

**A IMPORTÂNCIA DO PIBID NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
NARRATIVAS SOBRE AS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS DE LICENCIANDOS
EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS**

**THE IMPORTANCE OF PIBID IN TEACHER'S EDUCATION: NARRATIVES
ABOUT THE FIRST EXPERIENCES OF STUDENTS IN THE EDUCATION
PROGRAM WITH A SCIENCE SPECIALIZATION**

Carolina Buso Dornfeld¹

Andressa Oliveira Cipriano²

Ângela Coletto Morales Escolano³

Resumo: Buscamos analisar experiências de licenciandos em Ciências Biológicas de duas IES para compreender como a experiência na participação no Pibid contribui para a formação inicial de professores, considerando as dimensões do Espaço Tridimensional, tais como o tempo, espaço, pessoal e social. Realizamos a Análise de Conteúdo das narrativas elaboradas por 18 pibidianos em dois períodos de participação (10 e 18 meses). Observamos: os pibidianos adentram a escola, com sentimentos que perpassam o medo, mas também, com o sentimento de querer contribuir com a aprendizagem dos alunos; apresentaram momentos de superação das inseguranças iniciais do ser professor e demonstraram crescimento pessoal e social. Consideramos que o Pibid oportunizou o contato com a complexidade escolar, permitindo o desenvolvimento de dimensões importantes para o trabalho docente.

Palavras-chave: Espaço Tridimensional; Cotidiano Escolar; Educação Básica.

Abstract: We seek to analyze experiences of Biological Sciences undergraduates from two Universities to understand how participating in Pibid contributes to their initial teacher education, considering the dimensions of the Three-dimensional Space such as time, space, personal and social. We executed the Content Analysis of the narratives elaborated by 18 pibidians in two participation periods (10 and 18 months). We observed: Pibidians enter the school with feelings that permeate fear, in addition to wanting to contribute to the students' learning; They presented moments of overcoming insecurities and demonstrated personal and social growth. We consider that Pibid provided the opportunity for contact with school complexity, allowing development of important dimensions for the teaching work.

Keywords: Three-dimensional Space; School Life; Basic Education.

1 Doutora em Ciências da Engenharia Ambiental (EESC/USP). Departamento de Biologia e Zootecnia da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" Câmpus de Ilha Solteira; Ilha Solteira, São Paulo, Brasil. E-mail: carolina.dornfeld@unesp.br

2 Licenciada em Ciências Biológicas (UNESP Câmpus de Ilha Solteira). Estudante de Bacharelado no Curso de Ciências Biológicas Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" Câmpus de Ilha Solteira; Ilha Solteira, São Paulo, Brasil. E-mail: ciprianogca@gmail.com

3 Doutora em Psicologia (FFCL/USP). Departamento de Biologia e Zootecnia da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" Câmpus de Ilha Solteira; Ilha Solteira, São Paulo, Brasil. E-mail: angela.cm.escolano@unesp.br

1 Introdução

Professores iniciantes apresentam a maior taxa de evasão dentre todos os professores do magistério (ANDRÉ, 2012). Esses dados também foram mencionados em entrevistas realizadas para a Revista Educação, por Corsini (2013) e por Silva e Araújo (2018), indicando que o motivo ocorre, principalmente, pelo “choque de realidade” que esses professores iniciantes enfrentam ao adentrar no complexo cotidiano escolar. A maior parte deles se depara com uma experiência negativa em seus primeiros dias, descrevendo-a, até mesmo, com palavras como “susto”, “pânico” e “insegurança”.

O “choque de realidade” descrito pelos autores acima é um reflexo dos principais desafios enfrentados pelos professores, sendo três principais: a própria escola, em questões de infraestrutura e recursos insuficientes; a relação de indisciplina que os alunos apresentam e a dificuldade de aplicação de metodologias (SILVA, 2017).

Os Cursos de Formação de Professores são orientados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica (DCNFP), as últimas edições publicadas em 2015 (BRASIL, 2015) e 2019 (BRASIL, 2019).

Salienta-se que este texto foi constituído com base em narrativas elaboradas por pibidianos (bolsistas contemplados no edital do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - Pibid - 2018-2020), portanto, refere-se a estudantes pertencentes a cursos de licenciaturas que foram constituídos considerando as DCNFP de 2015, ora revogada.

Assim, considera-se relevante o Pibid executado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com primeiro edital de chamada pública em dezembro de 2007 (MEC/CAPES/FNDE, 2007) e, regulamentado em 2010, pelo Decreto 7219/2010 (BRASIL, 2010), o qual dispõe sobre a estrutura do Programa. Desde então, periodicamente, são lançados editais para que as Instituições de Ensino Superior (IES) submetam projetos de iniciação à docência para as licenciaturas das diversas áreas do conhecimento.

Ainda, verifica-se como mencionado por Paniago, Sarmiento e Albuquerque (2017), que houve um avanço no que diz respeito às políticas e diretrizes de formação

de professores no Brasil, especialmente no que diz respeito ao Pibid e ao Estágio Curricular Supervisionado (ECS), como segue:

[...] nas últimas duas décadas, o governo brasileiro desencadeou várias iniciativas acerca da formação para a docência, no âmbito do Ministério de Educação e do Conselho Nacional de Educação (CNE). Vários programas e leis foram implementados, tais como o PIBID e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), para todos os cursos de graduação do país, focalizando, entre outros aspectos, o ECS (PANIAGO; SARMENTO; ALBUQUERQUE, 2017, p. 36).

Dessa forma, entende-se que o Pibid é um programa que pode funcionar como um espaço formador, que sozinho não consegue superar todos os desafios da formação de professores em nível nacional, mas que pode contribuir para os futuros professores terem maior vivência no ambiente escolar e refletir sobre os desafios profissionais.

Considera-se também que o Pibid permite aos licenciandos iniciarem a formação para a profissão docente, passando pelos componentes formativos sugeridos por Pacheco (1995), como a formação pessoal, científica específica, pedagógico-didática e a prática pedagógica.

Não se pode deixar de mencionar que, a crise no sistema político e econômico que assolou o Brasil, no ano de 2016, culminando com *impeachment* da Presidente Dilma Rousseff, afetou negativamente o Pibid, principalmente com a redução no número de bolsas no Edital de 2018-2020. Desde o ano de 2013, existem mobilizações em prol do Pibid, segundo artigo publicado por Paniago, Sarmiento e Albuquerque (2017), tendo como principal representação, o Fórum Nacional dos Coordenadores do PIBID (FORBID).

Vale ressaltar que em 2018, houve o lançamento do primeiro edital do Programa Residência Pedagógica (RP), integrando a Política Nacional de Formação de Professores. A partir de então, estudantes dos cursos de licenciaturas da primeira metade do curso concorrerem às vagas do Pibid e, estudantes da segunda metade, concorrerem às vagas do RP.

Em relação à formação inicial de professores de ciências, Seixas, Calabro e Sousa (2017, p. 290) apontam o professor de ciências “[...] como uma figura desafiada a usar conhecimento científico, tecnologias educacionais e estratégias didáticas inovadoras e criativas que, muitas vezes, não estiveram presentes em sua formação inicial”. Considera-se que essas estratégias didáticas são necessárias devido às expectativas que se têm para os professores de Ciências.

Além disso, Langhi e Nardi (2012) realçam a importância de enxergar esse processo como inserido em uma continuidade, e justamente por ser constante e não finito, apresenta um certo grau de complexidade.

Considerando o exposto, o objetivo da presente pesquisa foi analisar as experiências de pibidianos, licenciandos em Ciências Biológicas de duas IES localizadas no interior do estado de São Paulo, para compreender como a experiência com a participação no Pibid contribui para a formação inicial de professores, considerando as dimensões do Espaço Tridimensional, em seus momentos iniciais de formação profissional, por meio da análise de narrativas. Tais dimensões do Espaço Tridimensional, se referem ao tempo (de experiência em sala de aula), ao espaço (relacionado com o ambiente escolar), aos aspectos pessoais (angústias, conflitos, medos e inseguranças) e sociais (formação coletiva e relações interpessoais na escola).

2 Desenvolvimento da pesquisa

Foram convidados a participar desta pesquisa 24 pibidianos, estudantes de graduação em Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas de duas IES públicas localizadas no interior paulista e que realizam suas atividades em escolas públicas de educação básica. Esses alunos foram selecionados para atuarem junto ao Pibid, no Edital Capes Pibid 7/2018 (2018-2020).

Assim, utilizou-se como referencial o livro *Pesquisa Narrativa*, escrito por Clandinin e Connelly (2015). Os autores apresentam a pesquisa narrativa sob os pressupostos de John Dewey, um filósofo norte-americano importante da primeira metade do século XX, considera de extrema relevância a experiência (especificamente: situação, continuidade e interação). Também mencionam que as concepções sobre uma pesquisa narrativa podem acontecer nos seguintes termos:

[...] pessoal e social (interação); passado, presente e futuro (continuidade); combinados à noção de lugar (situação). Esse conjunto de termos cria um espaço tridimensional para a investigação narrativa, com a temporalidade ao longo da primeira dimensão, o pessoal e o social ao longo da segunda e o lugar ao longo da terceira (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 85).

Salienta-se que a pesquisa adota o Espaço Tridimensional, conforme preconizado pelos autores supracitados, como inspiração para a análise das narrativas elaboradas pelos participantes.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos em 28/06/2019, sob o CAAE nº 14389419.6.0000.5402, derivado do projeto intitulado “Investigação da Formação Inicial de Professores de Ciências e Biologia por meio da Análise de Narrativas”.

A coleta dos dados ocorreu com duas narrativas de 24 pibidianos. Esses estudantes eram ingressantes de diferentes anos, especialmente 2016, 2017 e 2018. Entretanto, dois deles tiveram ingresso no curso de Ciências Biológicas na modalidade Bacharelado e, somente depois, ingressaram na modalidade Licenciatura.

A atuação desses pibidianos ocorreu em três diferentes escolas de Ensino Fundamental de dois municípios do interior do estado de São Paulo, junto à disciplina de ciências do 6º ao 9º ano. Duas dessas escolas integram o Programa de Ensino Integral (PEI) do estado de São Paulo e uma escola é regular, isto é, atende os alunos em apenas um turno.

Por se tratar de uma atividade facultativa, como também previsto nos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Tivemos o retorno de 18 participantes, sendo que 3 enviaram somente a narrativa 1 (PI), 5 enviaram as narrativas 1 e 2 (PI e PII) e 10 enviaram apenas a narrativa II (PII), sendo ao final 18 participantes, mas com um total de 23 narrativas analisadas, conforme consta no Quadro 1.

	P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6	P 7	P 8	P 9	P 10	P 11	P 12	P 13	P 14	P 15	P 16	P 17	P 18
N-I	X	X	X	X	X	X	X	X										
N-II			X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Quadro 1: Narrativas (I e II) elaboradas pelos licenciandos participantes do Pibid.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021)

Elaborou-se um enunciado que foi encaminhado aos pibidianos para organizar as narrativas baseadas nas intencionalidades apresentadas no Quadro 2, mas também, indicando que poderiam ser livres para se expressarem acerca das dimensões que envolvem a trajetória de iniciação à docência

As narrativas analisadas foram textos elaborados em dois diferentes momentos (Quadro 2), sendo em 10 e 18 meses de vivência na escola.

Narrativa	Período Solicitado	Informações no enunciado encaminhado aos licenciandos
I	Após 10 meses de Imersão	Solicitava uma reflexão de como foi a recepção na escola pela equipe gestora, pela professora supervisora e pelos alunos, bem como se houve alguma modificação nos comportamentos dos envolvidos desde o início do contato com o ambiente escolar. Também deveriam refletir sobre os planejamentos, sequências didáticas e conteúdos específicos, trazendo para o bojo da narrativa suas dificuldades e facilidades na atuação na escola.
II	Após 18 meses de Imersão	As reflexões foram orientadas no sentido de buscar informações sobre a importância atribuída ao Pibid pelos licenciandos no que diz respeito às relações interpessoais, planejamentos das aulas e regências. Além disso, solicitou-se que os licenciandos refletissem sobre os valores profissionais e pessoais proporcionados pela participação no Pibid.

Quadro 2: Narrativas elaboradas pelos licenciandos participantes do Pibid.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

A análise das narrativas ocorreu de acordo com a proposta de Clandinin e Connelly (2015) e Mariani e Mattos (2011), que indicam a importância da narrativa ser analisada na perspectiva de um espaço tridimensional composto pelas informações de interações social e pessoal, uma noção temporal de continuidade e de local, pois “[...] pensar narrativamente a partir de um espaço tridimensional torna-se condição para o intento de se compreender as vidas experienciadas e narradas” (MARIANI; MATTOS, 2011, p. 663). Considerou-se também que “[...] a análise nos estudos narrativos dá abertura para formas de se contar uma experiência, não apenas o conteúdo que a linguagem se refere” (RIESSMAN, 2000. p. 4). Essas narrativas contam sobre o indivíduo, o espaço social e a sociedade em que estão inseridos, ou ainda, como destacam Reisdoefer e Lima (2021), em seu estudo sobre pesquisa narrativa no âmbito docente, trata-se de um modelo democrático na construção de conhecimento na área educacional.

Assim, buscou-se compreender detalhes das experiências que os pibidianos viveram ao longo de 18 meses. Determinou-se, assim, as narrativas como melhor ferramenta de coleta de dados, pois, além de se constituir adequada para alcançar os objetivos desta pesquisa, se mostrou eficaz para o próprio licenciando, pois: “O registro escrito também permite que o sujeito questione, avalie o que escreveu e como escreveu, posicionando-se como autor e leitor das experiências e vivências narradas” (SAHAGOFF, 2015, p. 6).

As produções dos pibidianos foram recolhidas em um documento de edição de texto e analisadas anonimamente, utilizando códigos de letras (P) e números (romanos e arábicos) para identificá-los. Tais códigos e seus respectivos significados são apresentados no Quadro 3, sendo que a codificação foi realizada utilizando-se números

romanos para se referir à primeira e segunda narrativas (Narrativa I e Narrativa II) e numerais arábicos para se referir ao estudante bolsista do Pibid (1, 2, 3).

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)

Quadro 3: Códigos utilizados para identificar as narrativas.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

Ressalta-se que nos trechos transcritos pequenas correções de ortografia/concordância foram realizadas, sem, contudo, alterar as características das sentenças elaboradas pelos participantes.

A análise foi realizada para cada narrativa em 3 fases, permitindo que cada narrativa fosse analisada integralmente e continuamente ao longo das fases, conforme novos tópicos e elementos emergiam.

A primeira fase dessa análise constituía-se da realização da leitura flutuante conforme proposta por Bardin (2016), sendo uma leitura definida como uma análise identificadora de impressões e orientações, a partir das quais, surgem hipóteses e teorias, permitindo a compreensão do texto e a identificação inicial de possíveis categorias e tópicos para posterior estudo e discussão. Nesse momento, utilizou-se arquivos com as narrativas no programa *word* e foram feitas marcações de realce no texto, iniciando a análise e discussão em um arquivo separado.

A segunda fase da análise expandiu a leitura flutuante inicial, identificando tópicos que se relacionavam com o objetivo da pesquisa, estudando seu conteúdo e a sua narrativa.

A terceira fase foi baseada em identificar nas narrativas, as dimensões pessoais (sentimentos, esperanças e expectativas) e sociais (condições do meio) relacionadas à iniciação à docência e aos contatos na escola parceira, considerando assim, as dimensões que formam o Espaço Tridimensional.

3 Resultados e discussão

O Espaço Tridimensional em narrativas é composto pelas escritas com as reflexões relacionadas à parte mais pessoal, social e emotiva de uma experiência, sendo esta parte, composta pelas informações de interações social e pessoal e, uma noção de continuidade temporal e de local. Assim, foram discutidas as impressões que esses licenciandos demonstraram sobre si e em relação a outros pibidianos, aos alunos da educação básica, aos professores e demais agentes escolares. Identificou-se nas primeiras leituras que são nesses momentos de interações interpessoais que os participantes descrevem e apresentam reações relacionadas ao Espaço Tridimensional.

Assim, verificou-se que o momento inicial de contato com o ambiente escolar, gera muita ansiedade, receios e medo nos licenciandos, constituindo um ponto importante a ser trabalhado na formação profissional inicial.

Pode-se observar tais inquietações nos seguintes excertos:

“Os meus primeiros dias em sala de aula foram desconfortantes, não tinha ideia de como lidar ou reagir as situações, **tinha medo de fazer algo errado e acabar prejudicando os alunos ou mesmo o professor.**” (PI2, grifo das autoras)

“Quando entrei no programa PIBID-Biologia **tinha muitos receios em relação a minha interação com os alunos.** (...)” (PI5, grifo das autoras)

“(...) Me senti desafiada, mas **com muito medo de errar e passar informações erradas para os alunos** mesmo tendo uma semana para preparar a aula. (...)” (PI6, grifo das autoras)

“Logo de início quando aceitei participar do projeto PIBID, **me senti um pouco insegura, pois não sabia o que poderia esperar** dos alunos, professores, escola e da equipe gestora.” (PI6, grifo das autoras)

“(...) Em muitos momentos tive muita dificuldade em me expressar, em me envolver com as pessoas com as quais eu estava lidando. **Sentia vergonha ainda de chamar atenção, talvez por ainda não me sentir preparado, não sentir que eu era a pessoa certa para ensinar aquilo que aquelas pessoas precisavam aprender.**” (PII15, grifo das autoras)

Insegurança, receio e vergonha foram sentimentos comuns narrados pelos pibidianos, corroborando com Moraes (2017), em pesquisa com a análise de relatos autobiográficos de licenciandos, onde apresentaram diversidade de sentimentos, emoções e múltiplas representações, identificados como anseios, tensões, conflitos, motivações, superações e expectativas em relação à carreira docente.

Observa-se, portanto, a importância da elaboração de textos narrativos, por considerar a trajetória do aprender a ensinar, como sendo, segundo Pacheco (1995), individualizado, personalizado, diferenciado, que depende de suas crenças, atitudes,

experiências prévias, motivações, interesses e expectativas, com diversas influências, interações complexas, negociadas e provisórias.

Um dos aspectos levantados por PII15 é a responsabilidade em assumir a carreira docente, pois essa, tem a função social relevante e se apresenta repleta de desafios, como afirmam Silva e Araújo (2018) em sua pesquisa.

Em outras narrativas, tais como os excertos das pibidianas PI1 e PI3, foi possível observar desde o início do contato com o ambiente escolar, sentimentos positivos, mesmo conscientes dos desafios que abarcam a profissão.

“Este segundo semestre de inserção no PIBID **foi extremamente proveitoso, apesar de todos os problemas.**” (PI1, grifo das autoras)

“(...) A recepção foi calorosa. (...) **Com muita empolgação e ansiedade (...).**” (PI3, grifo das autoras)

“Esse adentramento no ambiente escolar sem ser mais um aluno me trouxe muita insegurança, **a vergonha inicial acredito que me prejudicou um pouco, não sabia como falar com os alunos.**” (PI2, grifo das autoras)

Entretanto, cabe destacar que o ambiente escolar em si não é desconhecido pelos licenciandos que passaram boa parte de suas vidas nos bancos escolares, mas, ao adentrarem na escola como pibidianos, com a perspectiva de que futuramente serão eles a “gerenciar” a sala de aula, marca a transição dos papéis de discentes para docentes. Essa nova situação vivenciada por eles, geram falas como de PI2 onde se mostra “desconfortante”, ou ainda, o receio de cometer alguma falha que prejudicasse a sala de aula (PI2; PI6), e também, a insegurança em lidar com os alunos (PII15). Esses sentimentos são semelhantes aos citados no trabalho de Silva e Pedreira (2020), onde os estagiários participantes relatam cobranças pessoais elevadas e temem falhas de conduta.

Como futuros professores, a comunicação deve ser algo que os licenciandos devem aprender a dominar, pois é por meio dela que ocorre o ato de ensinar sendo uma das funções dos professores fazer a mediação dos conhecimentos, bem como, estar aberto aos diálogos que acontecem diariamente nas salas de aula, ou seja, será função dos futuros professores “[...] promover a socialização dos conhecimentos representativos das máximas conquistas científicas e culturais da humanidade, por meio da prática pedagógica” (MARTINS, 2011, p. 1).

Outro aspecto presente nas narrativas diz respeito às relações interpessoais e ao ambiente social que envolve o cotidiano escolar. Em algumas narrativas, observou-se a

preocupação com o envolvimento dos diferentes atores escolares, passando pela coordenação pedagógica e direção da escola, componentes importantes, também, para o entendimento da complexidade do ambiente escolar.

Essa situação foi evidenciada na narrativa de P11 e P12, como mostram os excertos abaixo relacionados.

“Desde a coordenadora geral da escola, coordenador do curso, diretor, e até mesmo as “tias” e demais funcionários da instituição são muito receptivos, sendo que sempre me cumprimentavam. **Nunca tive nenhum contato mais aprofundado com estes agentes**, visto que na maior parte do tempo dentro da escola eu estou dentro da sala de aula, no laboratório, na biblioteca ou na sala dos professores, logo não posso comentar muito mais sobre esta parte em específico da experiência. Mas de modo geral fui bem recebida. **O mesmo tipo de recepção ocorreu com a professora supervisora (...). De certo modo eu sei que sou bem próxima dela por ter participado em projetos prévios ao Pibid na escola, justamente com ela. (...)**” (P11, grifo das autoras)

“Uma das coisas que **senti falta** ao longo do meu período de estágio foi a **participação da coordenação da escola em conversar com os alunos que ali estavam fazendo o estágio. (...)** Os diretores e coordenadores sabiam que existiam os pibidianos na escola, mas nem sabiam quem eram.” (P12, grifo das autoras)

Assim, apesar de iniciar o relato elogiando os agentes escolares, a licencianda P11 diz não ter tido a oportunidade de aproximação e P12, se expressa de forma mais contundente sobre a ausência desses agentes, que poderiam contribuir com sua formação, conforme menciona Brasil (2014) sobre a importância da interação entre os diversos atores dentro do Pibid, indicando que não somente aprimoram a formação inicial, mas que também, contribuem para a construção da identidade docente.

Para melhor compreensão dessa temática, buscou-se comentários similares em outras narrativas pibidianas com impressões mais positivas sobre o ambiente escolar, também apontaram distanciamento de outros profissionais não professores.

Algumas narrativas descrevem a relação com a equipe gestora realizada de modo generalista. Além disso, nem todos os pibidianos comentaram sobre a equipe gestora em si, o que pode indicar uma falta de contato, ou até mesmo, a impressão de que a relação com a gestão escolar é a menos relevante.

Assim, conforme mencionam Seixas, Calabro e Sousa (2017),

O professor não atua sozinho sua atividade acontece em uma rede de interações com alunos e outras pessoas, onde estão presentes, símbolos, valores, sentimentos e atitudes que são passíveis de interpretação e decisão. Essas interações exigem dos professores a confirmação de sua capacidade de ensinar e de atingir um bom desempenho na prática da profissão. Além disso, as interações ocorrem na escola obedecendo à hierarquia, normas e

Obviamente, não se espera que todos os pibidianos inseridos no ambiente escolar possuam uma relação aprofundada com sua equipe gestora. Entretanto, parte da profissionalidade docente, segundo as definições e achados de Marques (2016) e Tavares (2018), é saber lidar com a escola para além das salas de aula, ou dos laboratórios de ciências. Para os graduandos, em um momento de formação inicial para a docência, é de grande importância que possam ter a oportunidade de participar em outras instâncias na escola, para aprender com os diferentes profissionais e assim, vivenciar o fazer dos professores de maneira mais realista.

O contato com a equipe gestora da escola poderia contribuir com um melhor enfrentamento de problemas vivenciados na escola, observados pelos pibidianos, mas que ultrapassa o ambiente da sala de aula. Promover o contato com toda a equipe escolar tem o potencial de aprimorar a resposta destes licenciandos frente aos diversos papéis que serão desempenhados na escola em seu futuro profissional. Assim, existe um desafio a ser superado que implica melhor organização do diálogo da Universidade e a Escola, com a explicitação das finalidades de um programa de iniciação à docência, como o Pibid.

Outro ponto a ser destacado nas narrativas é o tempo de experiência, no sentido de ter maior tempo para experienciar o cotidiano escolar. Como mencionado na introdução deste trabalho, Clandinin e Connelly (2015) apoiados em John Dewey, oportunizam refletir quatro direções:

As quatro direções de qualquer investigação: introspectiva, extropectiva, retrospectiva, prospectiva. Por introspectiva, queremos dizer em direção às condições internas, tais como sentimentos, esperanças, reações estéticas e disposições morais. Por extropectiva, referimo-nos às condições existenciais, isto é, o meio ambiente. Por retrospectiva e prospectiva, referimo-nos à temporalidade - passado, presente e futuro (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 85).

Assim, foi possível perceber nas narrativas as direções introspectiva e extropectiva dos participantes.

Os exemplos a seguir, refletem a importância da temporalidade e, de acordo com Dewey (1997), citado por Diniz-Pereira (2010, p. 88), tanto a Educação quanto a formação são desenvolvidas “[...] dentro da, pela e para a experiência”.

Nesse sentido, no excerto da narrativa da aluna PII2, há o reconhecimento de que alguns sentimentos de ansiedade ou receios, gradualmente diminuíram com o passar do tempo de experiência na escola:

“Com o tempo as inseguranças foram passando, pois fui aprendendo aos poucos como reagir em situações que são colocadas e quando conheço a turma que estou trabalhando fica mais fácil”. (PII2, grifo das autoras)

Outros pibidianos, representados nos excertos abaixo, relatam a questão da temporalidade, o tempo passado com angústias de não saber se seriam capazes de desenvolver as atividades em sala de aula, o tempo presente e, em PI2 pode-se perceber a menção do tempo futuro. Também, foi possível perceber que esses licenciandos atribuem valor positivo à experiência proporcionada pela participação no Pibid. Este tempo experimentado pelos estudantes, se enquadra como um referencial experimental, termo utilizado por Diniz-Pereira (2010).

“Meu primeiro contato com os alunos **surpreendeu minhas expectativas**, haviam alunos novos, **outros que já trabalhei antes e em grande maioria**, foram muito participativos e sempre que tinham dúvidas me chamavam para esclarecê-las, entre eles haviam estudantes especiais e atendê-los foi uma nova experiência muito gratificante, pois consegui abranger meu conhecimento de forma a ajudá-los.” (PI4, grifo das autoras)

“Participar do PIBID está sendo **algo incrível para mim**. Quando iniciei neste programa, (...) **eu tinha a percepção de que iria gostar muito**, pois quando se faz algo que gosta é muito gratificante, e tendo este primeiro contato com a escola, bem de perto com os alunos foi amplamente satisfatório e muito mais do que sempre imaginei que seria.” (PI8, grifo das autoras)

“Ter contato com os alunos em uma fase tão importante (...) era um pouco intimidador no começo, **mas depois (...) foi ficando mais fácil de se trabalhar**.” (PII9, grifo das autoras)

“A maior dificuldade que senti foi relacionada ao desafio de estar em frente a uma sala de aula. **A vivência durante o projeto me ajudou a combater essa dificuldade pessoal (...)**.” (PII11, grifo das autoras)

“Hoje vejo as diferenças da minha primeira aula aplicada e da última que apliquei (...)” (PI7, grifo das autoras)

“Ao final de mais um semestre, **consigo ver a minha evolução dentro de sala de aula**, sendo que cada dia passado me sinto confortável e instigada em atuar na área da licenciatura pois, antes do programa não tinha motivação nenhuma para atuar na área (...)

“**Pude ver a diferença ao longo dos meses (...)** hoje me sinto muito mais preparada tanto para preparar as aulas de acordo com a série quanto também para aplicá-las.” (PI8, grifo das autoras)

Algumas narrativas elaboradas pelos participantes apresentavam-se superficiais e generalistas e pela falta de aprofundamento não tiveram excertos selecionados que pudessem colaborar com o escopo desta pesquisa. Além da superficialidade, exemplos muito parecidos com os já citados, tais como a dos pibidianos PII12, PII13, e PII17, que citaram sem detalhar sobre suas experiências. Em outras citações, não foi possível identificar trechos com aderência aos aspectos relacionados ao Espaço Tridimensional.

Foi possível perceber que, independentemente das impressões iniciais sobre a recepção da equipe escolar, as narrativas apontam que a vivência na escola permite com que estes futuros professores possam aprender a lidar com diversas situações, o que contribui para a formação mais completa do futuro professor, e como destacam Marques e Popazoglo (2020), uma identificação com a profissão.

Além disso, diversos pibidianos, como a PII2, indicaram que as relações melhoraram com o tempo. A familiarização e experiência com o ambiente escolar podem ser analisadas nos seguintes excertos, demonstrando mais uma vez a importância de programas de formação com duração mais prolongada.

“Em relação aos alunos, a novidade foi os novos 6º anos: Além de serem novos alunos de diferentes escolas, também foi o primeiro ano em que entraram quatro turmas neste ano, ao invés de três como antigamente. Mesmo sendo novos, os sextos anos são fáceis de lidar, e se adaptaram muito rápido ao PIBID e as aulas de ciências em si. (...) Com os demais (7º e 8º ano, já que não acompanhei o 9ºano), **eu já havia passado o ano anterior com eles, então já estávamos todos acostumados e em uma dinâmica agradável**”. (PII2, grifo das autoras)

Além disso, sobre as experiências iniciais e sua importância, Diniz-Pereira (2010) menciona que:

As experiências vivenciadas durante as etapas iniciais da carreira docente, talvez, tenham um impacto ainda maior por se tratar de um momento de grande indefinição e conflito para o educador em formação. Não conscientes disso, as instituições formadoras e as secretarias de educação geralmente deixam a cargo dos próprios sujeitos a responsabilidade de assumirem as suas primeiras experiências docentes. Dependendo do que eles encontrarem pela frente, isso pode determinar inclusive sua permanência ou não na profissão (DINIZ-PEREIRA, 2010, p. 92).

Esse fato é relevante, pois foi possível verificar que, tendo um ano a mais de experiência na referida escola, a aluna PII1 demonstrou em sua narrativa confiança e uma sensação de conforto, não somente em continuar com as turmas mais antigas, mas principalmente o modo como ela descreve ter lidado com uma turma nova, uma

experiência completamente diferente: “Mesmo sendo novos, os sextos anos são fáceis de lidar.” (PI1).

Além disso, nos aponta para a cultura escolar, mencionada por Oliveira (2017), quando da realização de sua pesquisa, que indicou que a iniciação à docência por meio do Pibid:

[...] 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).

Este relato auxilia na compreensão sobre a importância, não só da existência de Programas de Formação Inicial de Professores, mas também da duração destes que têm o potencial de atribuir aos seus participantes uma melhora na sensação de confiança e segurança. Assim, verificou-se que com o passar do tempo de experiência, as relações dos pibidianos podem ser amadurecidas, tanto com relação ao ambiente escolar quanto com a sua própria profissionalização. Observando-se, deste modo, a importância desse tempo de contato com o cotidiano escolar, que envolve não só os licenciandos como também os professores das escolas parceiras e os docentes das IES (NOFFS; RODRIGUES, 2016).

Aquino (2015), denomina a experiência como um “campo de experimentação”, o qual permite a aprendizagem dos saberes docentes como um fenômeno que ocorre em diversos momentos e de maneira particular para cada indivíduo. Assim, verifica-se que estando os pibidianos sujeitos a diferentes fatores, como pôde ser observado na análise das narrativas, também irão se expressar e atribuir importância a momentos diferentes, já que o “campo de experimentação” é um campo individual, particular.

Corroboramos, ainda, as conclusões do trabalho de Seixas, Calabró e Sousa (2017), quando mencionam que:

Diversos são os fatores considerados importantes para que o professor de ciências cumpra seu papel frente à sociedade e seus alunos. Dentre eles, o estudo evidencia que o professor de ciências, deve considerar sua experiência de vida pessoal, saberes próprios que são influenciados por questões de vida pessoal, saberes próprios que são influenciados por questões de formação inicial e/ou continuada, culturais e pessoais (SEIXAS, CALABRÓ e SOUSA, 2017, p. 300).

Com o intuito de finalizar essa discussão, mas cientes do não esgotamento das reflexões inerentes ao campo da formação inicial de professores, foi observado que os achados da presente pesquisa corroboram o trabalho realizado por Bezerra (2017), que

aponta que o estudo de aspectos inerentes à profissão docente a partir de vivências da sua própria prática é o que proporciona chances para uma formação integrada com a realidade, reflexiva e significativa. Assim, acredita-se que para a elaboração das narrativas, houve um momento de reflexão sobre a formação inicial por parte dos licenciandos, contribuindo com a sua profissionalização docente.

4 Conclusões

A partir da análise das narrativas foi possível perceber aspectos do processo inicial de formação para a docência, que confirmaram os achados de outros estudos, tais como medos e inseguranças, apontados como sentimentos e emoções no aspecto introspectivo do Espaço Tridimensional.

Além disso, foi perceptível a importância do tempo destinado para a vivência no ambiente escolar proporcionado por este Edital do Pibid, no qual os licenciandos puderam atuar durante 18 meses. Este tempo mobilizou reflexões sobre os aspectos relacionados à autoconfiança, o que certamente terá impacto na prática docente futura.

É de grande importância que os resultados obtidos nesta pesquisa, bem como em outras publicações semelhantes, pudessem ter amplo alcance no ambiente escolar, nos meios acadêmicos e, especialmente, nos cursos de formação de professores, podendo ser utilizados como exemplos para licenciandos sobre as situações reais do cotidiano escolar. Dentre os aspectos que podem ser destacados, têm-se a exemplificação dos anseios encontrados, a importância do diálogo com a equipe gestora e com seus pares mais experientes, e que podem auxiliar na adaptação dos licenciandos mais novos a lidarem melhor com tais emoções e sentimentos.

Embora não tenha sido objetivo do presente trabalho discutir a formação específica de professores de Ciências e/ou Biologia, e sim suas primeiras experiências de inserção no universo escolar como futuros professores, salientamos a necessidade da formação teórico metodológica que possa abarcar os anseios da diversidade humana (GOZZI; RODRIGUES, 2017) que em contextos ideais pudessem privilegiar a interdisciplinaridade, onde os conteúdos das Ciências da Natureza fossem tratados de forma não disciplinar, mas interligados de forma significativa.

Também se verificou que por meio das narrativas foi possível refletirem e se expressarem melhor, apresentando seus anseios, mas também suas satisfações e motivações, o que pode não acontecer em momentos de reuniões e encontros gerais que frequentemente acontecem nos diversos grupos Pibid nas Universidades.

Agradecimentos

As autoras agradecem à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) pela concessão de bolsa de Iniciação Científica, para a segunda autora, Processo nº2019/03741-8. Também agradecemos a Capes - Pibid (Edital nº7/2018) pela concessão de bolsas a todos os licenciandos participantes desta pesquisa.

Referências

ANDRÉ, M. Políticas e Programas de Apoio aos Professores Iniciais no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v.42, n.145, p.112-129, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/50/65>>. Acesso em: 12 mai. 2021.

AQUINO, A. G. S. **As Implicações do PIBID no processo de Formação de Professores: O Caso dos Licenciandos em Ciências Biológicas**. 2015. 205f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, 2015.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**: edição revista e ampliada. 3. ed. São Paulo: Edições 70, 279 p., 2016.

BEZERRA, K. J. C. **Saberes docentes e suas relações com a construção de movimentos epistêmicos desenvolvidos em aulas de Biologia**. 2017. 168f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal do Maranhão. São Luiz. 2017.

BRASIL, 2010. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. **Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm> Acesso em: 03 dez. 2020.

BRASIL, M. M. **O PIBID no Contexto das Políticas de Formação de Professores de Biologia e Matemática na Universidade Estadual de Goiás**. Dissertação (Dissertação em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Goiás. Goiânia. 2014.

DOI: <https://doi.org/10.33238/ReBECCEM.2021.v.5.n.2.27086>

BRASIL, 2015. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução Nº 2, DE 1º de julho de 2015**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>> Acesso em: 03 nov. 2020.

BRASIL, 2019. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução Nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>> Acesso em: 03 nov. 2020.

CLANDININ, D. J., CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: Experiência e História em Pesquisa Qualitativa**. 2ª ed. revisada, Uberlândia: EdUFU, 2015.

CORSINI, R. Adeus, docência. **Revista Educação**, São Paulo. v. s/d, n. s/d p. s/d. 2013. Disponível em: <<https://revistaeducacao.com.br/2013/07/10/adeus-docencia/>> Acesso em: 08 mai. 2020.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A epistemologia da experiência na formação de professores: primeiras aproximações. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 02, n. 02, p. 83-93, jan./jul. 2010. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 24 fev. 2020.

GOZZI, M. E.; RODRIGUES, M. A. Características da Formação de Professores de Ciências Naturais. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 17, n. 2, p. 423-449, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4455>>. Acesso em: 13 ago. 2021.

LANGHI, R; NARDI, R. Trajetórias formativas docentes: buscando aproximações na bibliografia sobre formação de professores. **ALEXANDRIA - Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, Trindade, v.5, n.2, p. 7-28, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/37710>>. Acesso em: 10 dez. 2019.

MARIANI, F., MATTOS, M. CLANDININ, D. Jean.; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011. 250 p.

MARQUES, E. I. S. **A construção do trabalho docente na articulação teoria e prática: a experiência do Pibid**. 2016. 162f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2016.

MARQUES, Y. S.; POPAZOGLO, F. O papel do estágio curricular supervisionado na formação docente na área de ciências naturais: concepções dos estagiários quanto à prática de ensino. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 11, n. 00, p. e020017, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/8124>>. Acesso em: 13 ago. 2021.

MARTINS, L. M. Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural. **Pedagogia histórico-crítica**, Cascavel, v. 30, s/n, p. 43-58, 2011. Disponível em: <http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/17122012_texto_-_prof_ligia_marcia_martins.pdf>

MEC/CAPES/FNDE. 2007. **Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao Programa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID**. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/edital-pibid-pdf/view>> Acesso em: 03 nov. 2020.

MORAES, C. B. **A Motivação Pela Docência: Narrativas Autobiográficas de Professores de Biologia em Formação Inicial**. 2017. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) - Universidade Estadual de Santa Cruz. Ilhéus. 2017.

NOFFS, N. A.; RODRIGUES, R. C. C. A formação docente: PIBID e o estágio curricular supervisionado. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 357-374, 2016. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/26851/19384>>. Acesso em: 25 jun. 2019.

OLIVEIRA, L. D. G. C. Pesquisa Narrativa e Educação: Algumas Considerações. In: XIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, 12, 2017, Curitiba. **Anais...** Curitiba, 2017. p. 12146-12159.

PACHECO, J. A. B. **Formação de Professores: Teoria e Práxis**. 1ª ed., Braga: Editora Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 1995.

PANIAGO, R. N.; SARMENTO, T. J.; DA ROCHA, S. A. O Estágio Curricular Supervisionado e o Programa Brasileiro de Iniciação à Docência: Convergências, tensões e contributos. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, [S. l.], v. 30, n. 2, p. 33-58, 2017. Disponível em: <<https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/10228>>. Acesso em: 13 ago. 2021.

REISDOEFER, D. N., LIMA, V. M. R. A pesquisa narrativa como possibilidade metodológica no âmbito da formação docente. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 21, n. 69, p. 795-820. 2021. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/26806/24959>>. Acesso em 13 jul. 2021.

RIESSMAN, C. K. **Analysis of Personal Narratives**. 2ª ed. Boston: Ed. Boston University. Handbook of Interviewing, 2000.

SAHAGOFF, A. P. Pesquisa narrativa: uma metodologia para compreender a experiência humana. In: XI SEMANA DE EXTENSÃO, PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – SEPesq, 11, 2015, Porto Alegre, **Anais ...** Porto Alegre, 2015. p. 1-7.

SEIXAS, R. H. M., CALABRÓ, L. SOUSA, D. O. A formação de professores e os desafios de ensinar ciências. **Revista Therna**, Pelotas, v. 14, n. 1, p. 289-303, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/413>>. Acesso em: 27 mar. 2021.

DOI: <https://doi.org/10.33238/ReBECCEM.2021.v.5.n.2.27086>

SILVA, L. A. **O Pibid-UESB e a sua influência na constituição da identidade profissional dos licenciandos do curso de Ciências Biológicas.** 2017. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Formação de Professores) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié. 2017.

SILVA, W. L., ARAÚJO, M. L. F. Desafios de Professores Iniciantes de Ciências e Biologia. In: VIANA, K.S.L. (Org.). **A valorização do professor nas relações estabelecidas no chão da escola.** 1ªed. Recife: Editora IIDV - Instituto Internacional Despertando Vocações, p. 103-115, 2018.

SILVA, D. M. S.; PEDREIRA, A. J. SILVA, D. M. S. DA; PEDREIRA, A. J. Expectativas e medos de professores em formação: o papel do estágio supervisionado de ensino. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 27, n. 1, p. 118-137, 21 fev. 2020. Disponível em: < <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/52749>>. Acesso em: 10 mai. 2021.

TAVARES, J. N. S. L. **Políticas Públicas para a formação de professores/as e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência na Universidade Estadual de Goiás em Iporá/GO: a percepção das mulheres e o impacto em suas vidas.** 2018. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2018.

Recebido em: 17 de março de 2021

Aceito em: 17 de julho de 2021