



Narrativas Centradas na Contribuição do PIBID para a Formação Inicial e Continuada de Professores de Química

Luciana Passos Sá

O PIBID é uma iniciativa da CAPES e tem como principal objetivo melhorar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura de universidades públicas brasileiras. Neste trabalho, é discutida a influência do PIBID na formação inicial e continuada de professores de química. Para tanto, a narrativa foi empregada como instrumento para promover a reflexão sobre as ações realizadas no âmbito do programa. Os principais resultados sinalizam para a efetiva contribuição do PIBID na qualificação dos futuros professores, como também na formação continuada do professor atuante na educação básica. A motivação pela carreira docente é outro aspecto fortemente evidenciado nas narrativas. Desse modo, a proposta do PIBID se mostra bastante promissora e representa mais um campo a ser explorado por pesquisadores da área de Educação em Ciências.

► PIBID, ensino de química, narrativa ◀

Recebido em 04/06/2012, aceito em 06/04/2013

44

Situando o PIBID

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa relativamente jovem e promovida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que oferece bolsas a estudantes de cursos de licenciatura das diferentes áreas, visando com isso a valorização da docência. O programa busca melhorar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições públicas de ensino superior no país e a inserção dos licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre a educação superior e a educação básica (CAPES, 2011).

Neste trabalho, é discutida a influência do Pibid na formação dos bolsistas de iniciação à docência (licenciandos em química), assim como na formação do professor supervisor (professor da educação básica), que participam do programa desde 2011. Para tanto, a narrativa individual foi empregada como instrumento para promover a reflexão sobre as ações realizadas no âmbito do Pibid.

Na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), o programa teve início em 2009 e atualmente 21 projetos são desenvolvidos em escolas municipais e estaduais situadas nas cidades de Ilhéus, Itabuna e outras localidades pertencentes à região sul da Bahia. Onze cursos de licenciatura participam do programa, a maioria deles com dois projetos, desenvolvidos por equipes distintas e que correspondem aos editais dos anos de 2009 e 2011. Cabe ressaltar que esses projetos têm atendido alunos do ensino médio, ensino fundamental, ensino profissionalizante, educação de jovens e adultos, educação indígena e educação especial.

Neste trabalho, é discutida a influência do PIBID na formação dos bolsistas de iniciação à docência (licenciandos em química), assim como na formação do professor supervisor (professor da educação básica), que participam do programa desde 2011. Para tanto, a narrativa individual foi empregada como instrumento para promover a reflexão sobre as ações realizadas no âmbito do PIBID.

A seção "Pesquisa no ensino de Química" inclui investigações sobre problemas no ensino de Química, com explicitação dos fundamentos teóricos e procedimentos metodológicos adotados na análise de resultados.

O uso de narrativas na formação de professores

Nos últimos anos, a prática da reflexão tem sido fortemente incentivada em ambientes de formação de professores como um meio de permitir aos docentes e pesquisadores maior entendimento acerca dos fatores que influenciam a prática didático-pedagógica na sala de aula. Uma das formas de propiciar o desenvolvimento dessa prática reflexiva tem sido a elaboração de textos, no formato de narrativas centradas na história de vida do indivíduo e de sua formação profissional (Sá, 2009; Freitas e Galvão, 2007).

Na concepção de Santos et al. (2008), a narrativa instaura um campo de renegociação e reinvenção da verdade, da história, do tempo, do espaço, dos outros e principalmente da subjetividade. O uso de narrativas como recurso para o desenvolvimento de uma ação reflexiva coloca em questão não apenas os processos formativos do passado, mas também a tomada de consciência do indivíduo sobre o protagonismo diante das suas escolhas formativas, levando o graduando a refletir sobre seu projeto pessoal de construção da profissionalidade (Josso, 2004).

A utilização da narrativa como método de investigação consubstancia uma dimensão pedagógico-formativa quando há a preocupação por parte do pesquisador de identificar e refletir sobre a forma como ocorre a relação entre o ato narrado e o contexto social que o engendrou (Freitas et al., 2008). No entendimento de Galvão (2005), uma história de vida ou o relato de experiências pessoais fazem emergir todo aspecto formativo dos acontecimentos, porque o narrador não pode evitar ser levado a explicar como compreende essa trajetória e quais os referenciais de interpretação que lhe permitiram perceber, analisar e compreender o momento da transformação que relata.

Freitas et al., (2008) consideram ainda a narrativa como um tipo de discurso e sinalizam que as crônicas individuais ou coletivas de professores e pesquisadores em educação científica buscam retratar acontecimentos do dia a dia, fatos em particular, narrados na primeira pessoa do singular ou plural, que mesclam, entre outros, elementos da realidade, fantasiosos, filosóficos ou críticos (Barolli et al., 2001). Segundo as autoras, as crônicas constituem-se num gênero de narrativa em que o pensamento do sujeito se expressa em linguagem mais acessível e espontânea, contribuindo para que o leitor se identifique com o narrador e sua visão de mundo. Para Josso (2004, p. 40),

A situação de construção da narrativa de formação, independente dos procedimentos adotados, oferece-se como uma experiência formadora em potencial, essencialmente porque o aprendente questiona suas

identidades a partir de vários níveis de atividade e de registros.

Segundo a autora, a narrativa é uma experiência formadora, porque serve para articular “saber fazer e conhecimento”, “técnicas e valores”, mobilizando o que chama de “aprendizagem experiencial”, que implica em colocar o indivíduo numa prática subjetiva e intersubjetiva no processo de formação.

De acordo com Reis (2008), quando os professores contam histórias sobre algum acontecimento do seu percurso profissional, fazem algo mais do que um registro. Eles alteram formas de pensar e de agir, sentem motivação para modificar as suas práticas e manter uma atitude crítica e reflexiva sobre o seu desempenho profissional. Por meio da produção de narrativas, os professores reconstróem as suas próprias experiências de ensino-aprendizagem e seus percursos de formação. Assim, explicitam os conhecimentos pedagógicos construídos por meio da experiência, permitindo a sua análise, discussão e eventual reformulação. Segundo o autor, redigir relatos sobre as suas experiências pedagógicas constitui, por si só, um forte processo de desenvolvimento pessoal e profissional.

Nessa perspectiva, no presente estudo, buscamos conhecer as concepções e/ou impressões de professores de química em formação inicial e continuada quando narram situações relacionadas às suas vivências na escola e na universidade, reinterpretadas a partir das ações propostas no âmbito do PIBID. Em outras palavras, buscamos identificar os efeitos do programa na formação dos bolsistas e conhecer algumas de suas expectativas em relação ao PIBID e à carreira docente.

Contexto da pesquisa

Participaram da presente pesquisa dez bolsistas de Iniciação à Docência (ID), que são estudantes do curso de Licenciatura em

Química da UESC, e uma bolsista supervisora, licenciada em química e professora efetiva no ensino médio da escola onde o projeto é desenvolvido. Os bolsistas de ID são pertencentes a diferentes períodos do curso e a professora supervisora concluiu a graduação em 2002 e atua como docente de química no ensino médio desde então. Neste trabalho, os nomes atribuídos a todos os bolsistas são fictícios.

Os participantes desta pesquisa atuam no PIBID desde 2011 em um projeto voltado ao ensino médio, que está sendo desenvolvido no Colégio Estadual do Salobrinho, pertencente à rede estadual do município de Ilhéus, situado nas proximidades da UESC. Dentre as atividades realizadas no desenvolvimento do projeto, destacam-se: reuniões semanais para planejamento de atividades e discussão de textos; diagnóstico da realidade escolar realizado pelos

bolsistas de ID, a partir de questionários aplicados a alunos, professores e comunidade do bairro; participação em feiras de ciências e eventos realizados pela escola; desenvolvimento de atividades experimentais com materiais de baixo custo; promoção de evento em homenagem ao Ano Internacional de Química (2011), que teve como objetivo a conscientização dos estudantes e da comunidade que reside nas proximidades da escola acerca do descarte inadequado de pilhas e baterias.

Desde o início das atividades, foi solicitado a todos os bolsistas a produção de um diário, no qual deveriam narrar livre e periodicamente as suas reflexões acerca de todas as atividades realizadas na execução do projeto. Também foi pedido que fizessem considerações sobre o impacto do PIBID nas suas formações. Neste trabalho, é realizada a análise desse material, conforme procedimento apresentado a seguir.

Desde o início das atividades, foi solicitado a todos os bolsistas a produção de um diário, no qual deveriam narrar livre e periodicamente as suas reflexões acerca de todas as atividades realizadas na execução do projeto. Também foi pedido que fizessem considerações sobre o impacto do Pibid nas suas formações.

Análise interpretativa das narrativas

46

Para a análise das narrativas, foi adaptado o procedimento de análise interpretativa utilizado por Souza (2006), que divide o trabalho em três tempos, metaforicamente: o *Tempo I*, em que é realizada uma pré-análise do material; o *Tempo II*, em que se realizam as leituras temáticas – nesse processo, após várias leituras, ficam evidenciadas as “regularidades, irregularidades, particularidades e subjetividades com base na interpretação e no agrupamento temático e compreensivo dos textos narrativos” –; e o *Tempo III*, que o autor chama de leitura interpretativo-compreensiva do *corpus*. É nesse momento que, com a ajuda (ou não) de referenciais específicos, procedemos à interpretação dessas narrativas. Na análise apresentada a seguir, é exemplificado como cada um dos *Tempos* foi considerado na discussão dos resultados.

Influência do PIBID na formação de professores

Feita a leitura atenta das narrativas contidas nos diários produzidos pelos bolsistas (*Tempo I*), foram realizados os agrupamentos temáticos com base principalmente na observação das regularidades e particularidades contidas nos textos (*Tempo II*). Primeiramente, foi observado o *reconhecimento da importância da interação entre professores e licenciandos*, propiciada pelo PIBID, aspecto fortemente enfatizado por uma das licenciandas.

Apesar de ter feito as disciplinas de estágio I, II e III, passei a sentir-me mais segura sobre a minha formação enquanto estudante de licenciatura quando iniciei no PIBID e pude vivenciar junto aos meus colegas a experiência de ter uma professora que trouxe relatos e experiências sobre a sua atuação

no ensino básico. Essa interação entre professor formador – aluno (bolsista) – professor (atuante) tem contribuído muito para a minha formação, de tal maneira que olho pra mim e me sinto como uma futura professora. (Lúcia)

Essa interação entre bolsista PIBID e professor supervisor tem sido de grande valia e creio que teremos muitas alegrias e conquistas em relação ao ensino-aprendizagem, tanto como alunos quanto como futuros professores. (Lúcia)

Passando para o *Tempo III*, a observação da licencianda aponta para uma das potencialidades do PIBID, que consiste exatamente nas reflexões que ocorrem a partir da interação promovida entre o professor da educação básica e os licenciandos em química em formação inicial, com o apoio do professor formador (professor

universitário e coordenador do projeto). Interações dessa natureza têm sido estimuladas por pesquisadores da área educacional e contribuído para a produção de materiais didáticos voltados ao ensino de ciências (Boff et al., 2006) e para a formação inicial e continuada dos sujeitos que constituem essa tríade. Freitas (1998), por exemplo, discute a função da análise conjunta de professores e licenciandos em torno das gravações das aulas de estágio supervisionado. Segundo a autora, as discussões geradas nesse contexto criam condições para a exposição simultânea e o confronto dos saberes tanto dos futuros profissionais, quanto do professor, exigindo desse último coerência, sensibilidade e adaptação.

Também é digna de nota a *importância atribuída ao papel do professor supervisor pelos bolsistas de ID*, no que diz respeito à contribuição desse profissional para a sua formação. A empatia e a admiração sentida pelo professor também contribui fortemente para a dedicação dos bolsistas ao projeto. Tais aspectos são mencionados nos fragmentos a seguir:

Nossas reuniões ricas em informações, comunhão, socialização, nos permite partilhar vivências particulares, principalmente aquelas advindas da professora Júlia. Ela nos mostra que apesar das dificuldades encontradas na escola existe uma paixão que não impede de tentar sempre, lição que levarei sempre comigo [...]. (Lívia)

Para mim foi bom ter conhecido a minha supervisora, professora Júlia, pois eu sei que ela me ajudará a crescer no decorrer do projeto com as suas experiências e vivências como educadora em química. (Lúcia)

Acho que a professora Júlia é um exemplo a ser seguido, pois não só eu, mas alguns colegas também

perceberam que ela dá uma boa aula e tenta sempre, mesmo sem laboratório, praticar os conteúdos com os alunos e eu vou me empenhar bastante para auxiliar a ela e aos alunos no decorrer deste ano. (Simone)

Como é possível constatar nas afirmações das alunas, a professora Júlia é vista como um exemplo a ser seguido e isso tem contribuído positivamente na formação do saber docente desses alunos. Segundo Tardif et al., (1991), o saber docente é um saber plural, formado de conhecimentos ou saberes científicos (oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas e dos currículos) e dos saberes da experiência. Ou seja, o saber docente resulta da fusão dos diferentes conhecimentos com os saberes originados da docência, num processo de formação que acontece no interior do espaço em que o professor vive, caracterizado pelas concepções sobre o ensino, que ele vai acumulando ao longo de sua vida, e pela vivência da própria situação de ensino e das relações que estabelece com outros sujeitos numa existência social.

O *embasamento teórico propiciado pela leitura* dos textos durante as reuniões semanais é destacado como um fator que contribui fortemente para a formação dos bolsistas:

O texto retrata as dificuldades de ensino-aprendizagem dos modelos atômicos [...]. O que me chamou atenção é que a concepção inadequada de modelo não está somente nos alunos, mas também nos professores que já atuam [...]. O texto então traz vários fatores que interferem nesse conhecimento de forma adequada, e é aí que percebemos a dificuldade que temos em aprender e disseminar esses conceitos. À medida que eu ia lendo o texto, eu me via como uma professora em sala de aula oferecendo aos alunos esses conceitos de maneira correta e dinâmica. (Lúcia)

[...] discutimos o texto “situando a avaliação”. Para mim, é um assunto complexo porque mexe com toda a organização escolar e com a desconstrução de práticas antigas. Porém deve ser discutido, uma vez que faz parte da nossa prática docente. (Júlia – Supervisora)

A leitura de artigos científicos relacionados à área de Educação em Ciências e a prática da escrita têm sido incentivadas consideravelmente nas atividades realizadas pelos bolsistas. Segundo Kramer (1998): “para tornar seus alunos e alunas leitores e pessoas que gostem/queiram escrever, os próprios professores

precisam estabelecer relações estreitas com a linguagem, experimentando a leitura e a escrita como prática social e cultural”. No caso da linguagem escrita, Queiroz (2001) sinaliza que os currículos dos cursos de química no ensino superior, de uma forma geral, enfatizam o desenvolvimento de habilidades quantitativas, como a efetuação de cálculos e resolução de problemas, em detrimento do desenvolvimento de habilidades como a escrita. Além disso, o uso frequente da linguagem matemática por parte dos alunos conspira para que essa situação se fortaleça.

De acordo com as narrativas dos bolsistas, uma das atividades propostas parece ter adquirido um significado especial dentro da experiência vivenciada pelo PIBID. Em *homenagem ao Ano Internacional da Química*, em 2011, foi desenvolvida uma série de atividades que culminaram no evento intitulado *Pilhas e baterias: pelo descarte consciente*, que tinha como objetivo a conscientização da comunidade acerca da temática, além da aprendizagem de conceitos químicos relacionados ao tema pelos alunos da escola.

Apesar de ter se passado as férias, os alunos continuaram na incumbência de arrecadar pilhas e baterias e descartá-las no coletor que permaneceu na escola. Esse foi um fato bastante relevante, pois só assim podemos ter certeza de que a semente foi plantada e começou a dar frutos, e que, mesmo para aqueles que não levaram pilhas para descarte, houve uma mudança de pensamento [...]. (Rosa)

Agora iremos falar com os alunos a respeito desse tema. Essa é a parte mais empolgante, pois devemos, através da nossa apresentação, deixar os alunos tão animados quanto a gente, além de mais informados. (Isabel)

Espero que este projeto seja o início de um processo construtivo da aprendizagem destes alunos [...], trazendo a consciência de que podemos sim atuar na transformação através da educação. Em relação à participação da escola, espero que este projeto venha acontecer de forma interdisciplinar, envolvendo toda a escola na construção de um conhecimento melhor, dando autonomia, segurança e senso crítico aos alunos. (Lúcia)

Ações de cunho ambiental têm sido amplamente recomendadas na literatura nacional e internacional e parecem também permear os espaços destinados à formação de professores. Segundo Oliveira et al. (2008, p. 95):

Segundo Tardif et al., (1991), o saber docente é um saber plural, formado de conhecimentos ou saberes científicos (oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas e dos currículos) e dos saberes da experiência. Ou seja, o saber docente resulta da fusão dos diferentes conhecimentos com os saberes originados da docência, num processo de formação que acontece no interior do espaço em que o professor vive, caracterizado pelas concepções sobre o ensino, que ele vai acumulando ao longo de sua vida, e pela vivência da própria situação de ensino e das relações que estabelece com outros sujeitos numa existência social.

As IES [Instituições de Ensino Superior] representam importantes espaços sociais para reflexão, formação e difusão de novas concepções de desenvolvimento e sustentabilidade, participando numa perspectiva mais ampla do estabelecimento de sociedades mais justas, solidárias e ambientalmente saudáveis. Além disso, ao ter como foco a educação profissional e a formação de educadores e professores, esse setor tem um papel fundamental na sustentação do processo de incorporação da EA nos demais níveis de ensino, por meio da formação inicial, continuada e dos programas de extensão e pós-graduação [...]. Nesse sentido, a EA nos currículos e práticas universitárias possui um sentido estratégico na ambientalização do ensino e da sociedade. (grifos do autor).

É importante perceber a preocupação dos bolsistas ainda na fase de formação inicial com o bom desempenho dos alunos em avaliações como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Dickel (2010), ao relatar sua experiência com professores em formação continuada, menciona que, diante da análise de questões do ENEM, do PISA, da Prova Brasil, muitos professores eram tomados por uma perplexidade produzida pelas evidências claras de descompasso entre o que aprenderam, o que ensinaram e o que estava sendo requerido de seus alunos.

48

Os saberes da prática (ou experienciais), conforme Tardif (2007), desenvolvidos pelos próprios professores e fundados no trabalho e conhecimento do meio, também são evidenciados, mesmo que de forma exígua, nos comentários de uma aluna.

O PIBID também nos permite observar na prática que realmente cada turma é única e que diversos fatores influenciam na qualidade da aula, como o horário da aula, o turno, fatores externos que não dependem do professor. (Isabel)

Expectativas sobre o PIBID e a carreira docente

No que diz respeito às perspectivas dos bolsistas em relação à profissão, o programa é apontado como um elemento motivador para a atuação e permanência na carreira docente.

Ter entrado no projeto me trouxe um prazer em continuar e investir na área educacional e futuramente oferecer aos alunos um ensino rico de química. (Lúcia)

Espero que no decorrer do projeto de iniciação à docência possamos encontrar e buscar novos caminhos para um ensino de química, obtendo resultados efetivos para o conhecimento de nossos alunos. (Lúcia)

Esse tipo de reflexão se opõe aos resultados obtidos por Sá (2009) que, por meio da narrativa autobiográfica de alunos

de um curso de licenciatura em química, buscou conhecer a trajetória escolar dos alunos, com destaque nas experiências que influenciaram a escolha da profissão; a influência da graduação em sua vida pessoal e profissional; e as perspectivas profissionais após o término da graduação. Os resultados obtidos pela autora mostraram, dentre outros aspectos, a grande falta de motivação pela carreira docente. Dessa maneira, o PIBID se mostra um elemento que pode promover mudanças nesse quadro.

Menções a aprovação dos alunos do ensino médio, assistidos pelo PIBID em avaliações e concursos, foram enfatizadas como um dos anseios dos bolsistas em relação à contribuição do programa.

Tenho esperança que ao fim do projeto possamos constatar que houve realmente mudanças nos alunos e que essa mudança seja visível. Ou seja, visível através de aprovações em vestibulares, ENEM, concursos [...]. (Rosa)

Eu gostaria de perceber outros fatores que comprovem que contribuimos para a aprendizagem dos alunos, para a construção do conhecimento deles, que eles consigam melhor desempenho em exames como as provas do colégio e o ENEM. (Isabel)

É importante perceber a preocupação dos bolsistas ainda na fase de formação inicial com o bom desempenho dos alunos em avaliações como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Dickel (2010), ao relatar sua experiência com professores em formação continuada, menciona que, diante da análise de questões do ENEM, do PISA, da Prova Brasil, muitos professores eram tomados por uma perplexidade produzida pelas evidências claras de descompasso entre o que aprenderam, o que ensinaram e o que estava sendo requerido de seus alunos. Constatações dessa natureza abrem perspectivas para o desenvolvimento de pesquisas que busquem verificar a influência das orientações curriculares e dos exames nacionais e internacionais na concepção de professores da educação básica (Lemos e Sá, no prelo).

O sentimento de acolhimento pela escola é também ressaltado por alguns estudantes como um aspecto positivo propiciado pelo PIBID, o que, segundo eles, não acontecia com o estágio supervisionado obrigatório.

O PIBID proporciona aos alunos de licenciatura em química, a mim especialmente, uma vivência que só a graduação, mesmo com quatro estágios, não nos proporciona. Vem satisfazendo uma necessidade pessoal, estar inserido em uma escola, supervisio-

nada por uma professora, e recebendo o apoio da direção da escola. Além da vivência na sala de aula, podemos nos articular de forma a planejar projetos e realizá-los junto à escola. (Lívia)

Esse primeiro contato é muito importante, pois mostra para a escola que nós temos um objetivo para com a instituição [...]. Hoje, quando eu chego ao colégio do Salobrinho, percebo que até o porteiro me conhece e sabe por que eu estou ali. (Simone)

Sugestões de melhorias também são mencionadas pelos bolsistas em suas narrativas. A *interdisciplinaridade* é sinalizada como uma forma de promover melhorias no ensino praticado na escola, tanto pelo bolsista de ID como pelo professor supervisor. O fato de na mesma escola outros dois projetos pertencentes ao PIBID serem desenvolvidos, nas áreas de física e biologia, é visto pelos bolsistas como uma frutífera possibilidade de promover a interdisciplinaridade entre as três áreas.

Seria muito bom também trabalhar com a interdisciplinaridade, aproveitando que a escola também tem o projeto de física e o de biologia. Até porque atualmente há uma tendência em mesclar essas três áreas do conhecimento devido ao ENEM [...]. Um trabalho assim seria muito interessante e proveitoso não só para nós alunos bolsistas, mas também para os alunos do Salobrinho. (Isabel)

Imprescindível também seria trabalhar com a interdisciplinaridade, no sentido de integrar saberes, estudando o que seria um trabalho interdisciplinar e interagir com os outros PIBIDs. (Júlia – professora supervisora)

Por fim, de acordo com a análise das narrativas dos bolsistas de ID e da professora supervisora, o PIBID tem sido um *espaço de encontros, descobertas e valorização da prática docente*, como é possível observar nos seguintes comentários:

O projeto PIBID nos mostra uma visão de educação diferente, nos faz olhar de outro lugar, agora como agentes possíveis de modificação em um ambiente escolar, aprendemos no PIBID como conviver em um ambiente antes estranho e que se torna cada vez mais familiar. (Lívia)

[...] o PIBID traz contribuições significativas no

próprio exercício da docência, oportunizando o debate e o estudo reflexivo dos conteúdos que são ministrados em sala de aula, aperfeiçoando técnicas que já são utilizadas no exercício da aprendizagem dos alunos, além de provocar o professor a ter domínio competente e crítico do conteúdo que está sendo aplicado. Também fomenta o trabalho com atividades lúdicas e experimentais, os quais podem proporcionar uma aula dinâmica e com maior motivação, por partes dos alunos, que anseiam isto. (Júlia – supervisora)

Considerações finais

Apesar do muito que pôde ser observado nas reflexões dos bolsistas em suas narrativas, ainda se percebe que em boa parte dos textos predomina a descrição das atividades realizadas, sem discussões mais profundas sobre as situações vivenciadas. Associamos esse fato a certa resistência em relação à prática da escrita, ainda verificada entre estudantes de cursos de nível superior de química (Queiroz, 2001).

A interdisciplinaridade é um ponto destacado pelos bolsistas, principalmente pelo fato de na mesma escola outros dois projetos pertencentes ao PIBID serem desenvolvidos nas áreas de física e biologia. Em atividades pontuais, as diferentes áreas têm participado juntas, porém há possibilidades de ações futuras mais articuladas que possam trabalhar a ciência de forma mais interdisciplinar e contextualizada.

A partir das narrativas analisadas, é indiscutível a influência positiva do PIBID na formação inicial dos licenciandos em química e da professora supervisora. Essa interação estabelecida entre o professor formador, professor supervisor e estudantes de licenciatura é reconhecida pelos bolsistas como fundamental para a formação de todos os envolvidos no programa.

A motivação pela carreira docente justificada pela experiência vivenciada no PIBID é outro aspecto fortemente evidenciado nas narrativas produzidas pelos bolsistas e merece ser investigada com maior profundidade em trabalhos futuros. Desse modo, a proposta do programa se mostra bastante promissora e representa mais um campo a ser explorado por pesquisadores da área de educação em ciências no país.

A motivação pela carreira docente justificada pela experiência vivenciada no PIBID é outro aspecto fortemente evidenciado nas narrativas produzidas pelos bolsistas e merece ser investigada com maior profundidade em trabalhos futuros. Desse modo, a proposta do programa se mostra bastante promissora e representa mais um campo a ser explorado por pesquisadores da área de educação em ciências no país.

Luciana Passos Sá (lucianapsa@gmail.com), doutora em Ciências (Ensino de Química) pela Universidade Federal de São Carlos, é professora adjunta do Departamento de Ciências Exatas e Tecnológicas da Universidade Estadual de Santa Cruz. Ilhéus, BA – BR.

Referências

- BAROLLI, E.; FRANZONI, M.; VILLANI, A. e FREITAS, D. A crônica da disciplina: uma experiência na formação de professores de Ciências. *Revista Brasileira de Educação em Ciências*, v. 1, p. 136-148, 2001.
- BOFF, E.T.O.; HAMES, C. e FRISON, M.D. *Alimentos: produção e consumo*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.
- CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Bolsistas PIBID recebem premiação em mostra científica*. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/sala-de-imprensa/36-noticias/4371-bolsistas-pibid-recebem-premiacao-em-mostra-cientifica>>. Acesso em: 3 jun. 2012.
- DICKEL, A. O impacto do PISA na produção acadêmica brasileira: contribuições para a discussão do currículo escolar. *Educação: Teoria e Prática*, v. 20, n. 35, p. 201-228, 2010.
- FREITAS, D. *Mudança conceitual em sala de aula: uma experiência em formação inicial de professores*. 1998. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.
- FREITAS, F. e GALVÃO, C. O uso de narrativas autobiográficas no desenvolvimento profissional de professores. *Ciências e Cognição*, v. 12, p. 327-345, 2007.
- FREITAS, D.; PIERSON, A.H. e ZUIN, V.G. As crônicas reflexivas como narrativas reveladoras das ideias de Educação em Ciências de professores-pesquisadores. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 8, n. 1, p. 1-14, 2008.
- GALVÃO, C. Narrativas em educação. *Ciência & Educação*, v. 11, p. 327-345, 2005.
- JOSSO, M.C. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.
- KRAMER, S. Leitura e escrita de professores: da prática de pesquisa à prática de formação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 7, p. 19-41, 1998.
- LEMONS, P.S. e SÁ, L.P. A avaliação da aprendizagem na concepção de professores de química do ensino médio. *Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências*, no prelo.
- OLIVEIRA, H.T.; FARIAS, C.R.O. e PAVESI, A. Educação ambiental no ensino superior brasileiro: caminhos percorridos e perspectivas para políticas públicas. *Revista Brasileira de Educação Ambiental*, n. 3, 2008.
- QUEIROZ, S. L. A linguagem escrita nos cursos de graduação em química. *Química Nova*, v. 24, n. 1, p. 143-146, 2001.
- REIS, P.R. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. *Nuances: Estudos sobre Educação*, v. 15, n. 16, p. 17-34, 2008.
- SANTOS, A.S.; LAURO, B.R.; MATTOS, G.F.G. e SANTIAGO, M.C. Memórias e narrativas: múltiplos olhares na formação reflexiva. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, v. 17, n. 29, p. 169-174, 2008.
- SÁ, L.P. Narrativa autobiográfica de estudantes de química: reflexões sobre a atividade docente. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, v. 8, n. 2, 2009.
- SOUZA, E.C. *O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2007.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. e LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, v. 4, p. 215-234, 1991.

Abstract: *Narratives centered on the contribution of PIBID for initial and continuing training of Chemistry Teachers.* The PIBID is an initiative of CAPES and has as main objective improve the quality of academic activities focused on initial teacher training courses in the Degree of Brazilian Public Universities. In this work we discuss the influence of PIBID in initial and continuing training of chemistry teachers. For this purpose, the narrative was used as a tool to promote the reflection on the actions taken beneath the Program. The main results indicate the effective contribution of PIBID on the qualification of future teachers, as well as continuing education of the teacher active in Basic Education. The motivation for the teaching career is another strongly evidenced in the narratives. Thus, the proposed PIBID shown very promising and represents another field to be explored by researchers in Science Education.

Key-words: PIBID, Chemistry Teaching, Narrative.