

(RE)PENSAR A FORMAÇÃO DOCENTE: NARRATIVAS AUTO[BIO]GRÁFICAS DOS/AS PROFESSORES/AS DE QUÍMICA CAMPESINOS/AS

■ FRANKLIN KAIC DUTRA-PEREIRA

 <https://orcid.org/0000-0003-4486-6124>

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

■ SAIMONTON TINÔCO

 <https://orcid.org/0000-0003-4824-5421>

Universidade Federal da Paraíba

RESUMO

As experiências vividas por cada sujeito vindo da zona rural e a influência destas na formação profissional docente ainda é palco de pouca discussão no que diz respeito à formação de professores(as) de Química no Brasil, sobretudo no Nordeste. A partir de tal problematização, o objetivo geral desta investigação propõe refletir sobre as narrativas autobiográficas contidas nos memoriais dos(as) alunos(as) da zona rural do curso de licenciatura em Química na modalidade da Educação a Distância (EAD), matriculados(as) no último Estágio Curricular Supervisionado. A partir do arcabouço da pesquisa autobiográfica, evidenciamos que os(as) sujeitos(as) articulam sua trajetória de vida à inserção na universidade e o fazer do estágio no processo de formação de professores(as) de Química como algo que não se distancia entre o formar-se e o ser professor(a), o que pudemos evidenciar nas narrativas contidas nos memoriais.

Palavras-chave: Formação de professores(as) de Química. Narrativas autobiográficas. Memoriais. Estágio curricular supervisionado.

ABSTRACT

(RE)THINKING THE FORMATION: AUTO[BIO]GRAPHICS NARRATIVES OF PEASANT CHEMISTRY TEACHERS

The experiences lived by each subject from the rural area and the influence on their professional teacher education, is still scene of little discussion regarding the training of chemistry teachers in Brazil, especially in the Northeast of country. Based on this problematization, the general objective of this investigation proposes to reflect on the autobiographical narratives contained in the memorials of

students in the rural area of the Chemistry Degree Course in the EAD modality, enrolled in the last Supervised Curricular Internship. From the framework of autobiographical research, we evidence that the subjects articulate their life trajectory to the insertion in the university and the making of the internship in the process of training chemistry teachers as something that does not distance itself between the formation and the being a teacher, which we could evidence in the narratives contained in the formation memorials.

Keywords: Training of chemistry teachers. Autobiographical narratives. Formation memorials. Supervised Curricular Internship.

(RE)PENSAR LA FORMACIÓN: NARRATIVAS AUTO[BIO]GRÁFICAS DE PROFESORES DE QUÍMICA CAMPESINOS

Las experiencias vividas por cada sujeto del área rural y la influencia en su formación profesional docente, sigue siendo escenario de poca discusión sobre la formación de profesores de química en Brasil, especialmente en el Nordeste. A partir de esta problematización, el objetivo general de la investigación propone reflexionar sobre las narrativas autobiográficas contenidas en los memoriales de estudiantes del área rural del Grado en Química en la modalidad de educación a distancia, matriculados en la última Prácticas Curriculares Supervisadas. Desde el marco de la investigación autobiográfica, evidenciamos que los sujetos articulan su trayectoria vital a la inserción en la universidad y la realización de la pasantía en el proceso de formación de profesores de química como algo que no se distancia entre la formación y el ser docente, lo que podríamos evidenciar en las narrativas contenidas en los memoriales formativos.

Palabras clave: Formación de profesores de química. Narrativas autobiográficas. Memoriales formativos. Prácticas curriculares supervisadas.

Introdução

Em tempos de notório saber,¹ a formação de professores/as é uma das indagações que as bases de pesquisa em Educação no Brasil

têm feito. Existem demandas que precisam ser enxergadas e consideradas nos cursos de formação inicial, no sentido de renová-los e aprimorá-los, o que não impede que alguns problemas persistam, dentre eles, a desarticulação entre conteúdos cognitivos e práticas didático-pedagógicas (MARTINS, 2009). Além dessas problemáticas, outras, como por exemplo, a ausência de professores(as) nas escolas

1 Art. 61. "Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: [...] IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação para atender o disposto no inciso V do caput do art. 36" (BRASIL, 1996).

públicas, particularmente de Química, ainda é recorrente.

Então, na tentativa de amenizar essa questão, o governo brasileiro, por meio de ações, vinha divulgando políticas e incentivos para a formação de novos(as) professores(as). Instalando alguns programas para a formação docente, dentre estes, o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência) e a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), com parceria entre universidades, estados e municípios, integrando cursos de graduação e programas de pós-graduação *latu sensu* na Educação a Distância (EAD). Apesar da falta de investimento, a EAD tem se expandido no Brasil, contribuindo para o aumento de vagas no ensino superior, como também tem permitido a formação de novos(as) professores(as) para a Educação Básica.

Como nos cursos presenciais, o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) dos cursos de licenciatura em Química EAD tem pautado discussões entre pesquisadores(as) e adquirido um papel importante para a formação de professores(as), por ser uma possibilidade de retroalimentação dos projetos pedagógicos. Isso se deve ao fato de que o ECS consiste numa oportunidade de contato direto com a realidade que o(a) estudante encontrará em seu exercício profissional, em ambiente real e protegido. Com isso, espera-se que sejam aprendidas as competências necessárias que lhes serão exigidas após a formação inicial, bem como sejam aplicados os conhecimentos oferecidos anteriormente em sala de aula, além de torná-lo(a) um(a) profissional com consciência crítica (FREIRE, 1967), portanto um profissional reflexivo (PERRENOUD, 2002).

Existem poucos estudos que abordem a história de vida – narrativas autobiográficas – na área de formação de professores(as) em Química. Essas narrativas autobiográficas devem, no entanto, ser consideradas não como

verdades, mas como interpretação das(os) professoras(es) em formação sobre suas próprias ações no mundo

A autonarrativa não seria um registro mas um relato do que se pensa que se fez em um determinado cenário, de que modo, por que razão. No caso dos memoriais, não se tratará portanto de uma busca ontologicamente obscura para saber se o relato é auto-enganador ou verdadeiro, mas de observar como os professores recolocam em circulação suas próprias representações. (PASSEGGI, 2001c, p. 4).

Silva (2013) discute a questão do ECS, colocando que há falta de consenso dos(as) formadores(as) quanto às estratégias adotadas nesse componente curricular, em relação à melhor forma dos(as) alunos(as) apresentarem as observações e as reflexões sobre as atividades práticas na escola. Por esse motivo, os cursos de formação inicial de professores(as) têm (re)pensando os seus projetos pedagógicos e, como consequência, os instrumentos utilizados para o registro das experiências do ECS, para além dos tradicionais relatórios descritivos.

Sendo assim, neste artigo, apresentamos o caso de um curso de licenciatura em Química, na modalidade EAD, que tem articulado a história de vida de cada sujeito com sua formação de professor(a), para que se possa formar um(a) profissional capaz de refletir os aspectos já vividos pessoal e profissionalmente. Esta articulação pode ser encontrada explicitamente nos Memoriais Descritivos (MD), que são pedidos para a finalização do ECS do curso de licenciatura em Química EAD, de uma universidade do Nordeste brasileiro.

Percurso metodológico

Considerando o objetivo definido anteriormente, este trabalho pode ser classificado como do tipo descritivo, uma vez que tem a finalidade de apresentar características, fatos e fenôme-

nos de determinada realidade vivenciada e descrita nos memoriais analisados (GIL, 1999; TRIVIÑOS, 1987). Quanto às fontes de dados, utilizaremos MD, produto final do ECS de uma Licenciatura em Química na modalidade EAD, em vários polos do Nordeste brasileiro. A partir daí, fizemos um recorte dos exemplares que correspondiam a alunos(as) que residiam na zona rural.

A *priori*, foram separados oito MD, no entanto, com a leitura aprofundada, ficaram apenas cinco exemplares, que atenderam aos critérios estabelecidos para a inclusão no *corpus*, a saber: ser escrito por um(a) aluno(a) do curso de licenciatura em Química na modalidade EAD, o(a) seu/sua autor(a) ter concluído os três ECS previstos no curso e pertencer a um morador ou ex-morador da zona rural. Os MD

foram enumerados em ordem crescente e com algarismos indo-arábicos, a fim de que haja anonimato.

Neste trabalho, tendo como referência as histórias de vida dos(as) estagiários(as) de um curso de licenciatura em Química EAD, procuramos enfatizar as experiências que narram significativamente o progresso pessoal e profissional de tais sujeitos/as, a fim de compreender alguns aspectos, entre eles: a trajetória entre a infância e a vida adulta, que entrelaça a inserção na escola; a escolha do curso; e a experiência do ECS no Ensino de Química. Esses aspectos podem ser sintetizados no Quadro 1 que apresenta as sínteses de análise dos MD. Para a análise dos MD, tomamos como base os estudos de Jovchelovitch e Bauer (2010) e as orientações de Passeggi (2010).

Quadro 1 - Protocolo de análise dos MD

ESCOLA		UNIVERSIDADE		DOCÊNCIA	
Escolarização geral	Disciplina de Química no Ensino Médio	Curso de licenciatura	ECS	Prática de estágio	Docência profissional

Fonte: elaboração própria (2023).

Saberes constitutivos das histórias de vida dos(as) estagiários(as)

Aceitar a proposta de narrar-se, e vivendo tudo novamente, agora de uma forma escrita, não é tão simples, há mudanças que ficaram esquecidas ou retornam em pensamentos já deixados para trás, sejam estes alegres ou não (DUTRA-PEREIRA, 2019). É nesse sentido que a (auto)consciência dos(as) sujeitos(as) sobre suas ideias e sobre as ideias a respeito deles próprios decorre de momentos de “caminhada para si” e de “conhecimento de si”, sendo capazes de proporcionar aprendizagens nas dimensões pessoal e profissional (RIBEIRO; BEJARA, 2009).

Como aborda Souza (2006, p. 4), “[...] a memória é escrita num tempo, um tempo que permite deslocamento sobre as experiências. Tempo e memória que possibilitam conexões com as lembranças e os esquecimentos de si, dos lugares, das pessoas e das dimensões existenciais do sujeito narrador”. Às vezes, visitar essas memórias não são tão agradáveis, principalmente para alunos(as) que trilhavam muito para estudar, por inúmeras dificuldades vividas na zona rural. Podemos identificar esse pensamento na narrativa do MD3 e MD4, que também apresentam os elementos constitutivos de um MD.

Neste documento apresento os caminhos trilhados em busca da minha formação acadêmica, em que por muitas das vezes foi preciso

muitos sacrifícios e força de vontade para enfrentar todas as barreiras, mas hoje afirmo que tudo que passei foi para o meu crescimento. (MD3, 2015, p. 6).

Trago neste documento, momentos alegres e difíceis, pensamentos e emoções que fizeram parte de minha história de vida. No mesmo, relato fatos significativos que me vem a lembrança e a luta contra os obstáculos encontrados nesta trajetória. (MD4, 2016, p. 4).

Considerando, inicialmente, que os memoriais autobiográficos trazem os aspectos vividos além dos formativos, ao retornar as falas narradas anteriormente, podemos identificar elementos que recorrem a um percurso que precisa ser revisitado e atualizado, principalmente se tratando de sujeitos de classes populares. Outro aspecto importante nessas narrativas é o esboço dos elementos que constituem um MD. Como discute Araújo (2014) muitos escritores de MD não sabem o que deve conter.

A narrativa é tanto um fenômeno quanto uma abordagem de investigação e formação, porque parte das experiências e dos fenômenos humanos advindos destas (SOUZA, 2006, p. 5). “Viver na zona rural, em tempos de êxodo rural” (MD3, 2015, p. 7), nas décadas de 1980 e 1990, apresentava suas peculiaridades, muitos não tinham acesso a uma escola próxima, sendo assim, os pais – geralmente a mãe, avó –, quando possuíam uso da leitura e escrita, ensinavam aos(às) seus/suas filhos(as) e demais crianças daquela comunidade, conforme as narrativas de MD1 e MD4.

[...] Os primeiros ensinamentos da leitura e da escrita foram propiciados pela avó paterna que através da ‘Carta do ABC’ e da ‘Tabuada’ ensinou-me as primeiras de leitura, escrita e aritmética, e assim sendo ingressei na escola aos sete anos, na antiga primeira série, já que o ensino público não oferecia educação infantil, principalmente na área rural onde estudei os quatro primeiros anos. A escola funcionava em um armazém de

guardar cereais em uma fazenda e todas as turmas, de primeira a quarta séries, ficavam juntas numa mesma sala com uma única professora, que considero uma heroína por conseguir, na medida do possível, ministrar aulas para quatro séries diferentes com alunos de todas as faixas etárias. (MD1, 2012, p. 2).

[...] passei toda minha infância juntamente com meus pais e irmãos em um sítio [...] lá estudei até o 5º ano, que antes era a 4ª série, cuja professora era minha mãe, ela sempre teve atenta com meus estudos, lembro que minha mãe dizia diariamente, estude para não seguir a mesma profissão do seu pai, pois no horário oposto da aula eu ajudava meu pai nas tarefas da roça. (MD4, p. 5, 2016).

Ancorados ao pensamento de Araújo (2014), entendemos que os MD se constituem como uma experiência de formação, o que também está de acordo com o pensamento de Josso (2010), quando aborda que “[...] vivemos uma infinidade de transações, de vivências; essas vivências atingem o *status* de experiências a partir do momento que fazemos certo trabalho reflexivo sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido e sentido” (JOSSO, 2010, p. 48).

Quando começamos a nos debruçar sobre as experiências dos(as) estagiários(as) durante o Ensino Médio, é notório as dificuldades de locomoção que tiveram que enfrentar, como também a ausência de professores(as) da disciplina de Química. No entanto, em outros MD, podemos notar que, com o passar do tempo, professores(as) de Química influenciaram na escolha do então futuro curso de graduação.

Concluída a oitava série, fui estudar na sede do município, continuava a morar no sítio e ter que andar a pé 12 Km por dia para chegar a rodovia por onde passava o ônibus que nos conduzia até a cidade. [...] Tratava-se de um curso defasado, pois a escola começava a investir no chamado ‘Científico’ ou ‘Estudos Gerais’, faltavam professores, outros não eram capacitados na disciplina que lecionavam e acabou sendo

um curso vago, com poucos conteúdos e raros conhecimentos adquiridos. (MD1, 2012, p. 3).

No ensino médio foi uma passagem estudantil muito importante para a escolha da área que busquei. Desde o início gostei de química, onde sempre ficava intrigado com as aulas que o professor aplicava, pois eram diferentes, eram acontecimentos diferentes que estava estudando dessa maneira sempre buscava saber o que estava acontecendo e com isso fui aprendendo e gostando cada vez mais. Sempre o professor [...] nos orientou e sempre falava e até mesmo [...] para entrar em um curso superior em química. Foram tantas orientações que na segunda série do ensino médio o professor pediu para que nós construíssemos um vulcão, em que este iria expelir apenas fuligem, Fuligem esta formada pela reação do dicromato de amônia com pólvora. E assim construimos e quando chegou o dia da exposição foi um sucesso total, acontecimento este que jamais me esqueci. E aumentou o amor ainda mais para continuar estudando química. Com isto finalizei o meu ensino médio em 2010 e sempre fiquei realizando vestibulares na expectativa de ser aprovado em algum. (MD3, 2015, p. 8).

Como pode ser visto na narrativa do MD3, o papel da experimentação é um dos atrativos para o curso de Química, no qual o(a) aluno(a) depara-se com a relação da teoria vista em sala de aula, com a praticidade nos experimentos, apesar das críticas quanto a essa perspectiva para a Experimentação no Ensino de Química (DUTRA-PEREIRA, 2019).

Nessas narrativas, podemos observar que as dificuldades fazem com que os(as) alunos(as) faltem as aulas frequentemente e tenham com isso um rendimento mais baixo. Isso vai refletir, inclusive, nas seleções para a inserção nas universidades públicas, quando, ao ingressar no curso superior, poderá ter rendimento não satisfatórios durante a graduação.

Ainda no MD3, sobre a realização de vestibulares presenciais, aponta que não obteve aprovação:

Desde que conclui o ensino médio sempre realizava processos para entrar em um curso superior, no entanto não conseguia obter a nota de aprovação, processos estes que realizava sempre para entrar em faculdades [...]. (MD3, 2015, p. 8).

Como podemos ver, o MD3 evidencia a não aprovação nos vestibulares, isso se dá através das dificuldades encontradas para a conclusão do Ensino Médio, que, muitas vezes defasado, reflete no desenvolvimento dos(as) alunos(as). Aqui, ainda, podemos averiguar a importância da necessidade de cursos na modalidade EAD, uma vez que estes têm contribuído para a inserção de alunos(as) no curso superior.

As narrativas auto(bio)gráficas contidas nos MD nos mostram que os motivos de cursar a licenciatura em Química EAD vão desde a preocupação em ocupar uma vaga nas universidades federais até a dificuldade em locomover-se para a capital do estado, onde geralmente localizam-se os cursos de Química. Sobre isso, o MD2, narra que ingressar no curso de Química não foi bem uma escolha:

O Curso de química para mim não foi bem uma escolha, e sim uma falta de opção entre os três cursos oferecidos para os professores na época, que foram; o de Matemática, Física e Química. Então escolhi o curso de química por me identificar mais com os conteúdos da área de Ciências Naturais e Educação Física por fazer pontes entre a Química suas tecnologias e a vida cotidiana. Já sendo professora da rede pública lecionando a disciplina de Educação Física, mesmo sem ser graduada na área, mas tendo um currículo bem preparado pela Secretaria Estadual de Educação e Cultura. (MD2, 2012, p. 5).

Muitos(as) alunos(as) acessam à modalidade EAD para uma segunda licenciatura – o que não é regra –, como podemos averiguar nas narrativas do MD2. A escolha de tal curso foi devido à identificação de conteúdos da Química com a vida cotidiana e o fato de já ser professora da rede pública. Ainda nesse recorte é

possível identificar um caso bastante comum na rede pública de ensino, que diz respeito a professores(as) lecionando disciplinas sem possuir uma graduação na área.

Outro aspecto importante é sobre a preocupação que o Projeto Político-Pedagógico dos Cursos (PPC) de licenciatura em Química deve ter, desde a concepção até a preparação dos materiais de ensino, de forma que se dê conta das especificidades desse alunado. Entretanto, essa não é a realidade, principalmente se tratando de cursos EAD. O currículo do referido curso, desde as suas origens, está pautado por uma perspectiva educacional tecnicista, de racionalidade instrumental. Mesmo que, com o passar do tempo, as discussões acerca da indissociabilidade entre teoria e prática tenham ganhado força, bem como a concepção do(a) professor(a) reflexivo(a), o criticado protótipo se perpetua acriticamente em muitas instituições.

Diferentemente, o MD4 apresenta que prestou o vestibular porque “conseguia tirar notas boas nesta disciplina no ensino médio” (MD4, 2016, p. 6), no entanto não obteve êxito, devido às dificuldades encontradas no Ensino Médio, conforme fora discutido anteriormente. Dessa forma, começou a trabalhar, pensou nos estudos bem depois, quando optou pelo curso EAD, quando teve aprovação.

Podemos ver no discurso do MD1 a importância do curso de licenciatura em Química, quanto à modalidade de ensino a distância, além de apresentar possibilidades formativas a serem trilhadas para a formação continuada.

Este curso além de me proporcionar conhecimentos, despertou-me o interesse pela ciência [...], me fez aprender e gostar de uma nova modalidade de ensino: Educação a Distância. Isto me fez superar o preconceito quanto a esta forma de ensinar e aprender, como também está fazendo outros cursos de capacitação profissional nesta modalidade. Portanto, não estou apenas concluindo um Curso Superior, mas motiva-

do a buscar uma especialização e a ensinar de forma totalmente diferente da ideia que tinha antes de iniciar o curso. (MD1, 2012, p. 8).

Um curso superior, sobretudo para camponeses, proporciona diferentes condições, principalmente de ascensão social e realização profissional. Longe de entrarmos no binarismo de sermos contra ou a favor da modalidade EAD, entendemos que esta proporciona uma assistência para a formação daqueles que não tiveram a oportunidade de frequentar o curso de licenciatura em Química presencial.

Além disso, conforme narra MD1, evidenciamos que a EaD tem mudado os rumos e os conceitos da formação em ensino superior em nosso país, principalmente como forma de garantir o acesso e a permanência nos cursos de licenciatura em Química, sobretudo para aquelas pessoas que residem na zona rural.

Entretanto, nem tudo são somente fatos positivos. Nos MD podemos identificar que, devido à modalidade do curso ser EAD, estudantes da zona rural enfrentam algumas dificuldades.

Em agosto do ano de 2012 iniciei [...] na modalidade à distância. No início tive dificuldades, pois era algo completamente novo, já que dificilmente ouvia falar dessa modalidade de ensino onde se realiza um curso em quase sua totalidade por meio do *Moodle*. (MD3, 2015, p. 10).

No segundo semestre de 2012, iniciou-se meu novo ciclo acadêmico. Confesso que imaginei ser mais tranquilo e fácil, por gostar de química e por já possuir experiência de uma graduação. Nenhuma destas duas ideias foram suficientes para suportar a complexidade que é estar distante de um professor e não poder verbalizar uma pergunta e obter a resposta com a rapidez em que uma dúvida momentânea espera. Jamais imaginei que em um ensino a distância eu fosse a responsável por tocar o sinal de alerta do início da aula, todos os dias, rigorosamente, sem hora para terminar! Pois o término depende de mim, do meu aprendizado. (MD5, 2016, p. 8).

Como podemos verificar nas narrativas acima, é necessário pensar sobre as dificuldades que constituem a formação de professores(as) de Química na modalidade EAD, entre estas, a ausência de professor(a) diariamente – como têm-se geralmente em cursos presenciais –, as dificuldades encontradas no manuseio do *Moodle*, além de insuficiência no domínio técnico das Tecnologias Digitais de Informação e da Comunicação (TDIC). Portanto, para essa modalidade de ensino é preciso que haja mais autonomia dos(as) alunos(as), principalmente em organização de tempo para estudo e na utilização de recursos e participação no *Moodle*.

Saberes constitutivos da prática docente no ECS

O ECS se apresenta como um importante campo para o estabelecimento da relação teoria e prática, sendo este o eixo central dos cursos de formação e mais um local de reflexão. Pois, como afirmam Pimenta e Lima (2012, p. 45), “[...] a teoria ilumina a prática e a prática ressignifica a teoria”. O estágio, portanto, não deve ser considerado apenas mais um componente do currículo; mas, sim, como uma atividade que pode favorecer aos demais componentes (SPOSITO, 2009; PIMENTA; LIMA, 2012).

Do ECS também pode surgir metodologias de ensino inovadoras como também a identificação de dificuldades, a exemplo de nervosismo, insegurança. Podemos observar isso nas narrativas a seguir.

[...] foi um começo meio complicado, além de já está nervoso com os alunos e a sala de aula em si, existia mais uma dificuldade que era se expressar a frente de um professor, mais o mesmo me incentivou e comecei a perceber que não existe saber mais ou saber menos do que os outros, existe maneiras diferentes de expressar seus conhecimentos, a partir daí fui perdendo um pouco a timidez e comecei a encarar o professor titular como um colega de profissão,

pronto para mim dar suporte quando preciso, e não como um mero observador de minha aula. (MD4, 2016, p. 7).

Com esse pensamento, reafirmamos que o ECS é um momento de experiências formadora, uma vez que

[...] o que faz a experiência formadora é uma aprendizagem que articula, hierarquicamente, saber-fazer e conhecimentos, funcionalidades e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença de si e para a situação pela mobilização de uma pluralidade de registros [...]. (JOSSO, 2010, p. 28).

A prática do ECS traz surpresas tanto para os(as) estagiários(as) quanto para os(as) professores(as)-colaboradores(as) que, às vezes, não sabem como agir, quando se veem diante de questionamentos – vindo dos(as) alunos(as) – para os quais não sabem a resposta; ou, até mesmo, no que diz respeito a novas práticas avaliativas, como podemos notar na narrativa do MD3:

Em uma das aulas um aluno me fez uma pergunta que fiquei muito intrigado por não saber a resposta, mas de fato o professor jamais sabe de tudo. A pergunta que o aluno Josemar fez foi a seguinte ‘qual é a transformação envolvida quando cozinho um ovo?’ e isso no momento não soube como responder e disse que iria pesquisar e lhe traria a resposta na próxima aula. [...] Outros quesitos que sempre achei interessante foram os trabalhos e as provas que aplicava e que em uma avaliação uma das questões foi bastante comentada na sala dos professores, pois uma das questões que continha na avaliação foi a seguinte: os alunos deveriam produzir um texto sobre o que tinham compreendido dos conteúdos abordado até momentos antes da semana de prova. E está questão o professor colaborador achou tão interessante que também usou em suas turmas. (MD3, 2015, p. 14).

Vemos, nesse recorte, que o ECS é um momento de considerar os saberes prévios dos(as)

alunos(as) estagiários(as) e elencar a função destes em sala de aula. Assim, (re)pensar o ECS como eixo da formação de professores(as) de Química compreende que o desenvolvimento das atividades pertinentes à inserção do(a) licenciando(a) na escola contemple ações mais abrangentes, no âmbito do exercício da docência (GARCEZ *et al.*, 2012).

Outra crítica em relação a esses acontecimentos/surpresas em sala de aula diz respeito ao currículo das universidades, que deve preocupar-se com o da Educação Básica, pois muitas vezes há um distanciamento entre ambos. Os cursos de licenciatura em Química, por exemplo, são reformulações dos cursos de bacharelado, pela inserção de disciplinas pedagógicas ao rol de conteúdos da especialidade. Devido a tal constatação, Schnetzler (2000, p. 22), afirma que esses currículos de licenciatura são como “[...] bacharelados contaminados com algumas disciplinas pedagógicas”, sendo necessária uma integração dos dois conteúdos. Ela acredita que disciplinas como metodologias e instrumentações para o ensino são algumas iniciativas para isso, mas não são suficientes para tanto.

De acordo com Nóvoa (2007, p. 16), “[...] ser professor implica sempre a adesão a princípios e a valores, a adaptação de projetos, um investimento positivo nas potencialidades das crianças e dos jovens”. O MD3, ao narrar a dificuldade encontrada em sala de aula, vai ao encontro do pensamento de Nóvoa de que o(a) professor(a) tem que se adaptar ao momento, articulando prática e conhecimento.

No estágio III, os(as) alunos(as) são convidados(as) a apresentarem e desenvolverem um Projeto de Intervenção – caracterizado enquanto linhas gerais para o agir profissional. Muitas vezes, as práticas de estágio não são como esperamos e, por isso, surge o desestímulo, além de outras emoções e reações. No entanto, como sugere Perrenoud (2002), pre-

cisamos formar um(a) profissional reflexivo(a) que possa construir competências e saberes, a partir de suas experiências. Vejamos o que nos diz a narrativa do MD2 sobre isso:

[...] um projeto de intervenção para ser desenvolvido no estágio III, cujo projeto tem como tema: COMO TRABALHAR EXPERIMENTO NA SALA DE AULA. Teria que ser adaptado dentro dos conteúdos que estavam sendo desenvolvidos com os alunos, entre uma aula e outra. Procurei encaixar o projeto com as aulas experimentais, para incentivar os alunos e despertar neles à curiosidade e o interesse pelas aulas a serem mais participativos. Em alguns momentos se mostraram desinteressados, precisavam que algo interessante acontecesse. Na tentativa de mostrar meu trabalho às vezes me angustiei buscando textos com lições de vida para despertar neles mais atenção para as aulas. Conversando com eles sobre o por em prática o projeto e organizar a culminância, que iria ser para o público-alvo; a comunidade escolar, interna e externa [...]. (MD2, 2012, p. 12).

Muitas situações vivenciadas na escola durante o período dos estágios que me permitiu uma abordagem para os conteúdos de química, uma forma de aprendizagem participativa e inteirada com os alunos, resultou uma melhoria no entendimento e assimilação de assuntos de química e disciplinas correlatas. (MD2, 2012, p. 13).

Nessas narrativas podemos observar que o(a) estagiário(a) elaboram suas próprias práticas, adequando, acrescentando e criando ideias, após uma análise crítica e reflexiva do modo de agir do(a) professor(a) supervisor(a). No entanto, a prática como imitação acrítica de modelos pode levar os(as) acadêmicos(as) a limitações, por não considerar as demandas e a realidade do contexto escolar (DUTRA-PEREIRA, 2019). Nesse sentido, também é importante fazermos uma crítica a respeito da experimentação, que muitas vezes se caracteriza como uma prática pela prática, reduzindo-se à mera demonstração de reações e a observação de técnicas laboratoriais, sem uma análise crítica-reflexiva..

Caminhando nas narrativas, no MD5, podemos observar a influência do ECS na formação docente:

Nesta etapa [estágio] realizei o processo de observação e de certa forma de adaptação minha, para com o novo desafio e profissão, educar, instruir, ajudar a formar opiniões de jovens cidadãos e futuros profissionais. De fato, o primeiro encontro, me fez refletir sobre minha escolha e minhas responsabilidades. E a cada semana de estágio, era formada uma 'peça' que necessitava ser estudada, para encaixá-las, uma na outra, [...] saber como eu serei ou verei me portar como professora, diante de tantos alunos, mentes, comportamentos, hábitos e conduta diferentes. Mas as respostas para minhas próprias dúvidas e receio, vieram com o segundo e terceiro estágio. (MD5, 2016, p. 12).

Como podemos ver nas narrativas, o papel do ECS na formação inicial do(a) professor(a) é de grande importância. Subsidiados pelo pensamento de Fiorentini (2008), se queremos formar professores(as) capazes de produzir e avançar nos conhecimentos curriculares, de transformar a prática/cultura escolar, então é preciso que eles adquiram uma formação inicial que lhes proporcione uma sólida base teórico-científica relativa ao seu campo de atuação. Por esse motivo, Diniz-Pereira (2007, p. 86) levanta uma crítica sobre a expressão "formação inicial de professores":

O termo 'formação inicial', como se sabe, é criticado [...] pelo fato dessa formação iniciar-se muito antes da entrada em um curso ou programa que se desenvolve em uma instituição de ensino superior. Como se sabe, a profissão docente é *suis generis*, pois, mesmo antes da sua escolha ou de seu exercício, o futuro profissional já conviveu aproximadamente 12.000 horas com 'o professor' durante o seu percurso escolar.

No entanto, é na graduação que o(a) professor(a) – especificamente no ECS – será formado para se desenvolver, apoiado na reflexão e na investigação sobre a prática, o que requer

um tempo relativamente longo de estudo, o desenvolvimento de uma prática de socialização profissional e a iniciação à docência, tendo a orientação ou supervisão de formadores(as) -pesquisadores(as) qualificados(as).

Considerações para o (re)pensar e (in)formar a formação de professores(as) de Química a distância

Pelo exposto até aqui, podemos verificar, levando em consideração o pensamento de Taridif (2002, p. 288), que "[...] a formação inicial visa a habituar os alunos – futuros professores – à prática profissional dos professores de profissão e a fazer deles práticos reflexivos e críticos, como discutem Perrenoud (2002) e Freire (1967)".

(Re)pensar a (in)formação docente e a formação dos(as) professores(as) de Química têm levantado grandes discussões, principalmente quando estas estão inseridas nas narrativas autobiográficas, em que há influências massivas na formação desses novos profissionais, sobretudo para os(as) campesinos(as).

Tomando como base o pensamento de Passeggi (2016), toda narrativa autobiográfica implica a inserção de quem narra no mundo da vida, e está portanto marcada pela alteridade, pela voz do outro, pelo lugar do outro e o lugar que ocupamos na vida do outro e no seio de uma comunidade.

Essa construção pode ser notada em todas as narrativas dos MD aqui estudados, com forte influência do ECS, tendo em vista que o estágio é um novo mundo para os(as) licenciandos, que não estão mais acostumados a vivência de sala de aula, principalmente pelo curso ser na modalidade EAD.

Assim, como registra Passeggi (2016, p. 304-305), nós, humanos, continuamos a tecer cotidianamente as mais diversas narrativas

para dar sentido ao que acontece e ao que nos acontece. De igual modo, vamos nos tecendo com elas e por elas. Como sugere Freire (1967), na abertura deste texto, não é, pois, sem razão que precisamos de teorias que nos ajudem a compreender e a interpretar o que ouvimos e o que narramos, que nos levem a entender a magia e o poder das palavras organizadas sob a forma de narrativas, o modo como explicam o mundo e nos constituem, seja enquanto sujeitos emancipados, seja enquanto sujeitos assujeitados. Teorias que nos ajudem a viver num contato analítico com a existência, para vivê-la mais plenamente.

Então, como sugerimos, os MD são fundamentais para que os(as) novos(as) professores(as) possam descrever textualmente as experiências vividas, (re)apresentando-as escriturísticamente, além de interrogar os seus próprios saberes e fazeres – tornando-se docentes críticos(as) e reflexivos(as). Desse modo, produzem elementos que servirão para (re)pensar e (in)formar a vida docente no/do campo, sobretudo de quem se aventura por uma licenciatura em Química a distância.

Referências

- ARAÚJO, Maria Fátima. **Contar no caminho**: escritas de si, percursos de formação e inserção institucional de professores da infância. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-RN, 2014.
- BRASIL. Lei n. 9.394 de 20.12.1996. Estabelece as diretrizes e bases para educação nacional. Diário Oficial da União, 134(1.248), 27.833-27.841, 2010.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Natal: EDUFERN, São Paulo: PAULUS, 2011.
- DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula. **Educação & Linguagem**, 10(15), 82-98, 2007.
- DUTRA-PEREIRA, Franklin Kaic. **Aventuras do contar(se)**: narrativas da formação de professores de Química à distância. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Exatas e da Terra, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática. Natal, 2019.
- FIORENTINI, Dario. A pesquisa e as práticas de formação de professores de matemática em face das políticas públicas no Brasil. **Bolema**, 21(29), 2008.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- GARCEZ, Edna Sheron Costa; GONÇALVES, Flávia Carneiro; ALVES, Layla Karoline Tito; ARAÚJO, Pedro Henrique Alves; SOARES, Málon Herbert Flora Barbosa; MESQUITA, Nyuara Araújo da Silva. O estágio supervisionado em Química: possibilidades de vivência e responsabilidade com o exercício da docência. **Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, 5(3), 149-163, 2012.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed., São Paulo: Atlas, 1999.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: Educa, 341, 2010.
- JOVCHELOVITCH, Sandra; BAURE, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (eds.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- MARTINS, André Ferrer Pinto. Estágio supervisionado em física: o pulso ainda pulsa... **Revista Brasileira de Ensino de Física**, 31(3), 3402- 3407, 2009.
- NÓVOA, António. **Vida de professores**. Porto-PT: Porto Editora, 2007.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista (Orgs.). **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 103-130, 2010.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Educação**, 34(2), 147-156, 2011.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. A pesquisa (auto)

biográfica: por uma hermenêutica descolonizadora. **Coisas do Gênero**, 2(2), 302-314, 2016.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro. **Estágio e docência**. 7. ed., São Paulo: Cortez, 2012.

RIBEIRO, Alcione Torres; BEJARANA, Nelson Ribas. Formação em serviço de professores de química: a história de Marina. **Investigações em Ensino de Ciências**, 14(3), 357-375, 2009.

SCHNETZLER, Roseli Pacheco. O professor de ciências: problemas e tendências de sua formação. In: SCHNETZLER, Roseli Pacheco; ARAGÃO, Rosália Maria Ribeiro. (ORGS.). **Ensino de Ciências: fundamentos e abordagens**. Campinas: Ed. Ltda, 12-41, 2000.

SILVA, Wagner Rodrigues. Escrita do gênero relatório de estágio supervisionado na formação inicial do professor brasileiro. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, 13(1), 171-195, 2013.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Histórias de vida e

formação de professores. In: SOUZA, Elizeu Clementino de. **Pesquisa narrativa e dispositivos de formação**: reflexões sobre uma abordagem experiencial de formação, Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 86-100, 2006.

SPOSITO, Neusa Elisa Carignato. **Estágio supervisionado de Ciências Biológicas**: aproximações entre o legal e o real. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) - Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Bauru -SP, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petropólis: Vozes, 2012.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

Recebido em: 08/11/2022

Revisado em: 10/03/2023

Aprovado em: 12/03/2023

Publicado em: 28/03/2023

Franklin Kaic Dutra-Pereira é Doutor em Ensino de Ciências e Matemática pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECM) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professor da licenciatura em Química e do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Líder do RESSONAR – Coletivo Universitário de Pesquisa em Representação Social, Narrativas [auto(bio)gráficas] e Cartografias Inventivas na Educação em Ciências. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Curriculares (GEPPC) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Antifascista. E-mail: franklinkaic@gmail.com

Saimonton Tinoco é Doutor em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e professor das licenciaturas em Química e Ciências Biológicas Universidade Federal da Paraíba (UFPB), *campus* II - Areia. É membro do RESSONAR - Coletivo Universitário de Pesquisa em Representação Social, Narrativas [auto(bio)gráficas] e Cartografias Inventivas na Educação em Ciências e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares (GEPPC) da UFPB. E-mail: saimonton.tinoco@academico.ufpb.br