

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Amanda Gomes de Almeida

Entre histórias e reflexões: narrativas de formação de professores supervisores do
PIBID-Química/UFJF

Juiz de Fora
2025

Amanda Gomes de Almeida

Entre histórias e reflexões: narrativas de formação de professores supervisores do PIBID-Química/UFJF

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação. Área de concentração: “Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas”.

Orientadora: Prof.^a Dra. Rita de Cássia Reis

Juiz de Fora
2025

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Almeida, Amanda Gomes de.

Entre histórias e reflexões: narrativas de formação de professores supervisores do PIBID-Química/UFJF / Amanda Gomes de Almeida. -- 2025.

125 p. : il.

Orientador: Rita de Cássia Reis

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.

1. PIBID-Química. 2. Desenvolvimento Profissional. 3. Biograma. 4. Pesquisa Narrativa. I. Reis, Rita de Cássia, orient. II. Título.

Amanda Gomes de Almeida

Entre histórias e reflexões: narrativas de formação de professores supervisores do PIBID-Química/UFJF

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre(a) em Educação. Área de concentração: "Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas".

Aprovada em 20 de agosto de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Dr(a). Rita de Cássia Reis - Orientador(a) e Presidente da Banca

Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr(a). Cristhiane Carneiro Cunha Flôr

Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr(a). Assicleide da Silva Brito

Universidade Estadual de Feira de Santana

Juiz de Fora, 21/07/2025.



Documento assinado eletronicamente por **Rita de Cassia Reis, Professor(a)**, em 20/08/2025, às 13:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cristhiane Carneiro Cunha Flor, Professor(a)**, em 20/08/2025, às 13:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Assicleide da Silva Brito, Usuário Externo**, em 20/08/2025, às 17:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2509188** e o código CRC **C16E38CF**.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus que me sustentou nos momentos de incertezas e esteve comigo nesta jornada.

Agradeço à minha mãe, Ivany, que é minha inspiração e me mostrou desde criança o valor dos estudos, e ao meu pai, Ernandes, pelo amor, paciência e por me possibilitar seguir meus sonhos. Às minhas irmãs, Thamires e Beatriz, que caminham comigo desde o início da vida. Obrigada por dividirem risos, silêncios e desafios.

Agradeço ao meu amor, Sullivan, pelo companheirismo, incentivo e apoio em todos os momentos, especialmente nos dias difíceis.

Agradeço aos meus amigos de longa data, Ana, Luana e Iago por acreditarem no meu potencial e compartilharem comigo as alegrias e dificuldades da vida. Ao meu amigo André, que está comigo desde a graduação em Química e sempre me incentivou seguir os caminhos da docência.

Agradeço à professora e orientadora Rita, que é uma inspiração de profissional e pessoa. Obrigada pela sua sensibilidade, que me incentivou desde a graduação. Seu apoio me possibilitou a superar meus limites.

Agradeço aos professores da Faculdade de Educação e do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pelo acolhimento e aprendizados desde minha formação inicial.

Agradeço ao Grupo de Estudos e Pesquisas Narrativa por ser um espaço e tempo de trocas de experiências e aprendizagens sobre a docência e a pesquisa narrativa, que me possibilitaram avançar nesta pesquisa.

Agradeço às professoras Assicleide e Cristhiane, que participaram da minha Banca de Defesa, pela sua leitura sensível e reflexões que me possibilitaram prosseguir neste estudo.

Agradeço aos participantes desta pesquisa que gentilmente dedicaram seu tempo e compartilharam suas experiências comigo e àqueles que lerão este estudo.

E, por fim, agradeço a todos aqueles que não foram mencionados aqui, mas que fizeram parte desta minha caminhada.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

RESUMO

A presente pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), na linha de pesquisa Linguagens, Culturas e Saberes, na qual se inserem muitas pesquisas desenvolvidas no programa sobre a formação e o trabalho docente. Este estudo tem como objetivo compreender como os professores supervisores do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do subprojeto de Química da UFJF se percebem sendo professores e percebem sua carreira após a passagem pelo programa. A hipótese que fundamenta esta pesquisa é a de que o PIBID é um programa que possui em seu interior a potencialidade de ser um processo de desenvolvimento profissional para os professores supervisores, pois possibilita a (re)significação de suas práticas pedagógicas, e em especial da sua identidade profissional. Partindo dessa hipótese, a pesquisa se ancorou em uma abordagem teórico e metodológica fundamentada na Pesquisa Narrativa, apoiada em estudos de Marie-Christine Josso, Franco Ferrarotti, Walter Benjamin, Maria Isabel Cunha e Paul Ricoeur. Foi utilizado como instrumento metodológico o Ciclo de Entrevista e o Biograma propostos por Antonio Bolívar, Jesús Domingo e Manuel Fernández. Os participantes da pesquisa foram três professores supervisores que já finalizaram suas participações no PIBID-Química da UFJF. Suas experiências formativas compartilhadas sobre seus processos de formação, participação no programa e prática pedagógica foram analisados por meio de três eixos: a) Como os professores supervisores se identificam como professores de Química; b) Motivações e desdobramentos do PIBID-Química para a prática e c) Desdobramentos do PIBID-Química para a carreira e profissão. As interpretações produzidas a partir do Ciclo de Entrevista indicaram que a participação dos professores supervisores no PIBID foi motivada pelo apoio pessoal às atividades em sala de aula, pelo suporte financeiro e para alcançar a docência que idealizaram, por meio da presença dos licenciandos. Essa participação e a interação com os licenciandos também possibilitou, segundo os supervisores que participaram desta pesquisa, momentos de estudos, reflexão sobre a profissão e a prática e renovação metodológica, sendo um espaço formativo para os professores supervisores. Dessa forma, concluímos que o PIBID possibilitou (re)significações da prática e identidade desses professores supervisores a partir de uma construção coletiva do trabalho docente.

Palavras-chave: PIBID-Química; Desenvolvimento Profissional; Biograma; Pesquisa Narrativa.

ABSTRACT

This research is linked to the Graduate Program in Education at the Federal University of Juiz de Fora (UFJF), within the Languages, Cultures, and Knowledges research line, which encompasses many of the program's research projects on teacher training and work. This study aims to understand how supervising professors of the Institutional Teaching Initiation Grant Program (PIBID) within the UFJF Chemistry subproject perceive themselves as teachers and their careers after completing the program. The hypothesis underlying this research is that PIBID is a program with the potential to serve as a professional development process for supervising professors, as it enables the (re)signification of their pedagogical practices, and especially their professional identity. Based on this hypothesis, the research adopted a theoretical and methodological approach grounded in Narrative Inquiry, supported by studies by Marie-Christine Josso, Franco Ferrarotti, Walter Benjamin, Maria Isabel Cunha, and Paul Ricoeur. The Interview Cycle and Biogram proposed by Antonio Bolívar, Jesús Domingo, and Manuel Fernández were used as methodological tools. The research participants were three supervising professors who had already completed their participation in PIBID-Chemistry at UFJF. Their shared formative experiences regarding their training processes, participation in the program, and pedagogical practice were analyzed through three axes: a) How the supervising professors identify themselves as chemistry teachers; b) Motivations and implications of PIBID-Chemistry for practice; and c) Impact of PIBID-Chemistry on career and profession. The interpretations generated from the Interview Cycle indicated that the supervising teachers' participation in PIBID was motivated by personal support for classroom activities, financial support, and the desire to achieve the teaching they envisioned through the presence of undergraduate students. According to the supervisors who participated in this research, this participation and interaction with undergraduate students also provided opportunities for study, reflection on the profession and practice, and methodological renewal, serving as a formative space for supervising teachers. Thus, we conclude that PIBID enabled (re)significations of these supervising teachers' practice and identity based on a collective construction of teaching work.

Keywords: PIBID-Chemistry; Professional Development; Biogram; Narrative Research.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	– Apresentação de trabalho em evento da área de ensino de Química.....	25
Figura 2	– Atividades realizadas pelos estudantes na escola.....	28
Figura 3	– Exemplo de biograma elaborado pelos autores.....	54
Figura 4	– Construção do biograma.....	56
Figura 5	– Etapas de desenvolvimento da pesquisa.....	57

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Quantidade de trabalhos selecionados.....	44
Quadro 2	– Caracterização dos participantes da pesquisa.....	51
Quadro 3	– Data e local do Ciclo de Entrevistas.....	52
Quadro 4	– Biograma da professora Helena.....	62
Quadro 5	– Biograma do professor Rutherford.....	70
Quadro 6	– Biograma da professora Giovana.....	76

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATL	Autorização Temporária para Lecionar
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CIPA	Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica
CPC	Curso Popular para Concursos
CTS	Ciência, Tecnologia e Sociedade
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ICEB	Iniciação Científica da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PISM	Programa de Ingresso Seletivo Misto
PRA	Programa de Recuperação da Aprendizagem
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

1 PARA O LEITOR... AS PRIMEIRAS PALAVRAS	14
2 QUEM VOS ESCREVE.....	20
3 TECENDO UMA APROXIMAÇÃO COM OS QUE VIERAM ANTES DE MIM	31
4 PIBID: UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	40
5 O CAMINHAR METODOLÓGICO	48
6 O QUE CONTAM OS PROFESSORES SUPERVISORES.....	59
6.1 O ENCONTRO COM OS PROFESSORES SUPERVISORES.....	60
6.2 ONDE AS HISTÓRIAS SE ENTRELAÇAM	81
6.3 COMO OS PROFESSORES SUPERVISORES SE IDENTIFICAM COMO PROFESSORES DE QUÍMICA	83
6.4 MOTIVAÇÕES E DESDOBRAMENTOS DO PIBID-QUÍMICA PARA A PRÁTICA	94
6.5 DESDOBRAMENTOS DO PIBID-QUÍMICA PARA A CARREIRA E PROFISSÃO	102
7 O ENCERRAR COMO GESTO DE RECOMEÇO.....	111
REFERÊNCIAS.....	113
APÊNDICE A – LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO	118
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	123

1 PARA O LEITOR... AS PRIMEIRAS PALAVRAS

“[...] o processo de composição, de configuração, não termina no texto, mas no leitor e, sob esta condição, possibilita a reconfiguração da vida através da história”
(Ricoeur, 2006, p. 15, tradução nossa).

Uma dissertação não é realizada apenas pelo pesquisador. Sua construção inclui as muitas vozes que me acompanharam ao longo do mestrado, sendo impossíveis listá-las, pois correria o risco do esquecimento. Como também de nada valeria essas palavras se não fossem compartilhadas com o outro, afinal, este texto terminará em você, leitor (Ricoeur, 2006), que, ao lê-lo, poderá acessar suas experiências e dar novos sentidos ao que aqui está escrito. Por isso, proponho, neste primeiro capítulo, lhe apresentar minha chegada à pesquisa narrativa e informações importantes para a compreensão do texto e de sua estética.

Ao longo desta dissertação, as minhas experiências se encontram com a dos participantes e dos autores-pesquisadores da área. Escolhi esta forma de diálogo para buscar o meu reconhecimento enquanto autora deste texto e me posicionar em um processo de reflexão sobre minhas experiências formativas de forma que, ao escrever, eu possa me apropriar e dar novos sentidos à minha formação.

Para isso, busquei em minha memória o meu processo formativo e prática profissional, acessando certas lembranças com mais facilidade do que outras. Josso (2004) traz luz a essa retomada ao passado quando expressa que, no decorrer do processo formativo, o sujeito tem inúmeras vivências que se tornam experiências se houver um trabalho reflexivo sobre o que se vivenciou.

Esta reflexão parte de uma tomada de consciência, que se define como o ato de voltar a atenção para uma situação em menor ou maior intensidade, sobre o percurso do processo formativo e sobre si como um sujeito de sua própria história, possibilitando uma auto-orientação consciente de situações, atitudes e valores futuros de forma a buscar por sentidos sobre si.

Quando essa experiência “[...] simboliza atitudes, comportamentos, pensamentos, saber-fazer, sentimentos que caracterizam uma subjetividade e identidades” (Josso, 2004, p. 48), é considerada uma experiência formadora. É um processo que ocorre no decorrer da vida, o qual se relaciona a um conhecimento sobre quem somos em relação a nós mesmos, aos outros e ao contexto.

Dessa forma, assumo a pesquisa narrativa como aporte teórico e metodológico, uma vez que, para Clandinin e Connely (2015, p. 51), a “pesquisa narrativa é uma forma de compreender a experiência” sendo tanto o fenômeno (experiência a ser relatada) quanto a metodologia (investigação).

Portanto, nesta pesquisa investigo: **como os professores supervisores do PIBID-Química da UFJF percebem os desdobramentos do programa em suas trajetórias profissionais após sua conclusão?**

A pesquisa possui como objetivo geral compreender como os professores supervisores do PIBID-Química da UFJF se percebem sendo professores e percebem sua carreira após a passagem pelo programa.

Para alcançar o objetivo geral, há três objetivos específicos:

- Investigar, por meio dos relatos dos professores supervisores, como esses participantes se reconhecem enquanto docentes;
- identificar, entre os professores supervisores, quais foram as motivações para participarem do PIBID-Química e desdobramentos nas suas práticas pedagógicas;
- interpretar, nas narrativas de professores supervisores, os desdobramentos da passagem pelo PIBID na profissão e na sua carreira docente.

A proposta de pesquisa foi inicialmente pensada em novembro de 2022, enquanto eu estava no último semestre do curso de Licenciatura em Química na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), cursando a disciplina de Estágio Supervisionado II. A escrita de um anteprojeto era pré-requisito para participação do processo seletivo do mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação na mesma instituição.

Nessa disciplina, tive a oportunidade de ser apresentada ao livro *Vidas de professores* do autor Nóvoa (2013) pela minha professora, a qual é uma das integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas Narrativas, coordenado pela professora Rita. Os questionamentos do autor me chamaram atenção por se assemelharem às inquietações presentes na minha vivência naquele momento do estágio: “Como é que cada um se tornou no professor que é hoje? E por quê? De que forma a ação pedagógica é influenciada pelas características pessoais e pelo percurso de vida profissional de cada professor?” (Nóvoa, 2013, p. 16).

Relembrei como cada docente da Educação Básica e universitária que tive possuía experiências únicas que constituíram seus valores, crenças e concepções de

educação e de seu trabalho. Esta leitura me marcou pois me proporcionou o primeiro encontro com a pesquisa narrativa e a utilização da experiência como possibilidade de compreender a formação do professor, campo esse escolhido para minha pesquisa.

A aprovação no mestrado em junho de 2023 representou para mim uma possibilidade de busca por melhores condições de trabalho, uma vez que há bonificações para professores com maiores titulações em concursos públicos e/ou contratações temporárias. Além disso, como recém formada, gostaria de ter minhas primeiras experiências como professora ainda vinculada à Universidade, para possíveis conversas com aqueles que se dedicam a estudar a educação e o dia a dia da sala de aula.

Assim que o mestrado se iniciou em setembro de 2023, me dediquei em estudar a pesquisa narrativa. Nesse momento, eu sentia medo de não conseguir concluir a Pós-Graduação, por acreditar que me faltavam experiências em sala de aula e que, por isso, não conseguiria contribuir com possíveis diálogos, permanecendo apenas no campo teórico. No entanto, a confiança em acreditar em minhas potencialidades cresceram à medida que eu tinha contato com a pesquisa narrativa.

Os atravessamentos me ocorreram por meio de eventos da área, como o Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica (CIPA), de livros, artigos e reflexões realizadas no Grupo de Estudos e Pesquisas Narrativas, no qual buscamos estudar as potencialidades das narrativas nas áreas de Ciências e Química.

Ao me aprofundar na pesquisa narrativa, compreendo que “a vida tem a ver com a narração” (Ricoeur, 2006, p. 9), e, por isso, essa forma de pesquisar tem ganhado espaço no meu ser, nas formas como vejo e interajo com o outro e comigo mesmo ao me colocar em uma postura de escuta sensível diante de uma narrativa.

Para acessar as experiências dos professores utilizo da narrativa, pois o interesse nesta pesquisa está nas experiências vividas, e, ao narrá-las, eu e os participantes nos modificamos. Ao final da investigação, a escrita da dissertação possui tanto as minhas histórias quanto a dos professores participantes. Assim,

trabalhar com narrativas na pesquisa e/ou no ensino é partir para a desconstrução/construção das próprias experiências tanto do professor/pesquisador como dos sujeitos da pesquisa e/ou do ensino. Exige que a relação dialógica se instale criando uma cumplicidade de dupla descoberta. Ao mesmo tempo que se descobre no outro, os fenômenos revelam-se em nós (Cunha, 1997, p. 187).

Uma narrativa “[...] não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele” (Benjamin, 1993, p. 205), ou seja, é uma forma de comunicação das experiências relatadas pelo narrador sobre o que ele e/ou o outro viveu sob sua perspectiva.

O caráter social da narrativa acontece em um contexto social imediato, ou seja, naquele ambiente mais próximo em que se encontram pessoas do trabalho, da família ou amigos, denominados grupos primários por Ferrarotti (1991). Assim, ainda segundo o autor, o reconhecimento de si ocorre a partir da leitura sobre o contexto em que se vive, com base nos valores, vivências e experiências, ao mesmo tempo em que a individualidade de cada sujeito transforma a sociedade.

Dessa forma, “toda a vida humana se revela, até nos seus aspectos menos generalizáveis, como a síntese vertical de uma história social” (Ferrarotti, 2014, p. 41). Suas experiências estão imersas em um contexto imediato, e, com isso, ao trabalhar com a subjetividade dos professores, não é possível realizar generalizações, pois cada um vive no mundo e o mundo vive em si de uma maneira única.

Assim, segundo Bolívar, Domingo e Fernández (2001), ao relatar uma experiência, a pessoa a reconta da forma como vê aquele acontecimento, podendo não ser uma verdade literal, mas sim sua verdade narrativa que faz sentido para a pessoa. É a sua verdade sobre aquela experiência. Segundo Cunha (1997),

quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói ¹ a trajetória percorrida dando-lhe novos significados. Assim, a narrativa não é a verdade literal dos fatos mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade (Cunha, 1997, p. 187).

Para trazer essas experiências ao leitor, escolho utilizar na escrita desta dissertação a primeira pessoa do singular nos capítulos de apresentação e de referencial teórico (capítulos 2 e 3, respectivamente), uma vez que,

quando pesquisadores narrativos estão em campo, eles nunca estão ali como mentes (sem corpo) registradoras da experiência de alguém. Eles também estão vivenciando uma experiência, qual seja: a experiência da pesquisa que envolve a experiência que eles desejam

¹ *Sic.*

investigar. [...] A experiência da narrativa do pesquisador é sempre dual, é sempre o pesquisador vivenciando a experiência e também sendo parte da própria experiência (Clandinin; Connelly, 2015, p. 120).

Compreender que eu, enquanto pesquisadora, também me modifico ao longo da minha pesquisa ampliou meu olhar para além da forma de pesquisar da área de ciências exatas, da qual eu venho, que propõe um pesquisador que se direciona ao campo para coletar seus dados sem sua interferência e, posteriormente, realizar a socialização dos resultados de forma rígida e impessoal.

Reconhecer o papel do pesquisador deixou essa escrita mais leve e interessante na medida que me propus a narrar cada vez mais minhas experiências. No entanto, ainda carrego características da minha área de origem, como a dificuldade em me colocar na pesquisa, que fui percebendo ao longo do meu contato com os participantes. Por isso reforço que ainda há um caminho a trilhar nos meus estudos sobre pesquisa narrativa.

Já a partir do capítulo sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), sobre o campo metodológico, de interpretação das narrativas e de considerações finais (capítulo 4, 5, 6 e 7, respectivamente), utilizo a primeira pessoa do singular para dialogar sobre as minhas experiências e, quando elas se encontram com meus diálogos com minha orientadora e com as experiências dos participantes, faço o uso da primeira pessoa do plural.

Destaco também que, no decorrer do texto, utilizo a palavra professores para me referir tanto aos professores quanto às professoras, em substituição da palavra “professores(as)” por uma questão de estética e facilidade de leitura. Contudo é preciso salientar que a carreira profissional é vivida de maneiras diferentes entre homens e mulheres, como visto também ao longo dos diálogos com os participantes, visto que as mulheres ainda estão em constantes lutas por melhores condições de trabalho, igualdade de gênero, dentre outras.

Assim, nesta dissertação mobilizo conceitos da pesquisa narrativa e formação de professores como: experiência, identidade profissional, desenvolvimento profissional e formação permanente, com os quais dialogo com os autores Marie-Christine Josso (2004, 2007, 2014), Antônio Nóvoa (2013, 2014, 2017, 2019), Selma Pimenta (1997), Carlos Marcelo García (1999, 2009) e Francisco Imbernón (2010).

As narrativas dos participantes desta pesquisa, que serão interpretadas, foram produzidas por meio de entrevistas narrativas orais em um Ciclo de Entrevistas

(auto)biográfico, ancorado em Antonio Bolívar, Jesús Domingo e Manuel Fernández (2001). Também utilizo das minhas observações ao longo do mestrado, registradas no meu diário de pesquisa. Assim, a dissertação está organizada em sete capítulos:

No **Capítulo 1** busquei justificar a utilização da pesquisa narrativa e compartilhar informações estruturais e teórico-metodológicas para o prosseguimento da leitura.

No **Capítulo 2** busquei apresentar quem é a autora desta dissertação.

No **Capítulo 3** teci um diálogo com os autores-pesquisadores do campo teórico e minha questão de investigação.

No **Capítulo 4** apresentei o PIBID como um espaço de desenvolvimento profissional e as contribuições do levantamento bibliográfico realizado.

No **Capítulo 5**, estabeleci a metodologia utilizada para esta pesquisa.

No **Capítulo 6** apresentei as narrativas dos supervisores e sua interpretação.

E, por fim, o **Capítulo 7** é uma devolutiva para os participantes, na qual apresento os atravessamentos que surgiram ao longo desta pesquisa.

2 QUEM VOS ESCREVE...

Os contos e as histórias da nossa infância são os primeiros elementos de uma aprendizagem que sinalizam que ser humano é também criar as histórias que simbolizam a nossa compreensão das coisas da vida
(Josso, 2004, p. 43).

Naturalmente somos contadores de histórias e estórias desde que nascemos. Benjamin (1993, p. 201) diz que “o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros”, ou seja, todas as pessoas possuem algo para ser relatado a si e/ou ao outro, devido à experiência de cada um ser única.

Dessa forma, quando Josso (2004, p. 47) evoca os questionamentos “[...] o que é a minha formação? Como me formei?”, inúmeras recordações-referências, que podem ser situações concretas ou vividas internamente, são acessadas por mim para pensar o meu processo formativo. Essas recordações-referências são potencialmente experiências formadoras, revelando diferentes “eus” que foram construídos e que me constituem como quem sou hoje e em quem eu gostaria de ser no futuro.

Carrego, ao longo deste texto, esses variados “eus” que formam a minha identidade, que não são excludentes ou hierarquizados, mas, sim, internalizados e modificados ao longo do tempo por meio da tomada de consciência a partir da interação com o outro, formando o meu ser professora.

Tempo esse que é um termo utilizado de forma corriqueira no cotidiano, mas que, para Ricoeur (2006), no decorrer da construção de uma narrativa, o olhar para quem sou e o que fiz ocorre em um tempo que entrelaça o presente-passado-futuro ao presente, de forma que há “[...] a expectativa, que chama presente do futuro; a memória, que chama presente do passado; e a atenção, que é o presente do presente” (Ricoeur, 2006, p. 20, tradução nossa). Dessa forma, eu sou a Amanda de hoje, mas nunca a Amanda de ontem e de amanhã.

É com esse olhar que busquei em minha memória experiências que marcaram o meu interesse pela Química e pela docência; encontros com professores da Educação Básica e universitários que fazem parte do meu ser docente e o meu caminhar com a pesquisa narrativa na constituição do meu ser professora-pesquisadora.

Não foi uma tarefa fácil acessar essas lembranças, em razão de eu nunca ter pensado em ter um espaço-tempo para essa reflexão. Consequentemente, a minha dificuldade em expressá-las também esteve presente. Acredito que tenha acontecido

pela falta de estímulos ao ato de narrar sobre a vida ao longo da minha escolarização e formação profissional, uma vez que, nesses espaços, percebo uma corrida contra o tempo para que seja cumprido o que se é esperado, como por exemplo os planos de cursos nas escolas e universidades.

Me surpreendi quando, ao escrever minhas experiências e vivências, fui levada a lembranças que até aquele momento estavam adormecidas, retornando à minha memória. Foi uma interessante viagem ao meu passado que revelou a curiosidade sobre a natureza e sobre o mundo como parte de quem sou, presente principalmente no Ensino Médio, que é o período que tenho mais lembranças sobre minha relação com a ciência, antes do meu ingresso na Universidade.

Minha escolarização foi realizada na rede pública da cidade de Juiz de Fora (MG), entre os anos de 2003 a 2016. O gosto pelo estudar foi inspirado pelos meus pais, pois eles não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos devido à necessidade de ajudar a família financeiramente ou nas tarefas domésticas. Eles viam na escola a possibilidade de um futuro diferente de suas realidades, influenciando na importância que atribuí à escola e ao aprender como um espaço que poderia dar suporte para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Sendo assim, com a entrada no 1º ano do Ensino Médio em 2014, imediatamente surgiu a preocupação com qual carreira seguir, pois em Juiz de Fora há o Programa de Ingresso Seletivo Misto (PISM) para ingressar na UFJF. Nesse processo seletivo, o estudante realiza avaliações seriadas ao final de cada etapa do Ensino Médio. No último ano é realizada a opção pelo curso desejado e, assim, é realizada a avaliação com as disciplinas direcionadas para a área escolhida.

A UFJF ter esse processo seletivo como uma das opções de entrada para um curso superior me direcionou a me dedicar para essas provas, uma vez que, por ser seriado, eu acreditava que seria melhor para estudar do que o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Também optei por escolher opções de cursos que estivessem em Juiz de Fora, pois, por questões financeiras, eu precisaria me manter na cidade.

Foi no 2º Ano do Ensino Médio, em 2015, enquanto fazia o curso gratuito para o PISM no Curso Popular para Concursos (CPC) da Prefeitura de Juiz de Fora que percebi o quanto a Química era interessante. Me lembro de pegar apostilas de Química e ficar empolgada em ler sobre a formação da matéria e como o mundo físico funcionava molecularmente. Acredito que parte dessa empolgação tenha sido pelas aulas de Química no CPC, que eram com conteúdos mais aprofundados, os quais o

professor relacionava, com a minha realidade, a ciência presente nas apostilas e livros, diferentemente da escola.

Assim, no início do 3º ano do Ensino Médio, em 2016, escolhi no PISM o curso de Química. Os motivos que se tornaram decisivos para essa escolha foram a minha facilidade e gosto pela disciplina na escola e no curso, tanto que achava divertido aprendê-la; e a baixa concorrência e elevado número de eliminação de candidatos no processo seletivo para esse curso, uma vez que poderia aumentar minhas chances de ingresso à universidade.

Quando escolhi o curso decidi contar para os meus professores de Química da escola e do CPC. Esse momento ficou marcado em minha memória, pois para minha surpresa, ao contar para a professora da escola, ela me olhou com pena e tristeza dizendo que, já que escolhi essa área, não era para me tornar professora, para não ter uma vida como a dela. Hoje vejo que nessa fala estão presentes as lutas constantes que os professores em seu cotidiano enfrentam, realizando o possível (e às vezes o impossível) para realizar seu trabalho.

Em contraponto, no CPC, o professor, que na época ainda estudava licenciatura em Química na UFJF, ficou feliz em saber que eu seria sua caloura. Percebi ao longo de suas aulas seu entusiasmo em me ensinar, buscando ter a certeza de que eu estava compreendendo o conteúdo. Esse seu olhar sensível comigo naquele momento me inspirou a, futuramente como professora, estimular e dar o apoio aos meus alunos que se interessassem pela área de exatas.

Ser aprovada no primeiro semestre do curso de Química na UFJF, em 2017, foi uma conquista minha e de minha família. Estar em uma universidade federal era tanta felicidade que mal cabia no peito, pois poderia continuar meus estudos em um espaço de qualidade e de forma gratuita.

O curso de Área Básica de Ingresso em Química na UFJF é uma modalidade que possibilita optar pela licenciatura ou bacharelado após o cumprimento de uma carga horária mínima. Desde minha escolha pela profissão, eu já tinha a intenção de me aproximar da área industrial ao longo do curso por achar interessante o trabalho do químico no controle de qualidade nas indústrias, como também pelos salários e valorização profissional serem mais atrativos do que a profissão docente.

Em busca de uma aproximação com a área industrial, participei de uma iniciação científica na área de Química Inorgânica, já no fim do 2º período do curso em setembro de 2017. Nos 10 meses que participei do projeto, sendo finalizado em

julho de 2018, vi a curiosidade de todo cientista se esvaindo de mim com o trabalho mecânico e solitário de um laboratório.

Esse sentimento ficou mais claro quando, paralelamente à iniciação científica, em março de 2018, ao ver meus amigos falarem sobre seus aprendizados nas disciplinas da licenciatura em Química, fiquei interessada em pelo menos ver como seria essa área. Assim, me dei a oportunidade de adentrar na licenciatura, começando pela disciplina Saberes Químicos Escolares, quando estava no 3º período do curso.

Nessa disciplina, me chamou a atenção a possibilidade de inserir a Química na sala de aula para além do conhecimento científico ou da exemplificação do cotidiano. Vi a Química sendo utilizada nos saberes populares, o que me deixou impressionada com a potência da área e as possibilidades de atuação, muito diferente do que eu tinha vivido na minha escolarização.

Essa primeira disciplina desconstruiu minha concepção de que, para ser professor, era necessário possuir o “dom” de ensinar. Pelo contrário, tornar-se professor ocorre por meio do aprendizado da docência, como afirma Paulo Freire (1991),

[...] ninguém começa a ser educador numa certa Terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou é marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador permanente, na prática e na reflexão sobre a prática (Freire, 1991, p. 58).

Foi pensando nesse fazer docente que, em vez de renovar meu contrato com a iniciação científica, em agosto de 2018 iniciei como bolsista no PIBID. Conheci o programa por meio de colegas de turma que já haviam participado, e o que me chamou a atenção foi a proposta de viver a sala de aula junto com professores da Educação Básica.

A primeira escola para a qual fui alocada era de uma realidade muito distinta da que vivi no Ensino Médio, por ser bem maior e da região central da cidade, o que me causou um estranhamento pela grande movimentação, na escola, de estudantes, funcionários e professores.

Nesse espaço, fiquei em turmas de 1º e 2º ano do Ensino Médio, acompanhando as disciplinas de Química por 6 meses, até o desligamento do professor supervisor. Lá vivi muitos desafios, como quando fui desenvolver um júri simulado sobre o rompimento de uma barragem. Foram meses para elaboração entre

os bolsistas, chamados também de pibidianos, coordenadora de área e professor supervisor, mas sua aplicação não ocorreu de forma adequada por uma falta de articulação entre o professor supervisor e os pibidianos.

Como eu não tinha experiência em sala de aula e também ainda não havia realizado as práticas obrigatórias do curso de licenciatura na escola, senti falta do apoio do professor supervisor na elaboração e aplicação das atividades. A princípio me senti frustrada e o culpava pelo não êxito da atividade, no entanto, hoje vejo que naquela época eu ignorava o fato de que ele realizava jornadas de trabalhos em mais de uma escola, possuindo várias turmas tão distintas entre si. Os desafios da profissão já se apresentavam para mim naquelas salas de aula, mas fui compreendê-las somente quando as vivi como docente, após formada.

Mesmo diante dos desafios, foi ali naquela escola que me senti professora pela primeira vez quando tive meu primeiro contato com uma aluna surda. Como eu havia realizado um curso rápido de Língua Brasileira de Sinais (Libras) na internet, consegui ter uma comunicação básica com ela, diferentemente de sua turma e de alguns professores que não buscavam socializar com essa estudante.

Eu tentava envolvê-la nas aulas de Química com experimentações, simulações em softwares, como o *PhEt*, explicações mais detalhadas do conteúdo utilizando até mesmo desenhos para facilitar sua compreensão. À medida que eu a ensinava de maneira que se adequasse às suas necessidades, também aprendia mais sobre a Libras e a inclusão nas aulas com essa estudante e sua professora de apoio.

A mudança para uma nova escola no PIBID ocorreu no primeiro semestre de 2019. Ainda era uma escola da região central da cidade, porém muito menor do que a anterior. Acredito que isso, somado com o fato de a escola receber muitos estagiários, contribuiu para que eu me sentisse mais acolhida.

Nesse novo espaço, consegui desenvolver vários projetos, como jogos didáticos e a produção de uma tabela periódica com material reciclável, além de participar pela primeira vez de eventos da área de ensino de Química (Figura 1), iniciando a escrita acadêmica. Enquanto isso, realizava as disciplinas da educação, e o que eu aprendia poderia aplicar no PIBID.

Figura 1 — Apresentação de trabalho em evento da área de ensino de Química



Fonte: Acervo pessoal da autora (2024).

Com a finalização da minha bolsa do PIBID em fevereiro de 2020, também começaram os primeiros casos de Covid-19 no Brasil. Devido aos altos números de contágios e à necessidade de isolamento, as aulas na UFJF foram suspensas e retomadas, no formato online, somente em setembro de 2020.

Ainda no contexto pandêmico, de julho de 2021 a agosto de 2022, participei de forma online do projeto de extensão “Docência em Química e Educação de Surdos”, que tinha como objetivo promover o diálogo sobre a inclusão de surdos no ensino de Química com professores da Educação Básica. Esse projeto incluiu uma atividade a qual considero que foi significativa para mim: fiz parte da comissão organizadora de um curso de formação com professores de Química e intérpretes de Libras de diferentes localidades do Brasil.

Nesses encontros, foi discutida a inclusão nas aulas de Química em contextos desde da Educação Básica até a Universidade. As trocas de experiências entre os participantes eram realizadas para pensar nas possibilidades de um ensino de Química mais inclusivo. Nessas conversas, sempre me remetia à minha experiência no PIBID com a estudante surda. Eram situações, localidades e pessoas diferentes, mas os seus relatos eram muito semelhantes ao que eu tinha vivido em relação aos desafios de utilizar outras metodologias para ensinar uma ciência tão abstrata para estudantes surdos.

Em 17 de agosto de 2021, finalmente tomei a primeira dose da vacina contra a Covid-19, momento que representou um pequeno alívio de quem a tanto tempo

ansiava por esse dia. Apesar da vacinação estar em progresso, as atividades continuaram online até a contaminação do vírus ser estabilizada.

Ainda remotamente, de dezembro de 2021 a janeiro de 2023, participei do estágio não obrigatório no CPC como professora em turmas preparatórias do ENEM e do PISM. Retornar a esse espaço foi importante e gratificante, pois pude retribuir o que me foi proporcionado enquanto aluna desse curso na adolescência.

Em sua organização, esse estágio não obrigatório contava com um professor já formado e um professor da UFJF como orientadores. O professor do curso, devido a não adaptação com as tecnologias, não conseguia proporcionar um espaço para a orientação, então quem me auxiliava a pensar em quais conteúdos lecionar e em metodologias foi a professora orientadora da Universidade, com quem eu conversava sobre essa nova experiência.

O retorno do CPC de forma presencial ocorreu em fevereiro de 2022, com uma nova professora do Curso como minha orientadora. Agora, eu acompanharia suas aulas na sede e, nos polos que se encontravam nos bairros, eu seria a responsável por ministrar as aulas de Química para turmas de ENEM, com orientação das professoras e de um coordenador pedagógico na sede do curso.

Apesar de não ter muitos alunos, a empolgação de estar presencialmente como professora sobrepunha o medo de estar pela primeira vez sozinha em sala de aula. Tive muitos desafios em conciliar a pequena carga horária de aulas de Química e a diferença de idade com os alunos, mas como naquele espaço os próprios estudantes escolheram estar ali, não imaginei que as dinâmicas e relações com a escola/aluno seriam tão distintas das quais eu encontraria futuramente na Educação Básica.

A cada orientação com a professora do CPC, ficava claro seu envolvimento e abertura em aprender mais e compartilhar suas experiências comigo. Eu era a responsável por fazer uma ponte entre a Universidade e a professora, o que tornava o ambiente agradável, proporcionando confiança no trabalho tanto para mim quanto para a professora do CPC, que também estava aprendendo a ensinar em um curso preparatório depois de anos de docência no Ensino Médio.

Acredito que, para essa professora, possuir um espaço adequado e abertura para o processo formativo foram importantes passos para que, a partir do compartilhamento de experiência com o outro, pudesse realizar tomadas de consciência e renegociar seus valores e crenças dentro de si (Josso, 2004).

Além desse estágio não obrigatório no CPC, realizei paralelamente o estágio obrigatório do curso de Licenciatura em Química em turmas de 3º ano do Ensino Médio, quando houve o retorno integral das atividades de forma presencial em abril de 2022. Apesar de ter uma boa relação com os estudantes e a professora da escola, o processo para concluir a graduação foi conflitante e difícil por causa do estágio.

Desde que decidi fazer a licenciatura, eu aguardava ansiosa por essa disciplina por acreditar que era um momento de colocar em prática o que estudei ao longo da graduação. No entanto, fiquei restrita em observar a sala, a escola e auxiliar os estudantes nas atividades. Houve um desencontro com as minhas expectativas em relação ao estágio, uma vez que eu esperava vivenciar momentos além da elaboração da sequência didática e entender questões como: de que maneira a professora elaborava as avaliações? Quais eram as documentações exigidas para o preenchimento pelo professor ao longo do ano? Assim como ocorria durante o PIBID.

No segundo semestre do estágio, em 2022, ocorreu a aplicação da sequência didática. Me recordo que suas orientações se deram principalmente em relação à postura como docente diante da turma. Segundo ela, era preciso demonstrar confiança e saber sobre o que se ensinava, pois a primeira impressão era a que já definiria a relação dos alunos comigo, professora estagiária.

O discurso da professora se aproximava ao que Pimenta (1997) chama de saberes da docência, os quais incluem o saber da experiência – concepções que os professores trazem ao longo de sua vida sobre o que é ser professor ou que são construídas ao longo da prática –, o do conhecimento – relacionado ao conhecimento específico de cada área – e o pedagógico – relacionado a como ensinar.

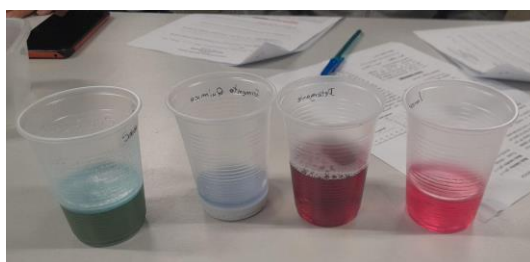
A sua ênfase nos saberes da experiência e do conhecimento na orientação demonstram que, ao longo de sua trajetória e experiências, esses possivelmente foram os meios para se firmar como o que ela considera ser boa professora, o que foi percebido após minha aproximação com ela e escuta sobre seu percurso formativo e profissional.

Esses saberes da docência ficaram mais evidentes quando, em março de 2023, recebi meu diploma e consegui meu primeiro cargo. Fui professora contratada por designação em uma escola estadual na zona urbana de um pequeno município próximo a Juiz de Fora. Lecionei para turmas de 1º ao 3º ano do Ensino Médio até outubro de 2023, nas disciplinas de Química e Pesquisa e Intervenção, itinerário formativo do Novo Ensino Médio.

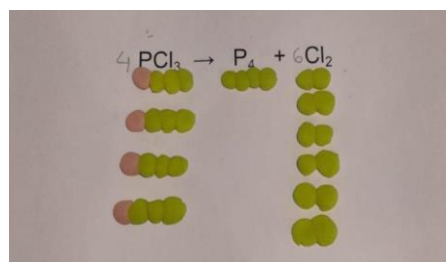
Apesar de já ter tido experiências em sala de aula, houve os estranhamentos de início de carreira que Huberman (2013) define como “sobrevivência” e “descoberta”, um misto de embate entre minhas concepções de educação e a realidade; e o entusiasmo pelas pequenas conquistas no cotidiano da sala de aula. Acredito que o medo que senti ao iniciar na carreira seja normal e até mesmo saudável, pois foi um catalisador para fazer e pensar diferente a profissão e sua prática.

Durante os planejamentos e desenvolvimentos das minhas aulas, percebi que tinha comigo muitas marcas da minha passagem pelo PIBID, como a utilização de um caderno para cada turma ou a realização de experimentação e atividades diferenciadas. Na Figura 2 trago dois trabalhos que desenvolvi com esses estudantes. O primeiro (a) tinha como o objetivo estudar a escala de pH em diferentes materiais comumente encontrados em casa, e o segundo (b) tinha como finalidade a realização do balanceamento químico em diferentes reações.

Figura 2 — Atividades realizadas pelos estudantes na escola



(a)



(b)

Fonte: Acervo pessoal da autora (2024).

Mas essa percepção só foi possível quando entrei no mestrado em setembro de 2023, na UFJF, e comecei a estudar sobre pesquisa narrativa. Escrever minhas experiências foi importante para que eu tomasse minha formação para mim. Até o meu contato com a pesquisa narrativa, minha atuação nos processos formativos ocorria de forma passiva e isso me incomodou. Além disso, me trazia uma sensação de querer voltar no tempo para “consertar” o que gostaria que fosse diferente.

No entanto, ao narrar minha trajetória, compreendi que foram minhas vivências e experiências que me tornaram quem sou hoje. Com um espaço favorável, como foi a Pós-Graduação, e o olhar no passado com a lente de quem sou no presente, tive a

oportunidade de realizar uma atividade reflexiva de forma intencional, pois, “[...] uma experiência é uma ação refletida *a priori* ou *a posteriori*” (Josso, 2004, p. 143).

Mesmo que, durante minha participação nos processos formativos, eu não tenha tomado consciência sobre sua relevância para a formação do eu enquanto professora, agora, no mestrado, tenho a possibilidade de resgatar as minhas vivências formativas e transformá-las em experiências de formação.

Pensando nos professores que tive, cada um ao seu modo contribuiu para a minha construção da identificação com a docência. Dessa forma, me proponho a compreender sobre a identidade profissional, por meio das experiências de professores já formados, contribuindo para a minha reflexão sobre a minha prática e o meu entendimento do que é ser professor, com a experiência do outro.

Escolhi o PIBID como contexto de pesquisa por dois motivos. Em primeiro, por ser um ambiente no qual também participei, gerando uma identificação com a pesquisa. Em segundo, a partir de uma conversa com minha antiga coordenadora do PIBID sobre os desafios da educação, como a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na qual relembramos a importância do PIBID para a formação de professores.

Nesse momento, ela conta que participou do PIBID como professora supervisora e, após seu ingresso no programa, deu prosseguimento aos seus estudos. Atualmente, atua como professora formadora universitária, demonstrando os reflexos que o programa deixou em suas experiências.

Essas narrativas de formação ressoaram em meu próprio percurso. Como iniciante na pesquisa narrativa, ao longo do mestrado, me coloquei na posição de aprendente, que, para Josso (2004), é aquele que aprende e é responsável pelo seu processo de aprendizagem. Assim, ao me aproximar do momento da Qualificação, ter a percepção de que seria um momento de construção de um diálogo foi importante para desmistificar a ideia de que seria uma etapa avaliativa.

Até chegar à qualificação, tive o auxílio do Grupo de Estudos e Pesquisas Narrativas, que apontaram questões a serem discutidas na minha pesquisa, e de amigos, que me ajudaram ao proporcionar um espaço para que pessoas não imersas na pesquisa narrativa pudessem contribuir com outros olhares e assim me consolidar também nos conceitos e perspectivas desse campo.

Tomei consciência de que palavras como *narrativa* e *experiência* são utilizadas comumente em pesquisas, acompanhadas por teorias que lhes dão diferentes

sentidos. Precisava primeiro compreender o que eu entendia sobre esses conceitos para que posteriormente eu deixasse isso de forma mais clara na minha pesquisa.

No próximo capítulo, apresento a contribuição dos autores-pesquisadores no desenvolvimento profissional de professores para falar sobre a sua identidade profissional.

3 TECENDO UMA APROXIMAÇÃO COM OS QUE VIERAM ANTES DE MIM

“A formação de um adulto não pertence a ninguém senão a ele próprio”
(Dominicé, 2014, p. 185).

Assim que entrei no mestrado, imaginei que minha inserção no campo teórico seria um processo exaustivo pela extensa carga de leitura. Até aquele momento, visualizava o referencial teórico como uma forma de comprovação de ideias necessárias em uma pesquisa acadêmica. Me propus, a partir das minhas experiências formativas e profissionais, relacioná-las com a literatura.

A cada um dos muitos autores-pesquisadores que acessei, realizei o trabalho de visitar, compreender, refletir e revisita-los inúmeras vezes. Me surpreendi com esse processo, pois foi muito prazeroso promover um encontro entre minhas experiências com o campo teórico, me permitindo aprofundar em minhas reflexões sobre a identidade profissional e a formação de professores.

O processo de tornar-me professora me mobilizou a compreender a docência na busca de uma identificação com a profissão. Em muitos momentos, por ser “[...] impossível separar o eu profissional do eu pessoal” (Nóvoa, 2013, p. 17), indagar sobre quem sou, foi/é atravessado por questionamentos como: por que me formei em licenciatura? Continuei sendo professora por quê? As minhas incertezas me levaram à minha pesquisa e a escrita desta dissertação me levou ao processo de caminhar para mim (Josso, 2004).

Para a autora, o “caminhar para si” faz referência à ação do sujeito ao relembrar seu percurso de vida, ou seja, os caminhos escolhidos até o presente. É compreender o que o orientou para ser quem é hoje e quais são as expectativas futuras, uma vez que “[...] ir ao encontro de si visa a descoberta e a compreensão de que a viagem e o viajante são apenas um” (Josso, 2004, p. 58). Assim, o conhecimento de si,

procura, pois, envolver os nossos diferentes modos de estar no mundo, de nos projetarmos nele e de o fazermos na proporção do desenvolvimento da nossa capacidade para multiplicar, alargar, aprofundar as nossas sensibilidades para nós mesmos e para o mundo, para questionar as nossas categorias mentais na medida em que se inscrevem numa historicidade e numa cultura (Josso, 2004, p. 59).

Essa ação parte de uma tomada de consciência que nem sempre se apresentou de forma perceptível para mim. Foi somente na Pós-Graduação, ao iniciar meus estudos sobre pesquisa narrativa, que tomei consciência de que, durante minha licenciatura, especialmente nas aulas de Educação em Química, eu era frequentemente incentivada a realizar tomadas de consciência.

Os debates que emergiam a partir de assuntos como os tipos de saberes, metodologias e reflexões sobre o espaço escolar me marcaram por confrontar a minha concepção de educação – considerando as minhas vivências como estudante –, com as discussões no campo teórico e as realidades nas escolas. Embora essas aulas não tenham tido o objetivo de trabalhar a identidade docente, a sua transformação esteve entrelaçada a essas discussões de forma mais ou menos presente.

Dessa forma, para conceitualizar a identidade, encontrei no campo teórico diferentes abordagens possíveis, como na área da psicologia e da sociologia. No entanto, para Josso (2007), a forma mais rica de pensar a identidade é “[...] através de uma abordagem multi-referencial que integra os diferentes registros do pensar humano (as crenças científicas, crenças religiosas, esotéricas), assim como as diferentes dimensões de nosso ser no mundo” (Josso, 2007, p. 416).

Portanto, a autora aborda a identidade sob a ótica global do ser, em dimensões psicossomáticas e socioculturais, considerando o processo a partir de uma conscientização, possibilitando a (re)construção de sentidos para si, em uma vida partilhada com o outro, pois, mesmo na individualidade do ser, há a presença de “âncoras coletivas (família, pertencas e grupos diversos, sobre os quais todos e cada um tem uma história!)” (Josso, 2007, p. 416).

Dessa forma, a identidade ocorre a partir de uma ação consciente do que é vivido, em um movimento de identificação e diferenciação das formas como o sujeito se percebe como ser no mundo a partir das construções e transformações da identidade ao longo de sua vida.

Escolhi utilizar o termo identidade profissional pois percebo, em minha vivência, que por a Educação ser próxima do convívio no cotidiano das pessoas, frequentemente se torna temática em discussões baseadas em opiniões pessoais, suposições e/ou teorias não fundamentadas, devido às próprias experiências e vivências das pessoas. Portanto, compartilho com Veiga (2012), quando diz que,

[...] por considerar a docência como uma atividade especializada, defendendo sua importância no bojo da visão profissional. Assim, uma das características fundamentais gira em torno da docência como profissão, e isso se opõe à visão não profissional. A profissão é uma palavra de construção social. É uma realidade dinâmica e contingente, calcada em ações coletivas. É produzida pelas ações dos atores sociais – no caso, os docentes” (Veiga, 2010, p. 14).

Para Pimenta (1997), a identidade profissional se constrói a partir do ser e estar na profissão em um contexto social e histórico. Faz parte dessa identidade a construção histórica da profissão e de suas (re)significações em um dado contexto, as crenças dos professores e a reafirmação de práticas e culturas significativas. Como também ocorre com o professor, sendo ator e autor no ser e fazer a docência por meio de seus valores, experiências, saberes e relações sociais com a comunidade escolar, sindicatos, dentre outros. Por isso está sujeita a transformações, demonstrando um caráter dinâmico do processo.

Assim, busquei, na literatura, trabalhos que abordassem a identidade dos professores de Química, pois, em uma mesma profissão, as diferentes áreas específicas possuem suas particularidades. Quadros *et al.* (2005), em sua pesquisa, demonstra que, para os licenciandos, seus professores de Química/Ciências da Educação Básica ou pré-vestibular os influenciaram na escolha do curso e nas suas percepções do ser professor.

Não necessariamente foi o conhecimento químico que chamou a atenção desses estudantes, mas sim aspectos pedagógicos e afetivos. Características essas que esses licenciandos, tendo alguns já atuado como professores, consideram importantes e desejam levar para si em sua ação docente.

Assim como para esses licenciandos do estudo de Quadros *et al.* (2005), os professores universitários, professores supervisores do PIBID e dos estágios que tive me influenciaram na construção do meu ser professor de formas positivas e negativas. A cada aplicação de atividades, postura exercida na sala de aula, resolução dos desafios do cotidiano escolar, metodologia e recurso utilizado, percebia as marcas que meus professores me deixaram. São profissionais que participaram da minha formação no passado, mas que são e estão no meu presente ao se concretizarem em minhas ações pedagógicas. Dessa forma,

[...] somos cativados por professores e que acabamos por assumir a postura de alguns destes professores que nos cativaram. Apesar de

se discutir teorias de aprendizagem, ao olharmos para nossos alunos, lembraremos do professor que tivemos e da forma como ele agiria em determinadas situações. Assim como o trigo lembrará à raposa o cabelo do Pequeno Príncipe, também nosso trabalho em sala de aula lembrará o trabalho dos professores que tivemos (Quadros *et al*, 2005, p. 10).

Ao longo do meu processo escolar e formativo, em momentos como durante minha participação no PIBID e já atuante na profissão, a figura do “bom” professor continha características que eu admirava de professores que tive, como a habilidade de fala e escrita, de condução de uma aula, de possuir um amplo conhecimento, que eu considerava não ter. Mesmo possuindo a consciência de que não há perfeição na profissão, essas crenças ainda hoje são muito fortes, estabelecendo um objetivo para minha docência que muitas vezes é inalcançável.

Brito, Lopes e Gastal (2016) se debruçaram sobre os estudos da identidade docente com professores de Química que ingressaram na Pós-Graduação². Segundo as autoras, notou-se que as visões da docência foram sendo reconstruídas ao longo da escolarização, a partir de interações com outros núcleos, como o familiar, e com a atuação profissional, que os influenciaram na construção do ser “bom” professor por meio de suas experiências na formação e profissionais.

Recordo que, já nas minhas primeiras aulas lecionadas no Ensino Médio, ao tentar aproximar minha docência e prática à minha figura de professor ideal, me encontrei diante de muitos desafios. Isso por tentar ser uma professora diferente da que o corpo docente e os estudantes construíram ao longo dos anos, como sendo aquela pessoa detentora do saber e autoritária.

Quando eu chegava na sala de aula com outras maneiras de avaliação ou metodologias, como os jogos pedagógicos, os estudantes diziam: “Isso que é prova?”, “Hoje não tem aula?”. Hoje percebo que meu tempo no PIBID me auxiliou na compreensão de que os estudantes não estão habituados a serem estimulados a aprenderem de outras formas, causando estranhamentos e falas como essas. Quando algum aluno tinha esses questionamentos, eu não me incomodava, pelo contrário, me mostrava que eu estava no caminho certo para ser a professora que gostaria de ser.

² As autoras destacam que, em pesquisas anteriores, realizaram estudos sobre a construção da identidade docente desses participantes quando estavam na licenciatura em Química em 2006, na conclusão do curso em 2010, e em 2012, quando eram professores ingressantes na Pós-Graduação. Nessas pesquisas, foi utilizado diferentes abordagens teóricas-metodológicas.

Sendo assim, a construção da figura do professor é vinculada a uma identidade individual e coletiva, que está tangenciada ao processo de formação de quem somos. De acordo com Josso (2004), nos formamos pela dialética de uma interpretação individual (autointerpretação), conforme a “bagagem” da viagem pessoal de cada um, e de uma interpretação do outro (cointerpretação) para identificar aproximações e divergências com suas experiências em busca de pertencimento a uma comunidade, ou seja, de sua identidade.

A pesquisa de Lopes, Souza e Pino (2004) buscou estudar a identidade docente por meio das representações de Ciência e Química dos professores da área, produzidas em entrevistas e relatos em um curso de formação continuada. Enquanto lia esse trabalho, o relacionei com as formas como percebo a docência.

Segundo esses autores, os professores possuíam uma perspectiva da Química como utilitarista, “[...] o que de certa forma, valoriza a sua profissão docente e a interação com a comunidade escolar” (Lopes; Souza; Pino, 2004, p. 160), destacando a importância da Química para o cotidiano da humanidade.

Percebi um movimento oposto nos primeiros dias como docente. Havia um reconhecimento da importância de ensinar Química não só por ser um conhecimento desenvolvido por nossos antepassados e fazer parte do nosso processo evolutivo, mas também pela sua importância social, uma vez que vivemos em comunidade e esses conhecimentos nos são apresentados de forma evidente ou não.

Contudo, essa Ciência realizada pela e para a sociedade não possui o mesmo destaque no processo de escolarização como as áreas de Português e Matemática, resultado de avaliações externas e políticas para o desenvolvimento da alfabetização e matemática. A escola se movimentava para buscar meios, como reuniões pedagógicas, para que os estudantes alcançassem o aprendizado nessas disciplinas. Sentia que a habilidade de ler e escrever, para alguns professores, se sobressaía às demais disciplinas, assim como as políticas de educação são voltadas prioritariamente para essas áreas. O não reconhecimento da importância da minha área provoca incômodos, mas também um desejo de me reafirmar como professora de Química.

Os participantes da pesquisa de Lopes, Souza e Pino (2004) reconhecem a importância da atualização da prática, uma vez que a Química está no cotidiano, reforçando a figura de um professor de uma ciência que busca a compreensão do mundo, de forma empírica, apesar do reconhecimento da não neutralidade da ciência, de forma que,

a questão do conteúdo ministrado durante as aulas está associada a questão da validade e produtividade da ciência tida como empírica e a condição de superioridade do conhecimento científico, frente a outras formas de conhecimento (Lopes; Souza; Pino, 2004, p. 160-161).

Apesar do caráter empírico da área, ao longo da Educação Básica, a ciência de bancada era distante do meu contexto. Meus professores e materiais didáticos reproduziram, em muitos momentos, a Química como absoluta e imutável. Ao chegar na Universidade, não gostava dos laboratórios justamente pela variabilidade dos resultados, muito distinto da tão certa teoria presente nos livros.

Durante o processo formativo, fui me desvinculando dessa certeza científica e aprendendo a aprender sobre o fazer ciência. Mas, em minha atuação como professora, apesar de reconhecer que a ciência é dinâmica, sujeita ao erro, a disputas e a evoluções, havia muitas inseguranças em me separar do caráter essencialmente teórico da área, uma vez que foi a forma como aprendi por um longo período na escolarização.

Isso se manifestou quando ministrei uma aula sobre modelos atômicos para o 1º ano noturno do Ensino Médio em 2023. É um conteúdo que sempre gostei e, por isso, me propus utilizar pela primeira vez a história da ciência para demonstrar que ela não é imutável. Contudo, ao longo da sequência didática, notei que a forma como eu conduzia as aulas era mais um diálogo unilateral da minha parte, mesmo utilizando recursos como vídeos e simuladores com os estudantes.

Hoje percebo o que Nóvoa (2013) e Josso (2004) propõem ao indicarem que o processo de transformação da identidade requer um tempo único para cada sujeito apropriar as suas aprendizagens. Portanto, ela não está pronta e acabada, pois,

certas aprendizagens podem pôr em questão a coerência das valorizações orientadoras de uma vida, revolucionando assim referenciais socioculturais e determinando uma transformação profunda da subjetividade, das atividades e das identidades de uma pessoa (Josso, 2004, p. 56).

Essas aprendizagens por meio das experiências significativas podem ser acessadas e reinterpretadas posteriormente e, dessa forma, não necessariamente acontecerá uma mudança na maneira como o ser se identifica e, sim, pequenas

transformações, mas que descrevem a identidade e subjetividade dos professores (Josso, 2004).

Então, no processo formativo, o professor aprende através de uma experiência provocada por ele ou por outros, ocorrendo uma transação³ consigo mesmo e com o meio em diferentes aspectos psicossomáticos. É um espaço que pode potencializar os “momentos-charneira” que, segundo Josso (2014), são

[...] designados como tal porque o sujeito escolheu - sentiu-se obrigado a - uma reorientação na sua maneira de se comportar, e/ou na sua maneira de pensar o seu meio ambiente, e/ou de pensar em si por meio de novas atividades. Esses momentos de reorientação articulam-se com situações de conflito, e/ou com mudanças de estatuto social, e/ou com relações humanas particularmente intensas, e/ou com acontecimentos socioculturais (familiares, profissionais, políticos, econômicos) (Josso, 2014, p. 67).

São momentos os quais a descontinuidade vivida pelo professor permite a transformação de sua identidade a partir de uma “[...] tensão permanente entre os modelos possíveis de identificação com o outro (conformização) e as aspirações à diferenciação (singularização)” (Josso, 2007, p. 420), podendo ter como causas os meios internos e externos do sujeito.

Contudo, somente a imersão do docente em espaços formativos não é suficiente, ele precisa estar aberto para experienciar a formação, pois, “mesmo quando uma ação educativa se revela formadora, são de fato os adultos, eles próprios, que se formam. A formação pertence exclusivamente à pessoa que se forma” (Nóvoa, 2014, p. 159).

Segundo Josso (2004), os impactos dos processos formativos serão vislumbrados quando se constituir uma experiência formadora, na qual a reflexão das experiências se transforma em práticas intencionais. Com isso, o conhecimento de si e do que se deseja aprender se torna um catalisador para a busca de formações que os professores considerem adequadas para seus objetivos, orientando seu percurso formativo.

³ Segundo a autora, “se a palavra transação é mais apropriada do que a palavra interação é porque denota uma intencionalidade que procura se construir, simultaneamente, “sendo modelada por” e “modelando” a variedade quase infinita das circunstâncias das nossas vidas” (Josso, 2004, p. 43).

Ao dialogar sobre formação de professores, é importante considerar que, apesar de ser garantida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei nº 9.394/96), há diferentes concepções e modelos sobre o que é e qual é o papel da formação.

Compartilho com Imbernón (2010) a ideia de a formação dos professores ocorrer de forma permanente ao longo da vida por meio de um processo de reflexão individual e coletivo sobre a prática docente, valores e atitudes, de forma que possa reconhecer as teorias as quais, implícita ou explicitamente, orientam o professor, considerando as suas concepções. Não se reduz à atualização de práticas, mas sim a uma “[...] descoberta da teoria para organizá-la, fundamentá-la, revisá-la e combatê-la, se preciso” (Imbernón, 2010, p. 72), ou seja, há uma constante autoavaliação.

Dessa forma, compreendo que a formação de adultos “[...] tem como objetivo “aprender a aprender” e que concederá um lugar de destaque à reflexão sobre as experiências formadoras que marcam as histórias de vida” (Josso, 2014, p. 59, grifo do autor) em um processo permanente que possibilita o desenvolvimento profissional. Essa denominação, segundo García (2009), enfatiza o professor enquanto um profissional e também rompe com a segmentação entre formação inicial e continuada, demonstrando que a formação ocorre de forma contínua.

A formação inicial não precisa abranger toda a especificidade da educação, uma vez que os sujeitos são únicos. Por isso, é importante que o professor busque pelo seu desenvolvimento profissional de acordo com seu contexto, pois

o contato com a prática educativa enriquece o conhecimento profissional com outros âmbitos: moral e ético (por todas as características políticas da educação); tomada de decisões (discernimento sobre o que deve ser feito em determinadas situações: disciplina, avaliação, seleção, habilitação...) (Imbernón, 2010, p. 75).

Dessa forma, o desenvolvimento profissional se expande para além da sala de aula, sendo um processo contextualizado no lugar de trabalho do professor – a escola –, rompendo com características individualistas e desconexas da formação dos professores por meio de uma colaboração da comunidade escolar para que se tenha autonomia a fim de decidir as formações mais adequadas para suas realidades. Portanto,

[...] o desenvolvimento profissional é entendido como o conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre

a sua própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência (García, 1999, p. 144).

É um processo que contribui para o desenvolvimento de competências profissionais por meio de experiências formais ou informais de tal maneira que o professor possa se desenvolver profissionalmente e pessoalmente (García, 2009). Portanto, a formação permanente impulsiona constantes questionamentos para a reflexão sobre si e sobre a prática.

Nóvoa (2017) diz que, para ter avanços na formação de professores, é preciso um novo espaço institucional. Esse “terceiro espaço” possui como característica um encontro entre os espaços universitários e escolares de forma que tenham formações teóricas do campo da educação e da área específica, como também trabalho nas escolas para que, a partir da prática, novas questões surjam e sejam estudadas e refletidas por meio da pesquisa. Assim, a teoria e a prática devem se integrar e caminhar para um mesmo ponto.

Nesse processo formativo, aberto a professores, alunos da universidade e da Educação Básica, todos possuem o papel de formadores para que a igualdade de tratamento possa ser um facilitador na criação de comunidades de aprendizagens e de formação para que não se tornem “[...] meras reproduções de uma “teoria vazia”, que tantas vezes marca o pensamento universitário, ou de uma “prática vazia”, infelizmente tão presente nas escolas” (Nóvoa, 2017, p. 1117).

Portanto, a formação deve estabelecer uma relação entre a escola e a universidade que envolva a comunidade escolar e suas diferentes realidades. Nesse sentido, o reconhecimento do papel do professor e de sua função só é possível se o processo formativo “[...] permitir a cada um construir a sua posição como profissional, aprender a sentir como professor” (Nóvoa, 2017, p. 1123).

A partir de minhas experiências no âmbito do PIBID enquanto licencianda, o compreendo como um potencial espaço de desenvolvimento profissional para o professor supervisor, assim como ocorreu para mim. Dessa forma, no próximo capítulo, apresentarei os atravessamentos do programa a partir da minha experiência e o levantamento bibliográfico sobre a relação entre o PIBID e o professor supervisor na área de ciências, realizado para apoiar minhas reflexões sobre o programa.

4 PIBID: UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Então quando o PIBID veio eu pensei: nossa, o que eu estou fazendo aqui quando eu faço isso? O que eu estou fazendo? O que eu estou querendo mostrar quando eu faço isso? O que eu estou querendo mostrar para o aluno (bolsista)? O que eu estou querendo valorizar? O que eu vou destacar pra depois dialogar com esse meu aluno (bolsista)?⁴
(Nascimento; Barolli, 2013, p. 5)

Dentre os programas de formação inicial que integram a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC), o PIBID, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), teve seu primeiro edital em 2007 (Brasil, 2007), iniciando suas primeiras atividades em 2009.

Sua finalidade é promover uma melhoria na qualidade da Educação Básica e a valorização do magistério, possuindo os seguintes objetivos:

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 coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e 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, 2024, p. 33)

O PIBID insere os licenciandos de diferentes áreas nas escolas públicas para que, junto com o professor da Educação Básica, possam desenvolver atividades na escola de forma que promova autonomia dos licenciandos no seu futuro ambiente de trabalho. Para isso, há a oferta de bolsas para:

- coordenador institucional e coordenador de área de gestão de processos educacionais: professores de Instituição de Ensino Superior (IES)

⁴ Excerto da fala da professora supervisora Cláudia, participante da pesquisa elaborada pelos autores, a qual tinha como objetivo: “[...] compreender a influência do PIBID na rotina de professoras supervisoras de Ciências, assim como as possibilidades de desenvolvimento profissional” (Nascimento; Barolli, 2013, p. 1).

responsáveis por acompanhar e gerenciar os subprojetos do PIBID nas instituições;

- bolsista de Iniciação à Docência: licenciandos, responsáveis por desenvolver as atividades nas escolas;
- professor supervisor: professor da Educação Básica da escola contemplada, responsável por acompanhar e supervisionar as atividades dos pibidianos;
- coordenador de área: professor de IES responsável por planejar, orientar e acompanhar o subprojeto o qual está inserido.

Inicialmente, o Edital MEC/CAPES/FNDE 2007 (Brasil, 2007) possibilitou a participação de Instituições Federais de Ensino Superior e de Centros Federais de Educação Tecnológica para as áreas de Química, Física, Biologia e Matemática no Ensino Médio. O programa foi destinado a essas disciplinas devido à falta de professores nas escolas e nos cursos de formação inicial.

No entanto, com o avançar do êxito do PIBID, houve a expansão para as demais áreas e instituições de ensino (Gatti *et al.*, 2014), como a inclusão das demais etapas – Educação Infantil até o Ensino Médio –, e das modalidades de educação: indígena, quilombola, do campo, especial, bilíngue de surdos, de jovens e adultos e profissional e tecnológica.

Desde o ano de sua criação, houve muitas modificações⁵ na estruturação do programa, evidenciando avanços e retrocessos. Santos e Bianchini (2022) relacionaram as mudanças do PIBID ao período de 2007 a 2020, de acordo com o contexto político, em seu estudo. De acordo com os autores, entre os anos de 2007 a 2015, nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2015), o programa teve grandes avanços no investimento financeiro, na concessão de bolsas, na inclusão de mais áreas e na possibilidade de participação de IES públicas, estaduais, municipais e particulares⁶.

A partir do ano de 2016, nos governos de Michel Temer (2016-2018) e Jair Bolsonaro (2019-2022), a educação passou por fortes cortes de verbas e culpabilização do professor pelos problemas existentes no contexto educacional. O

⁵ Os trabalhos de Cornelo e Schneckenberg (2020) e Santos e Bianchini (2022) abordam com mais detalhes a influência do contexto político na estruturação do programa de 2007 a 2020.

⁶ As instituições privadas devem possuir “pelo menos um curso de licenciatura participante do Programa Universidade para Todos (Prouni)” (Brasil, 2018).

desmonte do PIBID foi se apresentando por meio dos ataques e ameaças à sua existência, reveladas a partir das frequentes reduções nos editais. Duas delas que me impactaram no Edital CAPES nº 7/2018 (Brasil, 2018), do qual participei, foram: a limitação da participação de licenciandos para aqueles que tinham integração de até 60% da carga horária da matriz curricular e a redução do tempo de participação dos bolsistas para 18 meses sem possibilidade de renovação.

Ao perceber a redução do programa naquele ano, decidi participar do PIBID, uma vez que não sabia se haveria editais futuros e, caso houvessem, havia a possibilidade de eu não me encaixar mais no perfil de candidatos para o programa.

Quando recebi a aprovação no processo seletivo, foi um alívio por ter conseguido a chance de participar de um projeto no qual todos falavam de forma tão positiva para a formação do professor. Acompanhada a esse sentimento, durante minha participação até 2020, eu vivenciei o empenho da coordenadora de área em incentivar o subprojeto a participar de eventos com o envio de trabalhos em iniciativas propostas pela UFJF e na mobilização em manifestações políticas como o movimento #FicaPIBID, criado como uma resposta aos cortes orçamentários.

Eram constantes as ações que pudessem visibilizar o programa e sua importância para a comunidade acadêmica e para a sociedade em geral. Em 2019, eu e meu grupo do PIBID decidimos participar do evento “UFJF na praça”, organizado pela Universidade na região central da cidade com o objetivo de levar, para a comunidade, os projetos de pesquisas que são desenvolvidos no espaço acadêmico.

Nele, apresentei um experimento de Química sobre tensão superficial da água, o qual tinha o objetivo de ver quantas gotas de água cabiam em uma moeda. Ao relacionar esse experimento com insetos caminhando pelos lagos, eu buscava uma aproximação entre a Ciências e as pessoas de diferentes idades. Emergiu, daquele experimento, a curiosidade das pessoas em saber o que ocorria naquela moeda. Foi interessante ter esse contato com pessoas que não estão em um espaço educacional, pois eu precisei modificar as formas de explicar o conteúdo e a apresentação do PIBID de acordo com o público.

O grupo estava constantemente empenhado em manter vivo o programa como forma de resistência. Fica o sentimento que Santos e Bianchini (2022) resumem bem ao finalizar seu texto: “A todos/as que já participaram, participam e vão participar do programa a luta é constante #FICAPIBID!” (p. 41). Tais lutas têm tido avanços em 2025 ao ser aprovada, na Comissão de Educação da Câmara, a PL 3970/2021 —

apensado ao PL 7552/2014 (Brasil, 2014), que possui como objetivo conferir ao PIBID o status de política de Estado. Esse projeto de lei agora seguirá para outras instâncias, portanto a luta continua.

Considerando que tenho o olhar enquanto pibidiana para o PIBID, nas primeiras conversas com a minha orientadora, em 2023, sobre o anteprojeto que eu havia submetido para o processo seletivo do mestrado, sentimos a necessidade de buscar, na literatura, mais informações sobre o professor supervisor no programa.

Decidimos realizar um levantamento bibliográfico com o intuito de investigar como os professores supervisores da área de Ciências da Natureza são apresentados nas pesquisas (Almeida; Reis, 2024). Dessa forma, esse levantamento tem a intenção de ser utilizado como um apoio para o diálogo proposto ao longo desta dissertação.

Na busca pelos trabalhos, optamos por encontrá-los em eventos no âmbito nacional, pois apresentam maior facilidade de publicação por professores da Educação Básica e licenciandos, como também uma diversidade de publicações de diferentes regiões do Brasil.

Para isso, selecionamos os trabalhos dos principais eventos da área de Química, Física, Biologia e Ciências, como o Encontro Nacional de Ensino de Química (ENEQ), Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), Encontro Nacional de Ensino de Biologia (ENEBIO) e Simpósio Nacional de Ensino de Física (SNEF), que ocorreram de forma bianual no período de 2009 a 2023.

O acesso aos trabalhos ocorreu pelo próprio site de cada evento ou associações de ensino de cada área. As buscas aconteceram por área temática de formação do professor, pois o interesse desta pesquisa se debruça no PIBID enquanto um espaço formativo para o professor supervisor. Nas edições que não continham distinção por eixo temático, realizei uma busca em todos os trabalhos apresentados nessas edições.

Utilizamos o mecanismo de busca “Ctrl+F” – localizar do Windows® em busca dos seguintes descritores: primeiro “PIBID” e segundo “iniciação à docência”. Das publicações que continham um desses descritores, selecionei aquelas que também continham o descritor “formação”. Tais termos deveriam estar presentes no título, palavras-chaves ou no resumo, no caso de trabalhos completos.

Posteriormente, após a leitura do resumo de cada trabalho selecionado, foram excluídos 23 trabalhos por não serem relacionados ao PIBID e/ou estavam indisponíveis para o acesso.

Das pesquisas que permaneceram, uma nova busca foi realizada por meio do mecanismo “Ctrl+F” – localizar do Windows® utilizando o descritor “supervisor” no título, palavras-chaves ou no resumo, uma vez que o interesse da pesquisa são os professores da Educação Básica. Esse movimento resultou em 50 trabalhos quantificados no Quadro 1 e listados no Apêndice A.

Quadro 1 - Quantidade de trabalhos selecionados

Evento	Ano	Autor(es)
ENPEC	2013	3
	2015	2
	2017	1
	2019	2
ENEBIO	2012	2
	2014	5
	2016	2
	2018	1
SNEF	2011	3
	2013	6
	2015	3
	2021	1
ENEQ	2010	1
	2012	2
	2014	3
	2016	9
	2020	2
	2023	2

Fonte: Elaborado pela autora de nov. de 2023 a fev. de 2024, a partir da busca nos eventos.

Após a leitura dos resumos desses trabalhos, de maneira geral, duas perspectivas do programa para o professor supervisor se acentuaram: o professor supervisor como coformador do licenciando e o PIBID enquanto um espaço formativo.

Na primeira perspectiva, o professor supervisor possui o papel de orientador dos licenciandos. Nesse caso, ele acessa seus saberes e experiências adquiridos ao longo de sua formação e prática profissional para auxiliar os licenciandos, que, por sua vez, contribuem com novos aportes teóricos e metodológicos para o diálogo entre os participantes do programa.

Nesse processo de coformação, há um destaque para o reconhecimento dos próprios professores supervisores como orientadores/coformadores. Apesar de demonstrarem que sua relação com os licenciandos ocorre em um processo reflexivo, esses trabalhos possuem uma direção voltada do professor supervisor para o licenciando, não abordando ou aprofundando o PIBID como um espaço de formação para o professor supervisor.

Esse papel do professor supervisor é coerente com o regulamento do programa, de acordo com o qual o professor da Educação Básica é responsável, em conjunto com o coordenador de área, por formar o licenciando para a docência. No entanto, essa perspectiva reduz o programa ao focar no licenciando como o principal ator, perdendo sua potencialidade para a valorização do magistério e desenvolvimento profissional do professor supervisor.

Já a segunda perspectiva que observei na leitura desses trabalhos foi a do PIBID como um espaço formativo para os professores supervisores. Para a minha pesquisa, essa perspectiva é a que mais se aproxima do que acredito ser a potencialidade do programa e, por isso, alguns textos me marcaram por apresentarem uma visão mais ampla do programa ou atravessarem as minhas experiências enquanto pibidiana.

Nesses trabalhos, o professor supervisor ainda mantém seu papel coformador, no entanto, o PIBID é destacado como um espaço em que há a reflexão da prática, sendo considerado um processo formativo positivo por possibilitar uma atualização de metodologias, por meio da interação com os demais participantes.

No trabalho de Dias, Silva e Mattos (2014), os professores supervisores do subprojeto de Química entrevistados destacaram a importância do programa para sua formação pelos diálogos desenvolvidos com os bolsistas, com os coordenadores e pelo aperfeiçoamento de metodologias. Destaco a fala de um dos professores supervisores entrevistados. Segundo ela, o PIBID é um espaço de

[...] troca de experiências, é não estar sozinha na EDUCAÇÃO, é estudar, discutir, avaliar, evoluir. Trazer novas ideias e reeditar as antigas. Redescobrir porque há mais de vinte anos escolhi o ser EDUCADORA. Despertar nos alunos o interesse pela ciência exige estar sempre motivada para fazer diferente participar do PIBID é minha motivação (Dias; Silva; Mattos, 2014, n.p., grifo do autor).

Dessa forma, o PIBID é um potente espaço de desenvolvimento profissional, de forma que uma de suas características é a valorização do magistério na formação inicial por uma “formação voltada para o exercício da profissão e para a construção da identidade docente” (Brasil, 2024, p. 34) e a formação permanente por uma “imersão do docente da educação básica na universidade, visando a formação continuada a partir da sua inserção em pesquisas, estudos e extensão promovidos pela IES” (Brasil, 2024, p. 34).

Uma vez que a docência se transforma de acordo com o contexto histórico e social, é importante que a formação inicial e permanente atenda às necessidades daqueles que estão envolvidos no processo de educar. Dessa forma, a troca de experiência entre o licenciando e o professor da Educação Básica, realizada no ambiente escolar, propicia uma autorreflexão e uma ressignificação da identidade de ambos (Pimenta, 1997).

De forma complementar, Silva *et al.* (2016) destaca que o programa foi um potente espaço para que os professores supervisores de Química pudessem refletir sobre sua prática com a chegada dos pibidianos. Naquele espaço escolar, o professor supervisor é uma referência de docência, e a presença dos pibidianos é o disparador para que ele autoquestione suas concepções e práticas, o movimentando para possíveis mudanças com relação a si enquanto professor, se revelando em suas práticas futuras e formas de pensar a profissão. Portanto, a relação entre os três atores (pibidiano, professor supervisor e coordenador de área) é igualmente importante para que o programa possa possibilitar um desenvolvimento profissional.

A interação entre a formação inicial e permanente é citada por Nóvoa (2019). Segundo ele, as transformações profissionais do professor do século XXI demandam uma mudança na formação da profissão, considerando a criação do que ele chama de um “[...] novo ambiente para a formação profissional docente” (p. 7).

Nesse caso, a formação docente considera a relação entre a universidade – detentora do saber científico –, a escola – detentora de um saber escolar, associando à prática pedagógica – e os licenciandos e professores. O diálogo entre esses três

vértices do “triângulo da formação” (Nóvoa, 2019, p. 7) proporciona aos licenciandos aplicar a teoria na prática, de forma que se aprende a ensinar ensinando. Além disso, possibilita que professores supervisores tenham uma formação permanente que considere a relevância da troca de experiências e uma reflexão com seus pares.

No entanto, como no PIBID há destaque maior para o licenciando, é possível que o professor supervisor tenha dificuldade em tomar consciência do programa enquanto espaço formativo, mesmo quando há o reconhecimento das transformações na compreensão da profissão e na prática. Assim aponta a pesquisa de Batista e Takahashi (2015), na qual um professor supervisor afirma que “eles poderiam oferecer uma formação continuada, porque isso aqui não é a formação continuada, poderia oferecer para os professores um incentivo maior, além da bolsa [...]” (p. 7).

Portanto, nos trabalhos levantados, observei que os debates sobre o professor supervisor ocorrem o associando aos licenciandos de forma unilateral, ou seja, os professores supervisores refletindo sobre a formação dos licenciandos. Isso despertou minha atenção para estar atenta, durante meus encontros com os participantes, em buscar por suas impressões sobre o programa, uma vez que pode ser tentador para o professor supervisor dar ênfase sobre o PIBID na formação do licenciando.

Destaco também que esse levantamento bibliográfico foi importante para que eu pudesse ter acesso a como os professores supervisores da área percebem a sua participação no programa, uma vez que, nesta pesquisa, tenho a intenção de olhar para o professor supervisor como formador de si, para além de seu papel como coformador.

Por fim, o levantamento bibliográfico demonstrou que há pontos a serem explorados sobre a identidade profissional a partir das experiências de formação e profissionais do professor supervisor. Dessa forma, há muito a se debater sobre essa temática de forma que esta pesquisa possa contribuir para pensar o PIBID de forma mais ampla, aprimorando essa política de formação de professores que é importante para a qualidade da educação, das licenciaturas, das formações continuadas e para a valorização da profissão docente.

5 O CAMINHAR METODOLÓGICO

“[...] não é tanto o produto das narrativas o que mais interessa nesta circunstância, mas o processo de produção pelo qual vive o sujeito”
(Cunha, 1997, p. 191).

Essa epígrafe demonstra o que eu tinha em mente na construção do desenho metodológico, pois o meu interesse nesta pesquisa não está no que as experiências dos participantes resultaram e sim em questões relativas à subjetividade docente sobre o que o professor compreende sobre sua experiência a partir do que eles escolheram compartilhar.

Eu tinha a preocupação em como realizar a metodologia de forma que considerasse a rotina dos professores e seu trabalho em sala de aula, sem que os sobrecarregassem, uma vez que parte dessa etapa da pesquisa aconteceria ao fim do ano, momento em que, para os professores, há trabalhos de fechamento de notas, avaliações finais, recuperações e outras demandas escolares, sendo um momento cansativo muitas vezes.

Ao pensar, junto com minha orientadora, as possibilidades metodológicas, me encontro com Suárez (2017) que diz, em relação à pesquisa narrativa que,

uma das características que a distingue é seu ‘pluralismo metodológico’, isto é, a rejeição de qualquer reivindicação de um método universal e excludente de produção de conhecimentos, e o reconhecimento de uma multiplicidade de formas de construir saber e compreensões científicas (Suárez, 2017, p. 4).

É nessa perspectiva que a metodologia tomou esta forma após as contribuições das professoras na Banca de Qualificação, que auxiliaram em relação ao número de participantes e aos instrumentos de pesquisa. Também foi por meio das muitas conversas com minha orientadora, que, com sua experiência, me ajudou a encontrar um direcionamento no caminho metodológico escolhido, dentre tantas as possibilidades de colocá-la em prática, pensando na questão de pesquisa, na facilidade para os professores participarem, no tempo de pesquisa e em minhas possibilidades de realização enquanto pesquisadora.

Diante das tantas vivências e experiências possíveis ou não, no PIBID, para os professores supervisores, esta dissertação busca responder: **como os professores**

supervisores do PIBID-Química da UFJF percebem os desdobramentos do programa em suas trajetórias profissionais após sua conclusão?

Escolhi, como participantes para esta pesquisa, os professores supervisores que já concluíram suas participações no PIBID-Química, pois já vivenciaram e experienciaram o programa como um todo de forma que seja possível, para esses professores, o olhar para suas identidades em momentos posteriores ao programa.

A escolha do lócus da pesquisa foi pensada pela “[...] necessidade de uma aproximação maior do pesquisador com o objeto de investigação e com os sujeitos pesquisados, para conhecer o contexto em que as práticas acontecem” (Moura; Nacarato, 2017, p. 18). Portanto, dentre as distintas possibilidades de subprojetos de Química presentes nas Instituições no Brasil, a escolha pela UFJF ocorreu considerando a minha aproximação com o subprojeto durante a minha formação inicial, a facilidade de contato com a coordenação geral do programa e possíveis deslocamentos.

O PIBID foi aprovado na UFJF em 2009 no Edital CAPES 2/2009 (Brasil, 2009), com o curso de licenciatura em Química participando de nove editais, incluindo o mais recente, Edital nº 10/2024 (Brasil, 2024), ou seja, desde 2010, ano de sua implementação na Universidade, o programa esteve presente na instituição.

De forma a localizar os contatos dos professores supervisores, com o objetivo de realizar um convite prévio para a pesquisa, em junho de 2024 solicitei, à Coordenação Institucional do PIBID da UFJF, acesso aos documentos referentes ao programa.

No decorrer dessa busca, que ocorreu entre os meses de junho e julho de 2024, muitos documentos podem ter sido perdidos devido à transição de seu arquivamento para o meio digital. Com isso, obtive o e-mail de oito professores supervisores que se enquadravam no perfil de participantes definido. Além disso, cabe ressaltar que um mesmo professor supervisor pode ter participado em mais de um edital.

A próxima etapa foi submeter a pesquisa ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da UFJF, o qual obtive sua aprovação⁷ para dar continuidade ao desenvolvimento da pesquisa.

Em outubro de 2024, realizei o convite para os oito supervisores, apresentando a mim e a pesquisa e, caso desejassem participar, propus um encontro individual

⁷ Código do projeto aprovado no CEP - CAAE: 81888024.4.0000.5147

online, via *Google Meet*. Eu tinha como objetivo realizar os esclarecimentos sobre os instrumentos de pesquisa e detalhes éticos presentes no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), presente no Apêndice B, que seria assinado presencialmente na primeira entrevista.

Considero de grande importância essa primeira conversa antes da aplicação dos instrumentos metodológicos, pois eu tinha a intenção de criar uma aproximação com os participantes, uma vez que não há um observador e um observado, e sim a realização de uma pesquisa com os professores supervisores.

Confesso que estava apreensiva nesse momento, visto que os oito professores supervisores poderiam aceitar ou nenhum deles, e esse foi tema de muitos encontros com minha orientadora, pois, caso fosse um alto número de participantes, minha abordagem na pesquisa teria que ser repensada, considerando o tempo de pesquisa.

Portanto, para o envio dos convites, dividi os professores em dois grupos. O primeiro grupo continha quatro professores supervisores que participaram primeiro do PIBID, e o segundo, os demais quatro professores supervisores. Em seguida, enviei o convite para o primeiro grupo, e, após quinze dias reenviei aos que ainda não haviam respondido. Finalizada essa etapa, enviei o convite para o segundo grupo repetindo o mesmo processo de reenvio.

Progressivamente, recebi repostas positivas de três professores supervisores. Marcamos o encontro online na data e horário em que cada um estava disponível, ocorrendo ao longo do mês de novembro de 2024.

Cabe esclarecer que, em nosso último encontro, perguntei a cada um dos participantes como gostariam de serem identificados na pesquisa e as informações de sua caracterização. Tal procedimento foi realizado pois o CEP assegura o anonimato dos participantes e, na condição de coautores deste estudo, busquei oferecer oportunidade para escolherem sua identificação para as histórias compartilhadas. Todos optaram por nomes fictícios de sua escolha. Apresento no Quadro 2 a caracterização dos participantes:

Quadro 2 — Caracterização dos participantes da pesquisa

Nome	Formação	Anos de docência	Experiência Profissional na Docência	Participação no PIBID
Helena	– Licenciatura em Química; – Mestrado em Química na área de Química Analítica.	23 ⁸	– Estágio não obrigatório no curso pré-vestibular da prefeitura de Juiz de Fora; – rede municipal de educação de Juiz Fora na Educação de Jovens e Adultos; – rede pública de educação do Estado de Minas Gerais.	2015 - 2017
Giovana	– Bacharelado e Licenciatura em Química; – Mestrado em Educação.	24	– Rede pública de Ensino Superior da UFJF (professora substituta); – instituição privada de Ensino Superior; – rede privada de educação de Juiz de Fora; – rede pública de educação do Estado de Minas Gerais; – Secretaria de Educação.	2018 - 2022
Rutherford	– Bacharelado e Licenciatura em Química; – Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado em Química na área de Físico-Química.	15	– Curso técnico de Química; – Rede pública de educação do Estado de Minas Gerais.	2022 - 2024

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O primeiro encontro para a apresentação não foi gravado, para que os participantes tivessem a liberdade de conversar sobre a pesquisa. Nele expliquei as questões éticas, marcamos a primeira entrevista e conversamos sobre como seria a utilização dos instrumentos de pesquisa, sendo eles o Ciclo de Entrevistas e o Biograma, ambos apoiados em Bolívar, Domingo e Fernández (2001).

⁸ A participante conta o seu tempo de docência a partir do estágio no CPC, realizado na graduação, uma vez que ela era professora das turmas de pré-vestibular neste curso.

Segundo os autores, o Ciclo de Entrevista é uma entrevista biográfica, também denominada de entrevista narrativa,

desenvolvida, em muitas ocasiões através de um “ciclo” sucessivo – em construção recorrente – em momentos diferentes (dois a quatro) para a recolha de informação, pode ser entendida como uma única entrevista em profundidade, embora em cada momento possa centrar-se num foco de interesse específico, ao mesmo tempo que reconstrói ou completa a anterior (Bolívar; Domingo; Fernández, 2001, p. 168, tradução nossa).

Na entrevista narrativa o participante é convidado a revisitar sua memória, tornando o instrumento de pesquisa um espaço em que há a possibilidade de reflexão e rememoração dessas experiências a partir das perguntas do entrevistador. Não é somente uma enumeração de fatos vividos, mas sim “[...] uma oportunidade para dar sentido a sua vida e produzir uma identidade. Isto supõe dar uma coerência aos episódios biográficos, em uma discussão com um sentido dado a trajetória” (Bolívar; Domingo; Fernández, 2001, p. 159, tradução nossa).

Para a sua construção, segui as três etapas para a elaboração das entrevistas apoiada em Bolívar, Domingo e Fernández (2001, p. 161, tradução nossa),

(a) planeja-la (pré-entrevista): pessoas, questões, horários; (b) realizá-la (entrevista propriamente dita): conduzir o entrevistado pelos caminhos de sua vida que nos interessam; e (c) transcrever e interpretar a(s) entrevista(s).

Assim, o Ciclo de Entrevista foi composto por duas entrevistas narrativas e realizado individualmente, de forma presencial, na data e local da escolha dos participantes, presente no Quadro 3:

Quadro 3 – Data e local do Ciclo de Entrevistas

Participante	Data	Local
Giovana	1º Ciclo de Entrevista: 19/11 2º Ciclo de Entrevista: 02/12	Cafeteria.
Helena	1º Ciclo de Entrevista: 12/11 2º Ciclo de Entrevista: 03/12	Escola em que trabalha, no seu intervalo entre aulas.
Rutherford	1º Ciclo de Entrevista: 27/11 2º Ciclo de Entrevista: 11/12	UFJF, no seu intervalo do horário de trabalho.

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Cada entrevista possuiu um tema específico, e, após a realização de cada uma, fiz a transcrição e um processo de interpretação inicial, denominado de “interanálises” (Bolívar; Domingo; Fernández, 2001, p. 168-169). Essa etapa tem como objetivo que o pesquisador realize uma primeira reconstrução buscando pontos que devem ser esclarecidos e conexões que devem ser abordadas na entrevista posterior.

Para a escolha do tema, eu e minha orientadora nos atentamos a que, mesmo que os professores supervisores não tenham feito uma reflexão no momento de sua participação do PIBID, durante a entrevista eles poderiam ter a oportunidade de realizá-la. Os temas de cada uma são apresentados a seguir.

- **Entrevista 1:** escolha da docência, formação inicial, atuação em sala de aula antes e depois do PIBID.
- **Entrevista 2:** participação do professor supervisor no PIBID, considerando suas atividades, relações com os demais participantes do programa, com suas turmas e consigo mesmo.

Em cada entrevista foi realizado um guia com questões para o direcionamento das narrativas, visando o objetivo desta pesquisa, mas elas, no decorrer das entrevistas, foram modificadas e/ou surgiram outras dependendo do contexto, dos participantes e do que era dito (Bolívar; Domingo; Fernández, 2011).

Quando chegou o dia da realização das entrevistas, antes de iniciá-las, disse novamente, a todos os participantes, a respeito da ética da pesquisa narrativa e a metodologia utilizada, considerando que a entrevista narrativa “[...] exige do pesquisador uma postura ética que vai além dos aspectos formais dos comitês de ética na pesquisa. Nada pode ser analisado e publicado sem o conhecimento e a concordância do entrevistado” (Moura; Nacarato, 2017, p. 19). Dessa forma, busquei realizar um contrato narrativo com os participantes, o qual

se trata de obter consentimento, acordar como será protegida sua narrativa pessoal e privada (garantindo o anonimato - se solicitado - por meio de códigos numéricos, nome fictício ou pseudônimo), a utilização dos registros apenas para fins da pesquisa, o que podem esperar (e se beneficiar) da pesquisa, ou que o papel do entrevistador seja coletar essa experiência de vida, em nenhum caso avaliar ou julgar a autoria (conjunta?) do relato; isto é, as normas deontológicas e éticas desses casos (Bolívar; Domingo; Fernández, 2001, p. 149, tradução nossa).

O Ciclo de Entrevista foi gravado por áudio e utilizei, ao longo de toda a pesquisa, um diário para que eu pudesse anotar gestos e expressões que eu considerasse pertinentes para a construção desses relatos. Segundo Hess (2009, p. 79, grifo do autor), “a escrita do diário permite coletar de vez em quando no vivido do dia a dia “instantes” que se vivem e que nos parecem trazer neles uma parte de significado”, auxiliando na coescrita desta pesquisa.

Finalizado o momento das entrevistas e de sua transcrição, o próximo dispositivo utilizado foi o biograma (Bolívar, Domingo e Fernández, 2001), uma vez que havia um extenso material narrativo para ser interpretado. Para os autores, o biograma é uma representação que busca um mapeamento das trajetórias profissionais dos participantes de forma cronológica. Nele há a presença de acontecimentos marcantes que reorientam a trajetória, os quais os autores chamam de incidentes críticos e Josso (2014) denomina momentos-charneira.

O biograma possui diferentes modelos, e sua construção é realizada de acordo com os participantes e as entrevistas. Apresento dois exemplos na Figura 3: o primeiro (a) é o biograma elaborado pelos autores Bolívar, Domingo e Fernández (2001) em sua pesquisa, e o segundo (b) é uma adaptação do biograma dos autores citados anteriormente, realizado pela Barros (2023), integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas Narrativas, do qual também participo, em sua dissertação de mestrado.

Figura 3 – Exemplo de biograma elaborado pelos autores
(a)

<i>BIOGRAMA DE TRAYECTORIA PROFESIONAL</i>		
<i>Cronología Hechos</i>	<i>Acontecimientos</i>	<i>Valoración</i>
Primaria y Bachillerato (1950-65)	Pueblo de la vega de Granada. Estudios en Escuela Pública. Bachillerato: Seminario y por libre.	* Familia agricultora. Estudia por su madre.
Magisterio	Escuela Normal de Granada	* Ser una carrera corta. Escasa formación.
Inicios (1970-76)	Trabajo 7 años en diversos pueblos y centros privados.	* De un catolicismo a un compromiso político.

(b)

Biograma da professora Jane				
FASES	Cronologia dos fatos	Acontecimentos	Valoração	Desdobramento na vida pessoal e na prática docente
INFÂNCIA	1979	Tinha interesse pelas plantas e animais	A mãe e a avó tinham muitas plantas	Esse interesse contribuiu para cursar a graduação em Biologia na fase adulta
E D U C A Ç Ã O B Á S I C A	1982	A professora desenhou uma árvore no formato de sorvete	Ao chegar em casa com aquele desenho, o pai a questiona e ela responde que era uma árvore. O pai a levou para o quintal, para observar as folhas e galhos das árvores que tinham em casa, e a estimulou a desenhar uma árvore da forma mais real, dizendo que árvore é árvore e sorvete é sorvete.	Durante seu CE, a professora Jane demarcou que seu pai era analfabeto e tinha uma pedagogia baseada no concreto. Essa característica de interpretar a natureza foi incorporada por ela ao longo da sua vida. Hoje, na sua prática docente, procura trazer imagens reais para seus alunos, para que eles aprendam no concreto, assim como foi estimulada pelo seu pai.
	1982	Ganhou um doce da diretora, pelo desenho de sua árvore, que a considerou muito bonita.	A professora começou a desenhar árvores mais realistas, partindo do desenho da aluna.	Ela não concordava com o desenhar da árvore no formato de um sorvete, porque tinha uma vivência familiar muito voltada para o concreto e observação direta na natureza. Gostava de observar as formigas caminhando para o formigueiro e tudo o que podia ao seu redor.

Fonte: (a) Bolívar, Domingo e Fernández (2001, p. 179). (b) Barros (2023, p. 95).

Ambos foram utilizados como referência para a construção do biograma de cada participante para esta pesquisa. Particularmente, segui a estrutura do biograma da autora Barros (2023), por compreender ser mais completa para o meu objetivo de pesquisa, invertendo apenas as colunas *Fases* e *Cronologia dos fatos* para minha melhor visualização dos incidentes críticos.

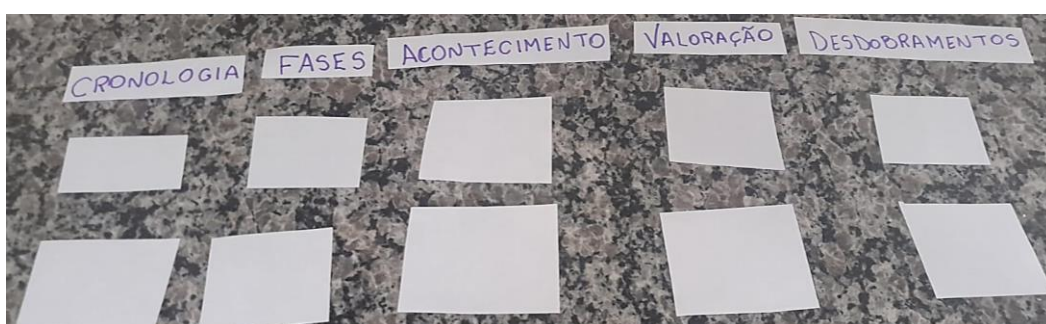
As linhas verticais foram preenchidas a partir do Ciclo de Entrevista de cada participante, da minha escuta e da leitura das transcrições das entrevistas. A primeira coluna, *Cronologia*, é uma organização temporal em anos dos acontecimentos em ordem crescente até o nosso último encontro, identificados por mim e pelos participantes.

Na segunda coluna, *Fases*, há a presença de etapas do desenvolvimento profissional dos participantes, incluindo seus trabalhos em outros locais que não sejam relacionados à Educação, mas que foram incidentes críticos para os professores supervisores. Reforço que considero o desenvolvimento profissional um processo contínuo (García, 2009), mas que realizei a separação das etapas de formação para demarcar os incidentes críticos em seu tempo.

A terceira e quarta colunas, denominadas respectivamente de *Acontecimento* e *Valoração*, correspondem aos incidentes críticos e o significado que os participantes deram para esses acontecimentos. E, por fim, a quinta coluna, *Desdobramentos para a identidade profissional e sua prática*, relaciona o acontecimento aos objetivos da pesquisa.

Enquanto realizava a escuta sensível de cada entrevista e acrescentava os momentos-charneiras em uma tabela no computador, senti que não estava próxima o suficiente das histórias que me eram compartilhadas. Apesar do computador facilitar o trabalho atualmente, recorri a uma organização manual das entrevistas, presente na Figura 4. Eu precisava desse momento para que, enquanto ouvia repetidas vezes as entrevistas, acrescentasse, retirasse e mudasse de locais os pequenos papéis que representavam os momentos-charneiras dos participantes.

Figura 4 – Construção do biograma



Fonte: Elaborada pela autora (2025).

A utilização do biograma vai para além de fins de organização da narrativa, uma vez que busquei um espaço e tempo para a reflexão ao utilizar esse dispositivo. Após sua construção, levei-o para cada participante presencialmente em março de 2025, nos mesmos locais onde ocorreu o Ciclo de Entrevista, com dois objetivos. O primeiro é a realização de uma devolutiva da pesquisa, uma vez que,

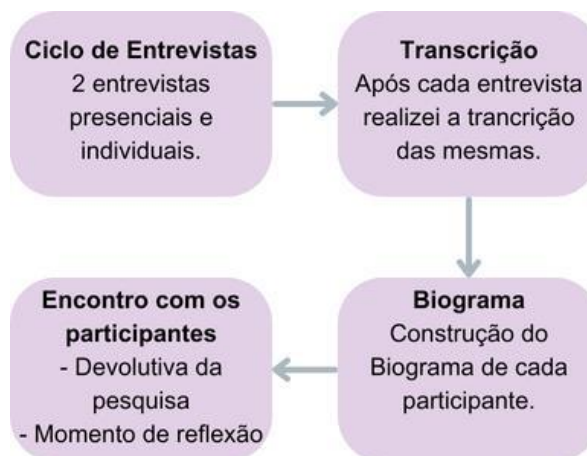
a realização das entrevistas biográficas, por sua própria dinâmica e objetivos (conhecer vidas – ou parte delas – mediante as inter-relações entre entrevistador e entrevistado), produz um volume extenso de dados que passam a constituir um complicador para a devolutiva aos sujeitos entrevistados. As pessoas, ao concederem entrevistas, nem sempre dispõem de tempo para ler o vasto material produzido. Da mesma forma, o pesquisador trabalha sob a pressão dos limites de tempo impostos pelas instituições financiadoras das pesquisas, necessitando de instrumentos que facilitem o retorno aos sujeitos e também a análise dos dados (Sá; Almeida, 2004, p. 185).⁹

⁹ A autora citada utiliza a expressão “sujeitos” e “dados” para se referir aos participantes e ao material narrativo, respectivamente. Destaco que, nesta pesquisa, adoto as duas últimas expressões mencionadas.

Então, reafirmei o compromisso ético em oportunizá-los a verificar se as interpretações estavam fidedignas, possibilitando que os professores supervisores completassem e modificassem suas falas caso julgassem necessário. Foi um importante momento para mim pois, ao realizar o biograma, percebi que havia lacunas e dúvidas a serem discutidas com os participantes.

Já o segundo objetivo foi utilizar o biograma como um espaço para evidenciar o processo de formação dos participantes e de suas identidades profissionais. Isso pois havia a possibilidade de que, ao longo do Ciclo de Entrevista, os participantes não tivessem o momento de reflexão sobre o que eles me contaram, por fatores pessoais ou externos, como os locais onde o Ciclo de Entrevistas aconteceu. Dessa forma, o biograma possuiu a potencialidade de ser um espaço de formação e reflexão entre mim e os participantes. Apresento, na Figura 5, as etapas realizadas desde o Ciclo de Entrevistas:

Figura 5 – Etapas de desenvolvimento da pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Todas essas etapas se fizeram necessárias pois, para Bolívar, Domingo e Fernández (2001), o relato por si só não possui sentido. É necessário o trabalho de reflexão e interpretação dessas narrativas pelos pesquisadores em conjunto com os participantes da pesquisa.

O objetivo da interpretação das narrativas não é estabelecer comparações ou julgamentos, mas compreender como esses participantes se percebem enquanto professores por meio de sua trajetória de formação e, assim, dialogar com as minhas próprias experiências formativas.

Para a interpretação das narrativas, busquei nas contribuições de Bolívar,

Domingo e Fernández (2001), na perspectiva da pesquisa biográfico-narrativa, uma interpretação considerando cada indivíduo em suas particularidades – seu percurso formativo e profissional em um espaço-tempo – e as regularidades e contrastes do percurso formativo e profissional dos professores supervisores do PIBID-Química.

Essa análise acontece a partir da interpretação que cada participante realizou de suas experiências, e, assim, busquei realizar uma produção de sentidos das experiências dos professores supervisores, superando a utilização das narrativas como uma mera descrição e/ou exemplificação do campo teórico. Para isso, organizei as histórias que me foram compartilhadas em três eixos: a) como os professores supervisores se identificam como professores de Química; b) motivações e desdobramentos do PIBID-Química para a prática e c) desdobramentos do PIBID-Química para a carreira e profissão.

No primeiro eixo, *Como os professores supervisores se identificam como professores de Química*, procurei abordar as experiências formadoras dos professores supervisores sobre sua escolarização, formação inicial e outras atividades profissionais, com o intuito de compreender como essas experiências marcaram suas escolhas pelo curso de Química, pela licenciatura e a sua percepção enquanto professores.

No segundo eixo, *Motivações e desdobramentos do PIBID-Química para a prática*, busquei as possíveis modificações na prática pedagógica e as contribuições do programa para seu desenvolvimento profissional a partir de suas motivações para a participação e suas percepções sobre a contribuição do PIBID.

Por fim, no terceiro eixo, *Desdobramentos do PIBID-Química para a carreira e profissão*, exploro as experiências que me foram compartilhadas sobre o desdobramento do PIBID para a carreira e profissão docente, refletindo sobre o ser e estar na profissão para esses professores supervisores.

Dessa forma, busquei, nesses eixos, um direcionamento para compreender os desdobramentos do PIBID na prática e na identidade profissional dos professores supervisores, com o intuito de alcançar o objetivo geral: compreender como os professores supervisores do PIBID-Química da UFJF se percebem sendo professores e percebem sua carreira após a passagem pelo programa.

No próximo capítulo trarei informações sobre meu encontro com os professores supervisores, apresentarei o biograma dos participantes e a interpretação produzida a partir do Ciclo de Entrevista.

6 O QUE CONTAM OS PROFESSORES SUPERVISORES

A interação entre os participantes e eu teve, inicialmente, o PIBID como espaço comum de diálogo por meio de nossas experiências vividas no programa. A partir dele, progressivamente outras experiências foram sendo acessadas, possuindo convergências e divergências entre nossos percursos formativos e profissionais, mostrando que cada um é sujeito de seu tempo e de sua história.

Neste capítulo, primeiro apresento meus encontros com os professores supervisores e o biograma de cada um. Tal biograma é uma estrutura gráfica que contém os incidentes críticos, que são acontecimentos marcantes que reorientaram seu percurso de vida pessoal e profissional (Bolívar; Domingo; Fernández, 2001).

Dessa forma, o movimento de construir, de forma dialógica, o biograma dos professores supervisores permitiu que eu conhecesse “[...] os principais aspectos que influenciaram as vidas desse grupo profissional” (Ávila, 2018, p. 60). A esses incidentes críticos não são atribuídos sentidos no momento em que eles acontecem, e, sim, posteriormente, ao realizar uma atividade reflexiva ao rememorar o passado.

Retomo a função da utilização do biograma com dois objetivos: como meio facilitador de organização do material narrativo e para uma devolutiva aos participantes. Tais devolutivas se configuraram um espaço-tempo para reflexões dos professores supervisores sobre a sua identidade profissional e os desdobramentos do PIBID em sua carreira. Os biogramas aqui apresentados são uma construção da minha interpretação a partir do Ciclo de Entrevista e da devolutiva dos participantes, os quais puderam inserir, retirar ou modificar o que foi por mim colocado.

Em um segundo momento, trago minha interpretação desse material narrativo a partir das compreensões que os participantes fizeram de suas experiências. Organizei esta etapa destacando os três eixos, mencionados anteriormente: **como os professores supervisores se identificam como professores de Química; motivações e desdobramentos do PIBID-Química para a prática e desdobramentos do PIBID-Química para a carreira e profissão**. Ao longo do texto, os trechos do Ciclo de Entrevista narrados pelos professores supervisores foram indicados em itálico e aspas.

6.1 O ENCONTRO COM OS PROFESSORES SUPERVISORES

Na etapa de apresentação da pesquisa aos participantes, a professora Helena foi a primeira que encontrei remotamente, via *Google Meet*. Não nos conhecíamos e, por isso, sua primeira pergunta foi se eu era professora. Ela explicou que, quando um pesquisador não possui vivências escolares, pode não compreender e/ou julgar a atuação dos docentes, uma vez que a realidade é distinta da teoria.

Embora, nos últimos anos, tenham sido realizadas discussões sobre a importância da relação entre universidade e escola (Nóvoa (2014, 2017, 2019), Imbernón (2010) e García (2009)), essa fala da professora revela que essa integração ainda não se consolidou como prática comum nas pesquisas realizadas com professores e em seus processos de formação.

Considerando a profissão docente como um permanente ato político, Helena se mostrou receptiva e motivada a participar da pesquisa pela importância em manter programas como o PIBID, tendo em vista as constantes mudanças no cenário educacional. Sua preocupação era se teria uma experiência interessante para ser narrada e que pudesse contribuir com meu estudo. Nesse momento me recordei de Benjamin (1993), quando diz que todos possuem histórias para contar, mesmo aquelas que não consideramos extraordinárias fazem parte da nossa construção enquanto professores.

Depois de conversas sobre a profissão e o PIBID, marcamos a realização do Ciclo de Entrevistas na escola onde a professora trabalha, como solicitado por ela, no horário de seu intervalo entre aulas.

Helena foi a primeira participante com quem realizei a primeira etapa do Ciclo de Entrevista em novembro de 2024. Eu estava muito nervosa porque foi meu primeiro contato com a pesquisa narrativa no campo e, para ela, foi a primeira vez que participava de uma entrevista que não possuía questões estruturadas e semiestruturadas.

Ao iniciarmos o Ciclo de Entrevista, vivenciamos o desafio de realizá-la na escola, uma vez que havia interrupções, barulho e compartilhamento de sala, característicos do ambiente escolar, a deixando incomodada. Assim, ela pode ter iniciado a transformação de suas vivências em experiências (Josso, 2004), mas que foi interrompida devido às interferências constantes típicas do ambiente escolar.

No entanto, esse foi um momento importante para mim, pois compreendi que realizar pesquisa acadêmica com professores da Educação Básica é considerar que seu ambiente de trabalho é vivo. Paralelamente, isso me fez rememorar a minha prática profissional, na qual não havia espaço e tempo para que eu pudesse refletir sobre meu trabalho de forma individual e coletiva, se distanciando do conceito de profissionais reflexivos, presente no desenvolvimento profissional (Imbernón, 2010).

O segundo encontro, realizado em dezembro de 2024, aconteceu em data próxima das férias escolares e, por isso, o ambiente estava mais tranquilo, refletindo em uma postura mais relaxada da professora. Nesse dia, nossa conversa não finalizou quando o gravador foi encerrado. Helena me mostrou a escola, passando pelo laboratório, pelas salas de aula e pelas fotos de experimentos que realizou com os estudantes no projeto de Iniciação Científica da Educação Básica¹⁰ (ICEB), do qual era orientadora.

Esses eram os cenários onde suas experiências se contextualizavam. Foi muito bonito ver os corredores e as paredes cheias de vida com trabalhos de alunos, mostrando o apoio da direção para diferentes tipos de atividades e projetos, assim como mencionado por ela no Ciclo de Entrevista.

Finalizada essa etapa, me voltei para a construção de seu biograma, que mostra os acontecimentos marcantes do Ensino Médio à atuação como professora de Química no Ensino Médio da rede estadual. A devolutiva, por meio do biograma, aconteceu na escola em março de 2025, a partir da qual pude preencher as lacunas e acrescentar incidentes críticos, a pedido da professora (Quadro 4):

¹⁰ O ICEB é um projeto de iniciação científica na escola formado por um professor da Educação Básica –orientador– e os estudantes pesquisadores, em atividades de pesquisa e divulgação dos resultados obtidos. Este projeto tem o objetivo de “fomentar o protagonismo juvenil e o desenvolvimento de competências e habilidades inerentes à pesquisa, conforme previsto na Base Nacional Comum Curricular - BNCC e nos Currículos Referência de Minas Gerais - CRMG, por meio da formação de núcleos de pesquisa e de investigação científica para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem, corroborando para a progressão na trajetória escolar dos estudantes e para o incentivo à continuidade dos estudos e o ingresso dos jovens ao Ensino Superior” (Minas Gerais, 2023, p. 1).

Quadro 4 – Biograma da professora Helena

Cronologia	Fases	Acontecimento	Valoração	Desdobramentos para a identidade profissional e sua prática
1995 - 1997	Ensino Médio	Na escola, gostava da disciplina de Química.	Tinha boas notas nas disciplinas da área de exatas.	Escolheu fazer a graduação em Química.
		Não teve um bom professor de Química.	Dava aulas de Química para as amigas.	Construiu a visão de docência como uma forma de ajudar o outro.
1999 - 2003	Graduação em Química	Participou da disciplina de Laboratório de Ensino Experimental.	As aulas que a participante realizou para essa disciplina sempre davam certo naquele espaço acadêmico. A professora dessa disciplina cobrava muito dos estudantes, mas dava o suporte para que eles desenvolvessem seus trabalhos.	Quando chegou na escola, percebeu que sempre acontecem imprevistos que estão fora de seu alcance. Essa professora da graduação é uma inspiração.
2002		Realizou o estágio não obrigatório na prefeitura como docente em um curso pré-vestibular (CPC) enquanto estava na graduação.	Considerou essa a sua primeira experiência como professora, pois assumia turmas sozinha no CPC.	Foi se percebendo como professora na prática.
2003		Concluiu primeiro a licenciatura, pois havia maior oportunidades de emprego.	Apesar de desejar o bacharelado, cursou a licenciatura por possibilitar a ida mais rápida para o mercado de trabalho.	Se direcionou para o curso de licenciatura.
2003 - 2005	Mestrado	Ingressou no Mestrado em Química na área de Química Analítica.	Segundo a professora supervisora, ela realizou o Mestrado em Química Analítica por afinidade com a área e para caso tivesse a oportunidade de atuar na indústria.	Não concluiu o bacharelado em Química por iniciar o Mestrado. Seus estudos em Química Ambiental no Mestrado a auxiliaram nas disciplinas de itinerários do Novo Ensino Médio.
2003 - 2006	Início da Docência	Paralelo ao Mestrado, iniciou no primeiro emprego como professora temporária na Educação de Jovens e Adultos (EJA) na prefeitura de Juiz de Fora.	Considerou que deveria ter maior atenção com as particularidades dos estudantes, diferentemente de quando dava aula no CPC.	Ensinava a Química relacionando-a ao cotidiano.

2006		Foi nomeada no concurso público da rede pública de ensino do Estado de Minas Gerais.	Foi designada para uma escola bem organizada e com muitas regras.	Atualmente ainda está nessa escola, de forma que acredita que há facilidade de que projetos como PIBID e iniciações científicas aconteçam de forma tranquila nesse espaço.
2006	Formação continuada	Participou de um curso de formação baseado no currículo de Minas Gerais.	Sua participação ocorreu pois era uma obrigatoriedade imposta pela Secretaria de Ensino. Contudo, percebeu que as discussões do curso iam ao encontro do o que ela havia aprendido na disciplina de Laboratório de Ensino Experimental durante sua graduação. Percebe que a participação em cursos de formação seria importante para a sua prática.	Segundo a professora, o curso a motivou a lecionar e contribuiu para a forma como gostaria de pensar e elaborar os conteúdos, apesar de perceber a dificuldade em aplicar o que aprendeu no curso. A escola é um espaço dinâmico por incluir pessoas com diferentes particularidades, e o Estado, com inúmeras intervenções, fez/faz com que, na maioria das vezes, o que é planejado não acontece. Portanto, realiza cursos de formação, para agregar em sua prática, com foco na aprendizagem do estudante.
2015		Participou de um curso de formação no Centro de Ciências da UFJF, baseado na tabela periódica.	Para a participante, esse curso foi uma atualização de conteúdo, uma vez que a teoria está em constante modificação e ela já havia se formado há 12 anos.	Ao realizar esse curso já com experiência em sala de aula, ela percebia o que era ou não aplicável para a sua realidade escolar.
2010	Ensino Superior	Paralelo a sua atuação na rede pública de ensino de Minas Gerais, ingressou no Ensino Superior como tutora da Universidade Aberta do Brasil na modalidade Educação a Distância.	Conheceu o PIBID no site da CAPES enquanto era tutora. Queria ter uma experiência diferente nas suas aulas, o que a motivou a realizar a inscrição para professora supervisora no PIBID-Química.	Buscava novas aprendizagens e contribuições com relação à experimentação, uma vez que os estudantes de sua escola possuem uma visão de mercado de trabalho e interesse em prosseguir com os estudos.
2015 - 2017	PIBID	Participou do edital de seleção de professor supervisor PIBID-Química e foi selecionada.	Desejava realizar atividades experimentais, que não davam para serem feitas sozinha.	Ao longo do Ciclo de Entrevistas, a professora relata sua aproximação e gosto pela Química experimental desde sua graduação. Ela destacou que, apesar da Química ser uma área prática, realiza um

				ensino mais teórico, portanto buscava, no PIBID, a oportunidade de colocar em prática o ensino experimental que ela desejava.
		Elaborou de atividades com os pibidianos.	Utilizou sua experiência para auxiliar os pibidianos no desenvolvimento das aulas e se surpreendeu com práticas que davam certo. Destacou o entusiasmo dos estudantes da Educação Básica na realização de experimentação e a postura de professor dos pibidianos ao longo dessas aulas. Estudava artigos com os conteúdos e metodologias que os pibidianos abordavam em sala.	A sala de aula se transformou em um ambiente de formação de professores em diferentes estágios da carreira. A aproximação entre a Universidade e a escola proporcionou uma relação colaborativa de ensino e aprendizagem entre a professora supervisora e os pibidianos nos momentos de elaboração e aplicação das atividades, para os quais a professora supervisora contribuiu com sua experiência prática e os pibidianos com as teorias educacionais.
Após 2017	Docência	Estudante da Educação Básica tomou vinagre em uma aula de experimentação.	Demonstrou estar desmotivada em realizar atividades experimentais, pois, para um professor desenvolver aulas experimentais sozinho, é difícil pela falta de espaço adequado e pela grande quantidade de estudantes por turma, portanto não realiza mais experimentações.	Demonstrou vontade de estudar e realizar, futuramente, caso seja novamente professora supervisora do PIBID, atividades direcionadas ao lúdico e ao ensino por investigação, sem a utilização de laboratório.
2023 - 2024		Participou da Iniciação Científica na Educação Básica.	Demonstrou empolgação ao falar sobre seu trabalho com a iniciação científica na escola, uma vez que insere os estudantes da Educação Básica no mundo científico, sendo uma área que ela gosta.	Segundo a professora supervisora, ela achou interessante a forma de ensinar na iniciação científica, mas não é aplicável para uma turma completa.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A partir do biograma, identifico uma professora que, desde a graduação, possui a percepção da docência como uma forma de contribuir, com o seu conhecimento, para os estudantes da Educação Básica. Tal característica foi sendo construída a partir de suas experiências pessoais e escolares, uma vez que via sua avó ajudar outras pessoas.

Nessa perspectiva, durante o Ensino Médio, Helena teve suas primeiras experiências com o ato de ensinar ao ajudar as amigas com o conteúdo de Química, por não terem, na visão delas daquela época, um bom professor. As suas experiências escolares a “[...] possibilita dizer quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar (Pimenta, 1997, p. 7).

Assim, observei, no Ciclo de Entrevista, que Helena foi construindo, no Ensino Médio e futuramente na graduação, seu imaginário de docência com as qualidades que gostaria de incorporar dos professores que teve. Entre elas, estão a aproximação entre aluno e professor, a presença da mediação no processo de ensino e aprendizagem e a empatia às singularidades de cada estudante.

A escolha em realizar o curso de Química aconteceu pela afinidade e êxito na disciplina no Ensino Médio, desejando seguir a carreira industrial. No entanto, escolheu realizar primeiro a licenciatura, por haver maior empregabilidade na cidade onde mora. Para confirmar se gostaria de continuar na licenciatura ou mudar para o bacharelado, decidiu participar do estágio não obrigatório, ao final de seu curso, no CPC, assumindo sozinha uma turma de pré-vestibular (Diário de campo, 25 de março de 2025).

Naquele momento percebo que ela sentia desejo de vivenciar a prática – o saber da experiência (Pimenta, 1997) – na posição de professora, para que pudesse, nessa prática, articular os três saberes da docência: da experiência, do conhecimento e o pedagógico. Ela queria viver uma docência no chão da sala, pois, na graduação, as atividades direcionadas para a docência eram incompatíveis com a realidade, “[...] *a gente podia ver, que ali dentro daquele ambiente acadêmico era possível a gente elaborar aquele plano de aula e cumprir, porque você tinha todas as variáveis bem controlada*” (Helena).

Identifico que, para Helena, esse foi um espaço importante para tornar a docência concreta para si. Contudo, gostaria de destacar que essa forma de estruturação do estágio reforça uma precarização do trabalho docente por meio de contratações de licenciandos com uma perspectiva de estágio, mas que, na prática,

eles assumem a função de um professor formado, embora com um menor salário (Linhares *et al.*, 2021). Diferentemente do estágio supervisionado, no qual há uma articulação entre o professor universitário, o professor da educação básica e o licenciando para juntos construir os saberes da docência.

Dito isso, para buscar a importância desse momento para Helena, me apoio em Tessaro e Maceno (2016), ao dizerem que no estágio supervisionado,

os licenciandos participam de atividades e de rotinas próprias do trabalho docente, o que permite a aprendizagem sobre diversos aspectos pedagógicos, curriculares, avaliativos, além do desenvolvimento de atividades educativas e a sua concretude por meio da regência e dos projetos de ensino planejados (Tessaro e Maceno, 2016, p. 34).

Assim como dito pelas autoras, acredito que a sua participação nesse estágio tenha (re)significado suas experiências escolares e da graduação sobre a perspectiva do ser professor, uma vez que foi nesse momento que tomou consciência de sua identificação com a docência e se percebeu professora.

Também lhe ascendeu questionamentos, que perduram por toda sua carreira profissional, sobre a relação entre teoria e prática, uma vez que “[...] os estágios também fortalecem a visão crítica dos estudantes sobre os modelos de ensino, e na sua avaliação sobre a pertinência ou não destes modelos para ensinar Química” (Tessaro; Maceno, 2016, p. 34).

Helena percebeu a desarticulação entre teoria e prática em seu estágio permanecendo até os dias atuais. A professora diz que, no cotidiano docente, há diversos imprevistos que não foram considerados na graduação que realizou e posteriormente nos cursos de formação continuada. Segundo Nóvoa (2019),

às universidades atribui-se uma capacidade de conhecimento cultural e científico, intelectual, de proximidade com a pesquisa e com o pensamento crítico. Mas esquecemo-nos de que, por vezes, é apenas um conhecimento vazio, sem capacidade de interrogação e de criação. Às escolas atribui-se uma ligação à prática, às coisas concretas da profissão, a tudo aquilo que, verdadeiramente, nos faria professores. Mas esquecemo-nos de que esta prática é frequentemente rotineira, medíocre, sem capacidade de inovação e, muito menos, de formação dos novos profissionais (Nóvoa, 2019, p. 7).

Dessa forma, a ausência de articulação entre teoria e prática nos espaços de formação e no contexto escolar se manifestam de forma desconexa e vazia, assim como percebido por Helena em sua atuação profissional. Por isso, ela realiza, desde seu início na carreira, cursos de formação continuada, projetos como o PIBID e a ICEB, buscando as diversas formas de ensinar para os estudantes ao buscar, na teoria, contribuições para o seu trabalho. Em nossas conversas foi possível depreender que essa sua necessidade de participar de tais formações advém das constantes modificações do currículo pelo governo, como o mais recente Novo Ensino Médio e os itinerários formativos.

Essas mudanças conferem, para Helena, um status “inacabado” à profissão, a colocando em permanente formação. Para superar a dicotomia entre teoria e prática, identifiquei que a professora realiza o processo de caminhar para si (Josso, 2004) e de tomadas de consciência. Ao participar dos processos formativos, ela acessa suas experiências anteriores se constituindo como “[...] um referencial que nos ajuda a avaliar uma situação, uma atividade, um acontecimento novo” (Josso, 2004, p. 49) e, assim, leva isso consigo ou adapta de acordo com sua realidade escolar.

Como professora na rede estadual, Helena afirma que ser docente está para além do ensinar Química, uma vez que ela precisa lidar com aspectos como a indisciplina, desafios estruturais, de recursos e da demanda de trabalho, e, ao vê-la narrar essa percepção, identifiquei uma visão solitária da docência.

O PIBID, como uma das formações que realizou, foi um espaço em que essas demandas eram compartilhadas com os licenciandos. A professora tinha o apoio para realizar atividades que gosta, como as práticas de laboratório, que estiveram presentes na sua Graduação e no Mestrado, mostrando sua afinidade pela Química Aplicada. Segundo Lima *et al.* (2016),

além de o PIBID proporcionar condições para que os licenciandos desenvolvam novas estratégias de ensino, podemos ressaltar também que a inserção do PIBID nas escolas contribuiu para que o professor supervisor pudesse ter mais tempo de planejar suas aulas e também fizesse uso de recursos que estão presentes na escola, mas que muitas vezes o docente não podia utilizar por diversas razões, como por exemplo, turmas com um elevado número de alunos (Lima *et al.*, 2016, p. 2809).

Assim como para os autores acima, Helena se sente sem amparo com a ausência dos licenciandos para realizar tais atividades, optando pelo ensino teórico

relacionando a Química ao cotidiano dos estudantes. Identifico que não é o seu desejo realizar sua prática dessa maneira, mas as condições estruturais, a falta de recursos e o pouco número de aulas de Química a impedem de realizar as experimentações. Assim, sente o desejo de retornar ao PIBID para ter o espaço e o tempo de poder estudar e aplicar Jogos Didáticos como uma opção de metodologia em substituição às aulas experimentais.

No entanto a professora percebe a diminuição de vagas para a participação de professores supervisores no decorrer dos anos, reforçando a importância das lutas para a transformação do PIBID como uma política de Estado. Com sua saída do programa, quando o edital se encerrou, ela viu uma possibilidade de retomar um ensino experimental por meio do ICEB nos anos de 2023 a 2024, no qual atuou como orientadora de uma parte dos estudantes. Nesse projeto ensinou aos alunos as etapas de uma pesquisa em Química, semelhante à iniciação científica realizada na graduação. Eu a percebi satisfeita e envolvida com o projeto, me mostrando que ela permanece buscando a professora que ela deseja ser, apesar dos desafios do trabalho docente.

O segundo participante foi o professor Rutherford, cuja presença já era familiar nas salas de laboratório quando eu estava na graduação, onde atua como técnico em Química na Universidade. Em nossa primeira conversa pelo *Google Meet*, expliquei as etapas da pesquisa, e, em seguida, o professor sugeriu que realizássemos o Ciclo de Entrevista no laboratório em que trabalha, o que ocorreu no período entre novembro e dezembro de 2024.

Em data próxima da escolhida pelo professor, ele havia participado de um pré-conselho na escola, cujo objetivo foi discutir as possíveis aprovações e reprovações dos estudantes. Essa reunião se entrelaçou às suas experiências narradas, revelando suas angústias sobre o trabalho docente e o contexto educacional.

Assim, a temporalidade das experiências compartilhadas pelo professor foi realizada em um “[...] embate paradoxal entre o passado e o futuro em favor do questionamento presente” (Josso, 2004, p. 41), no qual a temática deste estudo o levou a pensar sobre o seu ser professor a partir das reflexões produzidas na sua participação no pré-conselho.

Ao narrar esse momento, inúmeros sentimentos se fizeram presentes, como a indignação com o contexto educacional. Aqui cabe salientar que, na pesquisa narrativa, essa ação de narrar não tem fins terapêuticos, e sim a produção de uma

autorreflexão da pesquisadora e do participante sobre os nossos percursos profissionais e suas contradições (Cunha, 1997), para que, no momento do Ciclo de Entrevista, seja possível (re)significarmos os sentidos atribuídos ao ser e estar professor.

Apesar dessa sua experiência, Rutherford compartilhou de forma alegre seu percurso profissional. Ele leva consigo as aulas experimentais de forma muito viva, narrando os desafios e alegrias de algumas dessas práticas lecionadas que o marcaram. Ao final da segunda entrevista, o professor compartilhou comigo fotos e vídeos desses momentos. Pude lhe ver, de forma breve, atuando como professor e o espaço escolar em que ele realizava as aulas experimentais de que tanto gosta.

A partir do Ciclo de Entrevista, construí o biograma que levei para o Rutherford no encontro da devolutiva deste estudo em março de 2025. Enquanto o professor olhava o seu percurso de vida no biograma, outras recordações-referências (Josso, 2004) foram acessadas, sendo compartilhadas comigo.

Assim, “o biograma conduz o entrevistado a pensar sobre sua vida pessoal e profissional” (Sá; Almeida, 2004, p. 191), facilitando a devolutiva para o professor e sua autorreflexão. As lacunas deixadas pelo Ciclo de Entrevista possibilitaram que ele produzisse outros sentidos dos seus incidentes críticos e narrasse novas experiências que não se relacionavam com a temática deste estudo, mas que fizeram parte do seu percurso de vida.

Em seu biograma (Quadro 5), estão presentes os momentos marcantes desde seu trabalho como balconista em farmácia até a sua atuação profissional atual, na qual o professor divide sua jornada de trabalho entre a sala de aula na rede estadual de Minas Gerais e a Universidade, onde é técnico de laboratório.

Quadro 5 – Biograma do professor Rutherford

Cronologia	Fases	Acontecimento	Valoração	Desdobramentos para a identidade profissional e sua prática
1997-2003	Trabalho em farmácia	Não conseguiu a aprovação para a graduação na área da saúde e farmácia.	Enquanto trabalhava como balconista em uma farmácia, realizou o vestibular algumas vezes para cursos na área da saúde e/ou farmácia, contudo não conseguia a aprovação. Portanto, escolheu cursar Química por achar que era um curso parecido com Farmácia. Ele destacou que tinha a intenção de, ao longo da faculdade, cursar disciplinas da Farmácia e migrar para o curso.	Percebia a graduação como uma oportunidade de mudança de vida. Mudou-se para Juiz de Fora com o intuito de estudar.
2003	Graduação em Química	Cursou o ciclo básico da graduação em Química.	Segundo o professor, as disciplinas iniciais do curso de Química eram desafiadoras, pois continham, principalmente, as disciplinas de Cálculo e Física. Dessa forma, percebeu que correria risco de não se formar em Química e nem em Farmácia caso tentasse realizar as disciplinas desse curso.	Escolheu focar no curso de Química e seguir carreira.
2003 - 2006		Desemprego de bacharéis na região.	Desejava trabalhar na indústria, por isso, se dedicou, desde a graduação, na área de pesquisa em Química Aplicada, como a maioria de seus colegas. Queria ter uma perspectiva de emprego ao se formar. Caso não conseguisse na indústria, poderia conseguir como professor. Assim, se formou no bacharelado e, seis meses depois, em licenciatura. Nessa época o curso de Química na UFJF seguia o modelo 3+1.	Ao longo do Ciclo de Entrevista, ele demonstrou que, em seu percurso acadêmico e profissional, a experimentação sempre esteve presente. A Química Aplicada é uma área da qual ele gosta e que utiliza em suas aulas, pois os estudantes da Educação Básica gostam de participar e isso chama a atenção para a disciplina de Química. Segundo o professor, sua formação inicial na licenciatura foi superficial, portanto, fica feliz em receber e ouvir os estagiários e pibidianos, por reconhecer que os licenciandos possuem mais conhecimento educacional que ele.

2007 - 2014	Pós-Graduação	Nesse período ingressou no Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado em Química na área de Físico-Química na UFJF.	Sua aproximação com a área de Físico-Química ocorreu quando, no segundo período da Graduação, precisou se dedicar aos estudos para recuperar sua nota na disciplina de Termodinâmica. Pela sua dedicação, no terceiro período foi monitor e bolsista na área, continuando seus estudos da iniciação científica na Pós-Graduação.	Segundo ele, a Pós-Graduação o preparou para a produção de materiais didáticos e a arguição do conhecimento químico para seus alunos, uma vez que, durante a Pós-Graduação, ele participou de apresentações em eventos e congressos, da escrita de artigos em revistas e da confecção de slides atrativos para a socialização de sua pesquisa.
2010	Início da Docência	Paralelo ao Doutorado, iniciou como professor em um curso técnico de Química.	Em seu primeiro dia como docente do curso técnico em Química, sentiu medo e muitas dúvidas em relação a como se posicionar e se comportar como professor.	De acordo com o professor, foi o momento quando ele se viu como docente pela primeira vez. Adquiriu conhecimentos sobre a docência por meio da prática à medida que os desafios se apresentavam.
2013		Foi nomeado no concurso público da rede pública de ensino do Estado de Minas Gerais.	Em paralelo ao Pós-Doutorado e à docência no curso técnico, começou a trabalhar na escola onde atualmente exerce sua função. Enfrentou desafios com a aprendizagem dos estudantes que antes não havia, percebendo que a forma de ensinar é diferente do curso técnico.	Foi um incentivo para que ele buscasse momentos de formações, como em sua abertura ao diálogo com licenciandos e por meio de programas como o PIBID.
2014	Ensino Superior	Foi aprovado e nomeado no concurso público de técnico de laboratório na Universidade.	Optou por se desligar do curso técnico para assumir a posição de técnico em laboratório na Universidade. Ele era professor na rede estadual no período da manhã e técnico à noite na Universidade, permanecendo atualmente com esses dois cargos.	Ao longo do Ciclo de Entrevistas, o professor demonstrou uma relação entre a Universidade e a sua docência no curso técnico e na rede estadual. Essa relação se manifesta, por exemplo, no reaproveitamento de vidrarias que seriam descartadas pela Universidade e que são, em vez disso, levadas para a escola. Além disso, nas aulas de licenciatura em Química que são ministradas no laboratório onde ele exerce a função de técnico, ele aprendeu sobre estudo de caso, que posteriormente aplicou em suas aulas.
2022	PIBID	Participou do edital de seleção de professor supervisor PIBID-	A bolsa e o recebimento de estagiários foram as motivações para a participação no processo seletivo para ser professor supervisor do PIBID-Química. Para ele,	Segundo o professor, a aula experimental já era algo que ele fazia, então o PIBID acrescentou na realização de outras metodologias. Com os pibidianos, o planejamento e aplicação das

		Química e foi selecionado.	realizar aulas diferenciadas é muito difícil, pois trabalha em dois cargos e é algo que necessita de tempo para ser planejado.	atividades que se diferem do modelo pergunta e resposta foram divididas entre os integrantes do PIBID. Em momento posterior ao programa, ele as utilizou em suas aulas.
2022 - 2024		Os pibidianos realizaram um Quiz denominado “torta na cara”.	Houve um receio em realizar atividades com metodologias distintas da abordagem tradicional, uma vez que não tinha certeza sobre a reação dos estudantes. Esperava uma resposta negativa da turma, no entanto, para sua surpresa, os estudantes demonstraram interesse em participar das atividades propostas.	Esta abordagem o motivou a lecionar utilizando essas atividades oriundas de sua participação no PIBID.
		Realizou a Feira de Ciências na escola com o auxílio dos pibidianos.	Achava complicado realizar a Feira de Ciências por ser o único professor da escola que realizava práticas em laboratório.	Atualmente ainda mantém a Feira de Ciências na escola.
2024	Docência	Reunião pré-conselho de classe no final do ano letivo.	O professor destacou que ser professor da rede pública é desanimador devido à aprovação em massa que acontece na Educação, na qual professores e direção de escolas aprovam todos os estudantes, mesmo aqueles infrequentes e/ou que não obtiveram a pontuação.	De acordo com o professor, ele percebeu que sua função poderia ser exercida por qualquer pessoa que não tivesse formação em Química. Destacou que o problema da educação está nos docentes que não exercem sua função como deve ser exercida, faltando profissionalismo, contribuindo para a falta de respeito que pais, alunos e população em geral têm pela profissão da docência. <i>“Juntamente com o Estado com atitudes capitalistas de fechamento de turmas, deixando turmas lotadas, seguido de atitudes e mecanismos burocráticos, que apresentam um único objetivo: aprovação em massa. Porque para o Estado investimento na Educação é prejuízo e não investimento, principalmente para alunos reprovados” (Rutherford).</i> ¹¹

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

¹¹ Trecho escrito pelo professor para o biograma.

Rutherford começa compartilhando que seu caminho para a docência se iniciou quando trabalhava como balconista em uma farmácia de uma cidade próxima à Juiz de Fora. Apesar de receber um bom retorno financeiro, buscava o crescimento pessoal e profissional, que poderia ser alcançado por meio de um curso de graduação.

Por afinidade e admiração, escolheu a área de saúde e de farmácia nos processos de seleção para o ingresso na Universidade. Após algumas tentativas frustradas, optou pela Química por achar semelhante ao curso de Farmácia, com a intenção de realizar a migração de curso gradualmente.

Após ser aprovado no curso de Química, se mudou para Juiz de Fora. No início da graduação, desistiu de realizar a mudança para a área de farmácia, ao perceber a complexidade e as exigências das disciplinas do curso de Química, reconhecendo a necessidade de empenho nelas para a continuidade do curso.

Foi se interessando pela área, possuindo o desejo de trabalhar em uma indústria. Como não era de Juiz de Fora, escolheu cursar o bacharelado e, em seguida, a licenciatura, uma vez que tinha a preocupação de não conseguir um emprego na indústria. O curso de Química, naquela ocasião, seguia o modelo 3+1, com uma estruturação “em que as disciplinas de natureza pedagógica, cuja duração prevista era de um ano, justapunham-se às disciplinas de conteúdo, com duração de três anos” (Diniz-Pereira, 1999, p. 111).

Sobre esse seu pouco tempo na licenciatura, o professor narra algumas de suas experiências, destacando que o curso era muito diferente de como é atualmente. Rutherford tem uma percepção de que a sua licenciatura contou com um ensino predominantemente teórico, sendo abordados principalmente os processos de ensino e aprendizagem da criança e do jovem. Seu curso tinha a perspectiva da racionalidade técnica, na qual

nesse modelo, o professor é visto como um técnico, um especialista que aplica com rigor, na sua prática cotidiana, as regras que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico (Diniz-Pereira, 1999, p. 111-112).

Dessa forma, os cursos de Licenciatura tinham um caráter teórico, em que se priorizava os conteúdos específicos e, em um ano, era realizada a complementação pedagógica. Associa a essa perspectiva de formação a percepção do Rutherford de que, naquele momento, a área de Química Aplicada estava melhor desenvolvida no

departamento de Química da Universidade do que a licenciatura. Por isso, aliado à sua afinidade pela área da Físico-Química e o desejo de trabalhar na área industrial, Rutherford ingressou no Mestrado até o Pós-Doutorado nessa área, continuando seu projeto de iniciação científica realizado na graduação.

Paralelo ao Doutorado, em 2010, lecionou pela primeira vez no curso técnico em Química, no qual foi se percebendo e aprendendo a ser professor na prática, uma vez que em sua licenciatura teve poucas experiências dentro da escola. Nesse espaço, Rutherford tinha o objetivo de possuir vivências de práticas em sala, pois em concursos públicos um dos meios de avaliação é a prova didática. Dessa forma, o professor criou um espaço, propositalmente (Josso, 2004) ao iniciar na docência, para que pudesse produzir experiências que se constituíram como formadoras para ele.

Quando Rutherford foi aprovado no concurso público da rede estadual de Minas Gerais, ele percebeu diferenças no processo de ensino do curso técnico e na escola básica. Diante dos desafios, Rutherford sentiu a necessidade de buscar por oportunidades de ter contato com os licenciandos, como no PIBID e no estágio supervisionado. De forma semelhante ao Rutherford, a professora supervisora no trabalho de Carvalho e Ribeiro (2014) considera que,

[...] à medida que eu vou orientando para que eles façam as reflexões, eu também vou refletindo sobre minha prática, e algumas coisas a gente vai mudando. Além disso, também, verificar informações novas. De certa maneira, tem coisas que são novas... que são vistas na universidade, que na minha época não foi visto. Tem essa contribuição, sim. Eu sempre aprendo com eles (Carvalho; Ribeiro, 2014, n.p.).

Dessa forma, a presença dos licenciandos na sala de aula movimenta Rutherford para a reflexão de sua prática e para a construção e compartilhamento dos saberes da docência. Essa sua percepção da importância das contribuições dos licenciandos para si se aproxima de Nóvoa (2019), quando o autor diz que, para a formação de professores, é relevante uma relação entre os que estão no processo de formação inicial e aqueles que já se encontram no exercício da profissão.

Assim, a partir do seu biograma, percebo um professor que busca construir o conhecimento de forma compartilhada com os estudantes da Educação Básica e os licenciandos, estando disponível para experienciar os espaços de formação com o outro.

Por fim, a última participante a aceitar o convite para o Ciclo de Entrevista foi a professora Giovana, com quem já mantinha vínculo, uma vez que atuou como professora supervisora no subprojeto do PIBID do qual participei. Em nosso primeiro encontro remoto via *Google Meet*, expliquei a proposta da pesquisa e marcamos o Ciclo de Entrevista no período entre novembro e dezembro de 2024 em uma cafeteria.

Os encontros realizados nesse espaço foram acompanhados pelo aroma do café e muitos diálogos. A relação pré-existente entre mim e a participante foi um facilitador para a produção das narrativas, pois uma relação dialógica e de confiabilidade permitiu que “ao mesmo tempo que se descobre no outro, os fenômenos revelam-se em nós” (Cunha, 1997, p. 187), potencializando o processo de autotransformação de ambas.

Os instrumentos narrativos foram recebidos de forma positiva pela professora, que expressou ter gostado de participar deste estudo, destacando a tranquilidade proporcionada pela ausência da preocupação com a escrita, comum em outras pesquisas. Também percebi que foi um espaço e tempo que a possibilitaram rememorar seu percurso de construção docente por meio das referências que fazem parte de sua vida, como familiares, escolares e de seu ambiente de trabalho.

Durante o Ciclo de Entrevista, as experiências compartilhadas sobre o seu percurso formativo “[...] colocam em evidência a enorme diversidade dos contextos, dos registros e dos acontecimentos por meio dos quais emana uma intencionalidade do sujeito” (Josso, 2004, p. 135). Assim, a partir do Ciclo de Entrevista, construí o biograma com os acontecimentos marcantes de seu percurso de vida referentes desde a sua infância até a sua atuação no Programa de Recuperação da Aprendizagem (PRA) da Secretaria de Educação de Minas Gerais.

O biograma foi apresentado à Giovana, em nosso encontro na cafeteria em março de 2025, no qual pudemos conversar sobre momentos que tinham sido pouco abordados no Ciclo de Entrevista e sobre sua atuação profissional atual. A partir do ano de 2025, a professora tinha finalizado sua participação no PRA e retornado para a sala de aula em turmas do Ensino Médio na rede estadual de Minas Gerais. O biograma reformulado após a devolutiva está presente no Quadro 6:

Quadro 6 – Biograma da professora Giovana

Cronologia	Fases	Acontecimento	Valoração	Desdobramentos para a identidade profissional e sua prática
1971	Infância	Quando criança, ia na escola em que sua mãe trabalhava como professora.	Demonstrou alegria ao falar sobre a metodologia que a mãe utilizava para ensinar português e francês, no entanto, afirmou que não desejava ser professora, por acreditar que não daria conta dos estudantes.	Sua mãe utilizava metodologias diferenciadas para dar aulas. Dessa forma, quando futuramente Giovana foi dar aulas no Ensino Médio, se espelhou na prática de sua mãe.
1975	Ensino Fundamental	Teve uma aula de Ciências sobre dar um nó em osso de galinha.	Demonstrou empolgação ao falar sobre o experimento realizado na 5ª série (6º Ano). A partir dele, ela e seu professor começaram a conversar sobre tabela periódica e elementos químicos.	A partir dessa aula, ela escolheu realizar o curso de Química. Em casa, seu irmão, que cursava Farmácia, tinha vidrarias de laboratório nas quais os dois ficavam mexendo, contribuindo para o interesse da professora em trabalhar no laboratório.
1982 - 1986	Graduação em Química	Cursou o bacharelado em Química.	Queria trabalhar em laboratório, portanto realizou somente o bacharelado, mesmo seu currículo possuindo a possibilidade de se formar no bacharelado e na licenciatura no modelo 3+1.	Após formada, trabalhou em uma cidade do estado de São Paulo em uma destilaria de álcool no cargo de controle de qualidade. A região era violenta e ela tinha muitos desafios com os empregados da destilaria. Após um ano voltou para Juiz de Fora e abriu uma fábrica de tricô.
2001	Trabalho de bancária	Foi demitida do banco em que era concursada no cargo de operadora de caixa.	Ela destacou que, embora o trabalho no banco fosse mecânico, gostava de sua função. No entanto, ao ser demitida, se viu casada e com filho e, por isso, precisava de um emprego.	Ao começar a trabalhar no banco, a professora participante deu todos os seus livros de Química porque não iria mais utilizá-los. Ao ser demitida, foi para uma designação de professor da rede estadual.
2001 - 2002	Início da docência	Conseguiu um contrato temporário na rede pública de ensino do estado de Minas Gerais.	Primeira vez que foi dar aula e a única coisa que sabia era mudança de estado físico, dando esse conteúdo para todas as turmas. A partir disso, sempre estudava no dia anterior para dar aula no dia seguinte.	Começou a estudar para o concurso da rede pública de educação do estado de Minas Gerais.

		Paralelo a sua atuação como professora, reingressou no curso de licenciatura na UFJF.	Ela destacou que aproveitou ao máximo o pouco tempo disponível para se dedicar às disciplinas, uma vez que seu objetivo era concluir o curso e ser aprovada no concurso público para rede estadual de ensino de Minas Gerais que teria naquele ano.	De acordo com a professora, primeiro ela foi docente, depois ela fez licenciatura. Dessa forma, se percebeu na profissão e aprendeu sobre a docência na prática de sala de aula.
2002		Foi aprovada e nomeada em concurso público para rede estadual de ensino de Minas Gerais.	Ao longo do Ciclo de Entrevistas, a professora supervisora destacou gostar da docência. Ela percebia que a maneira que ensinava, de forma tradicional, não era a correta, mas não sabia fazer de outra maneira.	Ela destacou que conseguiu aprender no PIBID sobre a sistematização das atividades e outras formas de ensinar os conteúdos. No entanto, tem a percepção de que certas atividades são difíceis de ser realizadas sozinha.
2008 - 2010	Mestrado	Ingressou no Mestrado em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis.	Queria melhores condições de carreira e novas oportunidades de emprego. Para isso, buscou cursar o Mestrado em Petrópolis. Não conseguiu realizar sua pesquisa em Ensino de Ciências CTS por falta de orientador, portanto migrou para a temática da identidade de estudantes negros da Educação Básica.	Segundo a professora, apesar de não gostar da temática de sua pesquisa, ela conseguiu ver a importância que a escola possui para os estudantes mais desfavorecidos.
2015 - 2016	Ensino Superior	Paralelamente a sua docência nas redes estadual e privada de ensino, ingressou no Ensino Superior como docente substituta do curso de licenciatura em Química na Faculdade de Educação. Licenciandos que participavam do PIBID abordavam frequentemente o programa nas aulas.	Conheceu o PIBID por meio dos pibidianos que abordavam o programa nas aulas. A professora supervisora ficou interessada quando viu que o programa era uma forma de ensinar diferente do modelo tradicional. Como acreditava que isso deveria ser feito no ensino, se sentiu motivada a participar do processo seletivo para ser professora supervisora do PIBID-Química.	Conforme Giovana, desde o início de sua carreira, já realizava atividades diferenciadas em sua prática docente. Também pensava no planejamento das atividades e em sua aplicação, mas tinha dificuldade em organizá-las e esquematizá-las. Dessa forma, buscava no PIBID essa possibilidade de aprendizagem.

2018 - 2020	PIBID	Os estudantes da Educação Básica demonstraram interesse pelas atividades propostas no PIBID.	Destacou que foi marcante ver a interação de estudantes da Educação Básica, mesmo aqueles que não participam das aulas, nas atividades propostas pelos pibidianos, percebendo que os professores ainda têm muito a aprender.	De acordo com a professora, ela tem a visão de que a mudança na escola é necessária, devendo partir dos professores. Para isso, uma colaboração realizada no ambiente escolar entre licenciandos, seja no PIBID ou no estágio, com professores da Educação Básica é importante para a formação de ambos. Dessa forma, utilizou seu saber da experiência para ensinar e compartilhar para todos os seus estagiários e pibidianos o trabalho docente para além da sala de aula, como a escolha do livro didático, preenchimento do diário escolar e participação de conselho de classe. Paralelamente, buscou aprender, com esses licenciandos, aspectos que podem ser melhorados em sua prática.
2020 - 2022		Participou, pela segunda vez, como professora supervisora do PIBID-Química, na pandemia, com outro coordenador de forma remota.	Apesar da baixa adesão dos estudantes da Educação Básica nas aulas, a professora participante ressaltou que, em comparação com o primeiro edital do PIBID que participou, o segundo teve muito mais momentos de estudos que incrementaram o programa.	
2023 - 2024	Docência	Começou a trabalhar na Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais no programa PRA-Programa de Recuperação da Aprendizagem.	A professora destacou que está próxima de sua aposentadoria e que queria dar um tempo da sala de aula pois está cansada, uma vez que o trabalho docente também inclui muitas questões burocráticas e grande volume de trabalho.	Segundo a professora, ela percebeu que, embora na sua formação inicial e durante sua prática ser exigida a realização de um ensino direcionado para habilidades e competências, foi na sua atuação na secretaria de educação que ela compreendeu, de maneira mais clara, a distinção na abordagem pedagógica ao ensinar com base em habilidades e competências.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A partir do biograma, percebo que a sua curiosidade e a afinidade pela Química ocorreram ainda criança a partir de suas aulas de Ciências do Ensino Fundamental, a levando a cursar essa área na Universidade. Seu desejo nunca foi ser professora e, por isso, cursou o bacharelado em Química.

Posteriormente seguiu carreira em uma destilaria, em uma cidade do estado de São Paulo, onde atuava como Química responsável pelo controle de qualidade. Devido à região ser violenta, optou por retornar a Juiz de Fora, onde trabalhou com tricô e como operadora de caixa em um banco.

Ao iniciar sua trajetória profissional em uma instituição bancária, Giovana acreditava ter encerrado sua relação com Química. Contudo, diante da reestruturação da instituição em 2001, Giovana foi demitida. Necessitando voltar ao mercado de trabalho rapidamente, especialmente por já ter constituído uma família, decidiu buscar um emprego na área da docência.

Giovana conseguiu uma designação temporária na rede estadual por meio de um contrato temporário, na qual trabalhou com turmas do 1º ao 3º ano diurno e noturno. O ingresso na carreira docente antes ou durante a formação inicial ainda é muito comum nas diversas áreas da educação, por meio de uma Autorização Temporária para Lecionar (ATL), que, segundo o Art. 19 da Resolução CEE nº 495, de 29 de novembro de 2023:

Na ausência de profissional habilitado, poderá ser concedida a Autorização Temporária para Lecionar (ATL) nos anos finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e nas modalidades da Educação Básica, aos profissionais detentores de diploma de formação em nível superior, não habilitados para o componente curricular pretendido [...] (Minas Gerais, 2023, p. 5).

Dessa forma, como ainda não tinha cursado a licenciatura, aprendeu a ser professora na prática a partir de suas referências familiares e escolares sobre como ser docente (Quadros, *et al.*, 2005). Tais referenciais lhe deram uma direção a seguir sobre qual professora desejava ser e ainda norteiam a Giovana em sua prática.

Paralelamente à docência, reingressou na Universidade para cursar a licenciatura em Química com duração de um ano. Nessa sua fase da vida, a professora precisou conciliar a vida familiar, a licenciatura e a docência, se dedicando a seus estudos, uma vez que ela tinha o intuito de realizar o concurso para professores da rede estadual naquele ano e, assim, ter uma estabilidade financeira.

Posteriormente, em 2002, conseguiu a aprovação e foi nomeada como docente. Se dedicava a analisar suas práticas para compreender quais metodologias de ensino se adequavam à sua realidade. Aprendeu com as experiências positivas e, especialmente, com aquelas atividades realizadas que não alcançaram o que a professora considerava desejável.

Após os anos iniciais na carreira docente, ela decidiu fazer um Mestrado em Educação na área de Teoria do Currículo, no qual estudou a construção da identidade dos estudantes da Educação Básica da rede pública, embora sua intenção inicial fosse realizar uma pesquisa sobre o ensino de Ciências sob a perspectiva de Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS).

Essa experiência acadêmica lhe possibilitou ampliar as oportunidades de empregabilidade em espaços para além da Educação Básica. Giovana atuou como docente na rede federal, por meio de contrato temporário, e na rede privada de ensino superior. Identifiquei, em suas narrativas, que esses espaços a ofereciam oportunidades de aprofundamento na área de ensino de Química, em diálogo com os alunos, como destaca Giovana: “[...] *a minha relação com os alunos era ótima e eu dava aula de coisa que eu não sabia, né, então assim, eu tinha que estudar muito e aí acaba que eu ia aprendendo junto com eles*” (Giovana).

Enquanto estava atuando na universidade federal, conheceu o PIBID por meio de sua aluna, que era bolsista. Ao conversar com ela sobre as potencialidades do programa, decidiu realizar a inscrição para ser professora supervisora, conseguindo a aprovação em sua segunda tentativa. Tínhamos em comum a participação no programa no mesmo ano. “Sabendo que ninguém pode percorrer o caminho da vida pelo outro [...]” (Josso, 2004, p. 161), compartilhamos, uma com a outra, nossas percepções do programa, ela na posição de professora supervisora e eu na minha como licencianda.

Dessa forma, Giovana tem a percepção de que a docência é construída de forma compartilhada com o licenciando. Por isso, participou do PIBID e recebe estagiários nas suas aulas. Essa sua ação a conduz para transformações de si em tempos de constante mudanças (Nóvoa, 2019), porque os alunos mudam, as tecnologias avançam, portanto, é importante que os professores (re)signifiquem o ser e estar professor.

Assim, o percurso de vida profissional dos professores supervisores teve semelhanças com relação a escolha pela docência, formação inicial, atuação

profissional e participação no PIBID, evidenciado pelos biogramas, que permitiram “tanto uma análise do que é singular, como do que é coletivo nas trajetórias profissionais” (Ávila, 2018, p. 61). Dessa forma, na próxima seção, abordo as convergências e divergências das experiências dos professores supervisores, não de forma comparativa, mas sim em busca de uma compreensão do contexto temporal e profissional em que estão inseridos.

6.2 ONDE AS HISTÓRIAS SE ENTRELAÇAM

Um professor está em contato com a docência desde a sua escolarização, na qual tem a percepção da profissão em sua posição de estudante, portanto a sua identidade não se inicia na graduação, mas é nela que é (re)significada. Com isso, compartilho com Josso (2004) quando ela diz que

[...] a formação descreve os processos que afetam as nossas identidades e a nossa subjetividade. Ela indica, assim, um dos caminhos para que o sujeito oriente, com lucidez, as próprias aprendizagens e o seu processo de formação (Josso, 2004, p. 41).

Tal caminho é perceptível nos desdobramentos da formação inicial para os professores supervisores em suas identidades e práticas docentes. Assim, retomo brevemente uma caracterização geral dos participantes:

- Rutherford cursou, na Universidade Federal de Juiz de Fora, o bacharelado e a licenciatura em Química entre 2003 e 2006 e realizou Pós-Graduação, do Mestrado ao Pós-Doutorado, na área de Físico-Química, entre 2007 e 2014. Possui quinze anos de experiência docente e atua por onze anos como técnico de laboratório em uma universidade federal, exercendo essas duas funções de forma paralela.
- Helena cursou, na Universidade Federal de Juiz de Fora, a licenciatura em Química entre 1999 e 2003 e o Mestrado na área de Química Analítica entre 2003 e 2005. Possui vinte e três anos de docência, tendo atuado como professora no CPC ainda durante a graduação por um ano e iniciado sua prática na Educação Básica em 2003.
- Giovana cursou, na Universidade Federal de Juiz de Fora, o bacharelado em Química entre 1982 e 1986, e, posteriormente, a

licenciatura entre 2001 e 2002. Realizou o Mestrado em Educação no período de 2008 a 2010. Possui vinte e quatro anos de experiência docente, nos quais já atuou na rede estadual e particular da Educação Básica, bem como em instituições de ensino superior públicas e privadas. Também atuou na Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais por meio do Programa de Recomposição de Aprendizagem.

As graduações desses professores foram realizadas no modelo da racionalidade técnica que priorizava o conhecimento específico. Já o conhecimento pedagógico era abordado em um ano, ao final do curso, dessa forma, o graduando se formava com título de bacharel e licenciado (Diniz-Pereira, 1999).

Esse modelo de formação desconsiderava a complexidade da profissão docente, a reduzindo a uma mera reprodução de uma teoria. Assim, esse modelo foi amplamente criticado em relação a

[...] a separação entre teoria e prática na preparação profissional, a prioridade dada à formação teórica em detrimento da formação prática e a concepção da prática como mero espaço de aplicação de conhecimentos teóricos, sem um estatuto epistemológico próprio. Um outro equívoco desse modelo consiste em acreditar que para ser bom professor basta o domínio da área do conhecimento específico que se vai ensinar (Diniz-Pereira, 1999, p. 112).

Essa modalidade foi perdendo espaço, de forma gradual, para perspectivas que consideram o trabalho docente como um processo reflexivo. Todavia, suas marcas ainda são presentes na valorização da área bacharelesca do curso de Química, por exemplo. Tanto que nenhum dos professores entrevistados entrou na graduação com o desejo de serem professores. A escolha pela docência ocorreu visando a possibilidade de empregabilidade após a formatura, influenciando a escolha pela modalidade de formação de cada um.

Rutherford, que já havia tido experiência anterior em uma farmácia, realizou as duas modalidades do curso de Química; Helena cursou somente a licenciatura, atuando na área logo após formada; e Giovana, que realizou primeiro o bacharel e atuou na área e, posteriormente, ingressou na licenciatura em paralelo com o seu primeiro emprego como docente.

Ainda movidos pelo desejo de estar na carreira industrial e pela afinidade com a Química Aplicada, Helena e Rutherford ingressaram na Pós-Graduação ao finalizarem a graduação. Apesar de não ser uma área aplicável para a Educação Básica de forma direta, eles reconhecem que, indiretamente, a Pós-Graduação os auxiliou em suas práticas pedagógicas, dando repertório contextual para suas explicações e também aprofundando os conhecimentos químicos. Por outro lado, Giovana escolheu cursar o Mestrado em Educação quando sentiu a necessidade de alcançar uma valorização na carreira e acessar outros espaços de atuação.

E por fim, em relação ao PIBID, identifico que para Rutherford o programa possui uma perspectiva de um espaço de estudo e aprendizado, assim como para Giovana e Helena. Contudo, para Helena, percebo que a presença dos pibidianos se configura como oportunidade de colaboração, suavizando a sensação de isolamento que, por vezes, a acompanha no exercício da profissão.

Pensando nos entrelaçamentos das histórias de formação, que foram narradas ao longo dos Ciclos de Entrevistas, optei por organizá-los em eixos de análise que buscam estabelecer um diálogo entre as narrativas. São eles: como os professores supervisores se identificam como professores de Química, motivações e desdobramentos do PIBID-Química para a prática e desdobramentos do PIBID-Química para a carreira e profissão. Assim, esses eixos foram escolhidos buscando garantir que as interpretações permaneçam alinhadas aos objetivos deste estudo.

6.3 COMO OS PROFESSORES SUPERVISORES SE IDENTIFICAM COMO PROFESSORES DE QUÍMICA

Neste eixo, busco responder ao objetivo específico: **investigar, por meio dos relatos dos professores supervisores, como esses participantes se reconhecem enquanto docentes**. Para isso, abordo a chegada na graduação em Química e momentos da atuação profissional, compreendendo que são espaços de (trans)formação da identidade. Por isso, me volto para o momento em que os participantes demonstraram interesse pela área de Química, a fim de compreender os caminhos que os levaram à docência.

Para Giovana e Helena, o desejo de cursar a área teve início na escola. Giovana rememorou uma aula de laboratório de Ciências no 6º ano do Ensino Fundamental, ocorrida em 1975: *“um dia o professor mandou a gente levar um osso*

da coxa da galinha. E nós demos um nó no osso da coxa da galinha. Aquilo pra -, daquele dia eu falei: Eu vou estudar Química. Aí a gente começou a falar de elemento químico. Isso na 5ª série. Tabela periódica” (Giovana).

Essa memória de Giovana, considerada uma recordação-referência para Josso (2004) ou incidente crítico para Bolívar, Domingo e Fernández (2001), revela que uma aula experimental possui a potencialidade de ser um espaço motivador da curiosidade, do interesse e da (re)significação de aprendizagens em Ciências. Contudo, a experimentação em si não garante o alcance de tais potencialidades, uma vez que há a importância da mediação do professor para um ensino que provoque questionamentos (Carrascosa *et al.*, 2006), assim como do diálogo entre o professor de Ciências e Giovana após a prática. Identifico a importância de seu professor ao estar aberto para dialogar sobre conteúdos, não específicos de sua área, que seriam abordados em anos posteriores, uma vez que, segundo Seixas, Calabro e Sousa (2017), os professores do Ensino Fundamental possuem formação em Ciências Biológicas.

A experimentação não possui um caráter milagroso, com garantias de melhora no processo de ensino e aprendizagem e no despertar do interesse de todos os estudantes, mas, para alguns, como para Giovana, foi um momento marcante. Tanto que, paralelo às suas aulas de Ciências, em casa mexia nas vidrarias de laboratório de seu irmão mais velho, que era estudante de Farmácia. Com isso, ela já havia decidido que cursaria Química, expressando desejo de trabalhar no laboratório.

Para Helena, o Ensino Médio ficou marcado pelo apreço pelos estudos, como consequência, possuía boas notas na área de exatas e afinidade pela Química. Por isso, optou por ingressar nessa área na graduação para seguir carreira industrial.

Ao compartilhar sobre essa sua fase, Helena olhou para seu passado sob sua perspectiva atual de profissão (Ricoeur, 2006). No Ensino Médio, ela disse que não possuiu um bom professor de Química, consequentemente, estudava e dava aulas dos conteúdos dessa disciplina para as amigas: *“acho que isso motivou também lá, mesmo que sem querer, essa questão [de] querer ajudar sempre. Acho que a questão de ser professor é muito mais de querer ajudar o outro, do que a questão de você – é – você contribuir com seu próprio conhecimento para o outro, né” (Helena).* Essa sua percepção de docência a faz buscar, até hoje, novas formações e práticas em sala, de forma a colocar o estudante no centro da aprendizagem.

Esse seu olhar para a docência vem de sua família, quando via sua avó ajudar outras pessoas. Segundo ela, *“parece que (pausa) já é dentro da gente, é que faz parte da essência da gente, querer ajudar o próximo né. Contribuir pro próximo”* (Helena). Dessa forma, as atitudes de sua avó foram/são uma ancoragem familiar (Josso, 2007) para Helena se revelando em suas ações ao ajudar suas amigas, e posteriormente, ao atuar como docente, constituindo sua identidade.

A docência como contribuição do conhecimento para o outro está presente em minha percepção da profissão e também é encontrado nas experiências compartilhadas pelos outros participantes. No entanto, Helena foi a que mais destacou essa característica durante o Ciclo de Entrevista.

Ao voltar para a profissionalização da docência, Nóvoa (1995) aponta que “a gênese da profissão de professor tem lugar no seio de algumas congregações religiosas, que se transformaram em verdadeiras congregações docentes” (Nóvoa, 1995, p. 15). No contexto brasileiro, os primeiros professores foram responsáveis por catequizar aqueles que já habitavam o território (Saviani, 2020), os obrigando a abandonar suas crenças e cultura para buscar uma forma de “salvação” em prol da colonização. Assim, a percepção de docência para Helena pode ser reflexo de uma constituição da docência que carrega o caráter missionário em sua história.

Já Rutherford morava em uma cidade próxima a Juiz de Fora, onde trabalhava como balconista em farmácia. Desejava fazer graduação em Medicina ou Farmácia porque gostava dessas áreas. No entanto, pela grande concorrência e por não haver cotas para estudantes de escola pública naquela época, não conseguiu a aprovação.

Após algumas tentativas, decidiu cursar Química por achar semelhante à Farmácia. Sua intenção era, concomitantemente ao curso de Química, realizar disciplinas da Farmácia para fazer a mudança de graduação dentro da Universidade. Contudo, a partir dos primeiros semestres em 2003, percebeu que as disciplinas iniciais do curso de Química, como Cálculo e Física, precisariam de sua dedicação por serem difíceis. Portanto, decidiu se dedicar ao curso de Química e, com o decorrer do curso: *“eu até mudei, nem quis mais pegar a área da farmácia não. Por causa disso mesmo, porque às vezes você quer fazer tudo ao mesmo tempo, você não consegue”* (Rutherford).

Durante sua formação inicial, tinha o desejo de trabalhar na área industrial. Devido à falta de oportunidades na região de Juiz de Fora para essa área, decidiu aceitar os conselhos de uma professora do curso e realizar a licenciatura após a

conclusão do bacharelado: *“mas o que eu aprendi aqui na matéria de Química, fazendo graduação em Química, é que a gente vê muito bacharel desempregado, mas professor desempregado fica se quiser, né?”* (Rutherford).

De forma semelhante à preocupação de Rutherford, Helena optou por cursar primeiro a licenciatura, em 1999, ainda que nutrisse o desejo de seguir com o bacharelado, pois *“[...] a licenciatura me deu mais possibilidade de ir pro mercado de trabalho mais rápido do que o bacharelado, então, tipo assim, não foi uma escolha, foi um -, questões econômicas que me direcionaram a isso”* (Helena).

Já Giovana, ao ingressar na graduação em 1982, afirmou: *“eu jurei que eu nunca ia ser professora (risos)”* (Giovana), pois tinha a percepção de que não sabia ensinar. Essa afirmação revela uma concepção de docência já construída anteriormente. Como aponta Pimenta (1997, p. 7), os estudantes “sabem, mas não se identificam como professores, na medida em que olham o ser professor e a escola do ponto de vista do ser aluno”.

Ao longo do Ciclo de Entrevista, percebo que, mesmo antes de iniciar a graduação, Giovana já tinha percepções sobre a docência que envolviam os saberes do conhecimento, da experiência e do pedagógico. Isso pode ser observado quando ela comenta que: *“a gente tinha uma colega [no bacharelado] que a gente sempre falava: – a lá você vai ser uma boa professora”* (Giovana). Essa fala revela que ela, a partir de suas experiências escolares e com a mãe, que também era professora, já identificava características associadas à profissão, mesmo que ainda não se visse nesse lugar.

Segundo Giovana, *“às vezes eu tentava explicar, mas o menino não entendia de jeito nenhum. Eu achava que eu - eu tinha medo do aluno me perguntar alguma coisa e eu não saber”* (Giovana). Isso revela que “há um reconhecimento de que para saber ensinar não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos” (Pimenta, 1997, p. 9). Esses saberes, na formação inicial de Giovana, eram construídos em uma perspectiva da racionalidade técnica, dificultando a articulação dos três saberes por serem apresentados em blocos, com o saber do conhecimento como destaque no curso de formação.

Somado a essa sua percepção de si e ao desejo de trabalhar em laboratório, se formou no bacharelado em Química e seguiu carreira em uma destilaria de álcool em uma cidade do estado de São Paulo. Apesar de ser a área de trabalho que

desejava desde criança, a região era violenta e, por isso, voltou para Juiz de Fora. Seguiu carreira com o tricô e, posteriormente, foi aprovada em um concurso para trabalhar como operadora de caixa em um banco. Nesse momento, *“dei meus livros tudo de Química, porque nunca mais ia ver Química na vida”* (Giovana).

No entanto, em 2001, houve uma reestruturação do banco e Giovana foi demitida. Segundo a professora supervisora, *“eu me vi já casada com uns trinta e dois anos, com filho e sem emprego. Que que eu ia fazer? Vou dar aula”* (Giovana). Em seguida foi para uma designação do estado, conseguindo um contrato temporário de professora de Química. Inicialmente o que ela sabia sobre a disciplina era mudança de estado físico e, por isso, deu este conteúdo para todas as suas turmas lecionadas, do 1º ao 3º ano do Ensino Médio e da EJA. Após esse dia, ela estudava os conteúdos do dia seguinte quando chegava em casa, estando sempre a uma aula a frente dos alunos.

Paralelamente ao seu contrato, a professora Giovana reingressou em uma universidade federal para realizar a licenciatura, uma vez que teria o concurso do estado de Minas Gerais para professores naquele ano. Portanto, a professora dividia seus dias entre tarefas domésticas, cuidados familiares, trabalho, licenciatura e momentos de muitos estudos. Segundo ela, aprendeu a docência principalmente na prática, pois *“primeiro eu comecei a trabalhar, depois me matriculei na matéria de estágio”* (Giovana). A docência, para Giovana, chegou então como uma oportunidade de se manter economicamente ativa e com o desafio de ter que estudar para se garantir naquele lugar. Um início marcado pelo medo de como ensinar e o que ensinar, pois, até aquele início, ela não tinha tido o contato com a docência na graduação, assim como o professor Rutherford.

O professor Rutherford, por sua vez, teve seu primeiro contato com a docência em 2010 em um Curso Técnico em Química, quando fazia Doutorado na área de Físico-Química. Foi nessa ocasião que se viu professor pela primeira vez: *“daí me lembro muito bem, no primeiro dia de aula, né, os alunos têm medo do professor que não conhece a forma de atuar dele, e eu também tinha muito medo dos alunos, que eu também nunca tinha me visto na frente da-, pra ensinar, né?”* (Rutherford). Para o professor foi um momento de muitos desafios, principalmente porque, em sua formação inicial, não possuiu o contato com a sala de aula.

Ao contrário dos dois primeiros, Helena teve sua primeira experiência profissional em seu estágio não obrigatório no CPC, ainda na graduação. Naquele

espaço ela diz que foi *“se percebendo, oh! Interessante! Não é só passar o conteúdo ali e fazer o menino entender a teoria. Mas às vezes uma vaga ideia que ele tem sobre uma teoria é muito mais importante do que a teoria, as fórmulas em si, né?”* (Helena). Adotando futuramente a prática de um ensino contextualizando para os estudantes da Educação Básica, percebo que, para ela, essa sua participação no estágio a permitiu comparar o que ela aprendia na graduação com a realidade das salas de aula.

Sobre essa inserção na carreira, Huberman (2013) afirma que, nos primeiros anos, há as fases de “sobrevivência” e “descoberta”. A primeira se refere ao choque da realidade do professor, quando há um confronto entre a teoria, as expectativas e as crenças com a realidade da prática. A segunda apresenta a descoberta e as experimentações de práticas, o pertencimento de um grupo. Essas fases não são excludentes e podem estar igualmente presentes ou ocorrer a prevalência de uma delas.

Em especial nas experiências compartilhadas pelos professores supervisores, percebo que todas as fases apontadas pelo pesquisador estão presentes. Elas se revelam nos desafios iniciais decorrentes do distanciamento entre o que se aprendeu em seus processos de formação e a realidade, como também na busca de compreender a melhor maneira de ensinar na perspectiva dos professores supervisores.

Nessa caminhada, destaco que Helena e Giovana, durante o Ciclo de Entrevista, rememoraram sobre os professores que marcaram suas trajetórias escolares e de formação inicial. Esses seus professores se tornaram uma inspiração quando elas foram atuar na profissão. Quadros *et al.* (2005), afirma que alguns professores nos marcam de forma positiva e/ou negativa.

A alguns direcionamos fartos elogios; a outros, certas ressalvas. Mas percebemos que alguns deles parecem ter uma importância maior em nossas vidas. Provavelmente estes são os que nos cativaram. A questão que nos é posta refere-se à possibilidade de algum ou alguns deles terem influenciado [...] no tipo de professor que seremos, já que podemos nos espelhar (ou não) em alguns deles (Quadros *et al.*, 2005, p. 5).

Helena rememora uma disciplina da graduação sobre a utilização de laboratório para o ensino de Química. Nessa disciplina havia uma professora que *“ela cobrava bem, mas ela também dava aquele suporte pra gente fazer, desenvolver o nosso*

trabalho” (Helena). Essa característica, que chamou atenção de Helena, é contrária a que ela teve com seus professores da Educação Básica, os quais ela achava que eram professores mais distantes dos estudantes.

De forma semelhante, Giovana teve/tem sua mãe como referência. Ela era professora de Português e Francês, e Giovana a acompanhava nas aulas quando criança. Via sua mãe realizando muitas atividades de formas diferentes do tradicional de quadro e giz, sendo uma referência quando iniciou a profissão pois, “[...] esta influência é mais facilmente percebida durante sua prática de sala de aula” (Quadros *et al.*, 2005, p. 9).

Giovana conta, com felicidade, uma dessas aulas que foram marcantes: *“aí muita coisa, assim que eu já comecei a dar aula, eu me espelhava muito nas coisas que ela contava, que ela fazia, eu ia muito com ela. Aí tinha dia que ela dava, que a aula dela era pra fazer panqueca. Literalmente. Era muito legal. Pra ensinar números, então tinha que ser aqueles números um terço, um quarto, duas xícaras, esses números assim, aí ela fazia panqueca todo ano na turma dela” (Giovana).*

Dessa forma, aspectos pedagógicos e afetivos prevalecem na memória das professoras supervisoras. Segundo Quadros *et al.* (2005), as características dos professores que marcam os estudantes são aquelas que os levam para uma aprendizagem. O mesmo ocorre com características que relacionam a afetividade na relação entre aluno e professor, buscando como referência aquelas que tornam o espaço agradável para a aprendizagem.

Em relação a afetividade, Giovana compartilha que, desde o início de sua carreira, ela tem a percepção da docência como profissão e não como dom ou uma extensão da atividade materna da mulher, ficando evidente em sua conversa com a supervisora da escola na Educação Básica. Ela disse para Giovana que os alunos eram um pouco filhos dos professores, e Giovana a responde dizendo que: *“[...] jamais. Nenhum é meu filho. Eu não vejo nenhum como meu filho. Eu posso até colaborar na educação, mas não tenho obrigação. Obrigação de educar eu tenho com um só, porque eu só tenho um filho. Eu nunca enxerguei aluno como filho, não. Não sei se isso é do bem ou do mal. Mas, assim, acho que a gente pode ajudar, tem aluno que vem chorar, que falar que estava grávida, que não sabia o que fazer. Isso tudo, a gente vai dando conta. Mas ela é aluna, eu sou professora. Acabou” (Giovana).*

Essa postura de Giovana é importante, pois corrobora com a luta pela profissionalização docente, uma vez que, no século XX, as mulheres só podiam

realizar trabalho assalariado se esse se relacionasse com os cuidados de alguém, sem sobressair às atividades do lar e aos cuidados com a família. Essa concepção emergiu atrelada à necessidade de universalizar o ensino para crianças, o que possibilitou as mulheres exercerem a docência, pois elas poderiam transmitir os ideais de pureza e morais necessários para a época. Com isso,

nessa visão se construiria a imagem da mulher-mãe-professora, aquela que iluminava na senda do saber e da moralidade, qual mãe amorosa debruçada sobre as frágeis crianças a serem orientadas e transformadas por ensinamentos que possuíam a capacidade natural de desenhar destinos e acalantar esperanças, coadjuvantes inspiradoras de uma escola que se erigia como transformadora de consciências (Almeida, 2017, n.p.).

Essa imagem da professora como mãe faz da escola uma extensão de seu lar, concepção percebida na fala da supervisora de Giovana, que, por sua vez, estava no início de sua carreira. Essa experiência demonstra que Giovana tinha clareza sobre o papel do Estado, da escola e da família na educação de crianças e jovens. Ainda que seja uma linha tênue a relação entre estudante e professor, uma vez que ao lidar com pessoas as demandas de natureza diferente da educacional podem se fazer emergentes, a professora tem consigo a relação profissional entre eles.

Além disso, Giovana compartilhou que, em 2022, organizou um jornal sobre mulheres cientistas, no qual os estudantes poderiam escolher sobre de quais cientistas gostariam de buscar a história para compor o jornal. Então, “[...] dois alunos estavam fazendo em grupo, vieram e falaram assim: professora, a cientista que eu quero saber é a senhora. Então assim, é legal né, foi um reconhecimento dele me ver, ver a professora, uma cientista, porque de Química a gente é duas vezes né, é Química e ser professora é uma ciência. Eu até guardei” (Giovana).

Dessa passagem recordamos que, segundo Josso (2004, p. 54), aspectos da identidade são construídos no seio individual (autointerpretação) “[...] como seres capazes de originalidade, de criatividade, de responsabilidade, de autonomização” ao mesmo tempo em que há o diálogo com o outro (cointerpretação) “partilhando um destino comum devido ao nosso pertencer a uma comunidade”. Assim, a identificação de si como cientista é entrelaçada às diferentes áreas que um profissional em Química possa seguir, ou seja, há a presença de diferentes “eus” na identificação com a docência.

Mas não foram apenas memórias valoradas positivamente que foram narradas. Ao mesmo tempo, os desafios apresentados no dia a dia em relação ao desinteresse crescente dos estudantes, a interação com o corpo docente e direção da escola fizeram Rutherford refletir que: *“você vê que o tempo que você ficou na universidade aprendendo as coisas, adquirindo conhecimento, obtendo um diploma que teoricamente dá uma condição de professor, especialista daquela área, cai por terra. Porque muitas das vezes eu, em sala de aula, aquilo que eu estou fazendo em sala de aula como professor, eu percebo que muitos outros que não passaram por uma universidade na área de Química poderia tá fazendo ali, né”* (Rutherford).

Essa sua angústia surgiu em sua narrativa quando lembrou de um pré-conselho de classe, no qual ele percebe que todos os anos acontecem aprovações automáticas de estudantes, independente de frequência e notas. Enquanto ele compartilhava essa sua experiência, rememorei a minha participação, enquanto docente em 2023, pela primeira vez, de uma reunião que abordava as aprovações e reprovações. Naquele ano, eu e um colega tivemos dificuldades com as avaliações, pois havia muitos estudantes infrequentes, o que provocaria reprovações. Ao compartilhar isso com a supervisora na reunião, um dos professores disse para nós “acordarmos para a vida” por que no fim das contas aqueles estudantes iriam ser aprovados de qualquer maneira. Naquele momento comecei a me questionar sobre o papel do professor atualmente, assim como Rutherford.

Ele complementa dizendo que *“[...] eu fico pensando onde que está o problema da educação? Será que o problema na educação é nos alunos? Eu atualmente tenho essa opinião: o problema da educação não está nos alunos, o problema da educação não está é, no estado, né. O problema da educação está com os professores que não exercem a sua função. Professor hoje em dia fala que é professor só na teoria, porque na prática finge que ensina pro aluno fingir que aprende, né. Professor que é professor consegue reprovar o aluno. Agora eu vejo professor em sala de aula que aprova todos os alunos. Que método é esse que ele faz? Qual que é o critério que ele assume em sala de aula pra aprovar todos os alunos?”* (Rutherford).

Da mesma forma, compartilho com os sentimentos de frustração de Rutherford, pois há essa pressão para que se mantenha o fluxo dos estudantes, mesmo que no decorrer do ano percebamos que esse tipo de aprovação automática, em vez de os incluírem, muitas vezes acaba os excluindo do direito à aprendizagem no sentido humano e não neoliberalista.

Percebo, nessa experiência, que “a identidade docente não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (Nóvoa, 2013, p. 16), uma vez que Rutherford toma consciência sobre o seu ser e estar na profissão em um conflito interno, nas suas tensões em o que espera ser e o que consegue ser, buscando ser profissional em sua atuação, e também em um conflito externo, nas expectativas para com o outro, a partir de interpretações de si mesmo. Assim, a identidade é um processo inacabado durante o qual há lutas e conflitos de expectativas e valores sobre o ser professor.

Ao serem questionados sobre como se percebem professores atualmente, estiveram presentes, em suas falas, os desafios da profissão. Dessa forma, Helena destaca que: *“ela é assim, meio distorcida em relação ao que eu percebo e ao que a gente consegue praticar. Então, assim, eu me sinto bastante-, eu me percebo como uma professora que está tentando fazer o máximo dentro dos mínimos que são fornecidos para a gente, né? Então, a gente não percebe na integralidade, mas sim em partes, como professora”* (Helena).

Isso ocorre porque, na sala de aula, a professora supervisora precisa lidar com questões que estão além da sua formação em licenciatura em Química, como imposição de limites para os estudantes e defasagens em leitura e escrita, *“aí você tem que retroceder na sua área da Química para poder tentar dar o mínimo pra eles que eles consigam desenvolver dali para frente.”* (Helena).

Rutherford, seguindo essa mesma temática, explora que os baixos salários para a profissão podem resultar futuramente em falta de profissionais na educação, *“mas mesmo com todas essas adversidades, tem vezes que eu entro em sala de aula que eu me sinto feliz como professor, porque às vezes você encontra alunos educados, alunos interessados. Têm muitos alunos que não gostam de estudar? Têm. Mas têm aqueles que sabem que a educação ela faz a diferença. Têm alunos que conversam com você que fazem perguntas interessantes que você vê que estudou”* (Rutherford).

A fala do professor supervisor revela aspectos sensíveis e profundos da profissão, pois remete à dimensão relacional da docência. Em muitos casos, é o interesse e envolvimento dos estudantes que sustentam o professor em sua jornada, considerando que Rutherford percebe que há uma culpabilização presente sobre os problemas da Educação. Em um contexto marcado por inúmeras adversidades,

[...] a profissão docente desenvolve-se por diversos fatores: o salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho nas escolas em que é exercida, a promoção na profissão, as estruturas hierárquicas, a carreira docente etc. e, é claro, pela formação permanente que essa pessoa realiza ao longo de sua vida profissional (Imbernón, 2010, p. 46).

Tais fatores, que os desafiam no fazer docente, estiveram presentes em diversos momentos do Ciclo de Entrevista dos professores supervisores, como também a forma como sua identidade é transformada, uma vez que eles moldam os espaços e as condições nas quais o saber-fazer se desenvolve. Ainda que esses aspectos sejam relevantes, ser professor implica exercer uma resistência cotidiana. Dessa forma, a satisfação com a profissão acontece no reconhecimento do outro – no olhar dos estudantes – em que o professor supervisor reencontra sentido para sua atuação.

Já Giovana se percebe *“muito melhor do que eu entrei. Acho que todo mundo, né? Depois de vinte e cinco anos, se não melhorar, pede pra sair (risos). Mas acho também que eu- nesse período houve assim muita mudança. Veio a tecnologia. Eu comecei não tinha tecnologia. 2001 o negócio era saber mexer no Word, no Excel, no Powerpoint e no Axis. Hoje nem Axis tem mais. Hoje o Word e o Excel já ficou pra trás.”* (Giovana).

Para ela, o professor precisa querer aprender, pois *“o professor hoje tem que não é mais só o conteúdo, não adianta saber o conteúdo. O conteúdo tá ali pro aluno. Hoje o conteúdo é o de menos, porque você vai lá, abre, você tem livro digital, você pergunta pro Google, o Google vai te responder, você pede pro ChatGPT fazer, ele faz pra você e pronto, acabou. Tá ali. Então, acho que vai tendo essa dificuldade. E o que eu vejo é que os cursos de licenciatura não estão preparados pra isso”* (Giovana).

A professora supervisora vai ao encontro de Nóvoa (2019, p. 7), quando o autor diz que, para a sociedade do século XXI, é importante que aconteça uma metamorfose da escola, e isso implica em *“novo ambiente educativo”* e a *“criação de um novo ambiente para a formação profissional docente”*. Portanto, essas experiências pessoais e profissionais dos professores supervisores moldaram o seu ser docente, refletindo na prática docente e em como eles vivenciam os processos formativos, em especial o PIBID, que será abordado na próxima seção, pois tem o potencial para ser

esse novo espaço de formação, uma vez que o programa acompanha as constantes modificações da sociedade.

Portanto, neste eixo os participantes compartilharam que ser professor não era o seu desejo inicial, sendo levados a exercer a profissão por questões de maior empregabilidade. A identidade desses professores supervisores apresenta diferentes “eus” ao se reconhecerem como professores e também como cientistas. A constituição da docência para cada um pôde ser percebida ao longo do percurso de vida dos professores supervisores, por meio de experiências pessoais, mas principalmente da formação inicial, da formação continuada e da prática docente.

A formação inicial desses professores foi realizada no modelo 3+1, com discussões direcionadas principalmente à teoria, sem aplicação na prática que os participantes considerassem importante. Apesar de não ser possível discutir todas as especificidades da docência, os professores supervisores reconhecem que, em comparação às suas formações, o currículo da licenciatura atual tem mostrado avanços. Por isso, foi destacada, em muitos momentos, a presença de uma docência “inacabada”, que busca por formações e pelo diálogo com o outro para possibilitar aos estudantes a construção do conhecimento de forma sensível e empática.

Ainda que tenha essa aproximação com os alunos, os professores supervisores destacam a importância de manter o profissionalismo nessa relação. Os desafios da docência também foram muito presentes ao longo do Ciclo de Entrevista, se revelando como aspectos que constituem a profissão, uma vez que há um confronto entre o que os professores supervisores esperam para o seu ser docente e o que é possível, buscando entregar o melhor de si.

6.4 MOTIVAÇÕES E DESDOBRAMENTOS DO PIBID-QUÍMICA PARA A PRÁTICA

Neste eixo, busco responder ao seguinte objetivo específico: **identificar, entre os professores supervisores, quais foram as motivações para participarem do PIBID-Química e desdobramentos nas suas práticas pedagógicas**. Para isso, abordo as contribuições, ou não, do PIBID para a prática docente na perspectiva dos professores supervisores.

A escolha de participarem do programa pode ser compreendida como a fase de diversificação na carreira, apontada por Huberman (2013, p. 41), quando os professores “[...] lançam-se, então, numa pequena série de experiências pessoais,

diversificando o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as sequências do programa, etc.". As motivações para a participação no PIBID foram únicas para cada professor supervisor.

Para Rutherford, a bolsa recebida e a possibilidade de ter pibidianos em sala foram importantes para a participação no programa. Ele percebe que, em sua escola, poucos professores recebem estagiários pelo receio de ter alguém avaliando sua prática. Para ele, *"a gente tem que saber que a gente em sala de aula, a gente tem ponto positivo e tem ponto negativo. Eu não vou ser o melhor professor, eu tenho muitos defeitos, mas também tenho muitas qualidades. A gente tem que manter sempre a maior qualidade e diminuir os defeitos. A gente sempre aprende"* (Rutherford).

Em oposição aos seus colegas de trabalho, o participante destacou, em diversos momentos do Ciclo de Entrevista, a importância para si de receber estagiários em suas aulas. Esses encontros com os licenciandos se tornaram um espaço de formação *"[...] porque eu gosto de aprender com os acertos, mas eu quero aprender mais ainda com meus erros. Por isso que eu gosto de estagiário, porque na área de licenciatura eles fazem uma licenciatura que eu não fiz. Eu tenho muita prática em sala de aula porque eu já estou dez anos no Estado, mas eu tenho pouco conhecimento da teoria"* (Rutherford).

Essa narrativa de Rutherford me leva a pensar que, para um processo ser formativo, é importante que o professor tenha "predisposição a uma revisão crítica da própria prática educativa mediante processos de reflexão e análise crítica" (Imbernón, 2010, p. 73). Ao longo do Ciclo de Entrevista, o professor supervisor compara a sua licenciatura com a que é realizada atualmente. Reconhece que, nos últimos anos, cada vez mais os licenciandos fazem atividades exigidas pelo currículo na escola, sendo uma oportunidade de formação teórica para Rutherford. No PIBID em especial, eu identifiquei que houve um espaço e tempo maior para que os diálogos dos professores supervisores com os licenciandos acontecessem, diferente do que ocorreu em meus estágios e em outras práticas.

Já Helena conheceu o programa quando era tutora da Universidade Aberta do Brasil. Para ela, o aspecto financeiro não foi determinante pois o valor era reduzido, portanto, ela buscava um espaço para a aprendizagem de metodologias novas e trocas com os licenciandos: *"[...] o que que eu podia contribuir e que eles podiam contribuir comigo, principalmente na questão de experimento que foi o que a gente*

trabalhou muito, né? Com cinco meninos em sala, material disponível pra gente, a gente conseguiu fazer um bom trabalho aí” (Helena).

Ao longo do Ciclo de Entrevista, Helena dá ênfase para as trocas com os demais participantes do grupo, principalmente os licenciandos, no dia a dia da sala de aula e nas reuniões do grupo. Tais reuniões foram momentos nos quais os demais grupos informavam as atividades que foram realizadas, como também o que foi bem sucedido e o que poderiam melhorar.

Enquanto licencianda, participei de diversas reuniões do PIBID que seguiam essa configuração. As reuniões aconteciam por grupos, uma somente com os licenciandos e com a coordenadora do subprojeto, e uma outra com os professores supervisores e os demais grupos de outras escolas do subprojeto de Química. Eu me sentia assim como para Helena, que, nessas reuniões, percebia que *“às vezes uma coisa que não dava certo pra mim, alguém já dava, ah talvez fazendo desse jeito vai dar certo e vice-versa” (Helena)*. Esses momentos foram importantes para que eu construísse um repertório de práticas, por meio de um compartilhamento com muitas vozes presentes.

Já Giovana conheceu o PIBID quando estava atuando no Ensino Superior como professora substituta, com uma das alunas que era bolsista do programa. Ao conversarem sobre o programa, ela percebeu que era um espaço que buscava desenvolver atividades distintas do modelo tradicional de quadro e giz, a motivando a participar da seleção como professora supervisora *“porque eu sempre trabalhei assim, eu sempre tive -, sempre fiz algumas atividades assim da minha cabeça, nunca coloquei nada no papel. Então assim, nunca nada muito organizado, sabe? Assim, vou fazer não sei o quê, não sei se vai dar certo ou se vai dar errado. Aí, quando eu via que ia dar errado, a gente mudava até fazer dar certo. Porque não podia dar errado” (Giovana)*.

Ao dialogarmos sobre essas práticas que a participante realizava, ela rememorou uma aula aplicada em 2003, em duas turmas sobre pilha de Daniell. Após uma aula introdutória sobre o conteúdo, ela propôs que os alunos realizassem a montagem de uma pilha para fazer uma calculadora funcionar. No decorrer da atividade, eles a procuravam para fazer perguntas sobre a atividade e a professora não os respondia diretamente, os estimulando a construir aquele conhecimento.

Chegando no dia da apresentação da atividade, os alunos fizeram pilhas com diferentes frutas e materiais. Para Giovana, *“foi legal porque aí era assim, um grupo*

funcionava, aí o outro não funcionava. Quando um funcionava iam todos os grupos pra aquele que funcionava pra ver o que tinha feito. Aí o outro grupo fazia, não funcionava, ia todo mundo ajudar pra ver o que que vai funcionar” (Giovana). Após a aula da primeira turma, esses estudantes acabaram indo para a segunda turma para realizar esse mesmo movimento.

Portanto, a professora já realizava essas atividades, mas não sabia organizá-las, e no PIBID “[...] foi essa oportunidade de aprender assim a sistematizar, ter muita ideia, ver o que funciona, ver o que não funciona” (Giovana). Um dos exemplos que a professora destacou sobre atividades que ela já realizava, mas que no PIBID ela conseguiu organizar, foi a prova invertida, que consistia em uma avaliação que continha as respostas e os estudantes precisavam encontrar as perguntas.

A presença dos pibidianos em sala, assim, potencializou que professores supervisores (re)signifiquem suas rotinas escolares. Nascimento e Barolli (2013, p. 5) dizem que “a criação ou a reatualização de rotinas mostrou-se bastante recorrente nos depoimentos das professoras e, de um modo geral, aparecem associadas ao apoio às aulas que recebem dos bolsistas”. Nesse estudo dos autores, a professora supervisora que investigaram diz que, ao preparar a avaliação, “antes [...] eu não fazia com essa rotina e com esse cuidado que eu faço atualmente” (Nascimento e Barolli, 2013, p. 5), semelhante ao que Giovana compartilhou, se diferenciando pelo seu desejo em aprender sobre o planejamento de atividades.

Já Rutherford sempre dividiu suas aulas entre teoria e prática de laboratório, porque, segundo ele, facilita a compreensão dos conteúdos e torna a Química interessante para os estudantes. Demonstrando sua relação com a universidade, ele reaproveita vidrarias que seriam descartadas pela instituição e também aplica aulas de laboratório, que são realizadas na graduação para seus alunos quando possível.

Durante a participação no PIBID, o professor supervisor teve uma surpresa positiva com as atividades propostas pelos pibidianos, pois algumas não faziam parte de sua prática. Uma dessas atividades foi a aplicação de um *quiz* para turmas do 2º ano do Ensino Médio, o qual o professor supervisor destacou em diferentes momentos durante o Ciclo de Entrevista.

Segundo Rutherford: “[...] teve de uma dinâmica lá por exemplo que eu utilizo até hoje com os meus alunos que é um *quiz*. Foi um aluno do PIBID que promoveu esse *quiz*. Quando ela fez a proposta desse *quiz* eu fiquei meio receoso porque é um *quiz* de perguntas e respostas sobre Química, só que quem errava a pergunta levava

a torta na cara (risos)” (Rutherford). Esse seu sentimento surgiu do receio de ter uma resposta negativa dos estudantes à atividade, mas, ao ser colocada em prática, o professor viu um envolvimento positivo da turma.

A atividade chamou a atenção de alunos do 1º ano, que não eram de sua turma, portanto, no ano seguinte o professor acrescentou essa prática em suas aulas: *“ficou tão legal quanto a menina do PIBID fez. Mas foi uma ideia que partiu de uma aluna do PIBID, fazer esse quiz de torta na cara. Eu comprei aquelas campainhas que tinha em hotel antigo”* (Rutherford). Essa sua fala também é encontrada na literatura que aborda a relação entre pibidianos e professores supervisores para construírem uma prática pedagógica. Batista e Takahashi (2015) dizem que os professores supervisores entrevistados em seu estudo relatam que os pibidianos têm atuado de forma colaborativa nas atividades pedagógicas. Para esse subprojeto:

essa aproximação tem contribuído para a inserção de novos recursos didáticos e para a prática do professor supervisor, como comenta o professor Antônio: *“Contribui às vezes na minha prática pedagógica, dá uma condição às vezes de eu enxergar aquilo que eu não estava enxergando, um experimento novo um simulador novo, um vídeo novo”* (Batista; Takahashi, 2015, p. 5, grifo do autor).

De forma semelhante, para Rutherford *“o que o PIBID deixou pra mim é que não só de experimento, você pode dar uma aula diferenciada, né, você pode fazer certas práticas em sala, né, certas aulas em sala de aula mesmo, de forma diferenciada”* (Rutherford).

Giovana complementa dizendo que percebeu *“[...] que o professor ainda tem muito que aprender quando sai da universidade. Eu acho que na universidade ainda é muito ensino tradicional, e assim, esta mudança do tradicional eu sempre tentei fazer, mas eu acho que o PIBID me ajudou muito, a ter essa visão de que assim, que eu não preciso dar o conteúdo ali, né, só mandar, decorar, que existem outras formas. Eu sempre acreditei nisso, e é por isso que eu quis fazer parte do PIBID, para ver se o que eu pensava era realmente aquilo que era idealizado no PIBID, e é. Então assim, muitas coisas continuam na minha prática o que eu aprendi no PIBID, muitos projetos”* (Giovana).

A professora supervisora compartilha que enquanto estava dando aulas sabia que a maneira como ela ensinava não estava correta por ser focada na memorização de conteúdos, mas não sabia fazer de outra maneira. Com a participação no PIBID,

ela aprendeu algumas estratégias, como, por exemplo, ensinar o conteúdo de soluções utilizando copos com água e sal.

Giovana reconhece os desafios de aplicar algumas destas atividades sozinha, mas o programa foi importante para que ela percebesse outras formas de ensinar alguns conteúdos, por isso considera o PIBID como uma formação continuada. Assim, há indícios de que o programa foi formativo para Giovana e Rutherford pois, segundo Josso (2004), uma formação somente é formativa se há modificações no saber-fazer do professor, por exemplo.

Além de trazer novas práticas para o professor, Helena destaca a importância dos pibidianos como apoio para a professora nas aulas experimentais, uma vez que eles a auxiliavam na busca por materiais e aplicação das aulas. Durante as atividades, ela percebeu que os estudantes se interessavam pela aula, no entanto, não é possível realizar esse tipo de atividade sem apoio e com poucas aulas. A professora supervisora acha importante ter aulas experimentais no ensino e *“o PIBID foi a única forma de realizar, de uma forma efetiva com pequenos grupos fazendo e não só um demonstrativo como sempre faz” (Helena).*

Os desafios de poucas diversificações de materiais disponíveis nas escolas, diminuição da carga horária das aulas de Química, muitos alunos por turma, sobrecarga de tempo de trabalho, solicitações do Estado para aplicação de provas e o espaço escolar não adequado para a experimentação estiveram presentes nas falas dos três professores supervisores e de igual maneira na literatura. Para Nascimento e Barolli (2013, p. 6), o PIBID “[...] contribuiu para o aprimoramento de práticas docentes, na medida em que oportunizou às supervisoras a possibilidade de agregar novos recursos instrucionais às aulas, com os quais não contavam anteriormente”, assim como para os participantes desta pesquisa.

Helena chama atenção para as suas dificuldades em realizar essas aulas sozinha pois *“[...] às vezes você não tem esse tempo viável, né? Não tem, porque você tem que sair de uma escola, tem que preparar uma aula e você não recebe extra pra esse tipo de trabalho que exige um pouquinho mais de atenção e de tempo pra se executar” (Helena).*

Dessa forma, no estudo de Carvalho e Ribeiro (2014), a professora supervisora entrevistada aponta que, com o apoio dos pibidianos, ocorreu a divisão do trabalho, semelhante ao que Helena compartilhou. Percebo que a presença do licenciando possibilitou para a professora um melhor aproveitamento das aulas, reduzir a sua

sobrecarga de trabalho, além de ter alguém com quem compartilhar sobre o dia a dia da sala de aula. Sobre esse último ponto, a solidão na docência, Dias, Silva e Mattos (2014) trazem um excerto de uma professora supervisora que ilustra bem esse sentimento.

Sou praticamente a única professora de química na escola e sempre me senti muito sozinha, sem ninguém pra discutir as coisas, tendo que resolver sozinha sem outra opinião. A presença deles [bolsistas] enriqueceu isso também, pois passei a ter pessoas pra discutir, questionar e opinar sobre o que deveria ser feito, como deveria ser feito e o que poderia ser modificado pra melhorar o 'alcance' dos alunos, pois eles estão muito mais próximos dos meninos em relação à idade e as dificuldades que os mesmos enfrentam (Dias; Silva; Mattos, 2014, n.p.).

De forma semelhante, esta solidão também é percebida por Rutherford. Por ser o único professor de Química que realiza a experimentação na escola, ele achava complicado realizar a Feira de Ciências. Essa situação mudou a partir da implementação do PIBID na escola, quando eles retomaram essa atividade, permanecendo com a finalização do programa por acreditar que é um momento importante para estimular a criatividade dos estudantes.

Dessa forma, Rutherford destaca que se sente feliz em ter participado do PIBID, pois percebe que ainda tem muito a aprender: *“os alunos estagiários do PIBID aprendem estando em sala de aula, mas eu também aprendo com eles, né. Com as dinâmicas diferentes que eles fazem, né, como exercícios com práticas distintas, que às vezes eu penso que não vai dar certo, mas eu me surpreendo”* (Rutherford).

Helena complementa dizendo que, ao utilizar sua experiência de docência para auxiliar os licenciandos, *“isso vai aprimorando a nossa prática também, né, porque às vezes uma coisa que você achava que não funcionava, de acordo com a tecnologia que tem hoje, consegue funcionar. Então acho que foi sempre assim, uma formação contínua, a gente era uma troca, eles traziam, a gente experimentava, o que dava certo, a gente repetia o que não dava a gente já corrigia na hora”* (Helena).

Para Giovana essas trocas não se limitaram à prática de sala de aula. Ela diz que tem a prática de levar para os licenciandos o trabalho invisível do professor, tão necessário quanto a atuação em sala de aula. Como, por exemplo, quando atuou como professora do Ensino Superior, *“[...] eu lev- ainda era diário de papel, e eu lembro que eu passei muito apertado com diário, muito. A gente acha que é fácil, que é*

só botar os pontinhos ali, e não era. Então, ninguém me ensinou. Aí eu errava, aí eu tinha que fazer outro porque não podia ter rasura. Então assim, e aí eu fiz questão de levar um diário em branco, eu comprei um diário em branco e o meu diário pra ensinar os meus alunos, a preencher diário. Que é o mínimo que tinha que saber. Todos os meus estagiários, tinha a hora que eu tinha um momento só com eles. Era de preencher diário, eles participavam de conselho de classe, participava da escolha de livro didático, porque são coisas assim que não tem na faculdade e você encontra na sala de aula, né? Que vem junto, né?” (Giovana).

Assim, os professores supervisores mobilizaram seus saberes da docência para construir o espaço formativo para “[...] passar tudo o que eu puder pra eles, desde a parte burocrática até o chamado jogo de cintura que a gente precisa ter de vez em quando na sala de aula” (Nascimento; Barolli, 2013, p. 5). E, quando eram colocados em novas situações pelos pibidianos, esses novos conhecimentos entravam em conflito com suas experiências pessoais e profissionais, e, assim, os professores supervisores (re)significaram seus saberes.

Portanto, a prática profissional é um dos espaços em que há a concretização e possíveis transformações da identidade profissional do professor. O PIBID foi um espaço que mobilizou diferentes vivências e experiências para os participantes deste estudo, que tiveram reflexos em seu saber-fazer, como também em suas carreiras e na percepção da profissão, o que será abordado na seção seguinte.

Neste eixo, identifiquei que, dentre os diferentes motivos para os professores buscarem o programa, estiveram presentes a bolsa recebida, o apoio em sala, a atualização de metodologias e a aprendizagem sobre o planejamento. Percebo que esses aspectos são os mesmos elencados quando se fala em trabalho e profissão docente, o que mostra que o programa dá sua contribuição nesses pontos.

A participação do PIBID tornou possível a visualização de outras alternativas de ensino, uma vez que os professores estavam abertos para isso. Antes do programa, as práticas dos professores eram teóricas e experimentais, no caso de Rutherford; havia dificuldade de ensinar determinados conteúdos sem utilizar um ensino teórico, no caso de Giovana; e ensino teórico por falta de possibilidade de realizar a experimentação, no caso de Helena.

Durante o programa, as novas formas de ensinar foram sendo construídas com a experiência dos professores supervisores e com o apoio e diálogo, em especial entre os licenciandos e os professores supervisores. Após a finalização do programa,

muitas metodologias e outras formas de avaliar permaneceram na prática dos professores, no entanto, a falta de tempo, de apoio de pessoas em sala e de materiais dificulta a aplicação dessas atividades somente pelos professores supervisores. Tais desafios indicam que o PIBID não se trata de uma precarização do trabalho docente por colocar “auxiliares” em sala. Longe dessa perspectiva reducionista, ficou claro que, perante as condições atuais das redes de ensino que sobrecarregam os docentes, o trabalho coletivo é a melhor solução para implementar uma educação libertadora no sentido amplo que o termo pode assumir.

6.5 DESDOBRAMENTOS DO PIBID-QUÍMICA PARA A CARREIRA E PROFISSÃO

Neste eixo, busco responder ao objetivo específico **interpretar, nas narrativas de professores supervisores, os desdobramentos da passagem pelo PIBID na profissão e na sua carreira docente**. Para isso, exploro as experiências dos professores supervisores que nos fazem refletir sobre o ser e estar na profissão.

Todos participantes deste estudo expressaram, em diferentes momentos, que suas participações no PIBID se configuraram como um processo formativo por meio do contato com os licenciandos, possibilitando a (re)significação e atualização das práticas. As experiências compartilhadas se concentram principalmente na interação com os pibidianos no dia a dia da sala de aula.

As reuniões que fazem parte da estrutura do programa foram pouco abordadas, sendo um momento para o compartilhamento de atividades realizadas ou para sua construção. Em especial, Giovana realiza uma comparação entre sua primeira participação como professora supervisora no PIBID e a segunda, uma vez que nessa última estávamos em isolamento devido a pandemia do COVID-19. Para ela: *“no primeiro, a gente não sentava não tinha um momento de estudo. Tinha reunião lá, tinha reunião nossa, eu com a minha coordenadora e depois com todos os demais PIBID da Química, né, mas a gente não tinha um momento de estudo e na pandemia já era outro coordenador, a gente tinha muito disso”* (Giovana).

Paralelamente à pandemia, no contexto educacional estava sendo discutida a implementação da BNCC. Com isso, no subprojeto de Giovana, os estudos se voltaram para temáticas relacionadas à Base, como, por exemplo, a diferença entre ensino multidisciplinar, transdisciplinar, interdisciplinar. As reuniões aconteciam de forma online e tinham a participação dos pibidianos, da professora supervisora e do coordenador: *“eu posso dizer que eu aprendi mais do que no primeiro. No primeiro a*

gente teve mais assim, atividades na sala de aula, né. Era a ideia dos alunos que traziam ideia, eu levava, a gente aprimorava as ideias, mas as reuniões, primeiro que tinha hora pra começar era pra acabar e era muita gente, não dava pra discutir. E esse não, mesmo sendo online as reuniões eram muito produtivas, a gente lia textos. Claro que alguns alunos não liam, mas a maioria lia, tinha uma discussão muito boa, então acho que isso poderia fazer uma, sabe, incrementar no PIBID” (Giovana).

Para a professora supervisora, sua participação no segundo edital do PIBID superou a perspectiva de um programa centrado na aplicação de intervenções didáticas. Ela reconheceu, no programa, um importante espaço de estudo coletivo.

Autores como Imbernón (2010) e Nóvoa (2017, 2019) refletem sobre a formação do professor ao destacarem a importância da construção de uma prática reflexiva construída no contexto escolar de forma coletiva, como forma de romper com uma individualização na profissão. Nesse sentido, Gatti *et al.* (2019) contribui ao discutir as comunidades de aprendizagens, compreendidas como:

[...] grupos que se reúnem com o propósito de obter novas informações, ressignificar crenças e conhecimentos prévios e construir novas ideias e experiências tendo em vista trabalhar com a intenção específica de melhorar a prática e a aprendizagem dos alunos nas escolas (Gatti *et al.*, 2019, p. 189).

Ainda que a docência, em sua essência, exija práticas colaborativas, o que predomina nas escolas é um trabalho marcado pela solidão e pela fragmentação. Assim, percebo a relevância de reafirmar as comunidades colaborativas na escola como um espaço de escuta e partilha com os pares que promove um ambiente de formação.

Helena compartilha que, em alguns momentos, ela e os pibidianos realizavam a leitura de artigos, geralmente deixados na escola para que todos pudessem ter acesso, referentes às atividades que seriam aplicadas: *“então você estuda, lê muito, pega os artigos? Sim, mas na hora de implementar você também consegue trazer pros meninos [alunos da Educação Básica] e pra gente também, né, uma aula diferenciada. Acho que essa é a importância do PIBID, fazer a gente ter essa formação continuada também” (Helena).*

Para Nóvoa (2019), a formação do professor deve considerar as contribuições da universidade, no entanto, “[...] é no lugar da escola que ela se define, enriquece-se e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores”

(Nóvoa, 2019, p. 11). Dessa forma, o que foi abordado nesses momentos relatados pelas professoras supervisoras ocorreu a partir de uma demanda da e para a sala de aula, possuindo a potencialidade de (re)significação da atuação pedagógica de forma prática e teórica.

Nas experiências de Rutherford, percebo que os momentos de formação para si aconteciam nos diálogos com os licenciandos durante o PIBID: *“eu perguntava aos estagiários qual era a ideia que eles tinham da escola, qual que é a mentalidade que a gente poderia mudar numa aula, o que que a gente poderia acrescentar pra essa aula”* (Rutherford). Segundo o professor supervisor, ele aprendeu a ser professor na prática, por isso valoriza essa interação com licenciandos.

Ainda que essa sua percepção da docência não tenha sido um desdobramento do PIBID e sim uma prática comum do seu cotidiano, realizo uma aproximação com as práticas escolares que tive ao longo da minha formação inicial e no estágio. O PIBID foi o programa que me possibilitou ter maior contato regular com o professor, uma vez que o objetivo do programa era esse trabalho em conjunto. Portanto, para mim, foi um espaço e tempo nos quais esses diálogos se desenvolviam por uma iniciativa e abertura da minha professora supervisora.

Essa é uma perspectiva de uma profissão que é construída no coletivo, portanto é “[...] na colaboração, nas suas potencialidades para a aprendizagem e nas suas qualidades democráticas, que se definem os percursos formativos” (Nóvoa, 2017, p. 1123). O professor Rutherford percebia essa colaboração ocorrida no PIBID como *“[...] uma via de mão dupla, né, eu aprendo com eles e eles aprendem comigo também, creio eu, pelo menos aquilo que não deve ser feito às vezes eles aprendem também (risos)”* (Rutherford).

Essa interação com o licenciando, algumas vezes, pode se tornar um desafio para os professores supervisores, como apontado por Giovana e Helena, uma vez que pode acontecer de o pibidiano ainda transitar em sua percepção como aluno e como professor. No entanto, Rutherford percebe que, ao longo do programa, os licenciandos vão adquirindo autonomia e confiança para o fazer docente. Dessa forma, para as professoras supervisoras é importante *“manter um certo profissionalismo, embora ela [bolsista] não fosse uma professora formada, mas ela já tinha idade o suficiente de ter responsabilidade no trabalho”* (Helena). Tais desafios com os pibidianos foram um exercício para Giovana *“porque eu também tinha colegas como eles, né”* (Giovana), pois os pibidianos tinham atitudes e comportamentos

semelhantes aos colegas de trabalho de Giovana. Portanto, a professora supervisora foi colocada em uma posição na qual precisaria lidar com essas situações que são comuns em seu cotidiano escolar.

Em outros momentos, a profissão também foi construída por meio de uma reflexão no individual para Giovana, como na elaboração de relatórios sobre os pibidianos: *“até acho que na hora de fazer relatório, que a gente fazia uns relatórios meio chato, você tá aprendendo, porque quando você tá ali, né, átomo, tabela periódica, não sei o que, você não faz relatório. Fazer relatório você tem que parar, pensar, então eu tenho que falar de um fulano de outro fulano, de outro beltrano. Mas por que que esse não foi melhor do que esse? O que que ele fez? Então quando você está refletindo assim, você está aprendendo, né. Acho que fazer relatório, botar no papel, é um exercício assim de, do reconhecimento de que-, você refletir mesmo sobre as diferenças. E aí eu fico pensando então na sala de aula eu também tenho, né, porque que aquele aluno é tão diferente desse, mas um é bom nisso, o outro é bom naquilo e eu também devo ser melhor numa coisa e pior na outra (risos)”* (Giovana).

Josso (2004), por meio dos seminários de formação, desenvolve a escrita das experiências após o compartilhamento das narrativas orais entre os participantes de seu estudo. Inspirada nessa sua utilização da escrita, identifico, na experiência de Giovana, que a organização textual das ações dos licenciandos a moviam para um processo de tomada de consciência sobre si.

Ao pensar no PIBID como esse espaço formativo por meio de diferentes interações, como apresentado pelos professores supervisores mencionados, gostaria de destacar que Helena compartilhou considerar o programa uma formação para ela, contudo, ao ser questionada se em algum momento ela percebe que o programa deixou marcas para si, ela compartilha que: *“eu acho que não, sempre foi o contrário, por eu já ter essa formação em si, eu sempre fui buscando outras coisas além, como o PIBID, agora esse outro curso e até outros também”* (Helena).

De fato, ao longo do Ciclo de Entrevista, Helena enfatizou a importância de algumas formações continuadas realizadas: *“desde sempre a minha formação foi sempre pensada nisso também, não é só isso e acabou”* (Helena), sendo importante para ela que o professor esteja em permanente formação. Para isso, Helena é motivada pelas constantes mudanças no contexto educacional, que a movem para buscar novas formações. Alguns exemplos compartilhados pela professora supervisora foram sua participação no curso da Universidade Federal de Minas Gerais

sobre experimentação na sala de aula, baseado no currículo de Minas Gerais, e o curso sobre a tabela periódica, realizado no Centro de Ciências. O primeiro foi importante para sua compreensão de ensinar de forma contextualizada, e o segundo, como uma atualização do conteúdo.

Sua participação no PIBID ofereceu subsídio para realizar a iniciação científica: *“com esse novo projeto que eu peguei também eu tive que fazer um monte de curso e principalmente dessa- e bem na área que eu sempre gosto que é a da escrita científica, né, da introdução dos meninos no mundo científico, né, na escrita científica, e como a gente já trabalhou com tutoria, PIBID a gente já vem na linha aí foi tranquilo desenvolver o projeto” (Helena).*

Assim, há indícios de que o PIBID se tornou uma experiência formadora para a professora supervisora pois, “[...] o que foi aprendido (saber-fazer e conhecimentos) serve, daí para frente, quer de referência a numerosíssimas situações do gênero, quer de acontecimento existencial único e decisivo na simbólica orientadora de uma vida” (Josso, 2004, p. 40), podendo ser aplicado em situações posteriores como na iniciação científica.

Também foi uma experiência formadora para Giovana pensar sobre a profissão docente. Segundo ela, o PIBID a proporcionou *“[...] a visão também de que a escola tem que mudar, mas pra escola mudar, o professor que tem que mudar. Se o professor não mudar a escola não muda, então é o professor” (Giovana).* Para isso, ela destaca que seria importante ter o PIBID para todos os professores, uma vez que é um espaço que possibilita a visualização de um ensino diferente do modelo tradicional de quadro, giz e avaliações dos estudantes.

Essa mudança que Giovana traz para a reflexão foi compartilhada pelo professor Rutherford ao conversarmos sobre o desdobramento do programa para sua carreira. Para ele, *“[...] às vezes quando eu vi algumas propostas que eram feitas no PIBID, ouvia a interação dos alunos é-, eu achava muito interessante eu achava a sensação de dever cumprido” (Rutherford).*

Esse é um dos pontos que julgo ser relevantes da pesquisa desenvolvida, pois os participantes percebem que o interesse demonstrado pelos estudantes é uma motivação para o seu trabalho. Diante disso, a busca por estratégias que promovam e mantenham esse interesse é um desafio, uma vez que eles enfrentam diferentes questões pessoais, financeiras e sociais, e, por isso, Rutherford achava gratificante quando as atividades do PIBID chamavam a atenção dos estudantes: *“então quando*

o PIBID vinha com essas propostas, né, eles queriam sempre participar, os alunos são participativos, né, eles querem, né, interagir, querem fazer coisas diferentes. Então, as aulas tradicionais, eles não gostam muito, né, mas as aulas diferenciadas eles correm atrás” (Rutherford). Com essa narrativa, vejo que isso o motiva a melhorar como professor.

Ao pensar sobre sua carreira, Giovana reflete que *“como seria bom se eu pudesse trabalhar sempre desse jeito, né? E como a gente vê que tem professor, né, que não consegue ver que precisa mudar, porque a gente vê, a gente via a participação dos alunos como era melhor e vê que tem que mudar, que é necessário mudar, que é uma coisa importante pra educação é- essa, essa visão, né, de como ensinar, que não adianta você chegar lá e ficar mandando decorar a tabela periódica ficar decorando cálculo estequiométrico, ai Jesus amado” (Giovana).*

É interessante essa percepção de Giovana sobre sua rotina de trabalho, pois, segundo Nóvoa (2013), cada professor tem um modo de experienciar e vivenciar a rotina docente. Dessa forma, os professores podem apresentar um efeito de rigidez que configura na indisponibilidade da mudança pelo professor. Essa rigidez que Giovana percebe está relacionado com “[...] uma grande dificuldade em abandonar certas práticas, nomeadamente quando foram empregues com sucesso em momentos difíceis da sua vida profissional” (Nóvoa, 2013, p. 17), por exemplo.

Nesse sentido, a resistência a novas propostas pedagógicas, como aquelas mobilizadas pelo PIBID, se revela como um movimento de insegurança e proteção do professor. Talvez por isso não percebi, durante a pesquisa nos acervos do programa na UFJF, um número elevado de inscrições de candidatos a supervisores. Assim, essa resistência nos convida a pensar sobre a importância da formação de professores acontecer em um terceiro lugar, “[...] um lugar de articulação entre a universidade e a sociedade, neste caso, entre a universidade, as escolas e os professores” (Nóvoa, 2013, p. 9). Esse terceiro lugar se aproxima da estrutura do PIBID, que propõe mudanças na prática e transformações no modo de ser e estar professor.

Essa aproximação entre a formação inicial e continuada dos professores é um dos desdobramentos percebidos por Helena, segundo a qual sua participação no PIBID foi a confirmação do desejo de trabalhar com a formação inicial: *“[...] alguma outra bolsa que possibilite a gente trabalhar com alunos da universidade, isso eu sempre vou estar buscando. Acho que o PIBID ele só ampliou assim de ok parece que sim é o caminho que eu gosto, de fazer isso, trabalhar com projetos, trabalhar com*

outros meninos, mentalidade novas dos meninos, incorporando no que a gente já sabe e vice-versa, né. Acho que isso está sempre uma coisa ligada a outra. A gente busca o PIBID porque a gente quer essa formação e quer mais novidade pro ensino e aprendizagem e quando você já está no PIBID você fala ah eu quero mais, fazer mais coisa continuada também” (Helena).

Nos estudos de Nascimento e Barolli (2013), a professora supervisora investigada por eles também sentiu satisfação em poder contribuir com a formação inicial, mesmo estando na Educação Básica. Segundo os autores, a “[...] satisfação pessoal que surge quando se está inserido num processo de formação do outro, devido especialmente à valorização de seu trabalho, acarreta contribuições para o próprio desenvolvimento profissional” (Nascimento; Barolli, 2013, p. 4).

Dessa forma, percebo que Helena busca contribuir com os licenciandos por meio dos saberes que foram sendo construídos ao longo de sua carreira. Tais saberes vão sendo passados de geração a geração no percurso formativo dos professores, sendo o PIBID um dos espaços possíveis para essas trocas e reflexões da profissão. Para a professora supervisora: “[...] quando você vê que tem mais políticas voltadas pra formação de professores que na época que você estudou, falo nossa, seria bom se pudesse atuar na área de educação do superior já com esse tempo de experimento na no ensino básico, contribuir mais com a formação do professor ou mesmo que, sei lá, houvesse um outro curso alguma coisa que a gente pudesse fazer voltado só pra essa área da formação, pra agregar mais, no meu caso seria o doutorado” (Helena). A professora supervisora expressou seu desejo de realizar o doutorado com a temática de currículo, uma vez que ele está em constante mudança. Contudo, ela compartilha que as burocracias, sua saúde e questões econômicas a fazem desistir de realizá-lo.

Por isso, a professora supervisora expressou o desejo em participar novamente do PIBID com uma temática que envolva jogos didáticos, pois ela percebe que atualmente não é viável realizar experimentação, *“ou talvez ensino por investigação, que é uma coisa que eu queria muito estar trabalhando também, mas eu ainda não tive tempo de parar e analisar pra poder aplicar pros meninos” (Helena)*. Há indícios de que, para ela, essa sua participação seria para além do apoio dos licenciandos, sendo um espaço e tempo de aprendizagens sobre esta metodologia.

Por outro lado, Giovana e Rutherford não desejam participar do PIBID, pois estão buscando desacelerar na profissão, o que ocorre por motivos distintos.

Rutherford compartilha que, no último ano, estava com muitos trabalhos para além da docência e da função de técnico na Universidade, como o PIBID e a coordenação do Novo Ensino Médio. Tais atividades resultaram em uma rotina desgastante e, por isso, neste ano tem priorizado a busca por uma melhor qualidade de vida.

Já Giovana está próxima da aposentadoria, em uma fase da carreira denominada desinvestimento, que, segundo Huberman (2013), é um momento em que,

[...] as pessoas libertam-se, progressivamente, sem o lamentar, do investimento no trabalho, para consagrar mais tempo a si próprias, aos interesses exteriores à escola e a uma vida social de maior reflexão, digamos mesmo de maior carga filosófica (Huberman, 2013, p. 46).

Dessa forma, a professora supervisora diz que: *“eu ando não querendo ter trabalho e dá trabalho. Dá pouco trabalho, mas dá, né. Você pensar, você coordenar aqueles alunos, ter isso, ter aquilo, mas eu acho que foi muito importante”* (Giovana). Essa importância é derivada da possibilidade de formar tanto os licenciandos quanto os professores em exercício.

Pensando que a passagem por esse programa foi significativa para os professores supervisores, eles esboçaram preocupações quanto a estrutura atual do programa, uma vez que, no edital mais recente da UFJF, as vagas foram para um subprojeto interdisciplinar de Ciências da Natureza, no qual houve uma vaga para professor supervisor da área de Química, Física ou Biologia.

Giovana percebe essas reduções do programa ao longo dos anos: *“então eu acho que é um projeto assim que não podia acabar, e está cada vez sendo mais é-diminuindo, né? Agora já não é mais de Química, de Física e de Biologia, agora é de Ciências da Natureza. Junta todo mundo no mesmo buraco, acho que é uma adaptação a BNCC, mas a BNCC ainda tá separado. Então no primeiro PIBID que eu lembro que eu participei e não fui aprovada, se não me engano eram quatro grupos de oito alunos, então eram quatro supervisores. Depois passou pra dois, aí agora é um só”* (Giovana). Santos e Bianchini (2022), em seus estudos, apontam que, a partir de 2016, os investimentos no PIBID foram decaindo, revelando uma desestruturação do programa, percebida pela professora a partir da diminuição do número de bolsas.

Assim, a redução nos investimentos para o PIBID ultrapassa as questões financeiras, considerando que o programa foi, para esses professores supervisores,

um importante espaço para refletirem e (re)significarem suas identidades, carreira e práticas. Isso só foi possível pois os professores supervisores já possuíam como característica a abertura e a consciência de que ser professor é estar em constante movimento de construção de aprendizagens e formações.

Portanto, neste eixo, os professores supervisores percebem o programa como um processo formativo para si com impactos em suas carreiras e profissão. Ainda que os desdobramentos do PIBID para a prática ficaram mais evidentes do que para a carreira e a profissão, os momentos como reunião, interação entre professor supervisor e pibidiano na sala de aula e preenchimento de relatórios foram espaços em que os professores supervisores foram movidos a pensar sobre si. Logo, o PIBID possibilitou momentos de estudos com os integrantes do subprojeto, principalmente na pandemia para Giovana.

Essas aprendizagens dos professores supervisores com os licenciandos não se limitaram à prática, uma vez que eles vivenciaram situações de conflito, como os desafios de mostrar para os pibidianos a importância das questões éticas na profissão, se tornando um momento para aprender a como lidar com o outro em situações adversas.

Além disso, o PIBID foi um espaço que possibilitou a percepção da importância de o professor estar aberto para a mudança, pois as gerações dos estudantes cada vez mais se distanciam em uma alta velocidade. Para isso, o programa se mostrou um espaço em que essas modificações podem ser possíveis com a interação com o licenciando, ou seja, uma formação que considere um espaço para que tenha a formação inicial e continuada em conjunto.

7 O ENCERRAR COMO GESTO DE RECOMEÇO

Não denominarei este último capítulo de consideração finais pois “[...] o processo de composição, de configuração, não termina no texto, mas no leitor, e sob essa condição, torna possível a reconfiguração da vida por meio da história” (Ricoeur, 2006, p. 15). Assim, a cada nova chegada ou retorno a este estudo, o texto produzirá novas (re)significações da experiência.

O objetivo geral deste estudo é compreender como os professores supervisores do PIBID-Química da UFJF se percebem sendo professores e percebem sua carreira após a passagem pelo programa. Para buscar responder à questão de pesquisa – Como os professores supervisores do PIBID-Química da UFJF percebem os desdobramentos do programa em suas trajetórias profissionais após sua conclusão? –, estabeleci três objetivos específicos que possibilitaram a orientação dos instrumentos de pesquisa e a interpretação do material narrativo.

Ao pensar no percurso para a realização desta pesquisa, compreendo que foi um momento significativo para mim, pois o PIBID foi um espaço de descoberta e reafirmação da docência, tanto durante quanto após minha participação no programa. O diálogo com os professores supervisores e com a literatura me marcaram, em especial, sobre os diferentes saberes que se entrelaçaram no cotidiano da profissão, como o saber da afetividade, da experiência, do cuidado, do pedagógico e do conhecimento, incluindo o “não saber”, aquele que os motiva e desafia a permanecer em movimento. A docência, assim, se apresenta como um compartilhamento com o outro, seja com os estudantes da Educação Básica e/ou com os licenciandos, os colocando na posição de aprender a ensinar.

Nesse sentido, há um diálogo com o objetivo geral desta pesquisa, pois Helena se identificou com a docência ainda na formação inicial, enquanto Giovana e Rutherford aprenderam sobre a profissão no exercício dela. Os professores supervisores participantes possuíam/possuem uma percepção de qual professor gostariam de ser, influenciados pelas suas experiências escolares, formativas e profissionais. No entanto, a partir da minha experiência e a da relatada pelos participantes, percebo que a realidade docente é marcada por uma sobrecarga de trabalhos burocráticos que dificulta os professores supervisores a colocarem em prática a docência idealizada. Mas o professor, a partir do que é possível e alcançável, ainda consegue exercer seu trabalho e para isso “basta *ter tempo e coragem (risos)*”

(*Rutherford*). A coragem mencionada por Rutherford é um sentimento que atravessou as narrativas desses professores supervisores, uma vez que demonstraram persistência, resistência, perseverança e força diante de situações difíceis ou naquelas em que os professores supervisores tomaram consciência de que precisavam se desafiar para se transformarem.

Nesse contexto, o PIBID contribuiu para que os professores tivessem tempo e coragem para concretizarem a docência que desejavam exercer por meio de uma atuação coletiva entre professores supervisores e pibidianos. A inserção dos licenciandos potencializa a transformação da identidade do professor supervisor, pois essa identidade se transforma na relação com o outro, a partir do olhar que o professor tem de si mesmo e também na forma como é visto pelos outros, ou seja, acontece na coletividade. Dessa forma, esta pesquisa amplia os estudos sobre o PIBID em uma reflexão sobre os desdobramentos do programa, de forma que seja possível o aprimoramento dessa política de formação de professores e valorização profissional.

Este estudo pode contribuir e motivar novos aprofundamentos voltados para o desenvolvimento profissional e para a atuação profissional, sobretudo no que se refere à formação continuada dos professores supervisores e à coletividade nos processos formativos e na atuação na escola. Tais dimensões, ao serem exploradas em pesquisas futuras, a partir da trajetória de vida e/ou profissional dos supervisores, podem ampliar a compreensão sobre a profissão, evidenciando que ela é marcada por tensões, aprendizagens e afetividades, reafirmando, assim, seu caráter de construção contínua.

Portanto, a realização desta pesquisa e, principalmente, as experiências compartilhadas entre mim e os professores supervisores representaram para mim um recomeço, tanto pessoal quanto profissional. Retorno agora à sala de aula com a percepção acerca da importância de uma docência construída no coletivo, em diálogo com os pares e em articulação com a formação inicial. Nesse movimento, reconheço que políticas públicas voltadas à formação de professores, como o PIBID, contribuem para uma transformação da docência, processo que também atravessou minha própria trajetória e a dos professores supervisores participantes desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Amanda Gomes de; REIS, Rita de Cássia. Um levantamento bibliográfico sobre o PIBID enquanto espaço de formação profissional de supervisores de Ciências da Natureza. **Instrumento: Ver. Est. E Pesq. Em Educação**, v. 26, p. 1-24, 2024.

ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na Educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX” *In*: SAVIANI, D; ALMEIDA, J. S.; SOUZA, R. F.; VALDEMARIN, V. T. **O legado educacional do século XX no Brasil**. 3. Ed. Campinas: Autores Associados, 2017. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 18 jun. 2025.

ÁVILA, Maria Auxiliadora. Biograma profissional: procedimento metodológico para a aproximação ao singular e coletivo nas pesquisas. *In*: FURLANETTO, E. C.; NACARATO, A. M.; GONÇALVES, T. V. O. (org.). **Espaços formativos, trajetórias de vida e narrativas docentes**. Curitiba: CRV, 2018. P. 55-72.

BARROS, Erika Vargas de Souza. **As experiências formativas narradas por professores para a constituição da docência em ciências nos anos iniciais**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2023.

BATISTA, Leila Santos Freitas; TAKAHASHI, Eduardo Kojy. Desenvolvimento profissional de professores supervisores de Física: contribuições do PIBID na prática docente. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 2015, Águas de Lindóia. **Anais X ENPEC**, 2015.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In*: BENJAMIN, W. **Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1993. P. 197-221.

BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús; FERNÁNDEZ, Manuel. **La investigación biográfico-narrativa ver educación: enfoque y metodología**. Madrid: La muralla, 2001.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital MEC/CAPES/FNDE 2007, de 12 de dezembro de 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>. Acesso em: 01 abr. 2025.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Edital Relação de projetos aprovados. **Diário Oficial da União**: seção 3, Brasília, DF, n. 247, p. 21, 28 dez. 2009. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/dou-281209-relacaoprojetosaprovados-pdf>. Acesso em: 18 fev. 2025.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei 7552/2014, de 14 de maio 2014**. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=615367> Acesso em: 10 jun. 2025.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital nº 7/2018, de 01 de março de 2018**. Programa Institucional De Bolsa De Iniciação À Docência – PIBID chamada pública para apresentação de propostas. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/120318-edital-0631954-edital-capes-07-2018-pibid-retificado-pdf>. Acesso em: 01 abr. 2025.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital nº 10/2024, de 25 de maio de 2024**. Programa Institucional De Bolsa De Iniciação À Docência – PIBID chamada pública para apresentação de propostas. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/resultados-dos-editais/25092024_SEI_2465817_Edital_10_2024.pdf. Acesso em: 01 abr. 2025.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 90, de 25 de março de 2024**. Dispõe sobre o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2024. Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=14542#anchor>. Acesso em: 01 abr. 2025.

BRITO, Assicleide da Silva; LOPES, Edinéia Tavares; GASTAL, Maria Luiza de Araújo. Uma conversa sobre a identidade docente: das visões sobre ser professor de Química a escolha pela profissão. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA, 2016, Cuiabá. **Anais VII CIPA**, BIOgraph, 2016.

CARRASCOSA, Jaime; GIL-PÉREZ, Daniel; VILCHES, Amparo; VALDÉS, Pablo. Papel de la actividad experimental ver la educación científica. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 23, n. 2, p. 157-181, 2006.

CARVALHO, Ângelo Pereira de; RIBEIRO, Renata Cardoso de Sá. As contribuições do PIBID Química à formação docente segundo Professores Supervisores. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA, 2014, Ouro Preto. **Anais XVII ENEQ**, 2014.

CLANDININ, Jean; CONNELLY Michael. Por que Narrativa?. *In*: CLANDININ, J.; CONNELLY M. **Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2015. P. 29-51.

CORNELO, Camila Santos; SCKNECKENBERG, Marisa. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID: trajetória e desdobramentos. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 14, n. 27, 2020.

CUNHA, Maria Isabel. Conta-me agora!: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 23, p. 185-195, 1997.

DIAS, Diego Araújo; SILVA, Nilma Soares da; MATTOS, Catharina Gouvêa Viana de. A importância do PIBID de Química da UFMG para a formação inicial e continuada e para as escolas envolvidas. *In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA*, 2014, Ouro Preto. **Anais XVII ENEQ**, 2014.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 109-125, 1999.

DOMINICÉ, Pierre. O que a vida lhes ensinou. *In: NÓVOA, A. FINGER, M. O método (auto)biográfico e a formação*. 2 ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014. P. 177-210.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. **Sociologia – Problemas e práticas**, n. 9, p. 171-177, 1991.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. *In: NÓVOA, A. FINGER, M. O método (auto)biográfico e a formação*. 2 ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014. P. 29-55.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto: Porto Editora, 1999.

GARCÍA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 7-22, 2009.

GATTI, Bernardete. A., ANDRÉ, Marli. E. D. A., GIMENES, Nelson. A. S., FERRAGUT, Laurizete. Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). **São Paulo: FCC/SEP**, v. 41, p. 3-120, 2014.

GATTI, Bernardete Angelina, et al. Professores do Brasil: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

HESS, Remi. O momento do diário de pesquisa na educação. **Ambiente & Educação: Revista de Educação Ambiental**, v. 14, n. 1, p. 61-87, 2009.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In: NÓVOA, A. (org.). Vida de professores*. 2 ed. Porto: Porto Editora, 2013, p. 31-61.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 8 ed. Cortez editora, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, n. 63, p. 413-438, 2007.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito...Ao sujeito da formação. *In*: NÓVOA, A. FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. 2 ed. Natal, RN: EDUFRRN, 2014. P. 57-76.

LIMA, Gabriel Henrique de; SILVA Jaiurte Gomes Martins da; SILVA Thais Soares da; SILVA Maria José Farias da; FARIAS Gilmar Beserra de; LIMA Kênio Erithon Cavalcante. O PIBID Biologia e a oportunidade de inovar estratégias e recursos didáticos: uma experiência bem sucedida para a formação docente. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE BIOLOGIA, 2016, Maringá. **Anais VI ENEBIO**. Maringá, 2016. P.2804-2815.

LINHARES, Renata; SILVA, Hugo Leonardo Fonseca da; MASCARENHAS, Ângela Cristina Belém; SOUZA, Sherry Max de, JÚNIOR, Marcos Jerônimo Diás. O estágio, a precarização do mundo do trabalho e a formação dos (as) estudantes de educação física. **Arquivos em Movimento**, v. 17, n. 1, p. 336-354, 2021.

LOPES, Cesar Valmor Machado; SOUZA, Diogo Onofre; PINO, José Claudio Del. Professor/a de Ciências Naturais e de Química: a busca de uma identidade. **Educação**, v. 27, n. 52, p. 153-167, 2004.

MINAS GERAIS. SEE Secretaria De Estado De Educação. **Edital nº 04, de 02 de fevereiro de 2023**. Seleção de projetos de pesquisas de iniciação científica na educação básica. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/a-secretaria/concursos-e-editais/programa-de-iniciacao-cientifica-na-educacao-basica-iceb-2023/>. Acesso em: 10 de jun. 2025.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual De Educação. **Resolução CEE nº 495, de 29 de novembro de 2023**. Disponível em: https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2025/01/SEI_GOVMG-Resolucao-495-2024.pdf. Acesso em: 10 de jun. 2025.

MOURA, Jónata Ferreira de; NACARATO, Adair Mendes. A entrevista narrativa: dispositivo de produção e análise de dados sobre trajetórias de professoras. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 24, n. 1, p. 15–30, 2017.

NASCIMENTO, Wilson Elmer; BAROLLI, Elisabeth. Professor supervisor do PIBID: possibilidades de desenvolvimento profissional. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 2013, Águas de Lindóia. **Anais IX ENPEC**. Águas de Lindóia, 2013. P. 1-8.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Profissão Professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995. P. 13-34.

NÓVOA, António. Os professores: um “novo” objeto da investigação educacional?. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vida de professores**. 2. Ed. Porto: Porto Editora, 2013. P. 14-17.

NÓVOA, António. A formação tem que passar por aqui. *In*: NÓVOA, A. FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. 2 ed. Natal, RN: EDUFRRN, 2014. P. 143-175.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. **Nuances, Pres. Prudente**, v. 3, p. 5-14, 1997.

QUADROS, Ana Luiza de *et. Al.* Os professores que tivemos e a formação da nossa identidade como docentes: um encontro com nossa memória. **Ver. Ensaio**, Belo Horizonte, v. 07, n. 01, p. 04-11, 2005.

RICOEUR, Paul. La vida: um relato em busca de narrador. **Ágora**, v. 25, n. 2, p. 9-22, 2006.

SÁ, Maria Auxiliadora Ávila dos Santos; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Devolutiva de entrevistas: o biograma na pesquisa em educação. **Psicol. Educ.**, São Paulo, n. 19, p. 185-192, 2004.

SANTOS, Antonio Higor Gusmão dos; BIANCHINI, Ângelo Rodrigo. PIBID e a política de formação de professores/as: avanços e retrocessos. **Polyphonía**, v. 33, p. 27-43, 2022.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia antes da pedagogia. *In*: SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, Autores associados, 2020, p. 87-96. *E-book*.

SEIXAS, Rita Helena Moreira; CALABRÓ, Luciana; SOUSA, Diogo Onofre. A Formação de professores e os desafios de ensinar Ciências. **Revista Thema**, v. 14, n. 1, p. 289-303, 2017.

SILVA, André Louzada; MOGNHOL, Tadeu Davel; KAUARK, Fabiana da Silva; COMARÚ, Michele Waltz. Construção de um professor de química crítico-reflexivo e pesquisador através da formação continuada: Possibilidades do PIBID. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA, 2016, Florianópolis. **Anais XVIII ENEQ**, 2016.

SUÁREZ, Daniel Hugo. Pesquisa narrativa: outras formas de conhecer. *In*: MARTINS, R.; TOURINHO, I.; SOUZA, E. C. (org.). **Pesquisa narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2017. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 07 jan. 2025.

TESSARO, Patrícia Salvador; MACENO, Nicole Glock. Estágio Supervisionado em Ensino de Química. **Revista Debates em Ensino de Química**, v. 2, n. 2, p. 32-44, 2017.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência como atividade profissional. *In*: VEIGA, I. P. A.; D'ÁVILA, C. M. (Org.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas: Papirus, 2010. P. 13-21.

APÊNDICE A – Levantamento Bibliográfico

Lista de trabalhos selecionados a partir da busca com os descritores “PIBID” ou “iniciação à docência” junto aos descritores “formação” e “supervisor”, de acordo com o evento e ano:

Evento	Ano	Título	Autor(es)
ENPEC	2013	Professor supervisor do PIBID: possibilidades de desenvolvimento profissional.	Wilson Elmer Nascimento Elisabeth Barolli
		O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência nas Ciências Biológicas da PUCRS: um estudo sobre a valorização e incentivo à docência.	Tatiana Souza de Camargo Eva Regina Carrazoni Chagas Thaís Presa Martins
		Análise das orientações dos supervisores em um subprojeto do PIBID na Licenciatura em Física.	Marcelo Alves de Carvalho Sergio de Mello Arruda Marinez Meneghello Passos
	2015	Desenvolvimento profissional de professores supervisores de Física: contribuições do PIBID na prática docente.	Leila Santos Freitas Batista Eduardo Kojoy Takahashi
		Licenciandos do PIBID e o ensino de controvérsias: as relações entre Ciência e política no ensino de Ciências.	Patrícia Celeste da Silva Delgado Francisco Ângelo Coutinho
	2017	Contribuições do PIBID na formação de professores de Ciências: um estudo de caso no norte do Estado o Espírito Santo.	Emerson Nunes da Costa Gonçalves Michele Waltz Comarú
	2019	Pesquisa como prática formativa docente.	Eva Teresinha de Oliveira Boff Claudia Luciani Klein Maria Cristina Pansera de Araújo
		O impacto do PIBID na formação de professoras experientes.	Keysy S. C. Nogueira Carmen Fernandez
ENEBIO	2012	O enfoque CTS: Ressignificando narrativas de supervisoras do PIBID/UFABC.	Paula Aparecida Borges de Oliveira Mirian Pacheco Silva
		O professor da educação básica como co-formador de professores da licenciatura em Ciências Biológicas.	Wagner Alexandre do Amaral Rodrigues da Costa
	2014	Ensino por investigação e alfabetização científica: relato de	Amanda Porto do Nascimento Douglas William Cirino

		experiência e análise das atividades do PIBID Biologia UFABC (2011 - 2014).	Natália Pirani Ghilardi-Lopes
		O significado do PIBID para professores de Ciências.	Janice Silvana Novakowski Kierepka Camila Boszko Roque Ismael da Costa Güllich
		Qualidades e desafios identificados por pibidianos sobre suas regências.	Fernanda Franzolin Márcia Rufino Aline Brilhadori Alves Carolina Aimi M. Santa Croce Flávia Marinho Correa da Silva Gabriela Cristina da Silva Kauê Lemes Livia Essi Alfonsi Marcela Jara Maregatti Matheus Magalhães Guerra Victor André Pini Coelho
		Relato de experiência orientado de um professor de escola pública sobre sua participação no projeto PIBID.	Andrea Regina Buratti Leite Fernanda Franzolin
		A interação entre o PIBID e as disciplinas de metodologia do ensino de Ciências e Biologia na formação inicial de professores.	Larissa Nobre Magacho Antonio Fernandes Nascimento Junior
	2016	O PIBID Biologia e a oportunidade de inovar estratégias e recursos didáticos: uma experiência bem sucedida para a formação docente.	Gabriel Henrique de Lima Jaiurte Gomes Martins da Silva Thais Soares da Silva Maria José Farias da Silva Gilmar Beserra de Farias Kênio Erithon Cavalcante Lima
		O PIBID enquanto meio para a formação continuada/em serviço de professores supervisores: os saberes docentes e os condicionantes da ação docente na fundamentação de um subprojeto de Ciências e Biologia.	Debora Regina da Silva Rissi Lucken Bueno Lucas Rodrigo de Souza Poletto
	2018	Implantando um clube de Ciências em um colégio público do Programa Dupla Escola.	Gabriel Theodoridis Alberto Lazzaroni Amanda Passarelli
	2011	Perfil dos professores de Física do Ensino Médio das escolas públicas do município de Amargosa-BA participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/UFRB) e sua influência no ensino de Física.	Naiara Vieira Simone Fernandes Rafael Cordeiro Alequissandro Santos Roney Oliveira Aureliano Paiva
SNEF			

		Formação inicial e continuada - O relato de um caso no âmbito do PIBID.	Marcos Corrêa da Silva Luiz Antônio Barbosa Afonso
		Elementos para compreender a Iniciação à Docência promovida pelo subprojeto da física do PIBID/IFSP numa das escolas conveniadas.	Bruna Graziela Garcia Potenza Rebeca Vilas Boas Cardoso de Oliveira
	2013	A utilização da OBA como ferramenta de aprendizagem de astronomia em escolas públicas de Uberaba: Um relato de experiência de Licenciandos de Física.	Laura P. Lacerda Antônio L. Ferreira Junior Arthur P. Alves Gustavo S. Gomes Helenice Miranda Oliveira Isadora M. C. A. Menezes Rodrigo B. Palis Nilva L. L. Sales Marcos Dionízio Moreira
		Algumas ações de ressignificação do currículo de Física: A atuação de um grupo PIBID no CEFET/RJ, campus Petrópolis.	Carlos José Afonso Neto Marco Braga
		PIBID - Uma contribuição para formação acadêmica dos licenciandos em Física no IFRN/campus Caicó: Um breve relato de suas experiências.	Giovanninni Leite de Freitas Batista Clarissa Souza de Andrade
		Relato de experiência de um professor supervisor sobre as ações do PIBID na disciplina de Física em uma escola pública da cidade de Curitiba – Paraná.	Airton Stori Sérgio Camargo
		Experiências e contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência para a formação inicial de professores de Física.	Angela Emilia de Almeida Pinto
		O subprojeto física do PIBID - UFRJ: A atuação em sala de aula.	João José Fernandes de Sousa Deise Miranda Vianna Ligia de Farias Moreira
	2015	A orientação no contexto de um PIBID em Física: Características dos supervisores.	Marcelo Alves de Carvalho
		Contribuições do PIBID em Escola Estadual de Campos dos Goytacazes: Relatos iniciais das atividades desenvolvidas.	Nícolas da Silva Mota Felipe Sarmet Moreira Edvaldo Cruz Azeredo Deniziane de Fátima dos Santos Rangel Adriana Barreto de Oliveira Siqueira Renata Lacerda Caldas Martins

		Integração teoria-prática em atividades do PIBID: Trabalhando com o currículo mínimo de Física do Rio de Janeiro.	Marcos Corrêa da Silva Emanuel Martins Cardoso Karel Pontes Leal Taiana Cardoso Ferreira Wesley Silva da Costa Frederico Augusto Ramos
	2021	Co-formação e desenvolvimento profissional no âmbito do PIBID Física (UFSJ).	Cristiane Marina de Carvalho
ENEQ	2010	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - Avaliação dos coordenadores, supervisores e graduandos, do primeiro ano de atividades PIBID – UFRGS.	Gabriela da Fontoura Rodrigues Selmi Flávia Maria Teixeira dos Santos
	2012	A interface entre três saberes: Educação, Química e Psicologia - PIBID no Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ).	Gabriela Salomão Alves Pinho
		A realização de minicurso como ferramenta no ensino de Propriedades Coligativas dentro das atividades do PIBID.	Amanda Gabrielle da Silva Leandro Henrique Ribeiro Varão Blyeny Hatalita Pereira Alves
	2014	A importância do PIBID de Química da UFMG para a formação inicial e continuada e para as escolas envolvidas.	Diego Araújo Dias Nilma Soares da Silva Catharina Gouvêa Viana de Mattos
		O professor supervisor do PIBID Química: que atenção tem recebido esse ator?	Franciane Cristina Toledo Duarte Maria Luiza Silva Tupy Botelho Ana Luiza de Quadros
		As contribuições do PIBID Química à formação docente segundo Professores Supervisores.	Ângelo Pereira de Carvalho Renata Cardoso de Sá Ribeiro
	2016	Reflexões de um grupo de bolsistas do PIBID Química UEM sobre o processo de elaboração de uma Sequência Didática.	Fernanda C. S. Silva Thaís A. L. Oliveira Fernanda I. Matos Murillo S. Silva Marcelo P. da Silveira
		Construção de um professor de química crítico-reflexivo e pesquisador através da formação continuada: Possibilidades do PIBID.	André Louzada Silva Tadeu Davel Mognohl Fabiana da Silva Kauark Michele Waltz Comarú
		A contribuição do PIBID-Química/IFRJ-Campus Duque de Caxias na formação continuada do professor supervisor.	Marcus A. G. Rocha Maria C. P. Lima Gabriela S.A. Pinho

		Estratégias utilizadas por professoras supervisoras de Química do PIBID em suas aulas.	Franciane Cristina Toledo Duarte Ana Luiza de Quadros
		A contribuição do PIBID na perspectiva dos professores supervisores de Química para a unidade escolar e para sua própria formação.	Natália Júlio Silveira Renato Gomes Santos Édina Cristina R. de Freitas Alves Blyeny Hatalita Pereira Alves Maria Aparecida da Costa Denise M. Faria
		Iniciação à Docência em Química na UFMT: O PIBID incentivando a Formação pela Pesquisa.	Larissa Kely Dantas Elane Chaveiro Soares Irene Cristina de Mello
		Os caminhos do educador em Química: uma discussão da teoria à prática.	Viviane Maciel da Silva Rejane Nunes Noguez Luis Alberto E. Dominguez Hilda Maria T. Oliveira Ana Paula Guimarães Carvalho
		Exposição de experimentos Químicos: atividades sociointeracionistas motivadoras na educação científica.	Mikaely Oliveira de Souza Ítalo César de Macedo França Jonatas Gadiel Soares Varela Francisco Antônio da Costa Maurício Façanha Pinheiro
		O tema drogas no Ensino Médio: Uma experiência de situação de estudo no contexto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.	Agustina R. Echeverría Leidiane de S. Marinho Ludmilla de S. Mesquita Maria Eduarda de S. Melo Matheus C. Gontijo Patricia da C. Souza
	2020	Percepção de professores supervisores do PIBID sobre o seu papel na formação inicial de professores de química.	Luana Sousa Ribeiro Lucicleia Pereira da Silva
		Mapeamento das publicações sobre formação continuada de professores no âmbito do PIBID em periódicos nacionais.	Angélica Ramos da Luz Vagner Antonio Moralles Amadeu Moura Bego
	2023	Mapeamento de trabalhos publicados no ENPEC sobre o PIBID: professores supervisores em foco.	Larissa Barroso da Silva Luciana Passos Sá Joice Hinkel
		Comunidade de Prática à Formação Científica no PIBID: Simpósio Virtual Norte (UFAM) - Sul (IFC) na Pandemia.	Anelise Grünfeld de Luca Pierre André de Souza Paloma Schervinski Pereira Alessandra Tavares de Souza

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário(a) da pesquisa “Entre histórias e reflexões: narrativas de professores supervisores do Pibid-Química”. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é compreender como o supervisor do Pibid-Química se percebe sendo professor e percebe sua carreira após a passagem pelo programa.

Nesta pesquisa pretendemos: investigar, por meio dos relatos dos professores, como esses participantes se reconhecem enquanto professores; identificar, entre os supervisores, quais foram as motivações para participarem do Pibid-Química e a permanência na profissão; interpretar, nas narrativas de supervisores, os desdobramentos da passagem pelo Pibid nas suas práticas pedagógicas e na sua carreira docente.

Caso você concorde em participar, vamos fazer as seguintes atividades com você: ciclo de entrevista autobiográfica, que ocorrerá de forma individual com cada participante da pesquisa. O tema para o primeiro encontro é: escolha da docência, formação inicial, sua prática docente, como você se percebia enquanto professora antes e depois da sua participação no PIBID. O tema para o segundo encontro: participação do professor no programa, considerando suas atividades, e as relações com os demais participantes do programa, com suas turmas e consigo mesmo. Para o terceiro encontro será: devolutiva para o participante.

Esta pesquisa apresenta riscos mínimos, referentes à possibilidade de constrangimento, desconforto, medo, vergonha, estresse, quebra de sigilo e cansaço ao responder às perguntas durante a entrevista. Para diminuir a chance desses riscos acontecerem, caso seja da vontade do participante, ocorrerá a entrega da transcrição das entrevistas para a sua avaliação. Também procuraremos permitir o acesso às perguntas antes da gravação da entrevista, esclareceremos possíveis dúvidas sobre sua participação e uso de suas respostas/opiniões/considerações para fins de pesquisa, remarcaremos a coleta, aceitaremos a solicitação de interrupção da

O CEP avalia protocolos de pesquisa que envolve seres humanos, realizando um trabalho cooperativo que visa, especialmente, à proteção dos participantes de pesquisa do

Brasil. **Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:**

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF

Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa

CEP: 36036-900

Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propp@ufjf.br

entrevista ou a providenciaremos, caso observemos alterações de humor ou saúde que o coloquem em risco durante a coleta de dados. E, por fim, será garantido seu anonimato.

A pesquisa pode ajudar a contribuir para o fortalecimento do PIBID como um processo formativo permanente, como também a compreensão de como a identidade profissional vai sendo construída ao longo da trajetória dos professores supervisores do PIBID – Química.

Para participar deste estudo, você não vai ter nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causa das atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento.

A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma como você é atendido(a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Será dado o direito de escolher um nome fictício ou permanecer com seu próprio nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar desta pesquisa.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido esse tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo à legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

O CEP avalia protocolos de pesquisa que envolve seres humanos, realizando um trabalho cooperativo que visa, especialmente, à proteção dos participantes de pesquisa do

Brasil. **Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:**

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF

Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa

CEP: 36036-900

Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propp@ufjf.br

Juiz de Fora, _____ de _____ de 20

Assinatura do Participante

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Nome do Pesquisador Responsável: Amanda Gomes de Almeida

Campus Universitário da UFJF

Faculdade/Departamento/Instituto: Educação

CEP: 36036-900

Fone:

E-mail:

Rubrica do Participante de pesquisa ou responsável: _____ Rubrica do pesquisador: _____
--

O CEP avalia protocolos de pesquisa que envolve seres humanos, realizando um trabalho cooperativo que visa, especialmente, à proteção dos participantes de pesquisa do

Brasil. **Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:**

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF

Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa

CEP: 36036-900

Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propp@ufjf.br