

Elementos da profissionalidade docente em narrativas de futuros professores de Ciências e Biologia participantes do PIBID

RESUMO

Relatamos um estudo que analisou as narrativas elaboradas por estudantes de dois cursos de Ciências Biológicas - Licenciatura, integrantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), sob o ponto de vista das manifestações acerca de elementos da profissionalidade docente. Partimos do pressuposto que a profissionalidade docente se refere as compreensões que o professor elabora acerca da docência e que o PIBID se constitui em uma política pública importante para a profissionalidade. Para tanto, solicitamos aos estudantes a elaboração de narrativas que foram escritas ao final do 10º e do 18º mês de participação no programa. As narrativas foram analisadas com base na Análise de Conteúdo de Bardin. Os resultados indicam que os pibidianos desenvolveram as condições objetivas de preparação de aulas e planejamento escolar e a valorização docente, mas que nem todos construíram uma identidade docente. Argumentamos que para a profissionalidade ser bem desenvolvida é necessário um maior e mais eficiente trabalho, tanto feito com e pelos pibidianos, quanto pelos demais atores envolvidos neste processo de formação inicial.

PALAVRAS-CHAVE: Profissionalização docente. Narrativas. Formação Inicial de Professores. PIBID.

Andressa Oliveira Cipriano

andressa.cipriano@unesp.br

orcid.org/0000-0002-5821-666X

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Ilha Solteira, São Paulo, Brasil

Leandro Londero

leandro.londero@unesp.br

orcid.org/0000-0002-2400-1847

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil

Carolina Buso Dornfeld

carolina.dornfeld@unesp.br

orcid.org/0000-0003-4425-7062

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Ilha Solteira, São Paulo, Brasil

INTRODUÇÃO

As pesquisas sobre formação de professores abarcam um amplo conjunto de estudos com diferentes perspectivas teóricas e metodológicas. Entre os focos de investigação, podemos citar aqueles relativos à formação inicial (SILVA; ESTEVINHO, 2021), à formação continuada (SANTOS; SÁ, 2021), às políticas públicas para a formação de professores (SOARES JÚNIOR; BORGES, 2021), às práticas pedagógicas de professores nas salas de aula em diferentes níveis escolares e modalidades de ensino (NÚÑEZ, 2020) e os programas complementares de formação, como o de iniciação à docência (COSTA; CAMARGO; SILVA, 2019; SILVA; DUARTE; SILVA, 2018; ROSA, 2016) e de Residência Pedagógica (SANTANA; BARBOSA, 2020), entre outros.

Há, ainda, um outro conjunto de pesquisas que focam o olhar, especificamente, no que se tem chamado de profissionalização e profissionalidade docente (LINS, 2013; SHIROMA; EVANGELISTA, 2010; AMBROSETTI; ALMEIDA, 2009; NÚÑEZ; RAMALHO, 2008; GARCIA, 2010). Esse conjunto de estudos busca, entre outros aspectos, investigar como ocorre a profissionalização do professor, com quais aspectos estão associados a profissionalidade docente e como o docente se constitui. No entanto, esses termos são usados em diversas investigações como sinônimos, o que pode gerar interpretações equivocadas quanto ao significado deles.

Podemos afirmar que desde a década de 1980 são realizadas pesquisas que discutem questões relativas tanto à profissão docente, quanto à profissionalização dos professores. De acordo com Shiroma e Evangelista (2010, p. 1), a profissionalização docente diz respeito **“aos processos de formação inicial e continuada dos docentes, desenvolvimento profissional, construção da identidade profissional”**.

Para essas autoras, há um destaque para duas vertentes de estudo neste campo. A primeira considera a profissionalização **“como processo de formação profissional do professor”** (p.1). Por sua vez, a segunda entende a profissionalização como **“processo histórico de construção da docência e identifica as transformações sofridas pelos docentes”** (p. 1). Na visão das autoras, existe, ainda, uma terceira vertente que trata a profissionalização como uma política de Estado que promove a formação continuada, fornece estímulos para a carreira docente, realiza avaliações de desempenho para melhor remuneração e certifica competências e habilidades.

Para Núñez e Ramalho (2008) o termo profissionalização pode ter vários significados, o qual depende da circunstância em que é empregado. Para eles, a profissionalização é **“uma forma de representar a profissão como processo contínuo/descontínuo ao longo da história da docência”** (p. 4). A profissionalidade diz respeito aos conhecimentos, saberes, competências e habilidades fundamentais para o exercício da profissão. O profissionalismo trata da ética, das atitudes, dos valores, das normas, da relação com outros grupos de profissionais e está relacionado ao poder e autoridade. A profissionalidade e o profissionalismo são a base para a construção da identidade profissional.

O termo profissionalidade começou a aparecer nas pesquisas a partir dos anos 90, quando ocorreu uma mudança no foco de análise dos estudos que se dedicam

ao trabalho docente. Segundo Ambrosetti e Almeida (2009), a atenção das pesquisas se altera

[...] das discussões sobre os critérios definidores da profissão e dos processos de proletarização ou desprofissionalização do magistério, para a investigação da docência como atividade humana complexa, com características próprias, exercida por pessoas que interagem numa instituição escolar que também é única, diferente de todas as demais. (AMBROSETTI; ALMEIDA, 2009, p. 594)

Nesse sentido, pensamos que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) se constitui como um elemento importante para a profissionalidade docente, em virtude do espectro de experiências que proporciona aos futuros professores no período de formação inicial.

O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foi lançado em 2007 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). É um programa que fornece bolsas para estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de instituições públicas e privadas, para professores das escolas públicas da Educação Básica, que supervisionam os estudantes em atividades de sala de aula, e para professores coordenadores pertencentes a instituições de nível superior, os quais são responsáveis pela orientação destes estudantes e pelo desenvolvimento dos projetos.

Desde o seu lançamento em 2007, já ocorreram sete edições do programa. Em 2018 ele foi reformulado e a concessão de bolsas foi regulamentada no âmbito da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica da Capes, primeiramente pela Portaria nº 45 de 12 de março de 2018 e, posteriormente, pela Portaria nº 175 de 7 de agosto de 2018, junto a outro programa de complementação de formação nomeado Programa de Residência Pedagógica (RP). Em 2018, 285 instituições foram habilitadas para participar do PIBID, entre faculdades, universidades e institutos federais.

Por sua vez, em 17 de dezembro de 2019, é publicada a Portaria nº 259 que dispõe sobre o regulamento do PIBID e da RP. De acordo com o Art. 1º dessa portaria:

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Residência Pedagógica (RP) são iniciativas que integram a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação, visando intensificar a formação prática nos cursos de licenciatura e promover a integração entre a educação básica e a educação superior. (Brasil, 2019)

A finalidade do PIBID é explicitada no Art. 2º da resolução, segundo a qual:

O PIBID tem por finalidade proporcionar aos discentes da primeira metade dos cursos de licenciatura sua inserção no cotidiano das escolas públicas de educação básica, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior. (Brasil, 2019)

Já os objetivos do programa são listados nos incisos do Art. 4º, sendo eles:

I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; II - contribuir para a valorização do magistério; III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (Brasil, 2019)

Desde o seu lançamento, há mais de 14 anos, foram produzidos um conjunto significativo de estudos que procuraram compreender o papel do PIBID como política pública de incentivo a formação docente e valorização da docência, bem como os papéis desempenhados pelos bolsistas, supervisores, coordenadores de área e coordenadores institucionais. Como exemplos de estudos, que assinalam as contribuições do PIBID na formação inicial de professores, podemos citar os desenvolvidos por Costa, Camargo e Silva (2019); Silva, Duarte e Silva (2018); Borges, Rivelini-Silva e Stanzani (2017); e Rosa (2016).

Em nossa pesquisa, consideramos o PIBID como um espaço propício para o desenvolvimento de ações relativas à formação de professores. Argumentamos que uma das ações diz respeito à autoreflexão das atividades realizadas pelos pibidianos no contexto escolar. Uma possibilidade para a autoreflexão é o uso de narrativas elaboradas pelos participantes do programa.

USO DE NARRATIVAS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS

A construção de narrativas na formação inicial de professores de ciências poderá permitir a compreensão desta formação, sob o ponto de vista daqueles que o experimentam. É justamente por focar na experiência que a narrativa é uma escolha ideal e lógica (CLANDININ E CONNELLY, 2011).

A narrativa se torna necessária ao considerarmos o percurso de “aprender a ensinar” como “individualizado, personalizado, diferenciado, que depende de suas crenças, atitudes, experiências prévias, motivações, interesses e expectativas, com diversas influências, interações complexas, negociadas e provisórias” (PACHECO, 1995).

A narrativa é definida por Paiva (2008) “como uma história, como algo contado ou recontado, um relato real ou fictício, um relato de uma série de eventos conectados em sequência, entre muitos outros”. Ela também pode ser entendida como algo real ou imaginário, uma vez que, como expôs Bruner (1997), as pessoas tendem a ter conceitos subjetivos, já que interpretam o mundo social de maneiras particulares, e agem sobre estas interpretações diferentemente.

Paiva (2008) afirma que as narrativas possuem diferentes dimensões, e podem ser usadas nos processos de formação e investigação, que juntos conferem ao professor o papel de sujeito e objeto de estudo, já que possibilita a eles investigar

a prática pedagógica e continuar, simultaneamente, a formação como docente. Neste sentido, a narrativa é fundamental para a compreensão do professor como sujeito. Nas palavras de Oliveira (2017), a narrativa:

[...] foca a experiência do sujeito, abrindo espaço para a expressão de sua subjetividade. As experiências são as histórias que as pessoas vivem e é no contar dessas histórias que vamos nos (re)afirmando e nos modificando, criando novas histórias. A vida é preenchida de fragmentos narrativos, alocados em momentos do tempo e do espaço e, em termos de continuidade e descontinuidade. (OLIVEIRA, 2017, p. 12146).

As narrativas que utilizaremos podem ser classificadas como pessoais. Riessman (2001) ao tecer comentários sobre narrativas pessoais esclarece que:

O conceito de narrativa pessoal é bem restritivo, usado para se referir a histórias específicas, curtas e topicamente organizadas ao redor de personagens, configuração e enredo. Estas são histórias discretas contadas em resposta a questões únicas; elas recapitulam eventos específicos testemunhados ou experienciados (RIESSMAN, 2001, p. 6).

Para a autora supracitada, as narrativas contam sobre o indivíduo, o espaço social e a sociedade em que estão inseridos.

Nessa perspectiva, nosso estudo teve como objetivo analisar as narrativas elaboradas por estudantes de graduação de dois cursos de licenciatura em Ciências Biológicas de uma universidade pública do estado de São Paulo, integrantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID-Biologia), sob o ponto de vista das manifestações acerca de elementos da profissionalidade docente.

Procuramos responder as seguintes questões balizadoras: a) quais elementos da profissionalidade docente são contemplados nas narrativas dos licenciandos? b) qual importância esses estudantes atribuem ao PIBID para a formação e para o exercício da docência?

Consideramos que o contato inicial dos estudantes com interação entre teoria e prática poderá proporcionar a eles percepções diversas acerca da experiência docente. A análise de narrativas poderá auxiliar na compreensão dos sentidos que os estudantes atribuem aos diversos elementos do ambiente escolar, entre os quais podemos citar aqueles pontuados por Santos-Júnior, Formehe e Grams (2010): o meio físico, o socioeconômico, o cultural, e de gestão escolar, bem como a interação entre alunos e professores em diferentes níveis de formação.

DESENVOLVIMENTO DO ESTUDO

Para iniciarmos as ações de pesquisa, submetemos nossa investigação ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) com Seres Humanos via Plataforma Brasil e obtivemos aprovação em 28/06/2019, sob o Parecer N° 3.424.952.

Diante da aprovação, convidamos para participar da pesquisa, de forma voluntária, 24 estudantes de graduação de dois cursos de licenciatura em Ciências Biológicas de uma universidade pública do estado de São Paulo. Todos os estudantes eram bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Edital Capes PIBID 7/2018, período de 2018-2020) e realizavam as

atividades nas disciplinas de Biologia para o Ensino Médio ou Ciências para o Ensino Fundamental. Solicitamos dos pibidianos que aceitaram o convite a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Posto isso, solicitamos aos participantes a elaboração de narrativas escritas em dois diferentes momentos da experiência deles junto às escolas.

A primeira narrativa foi entregue ao final do 10º mês de inserção na escola e, com ela, buscamos compreender os registros de aspectos pessoais (sentimentos, esperanças e expectativas) e sociais (condições do meio), relacionados à iniciação à docência e aos contatos na escola parceira. Foi realizada uma instrução contendo algumas questões para reflexão, tais como: Como foram os primeiros contatos com os alunos? Como você tem realizado o planejamento de suas atividades na escola? O que dificulta e o que facilita a sua ação na escola?

A segunda narrativa foi entregue no 18º mês de inserção na escola. Com essa narrativa, buscamos identificar as percepções do contato com a escola, com equipe gestora, com professores e alunos, acerca da formação do professor de Ciências e de Biologia, o valor atribuído ao PIBID como programa de formação inicial de professores. Para tanto, encaminhamos aos estudantes uma instrução que possui um trecho com o significado da pesquisa narrativa e a importância da reflexão no processo de formação docente. Também deixamos algumas questões norteadoras para reflexão: Como o Programa de Formação Inicial de Docentes contribuiu para formação profissional? a) Relações interpessoais – integração com os alunos e os demais agentes escolares e com os outros residentes; b) Sobre o planejamento das aulas ou sequências didáticas – você percebe alguma modificação em suas ações se comparar o início e o final do Programa? Se ocorreu alguma mudança, o que o motivou? c) Quais são suas maiores preocupações no momento do planejamento de uma atividade pedagógica?

Destacamos que a instrução possuía a finalidade de subsidiar a organização das narrativas, baseada nos pressupostos de interesse de nossa pesquisa. Ainda, esclarecemos aos estudantes que poderiam se sentir livres para se expressarem acerca das mais variadas dimensões que envolvem a trajetória de iniciação à docência.

Obtivemos o retorno de oito participantes na primeira narrativa (PI) e de 15 na segunda narrativa (PII). As narrativas foram registradas em um documento em editor de texto e analisadas sem a inclusão do nome do autor no arquivo. Utilizamos códigos de letras e números para evitar a identificação do estudante, como consta no Quadro 1. Além disso, realizamos nos trechos selecionados, que compuseram os resultados e a discussão deste artigo, pequenas correções de ortografia/concordância verbal/nominal sem, contudo, alterar as características das sentenças por eles elaboradas.

Quadro 1 - Códigos utilizados para identificar as narrativas

Código	Significado
PI1, PI2, PI3, PI4, PI5, PI6, PI7, PI8	Pibidianos de 1 a 8, que elaboraram a primeira narrativa (10 meses)
PII3, PII5, PII6, PII7, PII8	Pibidianos 3, 5, 6, 7 e 8, mesmos participantes da primeira narrativa, participantes também na segunda narrativa (18 meses)
PII9, PII10, PII11, PII12, PII13, PII14, PII15, PII16, PII17, PII18	Pibidianos de 9 a 18, que elaboraram a segunda narrativa (18 meses)

Fonte: Autoria própria (2020).

Para analisarmos as narrativas, nos pautamos na Análise de Conteúdo (AC) proposta por Bardin (2016). A análise foi realizada em três fases, o que permitiu que cada narrativa fosse estudada integralmente, com o máximo aproveitamento para o levantamento das informações relativas aos objetivos de nossa pesquisa.

A primeira fase se constituiu na leitura flutuante, conforme proposta por Bardin (2016), definida como uma análise que permite a invasão de impressões e orientações, a partir das quais surgem hipóteses e teorias, permitindo a compreensão do texto como um todo e a identificação inicial de possíveis categorias e tópicos para estudo e posterior debate. Nesta fase, utilizamos o arquivo com a narrativa e realizamos marcações no texto. A análise e discussão reflexiva foi registrada em outro arquivo.

A segunda fase serviu para a ampliação da leitura flutuante, identificação de tópicos que se relacionam com as questões orientadoras e estudo do conteúdo e do modo como os tópicos foram narrados. Salientamos que o objetivo desta fase não foi o de verificar se os estudantes responderam as questões, mas como eles apresentaram informações acerca dos questionamentos propostos nos enunciados.

A terceira fase foi baseada nos objetivos específicos do nosso trabalho, buscando nas narrativas relatos sobre a profissionalidade docente. Nesse sentido, entendemos como a Perspectiva Profissional, aquela que contempla as variáveis das atividades e ações na escola.

Assim, de acordo com a leitura das narrativas foi possível identificar quatro categorias finais de análise: 1) Desenvolvimento das atividades; 2) Relação com professores e alunos; 3) Valorização Docente; e 4) Desenvolvimento da Identidade Docente, que foram obtidas a partir da identificação de unidades de registro (palavras, palavras-chaves), que por sua vez constituíram a unidade de contexto e, posteriormente, as categorias finais (BARDIN, 2016), como será apresentado na tabela 2.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A apresentação dos resultados e discussão será realizada por meio da apresentação das quatro subcategorias emergentes, que foram constituídas inicialmente por Unidades de Registro (UR) que possuíam sentido ou significado que se assemelhavam ou complementavam. Assim, foi elaborada o Quadro 2, buscando o viés da perspectiva profissional nas narrativas dos pibidianos.

Quadro 2 - Categorias sobre a profissionalidade docente estabelecidas com a análise das narrativas escritas pelos pibidianos

Unidades de Registro	Unidades de Contexto	Categorias finais
Criatividade e conteúdos: atividades diferenciadas; dinâmicas, jogos, novas ideias e metodologias, planejamento e exercícios	Criatividade e Conteúdos	Desenvolvimento das atividades
Tempo, planejamento e atividades	Planejamento e execução	
Conjunto, juntos, outros pibidianos e dividimos as aprendizagens	Trabalho coletivo	Relação com professores e alunos
Confiança; dinâmica, participação, interação, relação, professores e professora	Relações com professores	
Ajudar os alunos, dificuldades, alunos, turma, quietos, socialização, colegas, agitada, comportamento e desinteresse	Relações com os alunos	
Desvalorização, falta equipamento, desvalorização profissional, sacrifícios, frustração e dificuldades	Valorização docente	Valorização docente
Ser bom professor e auxiliar o processo ensino-aprendizagem	Ser bom profissional	Desenvolvimento da identidade docente
Mediador, amigo e amizade	Diferentes funções	

Fonte: Autoria própria (2020).

Um dos processos considerados de relevância no escopo da proposta do PIBID, é o de estimular os licenciandos a desenvolverem atividades didático-pedagógicas, consideradas também por Raimann (2015), como um processo importante para o desenvolvimento profissional docente. Em todas as narrativas analisadas havia alguma menção ao processo de elaboração de atividades ou planejamentos de aulas com atividades.

Os excertos das narrativas selecionados a seguir, realçam a importância do desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas atribuída pelos pibidianos. Correlacionadas à categoria “1. Desenvolvimento de Atividades”, associam-se a aspectos que envolvem o tipo de atividade desenvolvida junto aos alunos, bem como o potencial que possuem para ampliar os relacionamentos interpessoais. Identifica-se nas escritas a concepção de que, quando ambas as partes estão realizando atividades prazerosas pode-se elevar a efetividade do processo ensino-aprendizagem, e estimular a criatividade e o interesse pelos conteúdos ensinados aos estudantes da educação básica.

“Algo que realmente auxilia no desenvolvimento de uma relação com os alunos definitivamente são as atividades diferenciadas que levamos a eles.” (PI1, grifo nosso)

“As atividades normalmente sempre eram **dinâmicas ou jogos**, para exemplificar os conteúdos que eram aplicados em sala de aula, **o que sempre deixava os alunos animados.**” (PI2, grifo nosso)

Outro exemplo relacionado com a elaboração de atividades, diz respeito ao tempo como limitador das ações. Este fato também pode auxiliar no desenvolvimento profissional, pois o saber preparar atividades e conduzi-las faz parte da formação docente, como mencionado por Carvalho e Gil Perez (2011). Assim, lidar com o tempo de aula, ou saber preparar as atividades para o tempo disponível em sala de aula, são aspectos relevantes para a formação docente. Alguns excertos foram selecionados para exemplificar:

“A professora é sempre muito receptiva à novas ideias e metodologias, e **o único impeditivo é sempre o tempo**: Seja tempo de cumprir os “conteúdos” dentro do período ou mesmo o tempo que nós temos livre para elaboração de atividades (...)”. (PI1, grifo nosso)

“A minha convivência na escola é muito boa e minha relação com os professores sempre foram positivas, o único empecilho é o tempo pois às vezes não conseguimos aplicar a aula inteira que planejamos para aquele dia, **o que torna a experiência um pouco decepcionante.**” (PI6, grifo nosso)

“Não foram todos que conseguiram fazer os exercícios por conta do tempo, sendo algo que talvez dificulta minha ação na escola.” (PI7, grifo nosso)

A disponibilidade de tempo para o planejamento e desenvolvimento de atividades pelos pibidianos é uma característica importante, mas não só para eles, como também, para todo licenciando ao longo de sua formação inicial. Salienta-se que, especialmente por serem iniciantes e demonstrarem inexperiência ou dificuldade no preparo de certas aulas e desconhecimento do ambiente escolar, a questão do tempo se torna ainda mais relevante.

A importância destes relatos foi discutida por Cunha (2015) e Roedel (2018), ao afirmarem que a vivência de momentos reais da profissão é o que realmente permite uma experiência de formação integral para os pibidianos. As narrativas analisadas corroboram a afirmação dos autores supracitados, pois foi possível observar que os pibidianos acabam enfrentando problemas reais da profissão, tal como a falta de tempo para aplicação da aula propriamente dita, quanto para o planejamento, mesmo em uma situação de formação inicial, na qual ainda não possuem as mesmas responsabilidades e atribuições que o professor titular da turma possui.

Assim, essa também é uma experiência importante para o desenvolvimento da profissionalidade, lidando com questões como, por exemplo, o tempo e os conteúdos a serem cumpridos, como desafios a serem enfrentados futuramente em sua profissão.

No que se refere à categoria “2. Relação com Professores e Alunos”, foram alocados excertos que mencionam a aprendizagem de forma coletiva e as relações interpessoais desenvolvidas no cotidiano escolar. Foi possível observar que a aprendizagem coletiva foi um estímulo que facilitou o desenvolvimento no contexto didático-pedagógico do futuro profissional, pois em momentos de crise e dificuldade, o diálogo com outros em situações similares ou mesmo com alguns

que possuem maior experiência pode ser um estímulo necessário para a resolução dos problemas identificados.

O trabalho coletivo realizado entre os pibidianos, e seus aspectos positivos puderam ser percebidos em diversas narrativas, que ressaltaram os benefícios advindos do trabalho em conjunto:

“Quando pensamos na atividade, geralmente nos unimos: Seja eu ou outros pibidianos que tenha a ideia. (...) Nesta etapa nos reunimos de acordo com quem está acompanhando os respectivos anos, e o trabalho é também bastante proveitoso e divertido de desenvolver (...).” (PI1, grifo nosso)

“(...) As atividades que nós estagiários do PIBID desenvolvíamos **eram feitas em conjunto.** (...) Uma das coisas que **facilitou a minha ação dentro da escola foi ter outro estagiário junto,** sendo que podíamos trabalhar juntos, assim se alguma dúvida ocorria podíamos nos ajudar.” (PI2, grifo nosso)

“(...) é fornecido a oportunidade de ministrarmos conteúdo, aulas estas que planejamos em conjunto, pois todo esse acompanhamento é feito em dupla, a aula é elaborada desta forma, o que foi um ponto inicial muito importante, pois **juntos foi possível o amadurecimento das ideias e para mim, uma maior segurança, para que hoje eu consiga elaborar um bom conteúdo para ser passado.**” (PI3, grifo nosso)

“Em meu novo planejamento, costumo ajudar ou pedir ajuda de outros pibidianos para que minhas ideias sejam mais amplas e eu consiga atender melhor meus alunos (...).” (PI4, grifo nosso)

“Quando dividimos as aprendizagens e anseios com os outros colegas do programa, conseguimos crescer juntos e ter ideias para aplicar em sala de aula.” (PII12, grifo nosso)

Os trechos acima, ilustram a relevância deste processo de formação coletiva como citado por Nóvoa (2009) e Brasil (2014). Os pibidianos mais experientes podem auxiliar os mais novos, e mesmo aqueles que não possuem experiência alguma desenvolvem confiança ao se unirem e preparem atividades com o constante *feedback* dos colegas. Assim, sobre o trabalho coletivo, Nóvoa (2009) reforça sua importância quando menciona que:

A ideia da docência como coletivo, não só no plano do conhecimento, mas também no plano da ética. Não há respostas feitas para o conjunto de dilemas que os professores são chamados a resolver numa escola marcada pela diferença cultural e pelo conflito de valores. Por isso, é tão importante assumir uma ética profissional que se constrói no diálogo com os outros colegas (NÓVOA, 2009, p. 37)

Além disso, contribuem para essa discussão Núñez e Ramalho (2008) quando esclarecem que:

A profissionalização é um movimento ideológico, na medida em que repousa em novas representações da educação e do ser do professor no interior do sistema educativo. É um processo de socialização, de comunicação, de reconhecimento, de decisão, de negociação entre os projetos individuais e os dos grupos profissionais. Mas é também um processo político e econômico, porque no plano das práticas e das organizações induz novos modos de gestão do trabalho docente e de relações de poder entre os grupos, no seio da instituição escolar e fora dela. (NÚÑEZ; RAMALHO, 2008, p. 4)

Consideramos, então, que em um ambiente escolar em que os licenciandos atuarão como futuros professores, saber lidar com outros profissionais é uma componente importante, pois é essa coletividade que poderá possibilitar a transformação de cada aula ou de alguma frustração em momento específico na escola, e é também durante esse processo coletivo que sucessos do mundo real serão encontrados e compartilhados, evidenciando a importância não só dos colegas licenciandos, mas também do professor titular da turma que os recebe e de toda a equipe gestora da escola.

Corroboramos Nóvoa (2009), quando afirma que “Estamos a falar da necessidade de um tecido profissional enriquecido, da necessidade de integrar na cultura docente um conjunto de modos coletivos de produção e de regulação do trabalho”.

A resolução de problemas de modo coletivo, também pode ser observada em uma narrativa, sendo o excerto citado a seguir:

“Em diversos momentos percebemos que algumas práticas tomariam tempo demais e **tivemos que nos adaptar à situação**, muitas vezes seguindo atividades muito simples e que não eram planejadas, mas que era o possível no momento”. (P11, grifo nosso)

As atividades que os pibidianos desenvolvem parece constituir uma grande parte da ação que eles têm na escola e, ao descreverem sobre esses momentos, começaram a demonstrar formas diferentes de lidar com os contratempos inerentes ao cotidiano escolar, tal como o tempo disponível para as aulas ou para o desenvolvimento de atividades específicas, como exemplificado no excerto acima. O que pode ser relacionado com a pesquisa de Oliveira (2017) quando descreve que a iniciação à docência:

[...] proporciona aos estudantes de licenciatura um contato direto com a cultura escolar, proporcionando uma experiência prática, sendo assim, os licenciandos passam a ter referência sobre o trabalho docente, possibilitando a articulação entre teoria e prática, componente ainda desarticulado no processo de formação. (OLIVEIRA, 2017, p. 21605)

Marins, Teixeira e Savioli (2021) destacam em sua pesquisa que a realização de atividades no ambiente escolar colaborou para que os futuros professores conhecessem distintos aspectos da ação docente, entre os quais elas citam: conhecer os interesses dos alunos, saber os prováveis erros e dificuldades desses, identificar os conhecimentos prévios etc. Ainda, as autoras mencionam que esses conhecimentos foram utilizados pelos bolsistas no momento da construção e implementação do planejamento em sala de aula, mobilizando/desenvolvendo conhecimentos profissionais.

Outro aspecto levantado foram as relações estabelecidas com os professores supervisores do PIBID, bem como com os professores colaboradores. Evidenciou-se em algumas narrativas a importância do relacionamento com o professor titular da turma, mostrando que essa relação pode acontecer de diversas maneiras, como apresentado na narrativa da aluna PI3.

“Há diversos pontos positivos sobre minha ação dentro da escola, acredito que neles esteja a confiança dos professores, funcionários e alunos, no meu conhecimento, em meu estudo e no que posso auxiliar dentro deste âmbito,

o que auxilia minhas ações e ao meu entusiasmo de ser melhor.” (PI3, grifo nosso)

Um caso especial narrado por PI2, descreve sua experiência em sala de aula ao acompanhar três diferentes professores de ciências, sendo os excertos apresentados abaixo:

“Um deles tem uma dinâmica incrível com a sala, todos os alunos sempre participavam da aula, só que **ele não tinha uma boa desenvoltura com os estagiários, (...) ficamos como meros observadores em sua aula**, não tendo um papel fundamental.” (PI2, grifo nosso)

“Já a segunda professora que acompanhei não tinha uma boa dinâmica com a sala, se estressava facilmente, não tinha uma paciência com os alunos, **nós estagiários tínhamos uma participação maior na sala de aula**, sempre ajudando os alunos com as dificuldades, não sendo somente meros observadores, ela gostava muito da presença dos estagiários e gostava de trabalhar conosco.” (PI2, grifo nosso)

“Acompanhei uma terceira professora, onde tive a oportunidade de acompanhar os 6º anos, (...) a professora que ministrava as aulas de ciências para essas turmas tinha uma boa dinâmica, sempre paciente para ensinar os conteúdos, **ela tinha uma interação boa com os estagiários, sabia os momentos certos de pedir ajuda, sempre aceitava as opiniões e propostas que nós levávamos a ela.**” (PI2, grifo nosso)

A importância atribuída aos professores titulares, também pode ser observada nos excertos das narrativas a seguir:

“Em relação aos professores a relação se fortaleceu, pois trabalhamos em conjunto e ao decorrer do tempo pudemos aprender a trabalhar em sincronia.” (PI5, grifo nosso)

“Nesses meses estando no Pibid consegui aprender bastante com os professores e ver como cada um deles tem sua maneira de aplicar uma aula.

“Algo que facilita a minha ação na escola é a ajuda dos professores que acompanhamos.” (PI7, grifo nosso)

“Trabalhei com grande auxílio da professora toda a questão de linguagem com os alunos, aulas diferenciadas, práticas laboratoriais e como é necessário ouvir seus alunos (...).” (PI18, grifo nosso)

Estes relatos estão de acordo com o que foi descrito por Roedel (2018), sobre o PIBID se estabelecer como um projeto que envolve e conecta os alunos de licenciatura, os professores do Ensino Superior e da Educação Básica de modo a haver uma troca entre ensinamento e aprendizagem mútua.

Logo, é importante que a relação entre pibidianos e os professores supervisores seja positiva, pois, segundo as narrativas, esse parece ser um fator importante que transmite segurança e confiança aos futuros professores.

Entretanto, para o pibidiano PI5, apesar de em geral o relacionamento ser positivo, ele precisa acontecer para além da sala de aula, podendo também se estender para os momentos de planejamento, o que parece não ser uma rotina para ele, como mostra o seguinte excerto:

“Os professores que nós acompanhamos sempre foram muito abertos para ideias, e nos apoiam em todas que propomos a eles, mas acredito que o planejamento e execução das aulas seriam mais proveitosos se pudéssemos ter um maior contato com os professores em reuniões de organização, não que o apoio deles não tenha sido suficiente, mas para termos uma maior organização de aula entre os membros do Pibid (...)” (PI5, grifo nosso)

Assume-se, portanto, que o planejamento das aulas é uma ação essencial para o bom andamento das atividades didático-pedagógicas na escola.

Também reconhecemos como parte da profissionalidade docente, a observação da dinâmica diferenciada em cada sala de aula, as relações que se estabelecem, observando o funcionamento de cada sala, a gestão da sala de aula. Alguns pibidianos narram esses aspectos, como algo importante para o seu desenvolvimento profissional, como pode ser observado nos excertos abaixo:

“**A dinâmica entre os alunos é variável de turma** para turma, sendo que no 6º ano eles iniciam bem isolados e com poucos grupinhos, e no meio do ano demonstram uma união de modo geral como turma, ao invés de pequenos grupos. Já o 7º e o 8º ano **demonstra muita divisão dentro da sala**, com os grupos clássicos de “pessoas mais quietas” e “pessoas mais bagunceiras”. A turma não demonstra uma união de modo geral. (...)” (PI1, grifo nosso)

“Muitas vezes estes alunos acabam não se respeitando, por várias vezes há xingamentos e palavras de baixo calão direcionadas a outros colegas, o que acaba causando um pequeno desconforto, **a maioria das turmas é bem agitada e acaba atrapalhando o rendimento da aula** que desvia a atenção de professores e estagiários que a acompanham, **porém, são muito participativos** e sempre tentam interagir em assuntos abordados na aula e de seus interesses.” (PI4, grifo nosso)

“Os alunos na maioria das vezes também interagem muito bem entre si, discutem os assuntos abordados nas aulas e até mesmo os ajudam na realização das atividades, trabalhos em grupos são na maioria das vezes muito produtivos, e isso é muito importante, pois desse já aprendem a trabalhar em equipe, sabendo lidar com as diferenças de opiniões e também a ajudar aqueles que têm um pouco de dificuldade.” (PI8, grifo nosso)

“(…) Após o aprendizado dos outros semestres consegui obter uma melhor didática em minhas aulas (...) além disso, consegui me adaptar melhor as **diversas salas, onde cada um tem uma característica desde mais calma até mais agitada.**” (PI4, grifo nosso)

“(…) Tive a oportunidade de analisar como era o comportamento dos alunos, quais eram os mais participativos, que tinham um pouco mais de dificuldade/facilidade em entender os assuntos, com o objetivo de criar uma didática que fosse favorável a todos.” (PI6, grifo nosso)

“(…) Observar **a quantidade de alunos que não levam a escola a sério** foi uma coisa ruim que eu realmente vou lembrar e levar a vida (...)” (PI10, grifo nosso)

Verificamos diferentes enfoques nas narrativas quando os pibidianos se referiam ao funcionamento da sala de aula, apresentando aspectos positivos ou negativos, baseados na percepção individual de cada licenciando. Cunha (2017), em seu trabalho, também observou momentos de reflexão sobre a realidade da

sala de aula, o entorno da escola e sobre todo o processo educativo ao analisar os portfólios elaborados pelos pibidianos.

Quando analisamos os trechos referentes aos pibidianos, que sentiram que sua participação em sala de aula era pontual, e muitas vezes apenas de auxílio aos alunos com maiores dificuldades, podemos observar que o enfoque das narrativas esteve vinculado na preocupação com a aprendizagem dos diferentes alunos. Alguns pibidianos sentiram frustrações ao imaginar que não teriam condições de atender a turma toda quando fossem professores.

Entretanto, um novo aprendizado relacionado com a formação docente poderia se configurar a partir desta reflexão, isto é, que é necessário ao professor conseguir perceber as particularidades de cada aluno, sem, no entanto, perder a noção da sala de aula como um todo. Algumas pibidianas percebem a diferença de dinâmica entre as turmas e anos, e conseguem identificar casos específicos de alunos especiais, *bullying* e discriminação e como esses fatores podem interferir nas práticas pedagógicas do professor, como demonstrado nos excertos a seguir:

“Uma garotinha, (...), que tem Síndrome de Down, e por isso acabava ficando excluída de atividades mais simples e principalmente das mais complexas. Ela ficava sentada com sua cuidadora desenhando, ou então saía da sala com a mesma e voltava somente para buscar o material na troca de aula. O segundo caso foi de um garoto que se comportava “mal”, falava alto, interrompia o fluxo de algumas aulas. Neste caso sua exclusão foi um caso muito raro, em que os demais alunos não seguiam suas brincadeiras e sim brigavam com ele por seu comportamento (...) (PI1, grifo nosso)

“Eu pude ter o contato com crianças em diversas situações, **desde dificuldades financeiras até problemas de deficiência intelectual.**” (PII11, grifo nosso)

Apesar de as pibidianas não se aprofundarem em suas escritas, a identificação de problemas é o primeiro passo para sua resolução, pois promove a reflexão sobre o assunto. Esses assuntos deveriam ser melhor discutidos junto à professora supervisora, bem como com a equipe gestora da escola e a Universidade. Nesse caso, Abreu (2015), afirma que a Universidade, também deve capacitar seus licenciandos com o aporte teórico necessário para este enfrentamento, aumentando assim a relação dialética que deve existir entre professor e aluno.

Com base nas análises realizadas, verificamos a importância da participação no PIBID, pois proporciona a oportunidade dos licenciandos de vivenciarem o ambiente escolar e suas particularidades, o trabalho em equipe com colegas e professores supervisores, bem como a reflexão sobre a prática pedagógica e o cotidiano escolar, que se estende para além dos muros da escola. Além disso, constatamos em algumas narrativas a importância atribuída pelos pibidianos em participar do PIBID, não somente para a experiência da sala de aula, mas também no desenvolvimento de algumas habilidades e participação em eventos:

“Essa bolsa permitiu a minha **participação em congressos** que sem dúvidas serão de importante peso no futuro para minha formação acadêmica.” (PII11, grifo nosso)

“Desenvolvi também as **habilidades de leitura e escrita, e ampliei meu conhecimento em áreas de educação** que até então eram desconhecidas para mim (...)” (PII12, grifo nosso)

“O programa me proporcionou o aperfeiçoamento de **habilidades de leitura, escrita, fala e articulação entre teoria e prática**, exercida ao ministrar cada aula, visando uma aprendizagem mais dinâmica do conteúdo e uma aproximação com o cotidiano do ano.” (PII14, grifo nosso)

“O programa exerceu papel fundamental em minha formação profissional, afinal através dele pude ter **um contato maior com documentos como a Base Nacional Curricular e o Currículo do Estado de São Paulo**, estudando-os de forma intensa e consistente com o apoio tanto do meu coordenador quanto da minha supervisora.” (PII16, grifo nosso)

As ações desenvolvidas por licenciandos participantes do PIBID podem contribuir de maneira geral com o ambiente escolar, ampliando o alcance de sua profissionalização. Como exemplo podemos citar o seguinte trecho:

“Na escola em que executei o programa, montamos uma horta em conjunto com a professora, os alunos e os estagiários do PIBID. Com ela foi possível melhorar a merenda da escola, mostrar aos alunos e outros professores que é possível aprender e ensinar fora da sala de aula convencional; ela ainda foi utilizada para a explicação de diversos conteúdos e promoveu a interdisciplinaridade.” (PII12, grifo nosso)

A situação de falta de materiais necessários para a realização das atividades, também foi mencionada por pibidianos do curso de Biologia em pesquisa realizada por Galieta (2017), que revelaram ser esse o principal problema para a não realização de atividades práticas experimentais.

Seguindo com os excertos, temos as seguintes problemáticas apontadas pelos pibidianos acerca da valorização docente:

“Ver na pele **a desvalorização dos profissionais** e principalmente o sucateamento da escola pública é algo desmotivador e assustador para ser sincero, além disto ver a rotina e a vida de **professores que têm que fazer diversos sacrifícios para completar sua rotina de trabalho é angustiante.**” (PII11, grifo nosso)

“Algumas frustrações (...) em um âmbito mais amplo como perceber alguns problemas que a educação pública enfrenta como a desvalorização do professor e alguns problemas na estrutura da escola.” (PII13, grifo nosso)

“As dificuldades encontradas ao longo do desenvolvimento do projeto em grande maioria se referem **à limitação física das escolas públicas e o espaço disponível para o desenvolvimento de aulas práticas e aulas mais dinâmicas.** No geral, a falta de laboratórios, salas de informática mais amplas e salas de aula melhor equipadas limitaram o desenvolvimento de algumas atividades, que foram adaptadas pelos bolsistas ao longo de todo o projeto. Os ambientes encontrados **se tornaram um reflexo da atual situação educacional do nosso país**, que pouco melhorou ao longo dos anos.” (PII14, grifo nosso)

Nesse aspecto, Basso (1998) tece algumas análises do trabalho docente que perpassam a formação do professor, mas também as condições de trabalho o que engloba desde a organização da prática, como a participação no planejamento, preparação das aulas, bem como a remuneração do professor.

Tanaka (2018), aponta que a participação no PIBID pode favorecer o reconhecimento e a valorização do magistério. Assim, notamos nos excertos acima

que os alunos reconhecem e demonstram se importar com questões associadas à valorização do profissional docente e com a situação atual do sistema da educação pública, e, nesse sentido, consideramos este fato como um indicador do desenvolvimento da profissionalização docente.

Isto é, a partir do momento em que os licenciandos experienciam o cotidiano escolar, seus desafios e as possibilidades ali impostas, inicia-se um processo de reflexão sobre o ser e o fazer docente, o que pode conduzir a uma reflexão mais ampla sobre o sistema educativo público. Ainda, de acordo com Oliveira (2017), o PIBID surge como uma proposta para incentivo, valorização e aprimoramento do processo de formação inicial de professores para a educação básica. O autor aponta ainda em seu levantamento bibliográfico exploratório que, mesmo com uma investigação inicial e preliminar, o PIBID demonstra aspectos positivos na formação de professores em diferentes níveis de formação.

A última categoria a ser apresentada é a “4. Desenvolvimento da Identidade Docente”. Tomamos como identidade docente a definição atribuída por Souto (2018) que diz que essa identificação ocorre quando o aluno entra no PIBID, mas expandimos tal definição com as afirmações de Araújo (2017) e Luiz (2017), que dizem que essa identidade é formada quando o sujeito se enxerga na categoria de “professor”. Assim, uma contribuição importante do PIBID seria a possibilidade de o licenciando conseguir se identificar como docente.

Em algumas narrativas, foi possível observar que os licenciandos, ao adentrarem a sala de aula, sentiram que atuaram como professores. Entretanto, salienta-se que esse fato não foi percebido na maior parte das narrativas analisadas, corroborando Araújo (2017), que afirma que os alunos tendem a não se identificarem como professores por ainda se enxergarem em uma posição de alunos.

A seguir apresentamos trechos das narrativas que demonstram certas inseguranças na ação pedagógica, que pode influenciar na percepção do pibidiano de sua identidade docente:

“(…) A característica de **ser um bom professor vem com prática**, (...) como dar aulas de uma maneira mais eficiente, mais fácil para os alunos, mais atrativa, e isso não se aprende apenas estudando, mas sim exercendo e treinando cada vez mais.” (PII10, grifo nosso)

“(…) **me conhecer como professor que estou inserido na escola** não apenas como um mediador, mas também como amigo, auxiliando os alunos de muitas maneiras diferentes, sempre visando um processo de ensino-aprendizagem proveitoso.” (PI5, grifo nosso)

Observa-se que PI5, além de se identificar como professora, busca desenvolver laços de amizade com os alunos e demonstra conhecer o limite dessa aproximação:

“Ao decorrer do **tempo percebi que alguns alunos confundem a relação professor-aluno** e em alguns momentos extrapolam nas brincadeiras e em alguns assuntos relacionados a relacionamentos afetivos entre eles, **em contrapartida imponho limites deixando explícito sobre quais assuntos e tipos de brincadeiras que nossa amizade possa tratar.**” (PI5, grifo nosso)

No estudo de Santos (2016), o autor menciona que os pibidianos apresentaram dificuldade em visualizar a si mesmos como parte do complexo sistema que é o ambiente escolar, o que pode refletir na construção da identidade docente que estes licenciandos possuem. Em complemento, os dados dessa pesquisa corroboram Garcia (2010), quando menciona que:

o ensino é uma atividade incerta e espontânea, contextualizada e construída em resposta às particularidades da vida diária nas escolas e nas classes. O conhecimento está situado na ação, nas decisões e nos juízos feitos pelos professores. Esse conhecimento é adquirido por meio da experiência e da deliberação, e os professores aprendem quando têm oportunidade de refletir sobre o que fazem (GARCIA, 2010, p.15).

O processo que leva um estudante a se identificar como professor é muito mais complexo do que os apontados nos trechos citados acima. Deve considerar sua história de vida, suas experiências como aluno, a autonomia que será desenvolvida quando se deparar em seu primeiro dia como professor titular em uma turma, junto com todas as responsabilidades que permeiam o ser e o fazer do professor.

Novamente nos reportamentos a Garcia (2010), que menciona a identidade profissional sendo construída ainda no período como estudante da educação básica, consolidando-se com a formação inicial, mas que se prolonga durante todo o exercício profissional, requerendo um processo individual e coletivo que conduzirá à configuração de representações subjetivas acerca da profissão docente. Assim, observamos que alguns licenciandos percebem que a participação no PIBID gera reflexões acerca da formação da identidade docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esses achados, verifica-se que o PIBID é um programa com potencial que possibilita o desenvolvimento profissional, com as limitações impostas pelo seu caráter de formação inicial. As narrativas apontam o início de uma profissionalização docente, que possui múltiplas esferas, tais como o desenvolvimento de atividades e o trabalho coletivo, bem como o reconhecimento da profissão em termos da (des)valorização imposta na sociedade contemporânea, que estiveram presentes em diversas narrativas.

Entretanto, verificou-se uma sutil implicação na formação da identidade docente, condição subjetiva da formação, para alguns licenciandos. Verificou-se que eles puderam desenvolver as condições objetivas de preparação de aulas e planejamento escolar, graças ao desenvolvimento de atividades em conjunto e de breves discussões com os diferentes atores integrantes do PIBID, tal como os professores supervisores e as interlocuções nas reuniões na Universidade.

Portanto, consideramos que há espaço para melhorias, em ambas as condições (objetiva e subjetiva), e que tais melhorias podem ser superadas tal como o estabelecimento de um melhor diálogo entre Universidade e Escola, com esclarecimentos sobre as funções dos diferentes profissionais envolvidos com o PIBID. As temáticas relacionadas à profissionalização docente devem ser debatidas e trabalhadas de forma coletiva, de modo com que os licenciandos transformem

esta experiência de participação no PIBID em conhecimento e aplicação em seu futuro profissional.

Sabemos que as considerações acerca das diferentes esferas que interferem na formação inicial de professores não se esgotam com as reflexões colocadas nesta pesquisa. Novos estudos poderão ser empreendidos no sentido de verificar a contribuição de cada um dos atores escolares na formação do licenciando, isto é, qual o papel da supervisão dos professores universitários? Qual o papel dos professores supervisores da Educação Básica? Qual o papel dos gestores escolares? Assim, seria possível traçar melhores caminhos para a prática inicial da docência no contexto brasileiro.

Elements of teaching professionalism in narratives of future Science and Biology teachers participating in PIBID

ABSTRACT

We report a study that analyzed the narratives elaborated by students of two Biological Sciences courses - Licenciature, members of the Institutional Scholarship Program for Initiation to Teaching (PIBID acronym in Portuguese), from the point of view of manifestations about elements of teaching professionalism. We start from the assumption that teaching professionalism refers to the understandings that the teacher develops about teaching and that the PIBID constitutes an important public policy for professionalism. To this end, we asked students to prepare narratives that were written at the end of the 10th and 18th month of participation in the program. The narratives were analyzed based on Bardin's Content Analysis. The results indicate that the Pibidians developed the objective conditions of class preparation and school planning and teacher appreciation, but that not all of them built a teaching identity. We argue that for professionalism to be well developed, greater and more efficient work is needed, both with and by Pibidians and by the other actors involved in this initial training process.

KEYWORDS: Teacher professionalization. Narratives. Initial Teacher Training. PIBID.

AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem a concessão de bolsa de Iniciação Científica da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), para a primeira autora, Processo nº 2019/03741-8, bem como à Capes - PIBID (Edital nº7/2018) pela concessão de bolsas a todos os licenciandos participantes desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ABREU, R. C. S. M. **As Interações Discursivas nas Regências de futuros Professores: Implicações Para A Formação Docente**. 2015. Dissertação (Mestrado em Ensino, História e Filosofia das Ciências e Matemática) – Universidade Federal do ABC (UFABC), Santo André, 2015.
- AMBROSETTI, N. B.; ALMEIDA, P. C. A. Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 90, n. 226, p. 592-608, 2009. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/976>. Acesso em: 30 mai. 2021.
- ARAÚJO, R. N. **A Formação da Identidade Docente no Contexto do Pibid: Um Estudo à Luz das Relações com o saber**. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências Exatas) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo: edição revista e ampliada**. 3 ed. São Paulo: Edições 70, 2016. 279 p.
- BASSO, I. S. **Significado e sentido do trabalho docente**. 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000100003>. Acesso em: 30 out. 2020.
- BORGES, L. C. da S.; RIVELINI-SILVA, A. C.; STANZANI, E. de L. Pesquisas sobre os egressos do PIBID: levantamento bibliográfico no ENEQ e ENPEC. **ACTIO**, Curitiba, v. 2, n. 1, p. 438-455, 2017. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/6800>. Acesso em: 08 jun. 2021.
- BRASIL, M. M. **O PIBID no contexto nas Políticas de Formação de Professores de Biologia e Matemática na Universidade Estadual de Goiás**. 2014. Dissertação (Dissertação em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, 2014.
- BRASIL. Portaria nº 259, de 17 de dezembro de 2019. Regulamenta a concessão de bolsas e o regime de colaboração no Programa de Residência Pedagógica e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. **Diário Oficial da União**. 7 de agosto de 2018.
- BRUNER, J. **Atos de Significação**. Artes Médicas. Porto Alegre, 1997.
- CARVALHO, A. M. P.; GIL PEREZ, D. **Formação de Professores de Ciências - Tendências e Inovações**. 2011. 10ª ed., São Paulo, Cortez Editora. 127 p.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa Narrativa: Experiência e História em Pesquisa Qualitativa**. Editora da Universidade Federal de Uberlândia. Minas Gerais. 2011.

COSTA, F. R. S.; CAMARGO, S.; SILVA, C. S. A mobilização de saberes a partir do uso de diferentes materiais didáticos no contexto do PIBID. **ACTIO**, v. 3, n. 1, p. 91-114, 2018. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/6864>. Acesso em: 06 jun. 2021.

CUNHA, R. de C. B. C. O Programa Institucional De Bolsas De Iniciação À Docência E Seu Contributo Para A Formação De Professores Na Universidade Federal Do Ceará. 2015. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) – Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, 2015.

CUNHA, C. F. **Análise de discurso nos portfólios do Pibid/Unifei: marcas de reflexão e de autoria**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI), Itajubá, 2017.

GALIETA, T. Contribuições de atividades prático-experimentais para a formação de professores: reflexões a partir de um projeto de iniciação à docência em biologia. **ACTIO**, v. 5, n. 2, p. 1-23, 2020. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio>. Acesso em: 08 jun. 2021.

GARCIA, C. M. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**, v. 02, n. 03, p. 11-49, 2010. Disponível em: <https://idus.us.es/handle/11441/31834>. Acesso em: 08 jun. 2021.

LINS, C. P. A. Processo de profissionalização docente: o contexto das práticas. **Estudos de sociologia**, v. 1, n. 19, sem pag., 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revsocio/article/view/235531>. Acesso em: 07 jun. 2021.

LUIZ, C. F. **Formação De Professores: um estudo sobre a prática reflexiva acerca da avaliação no contexto Pibid/Biologia**. Dissertação (Dissertação em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Cascavel, 2017.

MARINS, A. S.; TEIXEIRA, B. R.; SAVIOLI, A. M. P. D. Práticas de Ensino Exploratório de Matemática e a Mobilização/Desenvolvimento do Conhecimento Matemático para o Ensino por Participantes do PIBID. **Boletim de Educação Matemática**, v. 35, n. 69, p. 314-342, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-4415v35n69a15>. Acesso em: 09 jun. 2021.

NÓVOA, A. Professores Imagens do Futuro Presente. **EDUCA**, 2009.

NÚÑEZ, I. B.; RAMALHO, B. L. A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professoras do ensino fundamental. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 46, n. 9, 1-13, 2008. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/1872>. Acesso em: 01 jun. 2021.

NÚÑEZ, J. R. G. Representaciones sociales de la docencia universitaria y de las prácticas pedagógicas desde la mirada de estudiantes de ciencias de la salud.

Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, v. 11, n. 21, e010, 2020. Disponível em: <https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/700>. Acesso em: 08 jun. 2021.

OLIVEIRA, L. D. G. C. O PIBID e Investigação em Educação: Algumas Considerações. **EDUCERE**. XIII Congresso Nacional de Educação. 2017. ISSN 2176-1396

PACHECO, J. A. B. **Formação de Professores: Teoria e Práxis**. Braga. Universidade do Minho. 1995.

PAIVA, V. L. M. O. A Pesquisa Narrativa: Uma Introdução. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 8, 2008.

RAIMANN, E. G. **A Profissionalização Docente e Seus Desafios**. XII Congresso Nacional de Educação. 2015.

RIESSMAN, C. K. Analysis of Personal Narratives. Boston University. Handbook of Interviewing. 2001. Disponível em: <https://bitly.com/X4tB1>. Acesso em: 20 out. 2020.

ROEDEL, S. C. da S. **A dinâmica do PIBID e suas implicações na formação inicial de professores de ciências e Biologia**. Dissertação (Dissertação em Ensino) – Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), 2018.

ROSA, P. R. da S. O programa institucional de bolsas de iniciação à docência: um novo paradigma para a formação de professores? **ACTIO**, v. 1, n. 1, p. 51-69, 2016. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/4741/3144>. Acesso em: 08 jun. 2021.

SANTANA, F. C. M.; BARBOSA, J. C. O dispositivo formativo da residência pedagógica: ataques, lutas e resistências. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, e250065, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250065>. Acesso em: 09 jun. 2021.

SANTOS-JUNIOR, A. A. S., FORMEHE, K. C., GRAMS, S. B. Ambiência Escolar: Aspectos Físicos, Socioeconômico, Cultural e de Gestão Escolar. **Revista de Antropología Experimental**, 10. Especial Educación 2. 2010. Disponível em: <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/rae/article/view/1963>. Acesso em: 20 out. 2020.

SANTOS, M. Dos. As Contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) para a Construção de Saberes sobre a Docência: o caso do Pibid-Biologia da Universidade Federal de São Carlos. Tese (Tese em Educação) - Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), Buri, 2016.

SANTOS, T. W.; SÁ, R. A. O olhar complexo sobre a formação continuada de professores para a utilização pedagógica das tecnologias e mídias digitais. **Educar**

em Revista, 2021, v. 37, e72722. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.72722>. Acesso em: 07 jun. 2021.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Profissionalização docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/346-1.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2013.

SILVA, A. C. A.; DUARTE, F. C. T.; SILVA, P. S. As práticas discursivas no ensino de química: um estudo das aulas dos licenciandos do programa institucional de bolsas de iniciação à docência. **ACTIO**, Curitiba, v. 3, n. 2, p. 195-213, 2018. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/7594>. Acesso em: 30 mai. 2021.

SILVA, L. M. da; ESTEVINHO, L. de F. D. (Re) Contextos da Prática como Componente Curricular: formação inicial de professores de Ciências e Biologia. **Ciência & Educação**, 2021, v. 27, e21015.

SOARES JÚNIOR, N. E.; BORGES, L. F. F. As políticas curriculares da educação profissional e o trabalho docente. **Educação e Pesquisa**, v. 47, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147222664>. Acesso em: 09 jun. 2021.

SOUTO, N. L. Programa Institucional De Bolsas De Iniciação À Docência (Pibid) E Formação De Professores Em Ciências Biológicas : O Programa No IF Sul de Minas, Campus Inconfidentes. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2018.

TANAKA, A. L. D. **A Pesquisa Na Formação Docente: Perspectivas E Possibilidades Do Pibid No Ensino De Ciências**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus, 2018.

Recebido: 11 dez. 2021

Aprovado: 04 mar. 2022

DOI: 10.3895/actio.v7n1.13603

Como citar:

CIPRIANO, A. O.; LONDERO, L.; DORNFELD, C. B. Elementos da profissionalidade docente em narrativas de futuros professores de Ciências e Biologia participantes do PIBID. **ACTIO**, Curitiba, v. 7, n. 1, p. 1-23, jan./abr. 2022. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/actio>>. Acesso em: XXX

Correspondência:

Carolina Buso Dornfeld

Avenida Brasil, n. 56, Centro, Departamento de Biologia e Zootecnia, Ilha Solteira, São Paulo, Brasil.

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

