PIBID e professoras de ensino médio na rede pública de ensino no estado do Ceará. Por questão de delimitação de tempo e espaço, foram levadas em consideração as reflexões relativas ao período imediatamente após o término da bolsa do PIBID e seu ingresso como professoras numa escola pública.

As narrativas nos revelam que vai além de um bolsa de incentivo a permanência dos alunos bolsistas nos cursos de licenciatura. O PIBID participa na formação das professoras como um elemento de inserção na vida escolar, como fonte de reflexão sobre o fazer docente e como fonte de conhecimentos principalmente pedagógicos.

As professoras DQ1 e DQ2 nos mostram que precisamos reconhecer a competência que o professor possui para atuar em sua própria formação. O início do processo de profissionalização docente é marcado pelas duas professoras como uma entrada abrupta em sala de aula, com pouca ou nenhuma preparação por parte das escolas para esse momento. Porém, esses desafios foram minimizados pelas experiências vivenciadas durante o período que foram bolsistas do PIBID, considerando até introduzir na sala de aula elementos para uma iniciação à pesquisa.

A reflexão na ação requer uma quebra de paradigmas que algumas vezes esbarra na burocracia e na regulação enraizadas no sistema educacional, algumas

vezes vivenciadas pelas professoras, como a falta de formação profissional. Logo, concluímos este trabalho com a reflexão de que se a escola deseja ser reconhecida como um espaço onde a reflexão leve a ação, precisa acima de tudo garantir a liberdade do ao professor.

Between teaching and learning: examining the training of teachers who participated in PIBID of Chemistry degree course at IFCE Campus Maracanaú

ABSTRACT

This article aims to report how PIBID contributed to the training of two Chemistry teachers, verifying the importance of their participation and evaluating what were their experiences lived. For this, this work used narrative research. The teachers' stories were narrated using a questionnaire applied remotely. The analysis was based on authors such as Nóvoa (2013), Connelly & Clandinin (1990), Shulman (1986), Garcia (1999) and Goodson (2013). The reading of narratives shows that PIBID contributed to training of teachers as an element of insertion in school life, as a cause for reflection on teaching and source of knowledge, mainly pedagogical, as well as fact of strengthening relations between university - school.

KEYWORDS: Beginner teacher. Professional development. Chemistry teaching.

REFERÊNCIAS

- AMBROSETTI, N. B.; NASCIMENTO, M. G. C. A.; ALMEIDA, P. A.; CALIL, A. M. G. C.; PASSOS, L. F. Contribuições do PIBID para a formação inicial dos professores: o olhar dos estudantes. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 151-174, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6615/2722>. Acesso em: 20 jul. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Relatório de Gestão 2009-2011**. Produzido pela Secretaria de Educação Básica da CAPES e publicado em janeiro de 2012. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/>. Acesso em: 23 jul. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Portaria Nº 72, de 9 de abril de 2010. **[Diário Oficial da União]**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/>. Acesso em: 26 jul. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Decreto Presidencial No. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. **[Diário Oficial da União]**. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 24 jul. 2021.
- CANAN, S. R.; CORSETTI, B. **O professor em formação: o PIBID no contexto da política nacional de formação de professores**. 2012. Disponível em: https://anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT4/GT4_Comunicacao/SilviaReginaCanan_GT4_integral.pdf. Acesso em: 23 jul. 2021.
- CASTRO, M. A. C. D. **O professor iniciante: acertos e desacertos**. 1995. 120 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1995.
- CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Stories of Experience and Narrative Inquiry. **Educational Researcher**, v. 19, n. 5, 1990, p. 2-14.
- GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999.
- GARCIA, C. M. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 16 abr. 2021.
- GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores**. Porto: Editora Porto, 2013.
- MASSENA, E. P.; SIQUEIRA, M. R. P. Contribuições do PIBID à Formação Inicial de Professores de Ciências na Perspectiva dos Licenciandos. **Revista Brasileira De Pesquisa Em Educação Em Ciências**, n. 1, v. 16, p. 17–34. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4335>. Acesso em: 12 jul. 2021.
- MARTINS, S.; SILVA, C. M.; RAMOS, M. G. **A relevância da linguagem no processo de ensino e aprendizagem de ciências na educação básica**. Disponível em: <https://edeq.furg.br/images/arquivos/trabalhoscompletos/s09/ficha-90.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2021.

NÓVOA, A. Para uma formación de profesores construída dentro de la profesión. **Revista de Educación**. n. 350, p. 203-218, 2009. Disponível em: <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/dam/jcr:31ae829a-c8aa-48bd-9e13-32598dfe62d9/re35009por-pdf.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2021.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Editora Porto, 2013.

PAGANINI, E. L. **Superando (in)seguranças no início de carreira docente**. 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/File/208/487>. Acesso em: 21 jul. 2021.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Os (des)caminhos das políticas de formação de professores – o caso dos estágios supervisionados e o programa de iniciação à docência: duas faces da mesma moeda? In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 38., 2017, São Luís. **[Anais eletrônico...]**. Disponível em: <http://http://anais.anped.org.br/38reuniao>. Acesso em: nov. 2022.

SCHON, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1175860>. Acesso em: 12 jul. 2021.

SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014.

SILVA, G. F. *et al.* Formação continuada de professores iniciantes na profissão: contribuições do Projeto “Saberes em Diálogo”. **Revista Prática Docente**, v. 6, n. 1, e025, 2021.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

Recebido: abril 2023.

Aprovado: maio 2023.

DOI: <http://dx.doi.org/10.3895/etr.v7n2.16782>.

Como citar:

LEVANDOWSKI, A.; GOMES, F. H. F.; CAMARGO, S.; ZIMER, T. T. B. Entre o ensinar e o aprender: examinando a formação de professores que participaram do PIBID do curso de licenciatura em Química do IFCE campus Maracanaú. **Ens. Tecnol. R.**, Londrina, v. 7, n. 2, p. 491-505, maio/ago. 2023. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/etr/article/view/16782>. Acesso em: XXX.

Correspondência:

Francisco Halysson Ferreira Gomes
Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e em Matemática, Centro Politécnico, Edifício da Administração, 4. Andar, Jardim das Américas, Curitiba, Paraná, Brasil.

Direito autoral:

Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição 4.0 Internacional.

