

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO  
RIO GRANDE DO SUL  
CAMPUS PORTO ALEGRE

**NARRATIVAS DE PROFESSORES DAS ÁREAS DAS CIÊNCIAS DA  
NATUREZA SOBRE SUAS FORMAÇÕES E SUAS PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS**

Graciela Farias Bikoski

Porto Alegre  
2017

Graciela Farias Bikoski

**NARRATIVAS DE PROFESSORES DAS ÁREAS DAS CIÊNCIAS DA  
NATUREZA SOBRE SUAS FORMAÇÕES E SUAS PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS**

**Trabalho de Conclusão de Curso apresentado no  
Instituto Federal de Educação, Ciência e  
Tecnologia do Rio Grande do Sul, Campus Porto  
Alegre como requisito parcial para a obtenção do  
título de Licenciado em Ciências da Natureza:  
Biologia e Química.**

**Orientador: Dr. Cassiano Pamplona Lisboa**

Porto Alegre  
2017

*Dedico este trabalho de conclusão de curso a todas/todos as/os professoras/professores com as/os quais convivi nessa caminhada de formação acadêmica, por me proporcionarem o conhecimento, a afetividade da educação, pelo tanto que se dedicaram a mim, não só por me ensinarem, mas por me fazerem aprender.*

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus primeiramente, pela vida, por permitir que tudo isso acontecesse e por acreditar que em Ti me fortaleço...

Aos meus pais José e Roseli, pelo amor, incentivo, apoio incondicional e porque com eles aprendi a ser quem sou...

Ao meu amado filho Joaquim Rafael, que apesar de seus quatro anos de idade, compreendeu minha ausência nos momentos de estudos, pelo carinho e sorrisos de sempre, e por ser meu maior motivador...

Ao meu esposo Douglas, com quem compartilho minha vida, agradeço o seu apoio para que pudesse chegar ao fim dessa etapa, pela dedicação ao nosso filho e pela alegria da convivência diária.

A minha irmã gêmea Gabriela, pelas palavras de otimismo e que mesmo estando longe me faz sentir perto e suportar a saudade que sinto.

A minha irmã Laura, sempre entusiasmada em seu percurso estudantil, por me fazer acreditar que tudo vale a pena.

Ao professor Dr. Cassiano Pamplona Lisboa, meu orientador neste trabalho. A você agradeço por aceitar esse desafio, por toda a atenção, preocupação, dedicação, pelo incentivo, pelas palavras sempre gentis a me mostrarem o melhor caminho e também, pelas leituras e sugestões ao trabalho.

A todas/todos as/os colegas do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza, pois de uma forma ou de outra me proporcionaram a chance de aprender algo.

Às professoras e ao professor entrevistadas/entrevistado desta pesquisa, pois sem eles esse trabalho não teria sido possível.

E a todas e a todos aqueles que de uma forma, ou de outra, me auxiliaram, me motivaram e torceram por mim nessa nova caminhada, minha eterna gratidão!

## RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso apresenta uma reflexão sobre a contribuição das narrativas biográficas no contexto da formação docente inicial e continuada. Para além de uma opção metodológica, o recurso às narrativas biográficas no campo da Educação tem se traduzido como intervenção formativa e possibilitado que se repense os processos de construção da identidade docente. Nesse sentido, objetivou-se investigar como professores/professoras que atuam nas redes públicas municipais e estaduais em Porto Alegre e região metropolitana refletem e atribuem significados aos processos de formação vivenciados, à docência e as suas práticas pedagógicas no processo de construção de narrativas autobiográficas ensejado por ocasião da pesquisa. Para isso, a investigação foi desenvolvida a partir de uma pesquisa de natureza qualitativa, utilizando-se como instrumento entrevistas semiestruturadas (individuais, registradas por áudio e posteriormente transcritas) com quatro professores egressos de cursos das áreas das Ciências da Natureza. A fim de diversificar a amostra, além disso, considerou-se como critério para a seleção dos sujeitos o tempo de formação e de atuação como docentes. As análises dessas entrevistas foram realizadas buscando-se uma reflexão baseada na construção de narrativas autobiográficas na perspectiva da formação continuada dos participantes onde se entrecruzam processos de autoria e (re)construção da identidade. O pressuposto, neste caso, é que, ao narrar suas experiências profissionais, o docente (re)significa as representações de si e de sua prática pedagógica. Esse processo, baseado na auto-reflexão e na auto-interpretação que o sujeito é capaz de realizar a partir de suas experiências de vida, apresenta-se como interessante horizonte a ser explorado em contextos de formação inicial e continuada. Além disso, consiste na possibilidade de que pesquisadores e outros leitores, ao tomarem o conhecimento da narrativa do outro reflitam sobre si próprio, experimentem sua própria construção biográfica, na qual podem reconfigurar-se e ampliarem seus próprios objetivos.

**Palavras chave:** Formação de professores; Narrativas biográficas; Ciências da Natureza.

# SUMÁRIO

<b>1 – INTRODUÇÃO .....</b>	<b>6</b>
1.1 – TEMA, PROBLEMA DE PESQUISA E JUSTIFICATIVA.....	6
<b>2 – OBJETIVOS.....</b>	<b>8</b>
2.1 – OBJETIVO GERAL.....	8
2.2 – OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	8
<b>3 – REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>8</b>
3.1 – BREVE HISTÓRIA DA FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NO BRASIL .....	9
3.2 – PROFISSÃO DOCENTE .....	14
3.3 – FORMAÇÃO DOCENTE .....	17
3.4 – FORMAÇÃO INICIAL E FORMAÇÃO CONTINUADA .....	21
3.5 – A NARRATIVA BIOGRÁFICA E A CONTRIBUIÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE .....	23
<b>4 – METODOLOGIA DA PESQUISA .....</b>	<b>29</b>
4.1 – COMO SE PROCEDEU AS ENTREVISTAS .....	32
4.2 – SOBRE AS/OS PARTICIPANTES.....	32
<b>5 – ANÁLISE DAS NARRATIVAS DOS PROFESSORES/ PROFESSORAS .....</b>	<b>34</b>
5.1 – TRAJETÓRIA FORMATIVA.....	35
5.2 – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS .....	42
5.3 – CONCEPÇÕES ACERCA DA DOCÊNCIA .....	52
<b>6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>59</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>61</b>
<b>APÊNDICE I.....</b>	<b>63</b>
<b>APÊNDICE II.....</b>	<b>65</b>
<b>APÊNDICE III.....</b>	<b>67</b>

# 1 – INTRODUÇÃO

## 1.1 – TEMA, PROBLEMA DE PESQUISA E JUSTIFICATIVA

Na tentativa de buscar melhorar a qualidade na educação são levantadas constantemente discussões pelo governo, pela sociedade e por instituições de ensino, conforme apontam estudos como os de Dourado e Oliveira (2009), Fonseca (2009) e Silva Voss e Garcia (2014). Em meio a essas discussões, encontra-se a/o professora/professor, que tem sido alvo de inúmeras críticas e cobranças em relação ao desempenho do seu trabalho e que é questionada(o) sobre a qualidade da sua formação e da sua prática pedagógica, como mostram os trabalhos de Marli André (2001), Dias e Lopes (2003), Cavaliere (2007), entre outros. Não desconsiderando tais preocupações e tendo a intenção de aprofundá-las, torna-se necessária uma reflexão sobre a relevância da formação acadêmica e continuada de professores, assim como sua prática pedagógica em sala de aula, visto que recai muitas vezes sobre o sujeito professor a culpa pela má qualidade do ensino.

Os temas “formação docente” e “práticas pedagógicas” foram alvos de muitos estudos realizados nas últimas décadas, em áreas do conhecimento variadas. O número de publicações sugere um grande interesse dos pesquisadores que se propuseram a tratá-los. Entre estas, pode-se destacar os trabalhos de Freire (1997), Pimenta (1999), Tardif (2000), Baptista (2003), Gadotti (2003), Rauber (2004), Silva (2006), Gatti (2009), Nascimento (2013), Verdum (2013), Confortin (2014), Ferreira (2014) e Magalhães (2016). No entanto, apesar dos inúmeros estudos já realizados, não significa considerá-los temas esgotados e amplamente debatidos, pois se tratam de temáticas que precisam ser recordadas, já que não são processos imutáveis, mas sim, fenômenos que ocorrem de acordo com o desenvolvimento profissional e pessoal, e que estão sujeitos a sofrer interferências do período e contexto histórico.

A reflexão que se faz especificamente em torno destas temáticas implica, dentre outros fatores, conhecer e compreender como o processo de ensino e de aprendizagem está sendo trabalhado pelos educadores, quais as metodologias e estratégias que estão sendo utilizadas para atender a demanda dos alunos e como os professores avaliam a contribuição da formação acadêmica no exercício da docência. Além disso, busca conhecer como os

professores percebem a necessidade de mudanças na prática de ensino. Estas implicações traçam o perfil do professor reflexivo, que reflete sobre a própria prática de ensino e que busca formas de melhorá-la, de acordo com Kenneth (1993), Pimenta (1999), Tardif (2000), Morais (2002), Baptista (2003), Gadotti (2003), entre outros.

Ressalta-se que a prática a qual se referem estes autores está diretamente ligada às ações em que um sujeito cria, modifica ou transforma uma realidade. Dessa forma, a/o professora/professor enquanto sujeito do contexto educativo, sendo comprometida(o) com a qualidade da educação e com a formação dos educandos, tem suas ações tomadas (levando em consideração os cenários nos quais formou-se docente) de acordo com as realidades educacionais que pretende modificar e transformar. Assim, conforme Francisco Imbernon (2000 *apud* GADOTTI, 2003), envolve uma reflexão sobre a ação que não se limita ao cotidiano da escola para analisar também os interesses da sociedade.

O interesse da autora por esse tema de pesquisa surgiu a partir de vivências e mudanças de concepções próprias em relação ao que se acredita ser professora/professor. Ao ingressar no curso de graduação, imaginava-se que para ser professora/professor bastava saber o conteúdo a ser ensinado. Mas ao longo da trajetória acadêmica, foi-se verificando que para ser professora/professor existem outros fatores que influenciam no aprendizado da formação docente. Nessa perspectiva, a partir da verificação de existência de fatores que influenciam essa formação, surgiu o interesse em investigar como as narrativas biográficas contribuem para a trajetória formativa de professores das áreas das Ciências da Natureza, formados em diferentes instituições (que tratam da formação específica e pedagógica de diferentes formas) e atuantes em escolas públicas do município de Porto Alegre e região metropolitana, no desenvolvimento de práticas pedagógicas em sala de aula, pois a prática pedagógica desenvolvida em sala de aula é primordial para o processo de ensino e de aprendizagem escolar, de modo geral, e para o ensino e aprendizagem de ciências, em particular. Para isso, a pesquisa é baseada no processo de construção de narrativas (auto)biográficas destes professores. A ideia de investir na pesquisa sobre a trajetória de vida de professores atuantes em escolas públicas surge da necessidade de compreender o percurso destes sujeitos, buscando por meio de suas falas os contextos relacionados às opções, às próprias escolhas e o que se concretizou de mudanças em suas vidas simultaneamente aos objetivos pedagógicos.



Desta forma, coloca-se o problema de pesquisa: qual a contribuição das narrativas (auto)biográficas, para a trajetória formativa de professores e para o exercício da docência nas áreas das Ciências da Natureza?

## **2 – OBJETIVOS**

### **2.1 – OBJETIVO GERAL**

Este Trabalho de Conclusão de Curso tem como objetivo principal, compreender como professores das áreas das Ciências da Natureza, atuantes em escolas públicas do município de Porto Alegre e região metropolitana, através do processo de construção de narrativas (auto)biográficas, refletem e atribuem significados a própria trajetória formativa, à docência e as suas práticas pedagógicas.

### **2.2 – OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

Compreender como os professores entrevistados a partir da construção de narrativas, reconstruam as suas próprias experiências de ensino e de aprendizagem e os seus percursos de formação.

Compreender através de suas próprias narrativas como os professores pesquisados identificam a necessidade de mudanças da prática em aula e quais os caminhos que propõem diante de tal realidade.

Aprofundar e desenvolver conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem através da análise e discussão das narrativas dos professores entrevistados em relação às práticas pedagógicas.

## **3 – REFERENCIAL TEÓRICO**

Este capítulo discutirá a formação e a profissão docente, abordando inicialmente um breve histórico de ambas e, depois, características da profissão e da formação docente, bem como, da formação inicial e continuada. Na sequência, aborda a contribuição das narrativas na formação de professores.

### 3.1 – BREVE HISTÓRIA DA FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

Nesta seção será apresentada uma síntese da trajetória histórica da formação e profissionalização docente no Brasil destacando seus principais momentos. A revisão está embasada nos trabalhos de Tanuri (2000), Saviani (2005) e Castro (2006).

Segundo Saviani (2005), o caminho histórico da formação docente no Brasil é destacado por seus três principais momentos decisivos, os quais são: 1º momento, a reforma da escola normal do Estado de São Paulo em 1890; 2º momento, a definição do modelo de Escola Normal, que adotado por vários Estados brasileiros incorporou-se na Lei Orgânica do Ensino Normal decretada em 1946 e nessa mesma época, a definição do modelo de formação de professores para atuar no ensino secundário; 3º momento, a reforma do ensino iniciada em 1971, quando se deu a descaracterização do modelo de escola normal ao ser criada a habilitação magistério.

Os antecedentes desses três momentos, entretanto, remontam ao século XVII. Já havia nesse período a necessidade de preparar especificamente professores para o exercício das suas funções (TANURI, 2000). Criou-se, então, o primeiro estabelecimento de ensino destinado a formação docente com o nome de “Seminário dos Mestres”, por São João Batista de La Salle no ano de 1684 em Reims na França. Somente no século XIX, contudo, após a Revolução Francesa - quando se colocou o problema da instrução popular -, iniciou-se o processo de criação de escolas normais como instituições destinadas a formação de professores (SAVIANI, 2005).

Conforme Saviani (2005), a primeira Instituição com o nome de Escola Normal foi instalada em Paris, em 1795 com a distinção entre Escola Normal Superior, para formar professores de nível secundário, e Escola Normal Primária, para preparar professores do ensino primário. Ao longo do século XIX, em outros países como Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos, além da França e Itália, foram instaladas escolas normais (SAVIANI, 2005).

No Brasil, conforme Castro (2006), o início da história da educação aconteceu após a chegada dos padres jesuítas em 1549 e, durante dois séculos (XVI e XVII), restringiu-se à atuação destes, considerados os únicos educadores em nosso país. Durante este período, exerceram grande influência, pois transmitiram seus valores, crenças, cultura, língua,

concepção de vida e organizaram o sistema de ensino. O ensino segundo Castro (2006) era baseado na repetição e memorização, “*nitidamente abstrato*” e conservacionista (CASTRO, 2006, p. 03). Nessa época, a educação feminina era muito restrita às boas maneiras e práticas domésticas. Os professores eram considerados aptos para exercer o magistério somente aos trinta anos (CASTRO, 2006).

A partir do século XVIII procedeu-se uma grande mudança no ensino. No decorrer deste século o trabalho educacional dos padres jesuítas foi acusado de educar o cristão a serviço da religião e não dos interesses do país. Dessa forma, em 1759 foram expulsos de Portugal e de suas colônias - e conseqüentemente do Brasil -, acabando com o sistema de ensino que haviam construído. A partir disso, ocorreu a substituição dos professores religiosos (sob controle da igreja) por professores laicos (sob controle do estado), ou seja, o ensino passou das mãos do Clero para o poder do Estado. Apesar dessa mudança, entretanto, o modelo de professor continuava muito próximo ao dos jesuítas. Marquês de Pombal foi o grande responsável por essa mudança, pois, foi ele quem inaugurou na Europa as reformas estatais de ensino, para constituir um corpo laico de professores que pudessem servir de agentes do estado nas diversas localidades e povoações do país, e principalmente passar a tutela do ensino para o Estado (CASTRO, 2006).

Com a intervenção do Estado, os professores aparecem, então, como corpo profissional, ou seja, foram reconhecidos como profissionais de ensino. A preocupação no preparo de professores no Brasil, contudo, iniciou somente após a independência, discorrendo-se acerca da organização da instrução popular. Assim, a primeira lei brasileira ao ensino primário, conhecida como Lei das Escolas de Primeiras Letras, aprovada em 15 de outubro de 1827, determinava que a instrução seguiria o método do ensino mútuo lancasteriano<sup>1</sup>, que mandava criar escolas em cidades, vilas e lugares mais populosos do Império e estabeleceu exames para a seleção de mestres. Dessa forma, os professores deveriam ser preparados nesse método, ficando o ensino e o preparo dos professores sob a responsabilidade das províncias (TANURI, 2000). Ou seja, foi colocada a exigência de

---

<sup>1</sup> “O método lancasteriano procurava, entre outras coisas, desenvolver principalmente os hábitos disciplinares de hierarquia e ordem, exercendo um controle pela suavidade, uma vigilância sem punição física. Tais características se encaixavam perfeitamente nos propósitos políticos do grupo conservador” (Villela, 2000, p. 107, *apud* Castro, 2006, p. 05).

preparo didático, embora não se faça referência propriamente à questão pedagógica (SAVIANI, 2005).

Então, em 1835, a Província do Rio de Janeiro toma a iniciativa de instalar em Niterói a primeira escola normal do Brasil. A escola era bastante simples e regida por um diretor que também exercia a função de professor. Essa escola apresentava um currículo que se resumia aos conteúdos da própria escola, sem elementos básicos à formação didático-pedagógica e um curso de dois anos. As Escolas Normais, entretanto, eram fechadas e reabertas periodicamente. A Escola Normal de Niterói, por exemplo, durou pouco tempo: formou poucos alunos, pois havia um desinteresse da população pela profissão docente - muito devido ao baixo atrativo financeiro -, e acabou sendo fechada em 1849, sendo substituída por um modelo no qual professores adjuntos atuavam nas escolas como ajudantes do regente de classe, auxiliando estes no aperfeiçoamento nas matérias e nas práticas do ensino. Por esse meio seriam preparados os novos professores. Esse caminho, entretanto, não prosperou e a escola de Niterói foi reaberta em 1859. Também foram criadas Escolas Normais em Minas Gerais, Bahia e instalada em São Paulo em 1846 somente para o sexo masculino. A organização das Escolas Normais brasileiras teve inspiração nos moldes das Escolas Normais Francesas. No Rio Grande do Sul, segundo Wortmann (1999), somente em 1869 iniciou o funcionamento de uma Escola Normal na Província anexa a primeira escola de instrução secundária do Estado, denominada Liceu de D. Afonso, com a direção do padre baiano Joaquim Cacique de Barros.

A partir da implantação da República, as províncias transformaram-se em estados federados e o Estado de São Paulo, com a direção de Caetano Campos, promoveu uma reforma da instrução pública ampliando parte do currículo da Escola Normal e contemplando as Escolas-Modelos anexas e a prática de ensino que os alunos deveriam realizar. Para tanto, a reforma da escola normal “implicou por um lado no enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e, por outro, uma ênfase nos exercícios práticos de ensino” (SAVIANI, 2005, p. 13). A partir disso, o modelo pedagógico-didático se tornou a referência para a formação de professores e tal modelo de escola normal; se espalhou por todo o país (SAVIANI, 2005).

Apenas nos anos finais do Império, com a valorização das escolas normais, enriquecimento do currículo e ampliação dos requisitos para ingresso, elas foram abertas às mulheres, pois alguns pensadores e políticos daquela época defendiam que o magistério era a única profissão que conciliava as funções domésticas da mulher e, dessa forma, apresentava-se também como uma solução para o problema de mão-de-obra para a escola primária, que era pouco procurada pelo sexo masculino devido a reduzida remuneração. Ao longo do século XX, tem-se progressivamente a predominância do corpo docente feminino (TANURI, 2000).

No entanto, as reformas na Escola Normal ocorridas nesse período não resultaram em alterações muito significativas no currículo e no ensino, afirmando ainda a força do modelo dominante o qual, era centrado na preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos (TANURI, 2000).

Conforme Saviani (2005), a partir de 1920 se iniciou um processo de organização no campo educacional que implicava na profissionalização da atividade dos educadores de modo geral, e dos professores em particular. Essa profissionalização aconteceu principalmente a partir de 1930, em decorrência das transformações políticas, econômicas e sociais que o país enfrentou e da crescente demanda pela educação. Os pioneiros da educação nova lutavam, desde a década de 20, por uma escola pública gratuita para todos. Nessa época também aumentou o grupo de profissionais interessados no problema da educação e preocupados com a qualidade do ensino. Iniciou-se, então, uma nova fase com o surgimento dos Institutos de Educação. O Instituto de Educação do Distrito Federal, concebido, estruturado e implantado por Anísio Teixeira em 1932, e o Instituto de Educação de São Paulo, implantado em 1933 por Fernando de Azevedo, tinham inspiração nas ideias da Escola Nova e seguiram caminhos semelhantes, transformando a Escola normal em Escola de Professores. Conforme Tanuri (2000), os Institutos de Educação foram organizados de forma que incorporassem as exigências da pedagogia, a qual buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico. Dito de outro modo, buscava-se a consolidação de um modelo pedagógico-didático de formação de professores que poderia corrigir as insuficiências e distorções que caracterizavam o modelo de escolas normais.

Segundo Saviani (2005), os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo foram elevados ao nível universitário e a partir disso, foram organizados os Cursos de Formação de Professores para as escolas secundárias, generalizados para todo o país a partir do Decreto-Lei n. 1.190, de 04 de abril de 1939, que deu organização definitiva à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Esta instituição foi considerada referência para as demais escolas de nível superior e influenciou a organização dos Cursos de Licenciatura que formavam os professores para ministrar as várias disciplinas dos currículos das escolas secundárias e de Pedagogia. Em ambos, destinava-se três anos para o estudo das disciplinas específicas e um ano para a formação didática. Isso também prevaleceu no ensino normal com a aprovação, em âmbito nacional, do decreto-lei 8.530, de 2 de janeiro de 1946, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal (SAVIANI, 2005).

Dessa forma, o ensino normal ficou subdividido em cursos de dois níveis: como curso de primeiro ciclo, o qual passava a funcionar para a formação de regentes de ensino primário, com a duração de quatro anos, e que funcionaria em escolas com o nome de Escolas Normais Regionais; e, como curso de segundo ciclo, nos quais continuavam a existir os cursos de formação de professor de ensino primário, com a duração de três anos, e que funcionavam em estabelecimentos chamados de Escolas Normais e nos Institutos de Educação. Além dos dois ciclos, funcionavam também o Jardim de Infância e a Escola Primária anexos e ministravam os cursos de especialização de professores primários (CASTRO, 2006).

Em 1964, o Golpe Militar exigiu adequações no campo educacional. Segundo Saviani (2005), com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n. 5.692/71, modificou-se os ensinos primário e médio, alterando seu nome respectivamente para primeiro grau e segundo grau. Desapareceram as Escolas Normais e em seu lugar foi instituída a Habilitação Específica de 2º grau para o exercício do Magistério de 1º grau (HEM). Tal situação, exigia que o currículo apresentasse um “núcleo comum”, obrigatório em âmbito nacional, e um destinado à formação especial (SAVIANI, 2005, p. 20). Os Institutos de Educação desapareciam “*e a formação de especialistas e professores para o curso normal passou a ser exclusivamente nos cursos de Pedagogia*”. Porém, o esforço em investir efetivamente na qualidade da formação docente ainda era bastante pequeno (CASTRO, 2006, p. 09).

Com a promulgação da nova LDB (nº 9.394) em 20 de dezembro de 1996, estabeleceu-se como norma a formação docente “*em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...], (art.62)*” (TANURI, 2000, p. 25). Mas, apesar de estabelecer como norma a formação em nível superior, a Lei admite como formação mínima a oferecida em nível médio, nos cursos normais (TANURI, 2000).

A profissão docente passou por outras mudanças ao longo do século XX. Mudanças que foram ocasionadas pela própria dinâmica da sociedade que depois de décadas vivendo sob o regime militar experimentou a reabertura política e que se dá paralelamente com a própria democratização do ensino público. A presença feminina no magistério ganhou força e cresceu também a luta sindical, na qual os professores passaram a lutar por melhores condições salariais e de trabalho (CASTRO, 2006).

A docência enquanto profissão, portanto, apresenta-se como um trajeto marcado por lutas e por conflitos que ainda persistem, pois o investimento na qualidade da formação docente e na continuidade desta formação segue sendo muito pequeno. Contudo, a profissão docente é uma atividade que abrange características que são essenciais para a sociedade em geral e dessa forma, é fundamental a valorização dessa profissão.

### 3.2 – PROFISSÃO DOCENTE

Tendo em mente o panorama traçado na seção anterior e para aprofundar a reflexão acerca da profissão docente, recorre-se à Garcia (2010, p. 12) quando este coloca a seguinte questão: “em que consiste a profissão docente?”. Para o autor, as respostas a essa pergunta são complexas e diversas, pois envolvem um debate sobre as profissões e seu significado, sendo que sua análise está baseada pelo estudo de suas origens, evolução e organizações em um contexto sociocultural e num tempo determinados.

Nesse mesmo âmbito, Pimenta (1999) afirma que a profissão de professora/professor se manifesta como as demais profissões, em determinado contexto e momento histórico, em resposta às necessidades que são postas pelas sociedades adquirindo estatuto de legalidade. A autora ressalta, dessa forma, que profissões surgem e deixam de existir; outras adquirem poder legal a ponto de permanecerem como práticas bem formalizadas e com arranjo burocrático; algumas, por sua vez, não chegam a desaparecer, mas se transformam adquirindo

novas características para responderem a novas demandas da sociedade. Para Pimenta (1999), esse é também o caso da profissão professora/professor.

A profissão de professora/professor, por outro lado, abrange características que a diferencia das demais profissões, pois procura estimular uma perspectiva crítico-reflexiva que conduza ao desenvolvimento de sujeitos que sejam capazes de analisar suas realidades social, histórica e cultural, buscando possibilidades para transformá-la, ou seja, que forneça as/aos professoras/professores os meios para o desenvolvimento de um pensamento autônomo. É através de uma análise crítica sobre a profissão docente e das realidades sociais que se buscam formas para modificá-la no sentido de melhorá-la. Nesse contexto, Nóvoa (1992) destaca que:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1992, p.13).

Além disso, é preciso uma dedicação destes profissionais relacionada a um compromisso destes consigo mesmo, buscando constantemente a atualização e o aperfeiçoamento de suas atividades em relação ao exercício profissional. Sob esse prisma, a profissão docente tem como uma de suas características a preocupação com o trabalho exercido diariamente no cotidiano da escola e com a própria identidade pessoal que é uma identidade que também reflete na qualidade da sua formação docente e, conseqüentemente, na qualidade do ensino. Em relação a construção de uma identidade profissional, Pimenta (1999) descreve que ela se constrói,

[...] a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. [...] Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor (PIMENTA, 1999, p. 19).



A profissão de professora/professor, ainda, é uma atividade que envolve conexões humanas, pois pessoas da família, do convívio, professores antigos e colegas, entre outros, contribuem para formar a identidade profissional dessa/desse professora/professor e também, influenciar a sua prática escolar. Sendo assim, abrange relações e interações entre indivíduos inseridos em uma estrutura social organizada de acordo com as diversas possibilidades e condições sociais, econômicas, educacionais e culturais.

Nesse contexto, a profissão docente, assim como outras profissões, apresenta uma função social e, como resultado dessa função, exige a formação de pessoas na/para a cidadania. Isso implica, como dito anteriormente, a compreensão dos contextos onde essas pessoas estão inseridas. Desse modo, Cunha (2006) afirma que sendo a docência uma ação humana, ela “é também histórica e cultural, ou seja, está imbricada numa teia de significados que constituem os sujeitos”, pois “busca-se (trans)formar a docência de acordo com o contexto envolvido e a busca pelas atualizações de conhecimentos” (CUNHA, 2006, p. 258).

De acordo com Lira e Sponchiado (2012), o desenvolvimento profissional docente engloba o conhecimento pedagógico, o conhecimento da/do professora/professor sobre si mesmo e aspectos associados à sua área de conhecimento de atuação. Essas características exigem novas competências e habilidades que permitem o aprendizado de forma reflexiva.

A formação pedagógica do professor deve apoiar-se em uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir-lhes examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho (LIRA; SPONCHIADO, 2012, p.10).

Nessa mesma linha de pensamento, García (1999) afirma que o desenvolvimento profissional pode ser “[...] entendido como um 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” (GARCIA, 1999, p. 144). Dessa forma, o desenvolvimento profissional configura-se num desafio constante de transformar realidade educacional e, por isso, a/o educadora/educador precisa ter domínio do conteúdo, ter habilidades e atitudes para saber mediar as diversidades encontradas nos processos de aprendizagem e competência para lidar

com as situações cotidianas. Assim, espera-se das/dos professoras/professores uma participação ativa e crítica com relação ao seu processo de desenvolvimento profissional e de sua atuação. Mas isso envolve, entre outros fatores, um querer aprender a atuar, um aprender a vivenciar a profissão com responsabilidade, aprender a dialogar com a comunidade escolar e com a sociedade, além do desejo de vivenciar o espaço escolar como um local de ensino, de aprendizagem e formação.

Apesar dos objetivos da profissão docente e da clara importância que ela exerce na formação das pessoas para a vida em sociedade, assim como em outras profissões no Brasil, nela se expressam algumas contradições, em especial quando constatamos que a sociedade e o governo desvalorizam a profissão. Atualmente, a profissão docente apresenta um baixo reconhecimento social, os professores da rede pública de ensino são mal remunerados e muitas vezes acusados pelo fracasso da educação. Diante dessas dificuldades e dos dilemas da vida profissional, a vontade de lecionar tem sido deixada de lado. Desse modo, torna-se cada vez mais necessário refletir sobre a importância destes profissionais e de investir na sua formação, fornecendo-lhes melhores condições de trabalho, carreira e remuneração.

### 3.3 – FORMAÇÃO DOCENTE

Tão importante quanto a questão da valorização social destes profissionais é a reflexão sobre como a formação profissional docente está se constituindo, pois não está simplesmente baseada na quantidade de cursos, de conhecimentos ou de técnicas desenvolvidas, mas também, na preparação de educadores com visão interdisciplinar, inovadora e crítica sobre a própria prática de ensino. Conforme destaca Nóvoa (1992):

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1992, p.13).

Ou seja, a formação profissional docente compreende um processo contínuo, no qual deve haver um investimento na pessoa e na experiência. Nesse sentido, ela depende dos percursos educativos e das experiências vivenciadas ao longo desses itinerários.

A docência é uma profissão complexa pelo fato de envolver diferentes atividades, por exemplo, o planejamento das aulas, a construção dos planos de aulas, o desenvolvimento das aulas no qual entra o papel de mediadora/mediador da/do professora/professor, a correção e avaliação de atividades desenvolvidas, entre outras. O desenvolvimento dessas atividades demandam tempo e esforço da/do docente para que sejam possíveis de serem realizadas.

A/o professora/professor é uma pessoa que é preparada durante a sua graduação para ensinar, para auxiliar nos processos de aprendizagem, de construção de conhecimentos dos seus alunos através de um compartilhamento de experiências entre o conhecimento que seus alunos possuem em relação ao mundo e os conteúdos a serem ensinados. Dessa forma ela/ele ajuda os estudantes a aprenderem. E para que ocorra uma sintonia entre o ensinar e o aprender, a relação existente entre a/o educadora/educador e a/o aluna/aluno é um fator muito importante.

É também a partir da interação da/do professora/professor com os alunos e da prática cotidiana que vai sendo constituída a formação profissional desta/deste professora/professor. E, nesse sentido, Paulo Freire, em seu livro *“Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa”*, apresenta elementos constitutivos dessa dimensão e sustenta que para ser professora/professor é necessário: rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética e ética, corporificar as palavras pelo exemplo, assumir riscos, aceitar o novo e rejeitar qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, reconhecer e assumir a identidade cultural, ter consciência do inacabamento, reconhecer-se como um ser condicionado, respeitar a autonomia do ser do educando, ter bom senso, ser humilde, tolerante, lutar pelos direitos dos educadores, apreender a realidade, ser alegre e esperançoso(a), ser convicto de que mudar é possível, ser curioso(a), ser seguro(a), ser profissionalmente competente e generoso(a), ser comprometido(a), compreender que a educação é uma forma de intervir no mundo, exige liberdade e autoridade, tomada consciente de decisões, saber escutar, reconhecer que a educação é ideológica, ter disponibilidade para o diálogo e, finalmente, para ser professora/professor é necessário querer bem aos educandos.

Conforme a reflexão realizada por Freire (1996), ao abordar o sentido de ser formador e de formação, tem-se que esses dois se complementam, embora diferentes entre si, pois,

“quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 1996, p.12). E complementa:

É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 1996, p.12).

É nesse sentido também que a formação docente se configura em uma trajetória permanente que acontece durante as experiências vivenciadas pela/pelo professora/professor, pois ela/ele está em constante processo de reconstrução de si.

Refletir sobre a formação de professores, além disso, implica também refletir sobre a qualidade da sua formação, pois essa qualidade repercute na forma como ela/ele ensina seus alunos, no exercício da profissão docente, na sua prática escolar. Principalmente, porque em muitos casos ela/ele é uma figura de referência, de influência para os alunos, e sendo assim, é nela/nele que os alunos vão se espelhar. Além do mais, é a/o professora/professor que intervém nos processos de ensino e de aprendizagem de seus alunos, contribuindo para a formação de cidadãos atuantes na sociedade e capazes de buscar melhores condições de vida, de trabalho e na forma de agir respeitosamente em relação ao outro e ao ambiente.

Nessa linha de pensamento, Gatti (2009) ressalta que é preciso considerar alguns fundamentos ao realizar o exercício de reflexão sobre a qualidade da formação de professores, a qual também contribui para o desenvolvimento da qualidade educacional. Tais aspectos a considerar são: 1) que o fato educacional é cultural; 2) que o papel da/o professora/professor é absolutamente central; 3) que o núcleo do processo educativo é a formação do aluno; 4) que é preciso considerar a heterogeneidade cultural e social de professores e alunos; e 5) que as práticas educativas institucionalizadas determinam em grande parte a formação de professores e, na sequência, de seus alunos.

Ao se referir à qualidade do ensino, Gadotti (2007) menciona Paulo Freire:

Qualidade, para ele, era um conceito político. Como ele afirma em seu livro Política e educação “exatamente porque não há uma qualidade substantiva,

cujo perfil se ache universalmente feito, uma qualidade da qual se diga: esta é a qualidade, temos que nos aproximar do conceito e nos indagar em torno de que qualidade estamos falando” (Freire, 1993, p.42). Educação e qualidade são sempre uma questão política, fora de cuja reflexão, de cuja compreensão não nos é possível entender nem uma nem outra (GADOTTI, 2007, p. 39).

Nesse sentido, não existe um modelo de qualidade de ensino que deve ser seguido, simplesmente porque abrange circunstâncias relacionadas a diferentes comunidades que possuem diferentes histórias de vida, valores e culturas que as caracterizam. Dessa forma, a educação e a qualidade são questões políticas conforme mencionado por Freire, pois envolvem um processo de responsabilidade de uma coletividade.

Além disso, Cunha (2006) nos fala que todas/todos as/os professoras/professores foram alunas/alunos de outros professores e, assim, viveram as mediações de valores e práticas pedagógicas. Dessa forma, absorveram visões de mundo, concepções epistemológicas, posições políticas e experiências didáticas de acordo com os contextos em que vivenciaram tais situações. Se a educação escolar trabalha de forma fragmentada e descontextualizada, isso pode estar relacionado ao fato de ela ser orientada por uma prática disciplinar na qual as/os professoras/professores foram formadas/formados. Nesse sentido, deve-se levar em consideração que a formação de professores é influenciada por diversos fatores, entre os quais se destacam aqueles relacionados às suas graduações ou a processos de educação continuada, sejam formais ou informais, vivenciados fora da escola ou no cotidiano escolar.

A educação no Brasil, atualmente, passa por um momento de transformações que tem levado a muitas pessoas, principalmente aquelas inscritas nesse campo, a refletirem sobre os seus horizontes. Essas mudanças impactam principalmente a formação docente. Nesse sentido, a formação é um processo que deve ser pensado por todos da sociedade, pois assim possibilita que as pessoas pensem em conjunto na educação como uma forma de transformação social e na/no professora/professor como mediadora/mediador desse processo, valorizando-a/o e reconhecendo-a/o como fundamental para a formação de pessoas. Diante disso, investir na formação e na preparação desses profissionais, ou seja, na qualificação de professores, também é uma forma de investir na educação de qualidade.

Para tanto, refletir sobre a formação docente é buscar uma forma de contribuir para o processo de formação de uma/um professora/professor que seja capaz de fazer uma leitura crítica da sua atividade profissional relacionada aos contextos que envolvem o processo educacional e dessa maneira contribuir para melhorar a qualidade da educação escolar. Além disso, é necessário cada vez mais discutir a formação docente buscando alcançar projeções que, de fato, tomem rumos e práticas significativas para a consolidação de cursos de formação inicial e continuada.

### 3.4 – FORMAÇÃO INICIAL E FORMAÇÃO CONTINUADA

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/96), aprovada em 20 de dezembro de 1996 destaca-se como um marco aos avanços que ocorreram em relação à formação de professores no Brasil. O objetivo dessa lei é voltado aos processos de mudanças em todos os níveis da educação, dessa forma, abrange a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio e o ensino superior.

A LDB destina um capítulo à formação de professores e destaca os fundamentos metodológicos, os tipos e as modalidades de ensino, assim como as instituições responsáveis pelos cursos de formação inicial dos professores. A formação inicial para professores em cursos de Licenciatura é a formação mínima exigida pela LDB, que descreve em seu Artigo 62:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996, p. 22).

Conforme o artigo 62, a LDB reafirma o ensino superior como nível desejável, apesar de considerar a formação mínima em curso normal para a atuação na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

A LDB também orienta sobre um dos aspectos mais relevantes da formação docente: a formação dos professores de forma continuada. De acordo com a lei, a formação inicial deve ser seguida por ações continuadas de desenvolvimento desses profissionais. Essas

ações, por sua vez, não devem ser reduzidas ao estudo e ao domínio de conteúdos e de técnicas para serem utilizadas nas práticas pedagógicas, mas abrangerem também outras competências tais como o desenvolvimento de consciência crítica e ética em relação a própria atuação profissional, experimentação e avaliação de diferentes formas de desenvolvimento da aprendizagem, criatividade, iniciativa, flexibilidade em relação às mudanças, entre outras.

Um exemplo disso, está relacionado às mudanças ocorridas na sociedade, de modo geral, e ao avanço tecnológico, em particular. As novas tecnologias, nesse sentido, apresentam possibilidades que podem ser muito bem exploradas a favor da formação continuada, superando propostas tradicionais. Com isso, a escola precisa acompanhar e se adequar às mudanças ocorridas e, em decorrência disso, provocar/estimular a/o professora/professor a repensar e transformar a sua prática, buscando atualizações para atender a essas novas demandas. Nesse cenário, é fundamental dar condições, subsídios e fornecer aos educadores uma formação continuada adequada às suas necessidades.

Gadotti (2003), a esse respeito, ressalta que apesar da formação continuada dos professores ser um direito pela legislação brasileira, para que esse direito seja exercido na prática são necessárias algumas condições:

- 1º) direito a pelo menos 4 horas semanais de estudo com os colegas, não só com especialistas de fora, para refletirem sobre a sua própria prática, dividirem dúvidas e resultados obtidos;
- 2º) possibilidade de frequentar cursos sequenciais aprofundados em estudos regulares, sobretudo sobre o ensino das disciplinas ou campos do conhecimento de cada professor;
- 3º) acesso à bibliografia atualizada;
- 4º) possibilidade de sistematizar sua experiência e escrever sobre ela;
- 5º) possibilidade de participar e expor sua experiência em congressos educacionais;
- 6º) possibilidade de publicar a experiência sistematizada;
- 7º) enfim, não só sistematizar e publicar suas reflexões, mas também colocar em rede essas reflexões, o que cada professor, cada professora, cada escola está fazendo, por exemplo, através de um site da secretaria de educação ou da própria escola (GADOTTI, 2003, p. 34).

A formação continuada de professores é parte do desenvolvimento profissional, que acontece ao longo da atuação docente e que permite o desenvolvimento das práticas pedagógicas conforme as necessidades do campo educacional. Desse modo, apresenta-se

também definida, de acordo com a visão dos variados estudos entre os quais destacam-se os de Nóvoa (1992), Freire (1997), Garcia (1999), Tardif (2002), Gadotti (2003) Lira e Sponchiado (2012), como processos contínuos e que envolvem uma reflexão sobre a ação docente, não como uma maneira de buscar determinada forma de atuação, metodologia ou um produto pronto, mas como um movimento permanente, que se constitui e que se renova ao longo de suas experiências.

Nesse sentido, a formação continuada apresenta características que levam a/o professora/professor a conhecer a sua história na trajetória formativa e à descoberta dos motivos pelo qual o fazem ser a/o professora/professor que é. A formação continuada é um processo baseado em uma perspectiva de mudanças das práticas educativas no âmbito da escola; dessa forma, possibilita buscar novas ações, buscar o desenvolvimento de novas habilidades, com o objetivo de tornar essas novas propostas parte do trabalho em sala de aula. Assim, é entendida também como uma articulação entre antigos e novos conhecimentos nas práticas das/dos professoras/professores.

### 3.5 – A NARRATIVA BIOGRÁFICA E A CONTRIBUIÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE

As pesquisas sobre narrativas, conforme demonstram os estudos realizados por Delory-Momberger (2008), Oliveira (2011) e Alves *et al.* (2015), permitem, entre outros, o estudo de aspectos como a construção da identidade docente que está baseada na ideia da apropriação que o indivíduo faz de sua própria história ao realizar a narrativa de sua vida. Nesse contexto, a autora Delory-Momberger (2008) define o “biográfico” como atividade mental e reflexiva pela qual o sujeito se representa e compreende a si mesmo e também como categoria da experiência a partir da qual os indivíduos se inserem, integram, estruturam e interpretam suas vivências e experiências individuais e coletivas. Segundo a autora, “quando queremos nos apropriar de nossa vida, nós a narramos” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p.36).

Considerá-las sob esse prisma implica reconhecer que a história de vida acontece na narrativa, porque é esta que dá forma ao vivido. Nas palavras de Delory-Momberger:



É a narrativa que confere papéis aos *personagens* de nossas vidas, que define posições e valores entre eles; é a narrativa que constrói, entre as circunstâncias, os acontecimentos, as ações, as *relações* de causa, de meio, de finalidade; que polariza as linhas de nossos *enredos* entre um começo e um fim e os leva para sua conclusão; que transforma a relação de sucessão dos acontecimentos em encadeamentos finalizados; que compõe uma totalidade significativa, na qual cada evento encontra seu lugar, segundo sua contribuição na realização da história contada. É a narrativa que faz de nós o próprio personagem de nossa vida; é ela, enfim, que dá uma *história* a nossa vida: *não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida* (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 37).

E assim, como para Alves *et al.* (2015), o processo da narrativa biográfica vai se constituindo quando:

Guiado pela memória, cada participante cria uma narrativa de si, ao longo da qual vai reconstruindo seus itinerários de vida, suas trajetórias pessoais e profissionais, relatando as experiências significativas, as paragens, as mudanças de percurso, os encontros, as atitudes, as tomadas de decisão (ALVES *et al.*, 2015, p. 3).

Nessa perspectiva do trabalho com memórias, das lembranças que marcaram a vida, os sujeitos refazem suas histórias relatando suas experiências, boas e ruins, fatos que os incomodam ou que desejam, que provocam alguma mudança na maneira de ser, de pensar ou agir e, assim, traçam possibilidades para suas vivências. E mais do que relacionada apenas eventos do passado, “a memória do indivíduo encontra-se ligada às demais dimensões de sua existência atual: aos amigos, à família e aos outros grupos de pertencimento” (LISBOA, 2007 p. 42), e assim, nos remete a ideia de que é também uma construção realizada a partir da interação entre o sujeito e os contextos sociais e culturais nos quais está inserido. Pode-se dizer, nesse sentido, que a memória é construída a partir de uma apropriação de significados culturalmente herdados que são formadores de cada um. Dessa forma, as influências desempenhadas pelos meios social e cultural estão relacionadas com alguns desenvolvimentos do indivíduo como o modo como fala, como se relaciona, se emociona, etc., ou seja, é explicativo de algo que é pessoal e social ao mesmo tempo. São aspectos como conhecimentos, crenças, competências, valores, imaginários que permanecem na memória e que com o passar do tempo, são (re)atualizados, (re)significados, e (re)utilizados no cotidiano de acordo com as perspectivas de cada pessoa. Nesse sentido, o processo de construção de

narrativas é a forma sobre a qual o indivíduo conta ou narra uma lembrança e o sentido que dá a maneira como experienciou o mundo, pois existe sempre um caráter social e cultural associado às experiências vividas.

Diante do exposto, Oliveira (2011) afirma que a narrativa é uma forma dos professores revelarem o que pensam da sua profissão. Desse modo, a narrativa sobre a própria vida contribui para que o docente conheça e tenha consciência de si mesmo como sujeito inserido em um contexto sociocultural e reflita, entre outras coisas, sobre as experiências e aprendizagens construídas ao longo de sua vida. O fato da/do professora/professor narrar as próprias experiências ao longo da trajetória de escolarização, de formação inicial e continuada, entre outras, possibilita uma reflexão sobre o seu próprio processo de formação, entendido em um sentido amplo.

Oliveira (2011), além disso, descreve que a utilização de narrativas no contexto da formação inicial de professores contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional, pois a reflexão que se constrói baseia-se também no conteúdo a ser ensinado, nas suas representações, na definição de objetivos e estratégias de ensino para que sejam construídos saberes necessários à prática educativa e uma relação pedagógica entre professor e aluno. Do mesmo modo, na formação continuada, a narrativa potencializa-se na reflexão sobre a prática de ensino.

Então, ao narrar suas experiências, a/o professora/professor relembra os percursos vivenciados, as dificuldades encontradas e as relações estabelecidas durante o processo de ensino-aprendizagem. Tal exercício é importante, porque ela/e também está lidando com a aprendizagem de outras pessoas e formando pessoas. Assim, a utilização de narrativas permite que se conheçam as memórias individuais dos professores, as quais refletem a representação de seus conhecimentos, as suas concepções de educação, o seu interesse pelo ensino, ou seja, o sentido que cada um deles dá ao conhecimento e à aprendizagem. Mas, mais do que permitir conhecer essas concepções e significações, o exercício da narrativa possibilita aos professores reconstruí-los. Revela aos sujeitos a capacidade de (re)construir relações mais significantes ao aderir a sentidos que não eram os seus. Fornece pensamentos que possibilitam a elaboração de propostas, objetivos e estratégias que auxiliam nos processos de ensino e na formação de outros professores. E também, a compreensão do modo

como agem, pensam, convivem, etc., no contexto em que vivem, em sociedade, no trabalho e fora dele. E dessa forma, se a/o professora/professor, ao narrar sua própria história de vida, têm a consciência daquilo que foi bom e do que foi ruim, de todos os caminhos que percorreu, ela/ele pode selecionar, refletir e repensar a sua prática pedagógica criando novas estratégias quando se torna necessário.

Ao narrar, a/o educadora/educador pode não ter vivido as coisas exatamente como conta, mas a representação que ela/ele (re)constrói daquele momento é o que de fato tem validade para ela/ele (como um sujeito no mundo; sujeito de/em relações), é a representação que ela/ele própria(o) elabora, por exemplo, da educação, das leituras que marcaram, de um livro, de um autor, de um fato, da/do boa/bom professora/professor, da/do má/mau professora/professor, da escola, das atividades prazerosas, dos medos, ou seja, é como ela/ele vê essas situações hoje e como ela/ele elabora e reflete sobre isso. E o conjunto dessa representação que é (re)construída das memórias de determinadas situações e que permeia a sua consciência, é influenciada pelas possibilidades disponíveis e perspectivas do presente e pelos contextos nos quais ela/ele se encontra atualmente e, portanto, é nesse sentido que também se desenvolvem as narrativas que são construídas sobre o passado. Dessa forma,

[...] quando falamos em memória não estamos nos referindo a uma maior ou menor capacidade de “retenção” dos eventos ocorridos e presenciados no passado; estamos, sim, referindo-nos aos modos através dos quais as imagens de eventos passados, experimentados ou não, são acionadas (ou não) e retrabalhadas (com maior ou menor intensidade) em função das solicitações do presente, representado pelos contextos sócio-culturais (abrangentes e específicos) nos quais nos inserimos e onde a rememoração se dá (LISBOA, 2007, p. 43).

Todos esses aspectos repercutem na construção da identidade docente e, dessa forma, no posicionamento do sujeito no mundo, e na influência em suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, Oliveira (2011) descreve que a reflexão ocupa um papel central na constituição do profissional docente:

Por tratar-se de uma atuação profissional complexa, a formação desse profissional – inicial ou contínua – além do como ensinar, deve ajudá-lo a desenvolver conhecimentos mais gerais que possam ser aplicados a novas situações. Para isso, a reflexão ocupa papel central no desenvolvimento

profissional do professor. Para Fiorentini e Castro (2003), a reflexão é parte integrante do processo de formação profissional, onde os saberes docentes são mobilizados, problematizados e ressignificados. A ressignificação seria o processo criativo do professor de atribuir novos significados a partir do que já é conhecido, validando um novo olhar sobre o contexto em que este professor está inserido. Segundo estes autores, é nesse processo de reflexão e ressignificação de sua prática que o professor se constitui professor (OLIVEIRA, 2011, p. 300).

Com base nessas considerações, é importante que a/o professora/professor reflita sobre os sentidos de sua atuação e sobre os aspectos que ela/ele relaciona com o seu trabalho diário em sala de aula, buscando fazer as conexões com sua própria trajetória formativa: aquilo que achava interessante durante o curso de formação; as diferenças entre a sua atuação como professora/professor e a atuação dos professores que teve na sua trajetória escolar; as situações nas quais avançou em relação ao que tinha como exemplo, ou nas quais simplesmente está reproduzindo práticas pedagógicas que não foram satisfatórias para si enquanto aluna/aluno. Isso contribui para que a/o professora/professor busque um olhar mais abrangente sobre si e reporte-se ao que a/o influenciou, ao que já foi e ao que é atualmente, ao que deseja ser, às coisas que já fez ou faz e às que ainda pretende fazer, recorde seus planos e reelabore seus horizontes. Nesse sentido, a construção de narrativas focadas nos processos de formação e nas práticas docentes pode se constituir em uma estratégia de construção do conhecimento na formação de profissionais docentes.

Para além da reformulação de si por meio da própria narrativa, a autora Delory-Momberger (2008) argumenta que o encontro com a narrativa do outro permite compreender o outro e a si mesmo através do outro. Nas suas palavras:

A narrativa do outro é assim um dos lugares onde experimentamos nossa própria construção biográfica; onde ela pode deslocar-se, configurar-se, alargar seu horizonte; onde ela se põe a prova como *escrita de si*. A narrativa do outro é, de certo modo, um laboratório das operações de *biografização* que realizamos sobre nossa própria vida, nas condições de nossas inscrições sócio-históricas e de nossos pertencimentos culturais. Ao solicitar nossas representações e nossos saberes de experiências, a narrativa do outro nos remete à *figuração narrativa* na qual nós produzimos como sujeitos de nossa *biografia* (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 62).

Nesse sentido, assim como descreve Oliveira (2011), “o professor em exercício ou o futuro professor, ao buscar palavras para melhor se expressar, dando ao outro a possibilidade de compreender seus pensamentos e ideias, pode, a partir de suas experiências, construir as relações necessárias à produção de sentidos” (OLIVEIRA, 2011, p. 290). Nesse contexto, o estudo com narrativas biográficas reveste-se de um caráter formador pois, além de possibilitar que a/o professora/professor ao narrar reflita sobre suas próprias vivências e experiências de sua trajetória formativa, possibilita também que possa repensar e reformular sua própria prática pedagógica e suas concepções e para além disso, torna possível que a/o pesquisadora/pesquisador e outros leitores, ao tomarem o conhecimento das suas narrativas a partir da pesquisa ou da leitura deste estudo, tomem consciência de si próprio e (des)construam suas verdades, (re)configurem seus conceitos e descubram o sentido de sua atuação. Assim, o estudo com narrativas possibilita perceber e intervir no próprio processo de aprendizagem e formação favorecendo ao indivíduo que narra, ao que realiza a pesquisa e ao que lê a narrativa do outro, tornarem-se autores de sua própria formação. E desse modo, a narrativa de si e do outro contribui na produção da própria identidade.

A autora Delory-Momberger (2008, p. 99), ainda, traz o seguinte questionamento ao falar sobre as histórias de vida: “as ‘histórias de vida’ formam para quê?”. Para ela:

As “histórias de vida” não formam para nada que seja da ordem de um corpo de saberes constituído, de uma competência instrumental específica, de uma prática procedimental ou conceitual determinada. Elas se situam, deliberadamente do lado do processo de mudança global da pessoa e da relação do formando com o saber e com a formação: elas formam uma *formabilidade*, ou seja, para capacidade de mudança qualitativa, pessoal, e profissional, engendrada por uma relação reflexiva com sua “história”, considerada como “processo de formação” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 99).

Nesse contexto, Delory-Momberger (2008) descreve que a reflexão pelo diálogo entre biografia e educação se traduz em um processo de *formabilidade*, a qual é definida como a capacidade de tomar consciência de si como aprendente. Permite, dessa forma, compreender os processos envolvidos na formação e os processos de construção do próprio conhecimento e de aprendizagem. Assim, o estudo com narrativas através de relatos autobiográficos de professores permite que estes e os que tomarem conhecimento de suas

narrativas reflitam e se reconheçam como pessoas, e assim, compreendam como suas experiências pessoais, como os aspectos relacionados a vida cotidiana, a prática pedagógica, o compartilhamento de experiências, as leituras, as pessoas, os contextos sociais, históricos e culturais e inúmeras outras situações vivenciadas, influenciam a sua vida pessoal e profissional. Essas experiências no trabalho com narrativas, não somente são lembradas, mas são também ressignificadas. Além do mais, permite ao sujeito da pesquisa direcionar sua própria vida, sua própria formação de forma cada vez mais consciente de seus processos de construção do conhecimento e com maior autonomia em relação a sua própria formação.

#### **4 – METODOLOGIA DA PESQUISA**

Esta investigação, conforme explicitado anteriormente, teve como objetivo compreender como professores das áreas das Ciências da Natureza que atuam nas redes públicas municipais e estaduais de Porto Alegre e região metropolitana, refletem e atribuem significados aos processos de formação vivenciados, à docência e as suas práticas pedagógicas no processo de construção de narrativas (auto)biográficas. Para tanto, considera-se essa pesquisa de natureza qualitativa, a qual, preocupa-se com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. e na qual se busca explicar o porquê das coisas e indicar caminhos possíveis, conforme afirmam as autoras Gerhardt e Silveira (2009):

Os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens (GERHARDT E SILVEIRA, 2009, p. 31).

Assim, a pesquisa qualitativa volta-se para os aspectos da realidade que não podem ser quantificados, mas que abrangem a análise dos processos por meio dos quais os sujeitos significam a si mesmos e suas relações com os outros e com o mundo em um determinado contexto social.

Portanto, segundo Duarte (2002, p.141), as “pesquisas de cunho qualitativo exigem a realização de entrevistas, quase sempre longas e semiestruturadas”. Nesse sentido, a seleção

de sujeitos da investigação é tão importante, pois, “interfere diretamente na qualidade das informações a partir das quais será possível construir a análise e chegar à compreensão mais ampla do problema delineado” (DUARTE, 2002, p. 141).

Dessa forma, levando em consideração os tempos disponíveis para a realização da investigação, bem como as demais demandas pessoais da pesquisadora, contatou-se quatro docentes das áreas das Ciências da Natureza atuantes nos níveis de Ensino Fundamental e Ensino Médio de escolas estaduais e municipais do município de Porto Alegre e região metropolitana e dispostos a participar da pesquisa. Tendo em vista que a formação acadêmica é influenciada pelos contextos histórico, cultural, político, econômico e social, dentre outros fatores, buscou-se, selecionar professores formados em diferentes instituições, cujas propostas formativas pudessem ser facilmente distinguidas, bem como professores com diferentes tempos de atuação. Do cruzamento entre esses critérios, obteve-se como amostra dois professores (uma professora e um professor) recém-formados em IES pública federal e em curso com proposta interdisciplinar e duas professoras formadas há mais tempo em cursos com proposta disciplinar, uma delas em IES privada e a outra em IES pública federal, ambas com significativo tempo de atuação em escolas de educação básica. Um detalhamento das trajetórias dessas professoras e desse professor será apresentado na sequência do texto.

A participação dos sujeitos selecionados na pesquisa foi negociada por meio de Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE - APÊNDICE I e II) e a construção das narrativas (auto)biográficas através de entrevistas semiestruturadas. Os professores foram entrevistados individualmente e seus depoimentos gravados e posteriormente transcritos. As entrevistas semiestruturadas são formas de obter respostas aos interesses e objetivos da pesquisa, através de uma conversa entre a/o pesquisadora/pesquisador e o sujeito envolvido. Nesse sentido, Duarte (2002), mencionando Queiroz (1988), explica que:

Para Queiroz (1988), a entrevista semi-estruturada é uma técnica de coleta de dados que supõe uma conversação continuada entre informante e pesquisador e que deve ser dirigida por este de acordo com seus objetivos. Desse modo, da vida do informante só interessa aquilo que vem se inserir diretamente no domínio da pesquisa (DUARTE, 2002, p. 147).

Portanto, as entrevistas foram realizadas a partir do desenvolvimento de um guia (roteiro de entrevista) que abordava, entre outros aspectos, as vivências da/do entrevistada/entrevistado enquanto aluno(a), o tempo de formação, a formação específica e pedagógica e o tempo de experiência na profissão docente.

Inicialmente, a pesquisa estava estruturada em duas etapas, as quais seriam a realização das entrevistas e de observações das aulas dos docentes selecionados, optando-se pela utilização do diário de campo como instrumento de registro destas. Conforme Lüdke (2013, p. 37), o diário de campo é “[...] a forma mais frequentemente utilizada nos estudos de observação”, pois favorece ao pesquisador realizar anotações no momento da observação e assim, posteriormente, facilitar o processo de escrita do trabalho. Nesse contexto, pretendia-se realizar um acompanhamento das aulas dos professores envolvidos, a fim de realizar um registro destas atividades. Para isso, pretendia-se assistir quatro aulas de cada um dos professores entrevistados com o intuito de construir dados para enriquecer a análise das narrativas produzidas, em especial aquelas sobre a própria prática docente. E assim, como descreve Duarte:

À medida que se colhem os depoimentos, vão sendo levantadas e organizadas as informações relativas ao objeto da investigação e, dependendo do volume e da qualidade delas, o material de análise torna-se cada vez mais consistente e denso. Quando já é possível identificar padrões simbólicos, práticas, sistemas classificatórios, categorias de análise da realidade e visões de mundo do universo em questão, e as recorrências atingem o que se convencionou chamar de “ponto de saturação”, dá-se por finalizado o trabalho de campo, sabendo que se pode (e deve) voltar para esclarecimentos (DUARTE, 2002, p. 144).

Devido a fatores relacionados aos contextos vivenciados nas escolas e principalmente pela greve deflagrada por grande parte dos professores na busca por seus direitos profissionais, no entanto, optou-se por não realizar as observações e seguir com a investigação a partir de entrevistas semiestruturadas.

Por fim, a análise dos dados foi realizada após a conclusão das entrevistas. Conforme Duarte (2002, p. 151) “esse material precisa ser organizado e categorizado segundo critérios relativamente flexíveis e previamente definidos, de acordo com os objetivos da pesquisa”. Nesse sentido, foi realizada uma reflexão baseada em textos referentes à formação de



professores e suas práticas pedagógicas, de modo a produzir interpretações que procuraram dar conta, de alguma forma do problema e das questões que motivaram essa investigação.

#### 4.1 – COMO SE PROCEDEU AS ENTREVISTAS

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas individualmente e gravadas através de áudio com as/o professoras/professor selecionadas/selecionado sendo que posteriormente foram transcritas para a realização da análise. Para a entrevista, elaborou-se um guia (APÊNDICE III) que serviu de apoio durante a conversa entre a pesquisadora e as/o professoras/professor entrevistadas/entrevistado. Esse guia utilizado para as entrevistas encontra-se organizado em aspectos, objetivos e perguntas que poderiam ser feitas e abordava temas tais como: fatos que marcaram a infância e adolescência; recordações de aulas; a escolha pela área e pela profissão; o local de atuação; a experiência docente; o local de formação; a prática docente; a composição do currículo do curso de graduação; a influência da formação no exercício da docência; concepções dos professores em relação a própria prática de ensino; a necessidade de mudanças; e aspectos que julgassem importantes para ser professora/professor.

#### 4.2 – SOBRE AS/OS PARTICIPANTES

Este trabalho contou com a participação de quatro professores atuantes em escolas municipais e estaduais do município de Porto Alegre e região metropolitana. A identidade das escolas de atuação e do professor e das professoras participantes foi preservada, sendo estes denominados, respectivamente, como Professor A; Professora B; Professora C e Professora D. Convém mencionar que a ordem de apresentação das/do docentes/docente corresponde a ordem de realização das entrevistas. A seguir são apresentados alguns registros e informações importantes sobre estes professores autores a partir de suas narrativas.

O **Professor A**, é professor recém-formado do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza: Biologia e Química (LCN) pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Porto Alegre (IFRS). Foi aluno da primeira turma do curso de LCN ingressando em 2010/2. Começou a lecionar em dezembro de 2015 a disciplina de Química no turno da tarde em uma escola estadual de Ensino Médio no bairro Azenha, região central do município de Porto Alegre, por contrato de forma emergencial.

Formou-se no início do ano de 2016. Atualmente, trabalha nessa mesma escola nos turnos da tarde e da noite em regime de 40 horas de trabalho semanais. O Professor A atua com disciplinas das áreas das Ciências da Natureza, portanto Biologia, Química e Física, mas já trabalhou um semestre com a disciplina de Relações Humanas dentro do currículo do ensino politécnico<sup>2</sup> até o momento em que a escola voltou para o modelo tradicional de Ensino Médio e a disciplina foi extinta.

A **Professora B**, é professora recém-formada do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza: Biologia e Química pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Porto Alegre (IFRS). A professora B cursou seu curso de graduação no tempo mínimo de nove semestres do curso e formou-se no início do ano de 2017. Atualmente, leciona em duas escolas públicas do município de São Leopoldo, onde foi contratada de forma emergencial em dezembro de 2016. Sua regência de classe teve início nos primeiros dias do mês de março do ano de 2017. Uma das escolas em que atua é localizada no centro da cidade, na qual a professora B ministra aulas de Química para os três anos do Ensino Médio durante o período da noite completando uma carga horária de dezessete horas de trabalho semanais. A outra escola em que a Professora B também trabalha é localizada num bairro de periferia, onde leciona dois dias da semana no período da manhã e um dia no período da noite. Nessa escola, trabalha com a disciplina de Física para uma única turma de terceiro ano do Ensino Médio e com a disciplina de Química para todas as turmas de Ensino Médio, completando treze horas de trabalho semanais.

A **Professora C** é formada em Magistério e Licenciada em Biologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), curso este concluído no ano de 1990. Concluiu sua graduação no tempo mínimo proposto pelo currículo. Também realizou o curso de Contabilidade e outros cursos nessa mesma área pela Escola Técnica de Comércio da UFRGS, área na qual desempenhou seu trabalho por muitos anos. Atualmente, exerce a profissão de Professora de Ciências em uma escola estadual de Ensino Fundamental na região central do município de Porto Alegre, onde atua há quase quatorze anos. Trabalha com sétimos, oitavos e nonos anos do Ensino Fundamental em cinco turmas, cada uma com quatro

---

<sup>2</sup> “O Ensino Médio Politécnico articula as disciplinas a partir das áreas do conhecimento (Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e Matemática e suas tecnologias)” (Site: SEDUC/RS - <http://servicos.educacao.rs.gov.br/pse/html/projetos.jsp?ACAO=acao1>).

horas de aula durante a semana, mas já atuou nessa mesma escola com quintas séries que hoje são chamadas de sextos anos. A Professora C também participa como supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/IFRS).

A **Professora D** é formada em Magistério por uma instituição privada, licenciada em Ciências Físicas e Biológicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e possui especialização na área de Educação Ambiental pelo Centro Universitário La Salle do município de Canoas. Trabalha como professora desde os dezessete anos de idade e possui trinta anos na profissão docente. Lecionou em escola particular entre os anos de 1987 e 2002 e relata que a experiência em escola privada e pública demonstrou que não existe uma diferença entre o comportamento dos alunos por ser de escola pública ou privada, mas que existe uma diferença que é relacionada as condições de vida de cada um. Já atuou com todos os níveis de educação, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, também já teve a oportunidade de realizar palestras e falas em Nível Universitário. Atualmente é professora concursada de Ciências do sexto ano em uma escola municipal localizada na zona norte de Porto Alegre na qual exerce a função desde 2005. Nesta mesma escola coordena um Projeto de Educação Ambiental chamado Laboratório de Inteligência do Ambiente Urbano (LIAU) desde o ano de 2013, no qual atua com alunos de sexto a nono ano desenvolvendo ações de educação ambiental na perspectiva do cuidado com os seres vivos, o cuidado consigo, com o outro e com o ambiente. Além disso, participa também como Supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/IFRS). Possui atualmente uma carga horária de trinta horas semanais em escola e de dez horas semanais no subprojeto PIBID.

## **5 – ANÁLISE DAS NARRATIVAS DOS PROFESSORES/ PROFESSORAS**

Durante o processo de investigação, as/o professoras/professor participantes/participante foram colocadas/colocado em situações de auto reflexão sobre as suas trajetórias formativas e profissionais. Dessa forma, a análise dos relatos autobiográficos produzidos se encontra organizada em três seções temáticas: Trajetória Formativa; Práticas Pedagógicas e Concepções acerca da docência.

## 5.1 – TRAJETÓRIA FORMATIVA

“O acesso ao modo como cada pessoa se forma, como a sua subjetividade é produzida, permite-nos conhecer a singularidade da sua história, o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos” (OLIVEIRA, 2011, p. 292). Nessa perspectiva, procurou-se identificar as vivências marcantes e significativas nos processos formativos dessas/desse professoras/professor, pois estas revelam fatos da trajetória pessoal/coletiva que foram importantes para as suas escolhas e as suas aprendizagens no contexto da formação em diferentes momentos da vida. Além disso, como já dito neste trabalho, a narrativa sobre a própria vida do sujeito permite que este reflita sobre suas ações e (re)configure seus conceitos. Refletir sobre si é uma tarefa que, como demonstra Souza *et al* (2012), vem sendo desenvolvida há vários anos por estudiosos da formação de professores - como Josso (2010), Nóvoa (2007), Souza (2008) - e se configura como uma experiência transformadora da prática pedagógica, pois potencializa a compreensão de seus saberes, dos sentidos e significados construídos e vivenciados ao longo da vida.

Nas lembranças narradas pelas/pelo professoras/professor entrevistadas/entrevistado, portanto, fatos significativos da infância e adolescência, recordações das aulas e de antigas professoras e professores, por exemplo, adquirem relevo na compreensão dos caminhos e possibilidades que culminaram na escolha da profissão docente. As escolhas foram realizadas em situações e momentos específicos do cotidiano de cada uma/um e se inserem em um trama ampla de relações. A complexidade desses arranjos pode ser percebida no relato abaixo, no qual a Professora C narra sua escolha pela área e pela profissão docente:

**Professora C:** *Minha mãe foi professora alfabetizadora, ensino público estadual, sempre com a dificuldade, faltando de tudo, desde o financeiro até material. Então, era uma coisa que eu dizia, que nunca ia ser professora. Quando criança eu me lembro, brincar de quadrinho com as bonequinhas e tal, mas era brinquedo, prá vida profissional eu não queria passar pela mesma tortura, vamos dizer assim, que a minha mãe passava. Ter que deixar as crianças, ou os filhos com alguém pra ir trabalhar, mas não ter a segurança de que realmente teria pra pagar essa pessoa. A própria escola não tendo condições, não tendo materiais básicos pra funcionar. Então, não era minha primeira perspectiva [...]. Eu fui pra área comercial, trabalhei em banco, nessa área de banco, pela minha formação eu fazia treinamento de pessoal, de setores, organização dos setores novos, aí surgiu a parte da contabilidade [...], fiz cursos [...] pra mostrar que eu podia fazer a implementação de autoatendimento de bancos, como eu fiz. Eu trabalhei uns doze anos na sequência com isso, aí eu me vi um momento desempregada, pensando nas perspectivas que realmente é um*

*serviço que não agrega muito, é papel, é dinheiro, créditos e débitos e eu queria alguma coisa que eu percebesse que desse uma diferença, e voltei pro magistério. No momento aquele, me pareceu a opção mais adequada, embora eu tivesse a ressalva que eu vou passar todo o trabalho que a minha mãe passava. Gosto! Hoje em dia eu amo de paixão! É sacrificante? É, por várias coisas, vários itens, mas é algo que completa.*

A docência para ela, não estava nos planos e, de fato, não foi a primeira opção de vida profissional. Muito em função dos relatos de dificuldades e das vivências enfrentadas na profissão pela sua mãe que era Professora, tanto no que se refere a questões particulares de casa como em relação às condições de trabalho na escola. Pode-se afirmar que, inicialmente, a sua percepção quanto à profissão de professora é marcada pela desvalorização do trabalho docente, pelos baixos salários, pelas greves, pelas lutas constantes dos professores e pelas exaustivas jornadas de trabalho. A escolha pela docência foi por ela pontuada como uma necessidade real, resposta possível frente a um contexto específico de permanência no mercado de trabalho. Entretanto, mesmo que sua profissão atual não seja a sonhada inicialmente, e mesmo seu discurso sobre a desvalorização da classe não tendo mudado nesse meio tempo, pois, realmente a docência é uma profissão muito desvalorizada, o relato da Professora C demonstra a importância dela em sua vida pois, atualmente é uma profissão que a completa como pessoa. Dessa forma, percebe-se que as influências desempenhadas durante a sua trajetória de vida demonstram aspectos que, com o passar do tempo, foram (re)atualizados, (re)significados, e (re)utilizados de acordo com sua situação presente e perspectivas de futuro.

Essa narrativa evidencia, entre outras coisas, a forte emoção da professora ao relembrar de fatos marcantes durante sua trajetória de formativa e o quanto as nossas representações e as nossas identidades são flexíveis e mutáveis de acordo com as experiências que vivenciamos. Assim como descreve Oliveira (2001), são experiências que muitas vezes provocam mudanças.

[...] as narrativas de professores, as autobiografias ou histórias de vida escolar, trabalho etnográfico da sala de aula e casos de ensino e explicitação e reflexão sobre o que chamamos de episódios marcantes. São situações que envolvem uma carga emotiva intensa, trazem à memória as emoções positivas ou negativas para o sujeito que as vivenciou e representam algumas vezes momentos decisivos para mudanças, transformações etc. (OLIVEIRA, 2001; p. 291).

O depoimento da Professora C, portanto, ressalta, como dito anteriormente, a presença de aspectos negativos relacionados à percepção social da profissão de professora e que se mostraram relevantes para a (não) opção pela carreira. Tais aspectos ainda prevalecem nos dias de hoje por falta de um olhar mais atento às questões educacionais por parte de nossos representantes e por falta de investimentos tanto na valorização da profissão docente, que passa pela melhoria das condições de trabalho e pelo aumento dos salários, quanto na formação desses profissionais.

Ainda que socialmente desvalorizada, a profissão docente, por outro lado, apresenta-se para algumas pessoas como um horizonte almejado. No fragmento de relato apresentado abaixo, por exemplo, a Professora D narra as situações que marcaram sua infância e adolescência, demonstrando que desde criança tinha a vontade de ser professora:

**Professora D:** *É uma coisa muito curiosa porque eu não me considero uma pessoa vocacionada pra ser professora. Eu sempre tive esse desejo, não sei se por influência da minha mãe. A minha mãe era professora alfabetizadora numa escola bem próxima da minha casa, então, aquela escola era como se fosse a minha segunda família, né? Era uma escola que eu passava as minhas tardes enquanto a mãe estava trabalhando[...], e me envolvia com todos os projetos que tinham, banda escolar, dança gaúcha, tudo que tinha proposto na escola eu participava e me envolvia. Quando tinha mais ou menos uns onze anos de idade, eu tive certeza que eu queria ser professora também, ou trabalhar com algo que envolvesse crianças, cuidados com crianças porque era uma coisa que eu apreciava muito. E de alguma forma, eu fui crescendo com aquela vontade, mas ao mesmo tempo tinha um lado meu muito já voltado pra natureza, por interesse na natureza, eu era muito observadora, gostava de pássaros. Morava em casa então, tinha criação de caracóis, eu sentia uma curiosidade pelo ambiente natural, [...].*

Para ela, a docência era algo desejado pelo fato de gostar e de “apreciar” muito crianças. A escolha pela área da Biologia e depois pela Educação Ambiental nasceu do “interesse na natureza”, nas questões relacionadas à natureza e pela “curiosidade pelo ambiente natural”. Ela relaciona ainda, a influência da escolha pela área da Biologia ao fato de ter tido uma professora durante o curso de magistério que ela gostava muito:

**Professora D:** *[...] durante o magistério tive aula de biologia com a professora que eu adorei, que eu achei assim, muito bacana tudo que ela falava, as aulas práticas que a gente fazia, o tanto que ela conhecia sobre a vida que era aquilo que eu queria saber, então foi*

*nesse momento, lá pelo segundo, terceiro ano, já tava quase no final do curso que eu me decidi a fazer biologia também [...].*

Ao argumentar sobre a lembrança de uma professora que foi muito importante na escolha da área de atuação, a Professora D enfatiza o papel dos sujeitos com os quais interagimos ao longo de nossa trajetória formativa. Permite que se reflita, além disso, sobre o quanto a narrativa autobiográfica é fundamental no processo de formação, pois fornece uma reflexão sobre os desejos e as perspectivas a serem alcançadas.

“A reorganização das experiências e as lembranças de professores que foram marcantes na trajetória como estudante, constituem-se numa prática de formação” (OLIVEIRA, 2011, p. 294). Nesse sentido, Lortie (1975, *apud* OLIVEIRA, 2011, p. 294) afirma que vários estudos demonstram o quanto os professores são influenciados pelos diferentes modelos de educadores com os quais conviveram durante a trajetória escolar e que, ao longo desse percurso, apropriam-se de “uma cultura de aula, de uma tradição pedagógica que na maioria das vezes não são tomadas como objeto de reflexão”. Assim, muitas narrativas de professores trazem lembranças de docentes que os influenciaram como no caso das Professoras C e D quando narram sobre as influências de ex-professores ou de outras pessoas na opção pela profissão docente ou na escolha pela área de atuação. Essa importância pode ser percebida também na narrativa do Professor A:

**Professor A:** *Eu me lembro, [...] na educação básica eu tive uma professora, eu não me recordo o nome dela agora, é uma pena que eu não recordo, mas ela foi a professora no sétimo ano, sexta série na época, e foi ela que foi o [estalar de dedos] gatilho, foi dela que eu falei assim, vou ser professor de biologia. Era uma professora de Biologia, eu me lembro, eu adorava, eu não sei se eu gostava mais dela ou do conteúdo ou do jeito que ela fazia a coisa acontecer[...]. As aulas dela eram quase que cíclicas, ela fazia uma aula diferente da outra e chegava aquele momento ok, a gente fazia tudo de novo, então, vou dar um exemplo esdrúxulo, mas era: hoje é um estudo dirigido, amanhã tem um filme, aí tem uma atividade prática, aí uma saída de campo, aí fazia a leitura de um texto e a gente volta tudo de novo, a gente passava de novo por esse caminho, e pra nós era sempre diferente. E na graduação, eu tive uma infinidade de professores, uma infinidade de modelos [...]. Eu tive uma professora extremamente dura no que se refere ao conteúdo, e particularmente, ela dava um conteúdo que era muito duro, e eu admito que foi muito sofrido pra mim, mas é como se eu tivesse vendo alguém tocando violino, que tu fica olhando assim, - gente olha o que ele tá fazendo com esse instrumento, são a corda e a madeira e só isso! E as aulas dela eram com um pedaço de giz, um quadro verde e tatatata, e eu achava fantástico. Eu admito que em alguns momentos, vou por esse lado, só que a diferença [risos] é que eu adaptei esse modelo,*

*porque em alguns momentos é óbvio que meus alunos acabam não acompanhando, não tem esse mesmo ritmo, que é extremamente natural, até porque, são níveis diferentes, e outros adoram, acham muito fantástico. [...] eu tive um outro modelo que era bem diferente, respeitando os diferentes tempos dos alunos, por mais que a gente trabalhe num modelo quase que humano-faturado, não dá, os alunos vão ter que ter o mesmo tempo pra aprender, porque o ano letivo ta correndo, tu tem que dar tua prova, tu tem que fazer a tua avaliação. [...] eu acho que a minha composição de professor, ela vem de um modelo um pouco mais diretivo, mais duro, uma modelo mais complacente, mais humano, não é bem essa expressão mas o modelo que impera eu acho que é o modelo da compreensão, assim, eu sou extremamente compreensivo com os meus alunos. Todos os meus professores, tanto os que eu gostava quanto os que eu não gostava, serviram de inspiração, ao menos pra saber assim, não serei assim. [...] Eu sou o professor que eu sou hoje, graças aos professores que eu tive, os bons professores e os maus professores.*

Ao nos referirmos às trajetórias formativas de professores, portanto, não podemos esquecer que se trata de processos influenciados por diversos fatores. Conjuntamente à influência dos sujeitos com os quais interagimos e à luz de nossos desejos e perspectivas, os arranjos curriculares dos cursos de graduação, por exemplo, desempenham aí um papel importante. E, especificamente sobre esses arranjos, as narrativas do Professor A e da Professora B - ambos formados pelo mesmo curso, na mesma instituição de ensino - podem ser tomadas para se iniciar a reflexão uma vez que apresentam convergências, mas guardam marcas muito específicas.

O Professor A divide o currículo do seu curso de formação de professores em três partes e aponta para cada uma delas as questões e atividades desenvolvidas. Além do mais, em sua fala, ele acredita que as disciplinas pedagógicas de seu curso foram fundamentais para sua formação inicial:

**Professor A:** *Eu acredito que eu fui privilegiado em estudar no Instituto Federal e acho que privilegiado por ter contato com um currículo tão diferenciado quanto o meu da minha formação. Porque, a minha formação, ela foi pautada em cima de, eu posso dividir em três partes: eu tive uma parte que era ligada estritamente ao conteúdo, o conteúdo grosseiro da Biologia, da Química, enfim; eu tive uma parte pautada em cima das questões filosófico-pedagógicas dentro dos processos de ensino e de aprendizagem; e eu tive uma terceira parte que eu vou usar a expressão “obrigava”, mas não no sentido stricto sensu, ela articulava esse pedagógico com o conteúdo mais grosso, com o conteúdo duro na proposição de aulas diferenciadas, por exemplo, na confecção de materiais alternativos ou até mesmo na própria reflexão sobre os processos, refletir de que forma aquele conteúdo vai impactar a vida do aluno. Ainda digo mais, eu me recordo de uma aula em que a gente chegou a discutir se de fato aquele conteúdo era tão fundamental, a gente perder um mês de aula, por exemplo, pra*



*ensinar pro aluno, dentro desse novo contexto em que a gente tá. Então, eu acho que fui agraciado, porque eu tive essas possibilidades. Acredito que de todas essas três, a parte pedagógica para mim ela foi fundamental na formação inicial, porque eu vim de instituições extremamente conteudistas, então, assim, ou tu sabe ou tu não sabe, e eu me recordo que as minhas discussões quando eu voltava para minha casa, das aulas em outras instituições era assim: hoje eu aprendi sobre célula, então a minha conversa era sobre célula. No Instituto, quando eu voltava pra casa as minhas discussões eram do tipo: será que é mesmo importante discutir célula com nossos alunos? Era uma outra perspectiva de um processo escolar. Eu acho que essa foi a diferença, na minha formação inicial dentro do Instituto Federal.*

Já a professora B, ao revelar a composição do currículo do seu curso de graduação, aponta algumas diferenças entre as disciplinas específicas e as pedagógicas. Sua narrativa, entretanto, demonstra que algumas disciplinas não foram significativas na sua trajetória de formação inicial, pois relata que não se recorda de algumas delas ou não sabe qual era a função delas.

**Professora B:** *Eu acho que foram poucos os momentos que eu consegui ver uma conversa entre as componentes. Eu acho que as disciplinas pedagógicas trabalhavam bem essa parte do desenvolvimento humano, né, como é que o aluno aprende, como tu deve planejar uma aula. Nas disciplinas específicas tu aprendia o conteúdo e o conteúdo no sentido que era bem essa coisa, eu aprendia como aluna mas depois, eu preciso ser sincera, eu tive que reaprender quando eu fui ensinar, é difícil explicar. [...] eu acho que tava em equilíbrio ali as pedagógicas e as... equilíbrio de carga horária, mas não sei. É que teve algumas específicas e algumas pedagógicas, eu não posso te dizer assim com precisão, até por não me recordar muito bem... tenho uma péssima memória! Não sei, eu acho que teve alguns casos que teve sim uma grande ênfase, né, nos processos que nem ali, na parte de pedagogia, nessa parte de como produzir, teve umas outras que eu não... saí sem saber a que veio, e a mesma coisa nas específicas, teve umas que eu... mas é uma percepção que é individual, é particular, talvez outra pessoa diga assim nossa que foi... né, é uma percepção minha.*

As influências dos arranjos curriculares, conforme pode ser percebido nos relatos acima, manifesta-se e é vivenciada de maneiras distintas por sujeitos diferentes. Nesse sentido, Oliveira (2011) argumenta que a utilização de narrativas no contexto da formação inicial de professores contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional, pois a reflexão que se constrói baseia-se também no conteúdo a ser ensinado, nas suas representações, na definição de objetivos e estratégias de ensino para que sejam construídos saberes necessários à prática educativa e uma relação pedagógica entre professor e aluno. Do mesmo modo, na formação continuada, a narrativa potencializa-se na reflexão sobre a prática de ensino. Ao

analisar as narrativas das Professoras C e D percebe-se que nos seus cursos de formação de professores, embora tenham sido realizados em instituições de ensino diferentes, apresentaram propostas de ensino muito parecidas sendo que a ênfase era na área específica, ou seja, nos conteúdos a serem aprendidos e ensinados conforme o relato abaixo da Professora D:

**Professora D:** *[...] o meu curso era muito forte na área da Biologia mesmo, vamos dizer assim, as zoologias eram divididas em oito semestres, tinham oito tipos de zoologias, assim era com a botânica também, então existia um enfoque, vamos dizer, eu poderia ter saído tranquilamente pra um bacharelado, não impedia nada em licenciatura, inclusive eram as mesmas cadeiras oferecidas, e nas específicas de educação, eu tive as didáticas, eu tive estrutura e funcionamento, eu tive legislação, várias disciplinas, mas eu posso te dizer assim, que quem contribuiu de fato na minha formação enquanto professora foi o magistério, muito mais do que o que eu tive na faculdade. Então, não é que eu tive maus professores, mas a gente ficava em uma situação mais a nível teórico, enquanto que no magistério a gente ia muito mais pra prática. [...] embora eu tenha tido excelentes professores das áreas pedagógicas [...].*

De fato, essas falas das/do professoras/professor entrevistados são reveladoras, pois além de outras compreensões, expressam o papel importante do currículo nos cursos de Licenciatura, pois, é a partir dele que se conhecem as metodologias de ensino que estão sendo priorizadas, as disciplinas formadoras e conseqüentemente a constituição da formação docente. É também, a partir do currículo que são elaboradas ou reconfiguradas as práticas pedagógicas dos professores. Portanto, é de se questionar se os currículos dos cursos de Licenciaturas em geral fornecem uma formação suficiente para que a/o futura/futuro professora/professor consiga e saiba planejar, ministrar e avaliar atividades de ensino de acordo com a sua área. Para tal, na composição do currículo é fundamental que a abordagem dos conteúdos não se dê de forma fragmentada, mas que haja articulação entre teoria e prática, e que, principalmente, esteja organizado de modo a permitir que se reconheça suas motivações - o quê, por quê e para que ensinar -, vinculadas a outras questões como, por exemplo, quem ensina, como ensina e para quem ensina. As falas dos professores entrevistados também revelam a forma como o trabalho docente foi desempenhado em diferentes tempos e, a partir disso, os diferentes significados da apropriação do conhecimento.

## 5.2 – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

O desenvolvimento profissional docente está relacionado com a reflexão que ela/ele própria/o realiza da sua prática de ensino. Dessa forma, a narrativa contribui para que a/o professora/professor reflita sobre a forma como ensina seus alunos e como atua em sala de aula suscitando questionamentos e fornecendo ideias que possibilitam a (re)elaboração de propostas, objetivos e estratégias que auxiliam os processos de ensino e, nessa direção, como demonstra Oliveira (2011):

“As situações inesperadas obrigam à reflexão e/ou ação – estas aparecem sob a forma de comentários sobre a importância de determinado aspecto metodológico ou conceitual, considerações sobre dificuldades enfrentadas ou mudanças no plano durante a ação, suas causas e justificativas ou, ainda, considerações posteriores à ação sobre as mudanças que deveriam ter sido implementadas” (OLIVEIRA, 2011, p. 292).

Dessa forma, quando as/o professoras/professor entrevistadas/entrevistado foram questionadas/questionado em relação as suas práticas de ensino, colocaram-se como sujeitos reflexivos e demonstraram familiaridade com este processo ao relatarem como preparam suas aulas e as estratégias utilizadas. Abaixo, destaca-se a narrativa do Professor A, o qual se considera um professor diferenciado pelos aspectos que leva em consideração e as estratégias que utiliza no desenvolvimento das suas aulas:

**Professor A:** *Eu tô rindo, na verdade eu não tô rindo, estou sorrindo porque eu me considero e a própria equipe diretiva da minha escola me considera um professor muito diferenciado dos que estão lá. Porque, [...] eu fui contratado, na verdade, na escola pra passar aos meus alunos, ensinar pra eles aquele conhecimento historicamente construído pela sociedade dentro do campo da Biologia. Mas eu entendo que no contexto onde a gente vive, o conteúdo não é tão importante assim nas minhas aulas. Eu não tô abrindo mão do conteúdo, não é isso. Mas, eu não posso falar que o conteúdo aparece de vez em quando de forma alguma, mas eu tento levar as minhas aulas, mostrando, eu até falei na minha última aula, falei assim - Meus queridos, vocês não vão sair daqui professor de Biologia, essa não é a ideia, mas eu espero que vocês conheçam, pelo menos a base desse conhecimento científico! Então, as minhas aulas, elas são extremamente diversificadas. [...] Então, minha matéria é preparada assim, eu trabalho com algumas apresentações em slide, muito poucas, mas eu uso em função das imagens. A Biologia ela é visual, necessariamente, então eu trabalho com muita imagem nos meus slides. Eu adoro trabalhar com esquemas, e os esquemas eles são construídos junto com os alunos. Eu sempre começo minhas aulas contando uma historinha sobre o tema que a gente tá conversando, dou um apanhadinho histórico do que tava acontecendo na época*

*naquele momento, [exemplo] - e então, inventaram o microscópio! Aí, eu trago as imagens como eu falei, eu gosto muito de trabalhar com meus alunos atividades em grupo, não pela facilidade de corrigir os materiais que irão ser menores, né, mas porque eu acho importante desenvolver com meus alunos, pelo menos a ideia de trabalhar em grupo, a coletividade, claro, não esquecendo da autonomia. [...] A minha aula ela não é tradicional, mas tradicional naquele sentido do todo mundo senta, todo mundo quieto, o quadro, Não! Eu tenho outras abordagens, por exemplo, o celular ele não é meu inimigo na sala, ele é meu amigo. Todos os meus alunos usam celular nas aulas, alguns usam fone de ouvido. Eu admito pra ti, me incomoda um pouco, mas eu não tenho competência para brigar com essa tecnologia, eu não consigo.*

Pelo que se pode apreender do relato, o entendimento de seus colegas sobre o que seja um “professor diferenciado”, bem como seu próprio entendimento, passam pela utilização de recursos diversificados (mas não extraordinários) para a abordagem dos conteúdos, pela relativização da importância de determinados conteúdos (tendo em mente os contextos dos estudantes) e por um posicionamento mais dialógico e compreensivo em relação aos discentes. Especificamente no que se refere à utilização de recursos diversificados nas aulas, também a narrativa da Professora B fornece elementos para se pensá-la. Percebe-se, no entanto, que ela, além de contar como prepara e conduz as suas aulas, faz questão de apresentar os pontos negativos em relação às condições e dificuldades encontradas no ambiente escolar, conforme os recortes apresentados a seguir:

**Professora B:** *[...] eu tenho duas escolas uma eu tenho disponível sala de vídeo, sala de projeção e na outra é só uma sala, e que eles usam muito mais pra ver filme essas coisas. Mesmo na escola que tem mais salas, a quantidade de professores é muito grande, então ali eu vi que eu não podia ficar muito atrelada a organizar as minhas aulas em slides, porque eu corria o risco de preparar uma aula e não ter como projetar, então eu comecei a fazer resumos bem sintetizados daquilo que eu tentava falar com eles. Então era sempre uma conversa em início de aula, depois que eu planejava eu entrava em sala de aula, eu fazia uma conversa e dali eu escrevia um resumo, porque inicialmente quando eu comecei a dar aula eles queriam cópias. Bom, nas escolas, como você sabe, a gente não tem dinheiro pra dar cópia pra todos os alunos, então eu posso disponibilizar essas cópias, só que tem outro problema, [...] tu tem que considerar desde aquele aluno que tanto faz pra ele pegar um real e tirar três cópias como aquele aluno que realmente não tem, são vinte cinco centavos, realmente não tem esses vinte cinco centavos. [...] Tentei introduzir práticas, nosso laboratório principalmente do centro é um laboratório que tem tudo pra dar certo, mas é um laboratório, infelizmente que ficou abandonado. [...] Então, tive que me adaptar trazendo as práticas pra dentro da sala de aula. Então eu procuro sempre unir teoria e prática na medida do possível que eu pudesse arcar com as despesas de trazer a prática porque a escola também não tem as condições de te dar materiais. [...] E na outra escola [...] as turmas são*

*grandes porque teve uma redução de turmas imposta pela coordenadoria, eles tiveram que juntar turmas, então eu não consigo trabalhar de forma decente dentro do laboratório, então também quando tem alguma coisa é em sala de aula, [...], é uma escola que tem pouco recurso, [...] então tem pouquíssimas coisas. Os slides também foram abandonados porque, principalmente à noite eles dormem, então, é fora de cogitação qualquer coisa que eu fique falando. Eu intercalo sempre, mesmo eu falando eles entram em transe, [...] o celular é uma coisa de louco, né, acaba sendo um monólogo porque eles não interagem, daí quando eu olho tá muito silencioso, que daí eu tenho que apagar a luz porque o projetor, não é um projetor muito bom. Eu olho pra trás, no escuro só tem as luzinhas dos celulares, [...]. As minhas tarefas, elas são tarefas que são pra ser resolvidas naquele momento na sala de aula, e isso conta como a minha avaliação [risos]. Eu não faço prova, eu sou atolada de trabalhos pra corrigir, mas eu prefiro porque nesse momento, é um momento que eu tô caminhando dentro da sala de aula, eu tô sentando do lado, eu tô perguntando o que ele tá fazendo, que daí ele não tem escapatória, ele tem que largar o celular e tem que trabalhar comigo, foi o recurso que eu achei.*

A narrativa da professora B, também mostra outra possibilidade de visão da condição social da profissão docente, pois se antes do exercício da docência era percebida através dos relatos de outros professores e das discussões realizadas no curso de graduação, agora ela é perpassada pela experiência pessoal de quem a narra. Além disso, ao narrar as situações com as primeiras experiências de ensino utilizando alguns recursos como os slides, cópias, acesso ao laboratório de química, ela demonstra aos futuros professores que tiverem acesso a este trabalho, que existe uma área da incerteza em que nem tudo está previsto no trabalho docente, mas que há espaço para a invenção e criatividade.

As narrativas sobre a utilização de materiais ou recursos em sala de aula, por exemplo, possibilitam às/aos futuras/futuros professoras/professores enxergar que existem possibilidades de invenção quando a realidade da escola não é exatamente a prevista pelo sujeito que inicia a docência e, dessa forma, manterem-se motivadas/motivados pelo trabalho que desempenham apesar das dificuldades encontradas. Assim, em relação aos materiais aos quais as/o professoras/professor entrevistadas/entrevistado costumam recorrer para preparar as aulas, são extremamente variados, conforme o relato do Professor A:

**Professor A:** *As minhas atividades, [...] elas são extremamente variadas, eu tenho atividades individuais, o aluno com seu material, eu tenho jogos nas minhas aulas que é um jogo de grupo, é um jogo no coletivo. O que dita o que vai ser e o que não vai ser na verdade é o conteúdo que eu tô dando, até porque tem alguns conteúdos que eu acredito que o foco é diferente, [...]*

Destaca-se ainda, na narrativa do Professor A, a contribuição do Programa PIBID, no qual atuou como bolsista, para sua formação e para a diversificação de suas práticas. Nesse contexto, além da oportunidade de vivenciar a realidade de um espaço escolar e perceber as relações que são estabelecidas no cotidiano da escola e da comunidade na qual está inserida, o programa lhe possibilitou vivenciar atividades nas quais precisou se adaptar à realidade da escola e produziu kits pedagógicos que foram replicados e que atualmente são utilizados em sua prática docente:

**Professor A:** *Durante a graduação eu acabei construindo alguns Kits, [...] eu também era bolsista do Programa de Iniciação à Docência fomentado pela CAPES, então por exemplo, eu construí um kit de Chaves Dicotômicas, eu repliquei esse kit e estou usando com meus alunos. A gente montou na graduação uma coleção de insetos e uma coleção de algumas famílias botânicas, eu estou usando com meus alunos. Eu construí um microscópio alternativo, eu estou usando com meus alunos. Então, agora eu estou tendo a possibilidade de usar tudo aquilo que eu acabei desenvolvendo na graduação. Mas assim, as atividades que eu proponho em aula, são sempre atividades dentro de uma perspectiva desafiadora, mas isso é um perfil dos meus alunos, eles gostam de ser desafiados.*

Para além da diversificação das atividades, da criatividade e do desafio, adquire relevo nas narrativas das/do professoras/professor entrevistadas/entrevistado a questão do significado daquilo que é ensinado. Ao longo do seu relato, a Professora B, por exemplo, faz uma reflexão trazendo argumentos e questionamentos bem relevantes para se (re)pensar o processo de ensino e a aprendizagem dos seus alunos, de forma que nos remete a pensar na preocupação que ela própria possui de que aquilo que seja ensinado também faça sentido na vida dos estudantes. O professor Attico Chassot, em sua obra: *Para que (m) é útil o ensino?* Nos diz que “os conteúdos de Química ensinados só assumem significados e se tornam relevantes à medida que se estruturam e se inserem na realidade da escola” (CHASSOT, 2004, p. 124). É nessa perspectiva de como ensinar para que os conteúdos de química assumam significados para seus alunos que a Professora B narra também a sua prática pedagógica:

**Professora B:** *Primeira coisa que eu penso, [...] - Porque que eles tem que aprender isso? Se eu for pegar, eu gosto de Química, eu, mas eu tenho plena consciência de quê o que eu ensino, o que tá no plano de estudos, não tem utilidade nenhuma na vida dele. Na minha opinião sabe. Mas daí tu vai perguntar, - mas porque que tu ensina? - porque tu tens liberdade na tua sala de aula! Ok, tenho, só*

*que eu trabalho, por exemplo, com alunos que eles tão uma semana comigo e quando eu vejo eles mudam de escola. [...] Eu trabalho sempre procurando dar ganchos, eu vou ensinar modelos atômicos, mas por quê que eu tô ensinando, porque eu vou trabalhar ligações químicas. O quê me interessa que eles entendam? Do que o átomo é formado e onde acontecem as ligações. Daquele gancho pra mim poder trabalhar ligações químicas, mas aprofundar demais, não. Não faz sentido eu aprofundar! [...] eu sempre procuro trabalhar a Química de forma que eles entendam que ela é a vida deles. Tudo o que tá ao redor deles envolve a química e isso eu percebo que eles não [estalar de dedos] atinam, eles não entendem a constituição da matéria, eles acham que a matéria é fora, não são eles, é algo bem externo sabe, tá longe de mim [...].*

Assim como para as/os estudantes por vezes é difícil perceber as relações entre determinados conteúdos e seus mundos de vida, para as/os docentes nem sempre se trata de uma tarefa simples. Dando sequência a sua argumentação, a professora B reflete sobre seus próprios limites de conhecimentos e por isso, relaciona o cuidado que possui com as abordagens em sala de aula, reconhecendo-se como uma pessoa de referência para os seus alunos:

**Professora B:** *[...] eu sinto muita dificuldade assim, no sentido de explorar certas coisas que eu não me sinto segura em falar, eu tenho que tá bem segura, bem apropriada daquele conhecimento pra eu falar [...] eu tenho muito cuidado por medo de que eles saiam com uma ideia errada, e como tem muitas coisas que eu não tenho segurança em falar, quando eles me trazem uma dúvida, pra mim fica mais fácil, daí na próxima aula eu explico, daí eu vou atrás, mas assim, eu procuro trabalhar o cotidiano em coisa bem básicas pra que eu não acabe falando alguma... eu tenho muito medo de falar alguma bobagem, porque querendo ou não, por mais que às vezes não tão te dando bola ali, que eles tão no celular, ainda assim pra eles tu é como se tu fosse uma referência, eles levam muito a sério o que tu fala, mesmo às vezes parecendo que não, então eu tenho muito cuidado com isso.*

Nessa narrativa da Professora B, percebe-se também a complexidade e os conflitos da prática docente que são vivenciadas pelas/pelos professoras/professores. Dessa forma, a utilização de narrativas no contexto da formação inicial de professores possibilita a construção de diversos olhares pela/pelo professora/professor que narra sua prática pedagógica, pois, mostra-se como um processo constante de reflexão e reconstrução dos fatos vivenciados, que contribui e possibilita a busca pela resolução de problemas cotidianos, o compartilhamento de experiências e ideias, a articulação entre a teoria e a prática e para seu desenvolvimento profissional e pessoal.

As relações de trabalho, de vivências estabelecidas no ambiente escolar ou em espaços de construção e reconstrução de saberes são fundamentais para que a/o docente reconheça a importância da sua atuação e do trabalho que desenvolve com seus alunos. Dessa forma, a construção de aprendizados significativos também passa pela leitura do ambiente relacional no qual nos encontramos inseridos. As ações que a Professora D realiza em sua escola sobre Educação Ambiental constituem um bom exemplo disso. Nesse processo, ela se reconhece/redescobre enquanto sujeito do ambiente, se percebe educadora e isso, fortalece a sua identidade:

**Professora D:** *[...]o que eu observo é o ambiente e o lugar onde que eu estou, e como é que eu vou chamar a atenção do aluno sobre o cuidado com os seres que estão ali no ambiente. Então, o ninho de passarinhos, um ninho de abelha, as plantas que a gente cultiva no viveiro, então tudo que tem a ligação com vida eu estou de olho, eu pego aquele gancho pra trabalhar a Educação Ambiental. Então, é do que tem na escola. Desde que eu estou nesse trabalho, a gente descobriu várias coisas sobre o ambiente natural que eram desconhecidos, [...]. Sobre anfíbios, na escola, sobre vespas, sobre o próprio terreno na escola, o bioma que ele tá que é um banhado, tudo isso a gente estuda com esses grupos que eu atendo na área da Educação Ambiental.*

Chama atenção também, o relato da Professora C, ao contar que atualmente não tem muito tempo para preparar as aulas. Essa narrativa da professora nos mostra como as experiências pessoais de cada professora/professor influenciam a forma como estes ensinam e encaram o conhecimento e como, ao longo das trajetórias de atuação, as/os docentes acabam “incorporando” práticas e saberes construídos que servem de referência para a realização da transposição pedagógica:

**Professora C:** *Eu não tenho muito tempo pra preparar a aula. Aquele aluno que vem da graduação pra fazer estágio comigo, e que assim como o supervisor do estágio e eu pedimos o plano de aula, os objetivos iniciais, quais são os métodos, o que vai trabalhar. Isso tá mais, hoje em dia, embutido em mim. Eu sei o que tem que ser feito, como tem que ser feito, o que precisa efetivamente ser dada a maior importância. Serve pra mim de reforço, pra mim dar conta do horário, então, o livro base, não é a ferramenta em si, só o uso dele, até porque não tem a quantidade suficiente na escola, não dá pra distribuir pros alunos, eles têm que trabalhar na escola, ou levar às vezes emprestado e retornar de volta. Então, a partir daquele livro base, eu vou criar o que eu vou desenvolver em aula. O quê que é esse criar? Ou o conteúdo tá muito extenso, tem muita informação, não vamos vencer conteúdo nem vai favorecer o aluno, não vai acrescentar maiores informações, só vai talvez, deixar ele mais confuso, então, aí eu restrinjo, ou seja, na quantidade de exercícios, ou no tipo de informação, não vou explicar por exemplo, um ciclo total da transformação, a parte briófitas, reprodução dela, a*



*parte gametófita, isso aí, tira fora, não vai impactar no aluno, não vai acrescentar pra ele, então a gente vai tirando e colocando conforme a ênfase.*

Neste sentido, é importante que as/os professoras/professores reflitam sobre suas próprias experiências e sejam críticos em relação as decisões que tomam na sua prática cotidiana. A partir das diferentes posições, devemos recordar que cada um dos professores viveu diferentes mediações de valores, foi formado por outros professores, construiu concepções de mundo próprias e foi influenciado de acordo com os contextos nos quais vivenciou tais situações. Por isso, a forma como trabalham, como ensinam e como aprendem está relacionada com diversos fatores e, dessa forma, pode-se afirmar que a profissão docente não tem necessariamente a mesma dimensão existencial para todos os professores e que com o passar do tempo, podem ser modificadas/transformadas.

Assim, é fundamental também que os professores reflitam sobre suas práticas pedagógicas com o objetivo de identificar e transpor dificuldades e problemas encontrados. A partir das narrativas acima, pode-se pensar na sua contribuição para o desenvolvimento das aulas e na busca por novas formas de agir, como nos diz Oliveira (2001):

A narrativa, como uma forma de descrever as relações pessoais vividas por seu autor, permite que o mesmo tenha um maior conhecimento sobre si próprio, reflita sobre como suas atitudes afetam o próximo, assim como passe a ter um maior conhecimento sobre seus limites pessoais e possa redefinir modos de agir (OLIVEIRA, 2001; p. 290).

As narrativas de professoras/professores sobre as influências dos conteúdos que estiveram presentes nas suas graduações contribuem também para que possamos conhecer e compreender como se apresentam na contemporaneidade as suas práticas pedagógicas e como a identidade docente está se constituindo. Assim, quando questionados sobre a influência da formação na prática docente o relato do Professor A é muito claro ao demonstrar que ele acredita que as articulações entre as disciplinas específicas e pedagógicas no currículo do seu curso de graduação contribuíram no desenvolvimento das suas aulas, na forma de trabalhar com seus alunos, de conversar e desenvolver o processo avaliativo.

**Professor A:** *Com certeza! É uma influência que vai pra além do conteúdo, como até já coloquei anteriormente. Digo pra ti, esse conjunto de disciplinas, essa articulação, ela me fez um professor extremamente melhor. Eu tenho alguns colegas na pós-graduação que eu faço, que são professores de outras instituições também e vieram de outras instituições, e eu brinco, e eles acabam concordando comigo, eu digo assim: olha com certeza, se eu tiver como critério o conteúdo tu é um professor muito melhor que eu. Mas eu acredito que, de fato, eu sou um professor muito melhor que tu, porque eu levo outros aspectos em consideração, quando eu monto uma prova, quando eu monto um questionário, quando eu falo com o aluno, quando eu monto um plano de ensino. Eu acho que uma formação tão dura, tão pesada acaba desconsiderando, mas de novo, né, as disciplinas pedagógicas e não só elas porque todo o curso de formação de professores tem disciplinas pedagógicas, mas eu acredito que toda a articulação que foi feita no currículo que eu corri, foi fundamental, com certeza. Eu acho que essas disciplinas mexeram comigo, como pessoa [...] elas possibilitaram um entendimento melhor dos processos de ensino e aprendizagem, [...] elas também me fizeram perceber o meu aluno como um sujeito que é igual a mim, a diferença é que naquele momento eu sou o professor dele, mas nada me impede que ele me ensine alguma coisa em algum momento. Eu acho que essa é a contribuição que essas disciplinas deixaram pra mim, pelo menos.*

Já na percepção da professora B, sua formação acadêmica muito pouco contribui em sua prática pedagógica hoje, em especial pois sente falta de ter aprendido na graduação o que ensinar para os alunos sobre determinados conteúdos. Para exemplificar isso, ela rememora um momento em que precisou desenvolver o planejamento de estudos para trabalhar o Átomo:

**Professora B:** *Muito pouco! [...] eu acho que, de repente, quando a gente tá estudando numa licenciatura, eu acho que o foco deveria ser não na disciplina em forma de que tu tá ensinando como aluna, mas eu acho que a gente deveria aprender como professor, [...] entre eu chegar aqui e resolver todas as questões da época de aluna que era proposto pelo meu professor, tranquilo, mas foi na hora de ser professora, é que eu percebi que me faltaram muitas coisas, sabe, como por exemplo, aquele olhar de que, afinal, o quê que eu limpo aqui e vou pra sala de aula, o quê que disse aqui eu junto e o quê que disse aqui eu tiro do conteúdo? Essa prática, porque livro e parte de entendimento tu tem que ter no teu básico inicial ali, mas as formas de tu efetivamente olhar e fazer uma análise daquilo que tu tá aprendendo, eu acho que é mais importante, e isso, como eu te digo, talvez tenha acontecido no curso, eu que não tive essa percepção, é o que eu sinto, porque quando eu fui pra sala de aula, eu olhei várias coisas e eu me vi perdida assim, o quê que eu faço com isso, eu uso ou eu não uso, por que eu uso? Teve uma discussão na hora de organizar os planos de estudo pra gente trabalhar o átomo e se trabalhava ou não o diagrama de Pauling, que isso eram os subníveis energéticos. Aqui eu tinha aprendido que isso não se trabalha mais, níveis energéticos, na faculdade. Cheguei lá, tinha outra colega que também, além de professora ali, ela tinha sido professora em faculdades. Não se trabalha mais isso. [...] Mas ficou muito complicado pros alunos entenderem uma ligação química sem entender o quê que acontece*

*nessa distribuição. Não é uma coisa aleatória, não é uma coisa que simplesmente tá ali. Tá, mas daí tu vai dizer assim, tu tá te contradizendo, se isso vai mudar a vida deles, não vai, mas existem algumas regrinhas pra ti trabalhar a química, que tu precisa. Eu não descobri essa forma de trabalhar sem trabalhar diagrama! Eu não descobri uma maneira, nisso aí eu senti falta, na faculdade, tudo bem, não se trabalha, e aí o quê que eu faço?*

É nessa perspectiva do que, do como e do para que ensinar os conteúdos de química de modo que assumam significados para os alunos que Chassot (2004) acredita que os/as professoras/professores precisam ser preparadas/preparados. Assim escreve:

É numa seleção de definição do **que** e **como** se vai ensinar que os educadores químicos precisam ser permanentemente (re)educados para que consigam selecionar e definir que saberes a ser construídos e transmitidos poderão conduzir à emancipação de todas as mulheres e de todos os homens como um todo e como indivíduos” (CHASSOT, 2004, P. 125).

Desse modo, a narrativa deve contribuir para a autorreflexão da prática pedagógica promovendo um olhar sobre as metodologias e estratégias que estão sendo utilizadas nas aulas à luz dos processos formativos vivenciados e dos horizontes de atuação almejados. Na narrativa da Professora B, por exemplo, percebe-se também que ela tem como referência para sua prática a teoria que conheceu nas disciplinas formativas, que talvez foram ausentes ou insuficientes, ou não tenha dado muita relevância durante o processo formativo na graduação, mas desejável na professora que busca ser.

Já no relato da Professora C ela demonstra que hoje em dia a sua graduação “*não está mais de acordo*” com sua prática em sala de aula, pois foi muito voltada à aprendizagem dos conteúdos específicos a área da Biologia e que a prática em sala de aula acaba exigindo “*cursos e atualizações*”, ou seja, traz um olhar mais abrangente sobre a prática pedagógica, não voltado apenas aos conteúdos específicos.

A Professora D também fala que a graduação contribui na sua prática pedagógica, mas que hoje em dia o trabalho que desenvolve na sala de aula extrapola muito o que aprendeu em sua formação acadêmica:

**Professora D:** *Sim, a formação acadêmica e esse contato que eu tive com determinadas pessoas. Eu acho que são duas coisas, eu tava aberta pra aprender e aplicar isso, mas ao*

*mesmo tempo eu passei por pessoas que me ajudaram muito nessa reflexão, e eu vou te dizer assim, ao mesmo tempo, [...]o trabalho que eu tenho hoje, ele extrapola em muito o trabalho da minha formação, porque ele vai além da minha formação, mas que de alguma forma é da minha formação como ser humano e eu não tenho como não botar em prática, entende? [...] Em termos, assim, de como ensinar aquilo, não necessariamente, porque quem teve que fazer essa transposição didática fui eu mesma, porque ali era um conhecimento para nos formar, enfim, como biólogos, mas sem dúvida minha formação foi excelente, eu não tenho dúvidas disso, da competência dos professores, do número de aulas práticas que eu tive, sempre muita aula prática, muita saída de campo, eu tive uma formação bem variada e bem aprofundada sobre vários temas.*

O interessante em sua fala é que ela se reconhece professora pela prática de ser professora, pelo atuar cotidianamente, e argumenta sobre ter uma “consciência crítica” da prática para buscar formas de melhorar e estimular a “curiosidade” e “despertar o gosto” dos alunos principalmente pela área da Biologia:

**Professora D:** *[...] eu só sei que eu me tornei professora pela prática de ser professora, porque o que te faz professor é tu atuar todo dia, mas ter uma consciência crítica do que tu tá fazendo, tu dá uma aula e analisar no final dela, bom e agora, foi bom, não foi, no que que eu posso melhorar, em quê que eu tenho que me aprimorar, porque hoje o que a gente vê, é que o educador, já houve um tempo que foi transmissor de conhecimentos, pra começar eu não acredito que a gente seja só isso, eu acho que a gente estimula a curiosidade, principalmente na área da biologia, tu tem que despertar o gosto, e eu acho que tu mostrar o quanto tu tem prazer em saber daquilo, curiosidade, como aquilo é interessante, é uma forma de estimular os alunos.*

Ela argumenta também, sobre o trabalho que os professores precisam desempenhar, pois, além da função de mediar a construção do conhecimento do aluno, a/o professora/professor precisa trabalhar com aspectos que não são desenvolvidas ou carecem de atenção no ambiente familiar e que os alunos trazem para dentro da sala de aula:

**Professora D:** *Mas hoje é bem delicado tu tá numa sala de aula. Porque tu conta, principalmente em periferia, tu trabalha com valores como por favor, muito obrigado, com licença, porque eles [os alunos] não trazem mais isso. Tu trabalha com uma realidade de violência, então tu também é um professor que tem que dar um afeto muito grande, uma atenção muito grande, cuidado com o aluno, um olho no olho que falta às vezes na própria família.*

Então, apesar das dificuldades e das dúvidas enfrentadas pelos educadores, como expressado na narrativa da Professora B que se viu em um momento no qual precisou refletir sobre como conseguiria encarar com êxito essa nova responsabilidade, construíram-se e estão sendo construídos entendimentos de que precisam assumir com autonomia essas responsabilidades e encontrar caminhos necessários para o bom desempenho profissional, mobilizando conhecimentos construídos ao longo do processo formativo (entendido em um sentido amplo). Assim sendo, a prática desenvolvida em sala de aula é decorrência da articulação entre os conhecimentos construídos, as teorias aprendidas e da trajetória de vida e atuação profissional.

### 5.3 – CONCEPÇÕES ACERCA DA DOCÊNCIA

Refletir acerca de seus próprios ensinamentos, aprendizagens, concepções em relação a própria formação e sobre a docência fornece às/aos professoras/professores um olhar mais abrangente, uma compreensão do que é à luz do que foi e do que deseja ser; permite-lhes avaliar com calma e cuidado o que está bom e o que precisa melhorar, e lhes inaugura, se necessário, a possibilidade de reciclar seus conceitos e conhecimentos. Partindo desse entendimento, as/o docentes/docente entrevistadas/entrevistado foram/foi convidadas/convidado a compartilharem/compartilhar também suas concepções acerca da docência, abrangendo aspectos diversificados que vão desde situações cotidianas vivenciadas em sala de aula até reflexões de caráter mais filosófico e existencial.

Assim, as interações com o outro (e também consigo mesmos) se tornam um processo de construção partilhada de conhecimentos e, dessa forma, o diálogo se apresenta como fundamental em contextos de formação profissional e pessoal. Nas palavras de Freire (2000):

[...] Ensinar exige disponibilidade para o diálogo. [...] Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa. Viver a abertura respeitosa aos outros e, quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente (FREIRE, 1996, p. 153).

A importância sobre o diálogo (entendido como atitude possível diante do outro) sobre a qual fala Freire encontra eco na narrativa do Professor A. Ao longo do seu relato,

demonstra reconhecer a importância dessa interação ao relacionar o desenvolvimento do seu trabalho em sala de aula, pautado “*no diálogo*”, e a capacidade de ouvir os desabafos dos seus alunos. Ele reconhece também a importância de saber respeitar as decisões dos estudantes e, por isso, argumenta que este é um aspecto a ser melhor trabalhado em sua prática:

**Professor A:** *Eu acho que a palavra que define as minhas aulas e até a minha postura como professor é dialogicidade. Eu acho que esse é o conceito que permeia as minhas aulas, a minha aula é pautada no diálogo. [...] os meus conteúdos não brotam do nada, como falei anteriormente. Sempre existe um preâmbulo, eu sempre questiono e nós, juntos, por mais que saibamos o conteúdo, eu te digo que eu sempre aprendo uma coisa nova. [...] Eu acho que eu já saio na frente, porque eu consigo escutar os meus alunos. Eu tô dando um depoimento muito particular, mas na minha escola de fato, os meus alunos não são ouvidos, então a minha aula, acho que tu vai entender bem o que eu falo, mas ela vira quase um momento de desabafo dos alunos. Só que eu dou um tempo pra isso acontecer, eu falo que podem falar, mas, assim né, a coisa tem que andar, não pode ser só isso. Mas eu acredito, que uma coisa que eu to tentando trabalhar em mim nesses últimos tempos é respeitar as decisões dos meus alunos, porque eu dou aula pra jovens, alguns adultos até, e eu tenho dificuldade de respeitar as decisões deles, por exemplo, quando um aluno fala pra mim assim: eu não vou estudar. Quando ele fala isso pra mim, é como se eu recebesse um tapa na minha cara, e eu fico em cima da criatura: - não, tu vai estudar sim, tu não vai abandonar! [...] eu te digo assim, que na pauta das minhas reflexões, essa é uma, respeitar as decisões dos alunos, não quer dizer que eu abandone eles, que eu não dê dicas e conselhos que eu acho interessantes, mas eu preciso respeitar, isso é uma dificuldade, principalmente as questões ligadas à educação. [...] Eu preciso trabalhar isso em mim, eu acho que as aulas vão ficar até melhores.*

Complementarmente ao diálogo com o outro, a reflexão acerca de si e a interlocução consigo mesmo perpassam o processo de formação docente. Ao focalizar a atenção em sua própria prática docente, a Professora B, por exemplo, aborda aspectos mais triviais de sua atuação e os pensa a partir do par segurança-insegurança. A professora, entre outras coisas, acredita que ficou “*muito engessada*” em uma forma específica de trabalhar com os alunos e que precisa “*mudar*” esse método:

**Professora B:** *Eu tenho que mudar, porque eu fiquei muito engessada nessa parte da conversa, conteúdo, exercício, e tu entra num ciclo vicioso, pode parecer desculpa, e muitas vezes a gente acha que é desculpa, mas tu não consegue tempo pra ti organizar coisas diferentes, e quando tu consegue esse tempo, tu prepara uma coisa e aquilo, às vezes, não dá certo, não vai dar certo e, às vezes, por não conseguir dar conta do que tu tá fazendo, tu*

*acaba seguindo sempre o mesmo método. Acredito eu que, depois que passar esse ano, que tiver um pouco mais segura, eu vou conseguir relaxar, né, mas por enquanto eu não consigo, eu fico bem presa assim. Tentei trabalhar coisas diferentes com filmes tudo, essas coisas tudo comigo não funcionaram, então eu fiquei com muito medo de trabalhar de novo enquanto eu não tivesse mais convicção naquilo que eu tô fazendo.*

A autoreflexão da Professora B demonstra, novamente, a importância do olhar para a própria atuação, com vistas a sua melhoria. Já a Professora C, argumenta que seu modo de trabalhar em sala de aula está mudando e que está buscando alternativas para atender as diferentes demandas dos seus alunos, embora não tenha aprendido em sua graduação como desenvolver um trabalho que abarque a essa heterogeneidade. Ela argumenta que na sua prática vai operando “ajustes” e que os alunos contribuem nesse processo por meio dos seus retornos:

**Professora C:** *A minha forma de ensinar, ela tá mudando. Eu não desenvolvo todos os conteúdos como eu desenvolvia anos passados. [...] Então, assim, eu tento, mas eu acho que não consigo todos eles [os alunos], eu tô buscando alternativas pra uma aluna que é de origem indígena, um aluno que tem laudo, um aluno que é dito normal, mas que tá passando por um problema de separação entre pais, uma aluna que sofre de depressão, para isso ninguém nos preparou, não tem, por mais que diga é pedagógica; as psicologias, então isso me angustia, a minha prática, eu sei que eu não vou conseguir pegar todos, em todos os assuntos, pelo menos não vai ser. Então, ela [a prática] tá sofrendo transformações [...]. A gente vai tendo que fazer ajustes [nos recursos utilizados] e eles [alunos] me dão esse retorno. É difícil a prática pra nono ano, porque física e química tá pegando a matemática e eles não tem condições, a matemática tá cada vez mais defasada, então, eu tenho que trabalhar muito mais matemática que realmente o raciocínio, eles às vezes se tornam até agressivos contra a minha pessoa, na forma de falar, não de atacar fisicamente, mas assim, eu não tô entendendo nada, mas o entender nada deles começa antes, é a divisão com casa decimal, é a construção da proporção, é a regra de três simples, então as ferramentas que eles precisavam ter antes pra poder fazer essas ciências, não estão tendo.*

No exercício de autorreflexão, portanto, mobiliza-se um pensar sobre a importância da formação continuada para aperfeiçoar a prática docente e ajudar a/o professora/professor de acordo com suas necessidades, na adoção de estratégias e nas diferentes formas de trabalhar com a heterogeneidade de alunos. A Professora C, no entanto, argumenta que a formação continuada hoje é muito direcionada e, em função disso, não fornece um conhecimento na área específica de cada professora/professor de acordo com suas

necessidades, ou seja, cada uma/um realiza a formação continuada de acordo com o que é oferecido. Nas suas palavras:

**Professora C:** *A formação continuada ofertada pela rede pública ela é direcionada, tu não tem meios nem financiamentos pra tu fazer na tua área o que tu precisa, então tu tem que correr paralelo.*

Nesse sentido, como já dito na seção sobre formação inicial e continuada de professores, a formação continuada deveria levar a/o professora/professor a conhecer a sua história e a se posicionar como sujeito de sua formação, bem como à descoberta dos motivos pelo qual o fazem ser a/professora/o professor que é hoje. Dessa maneira, a formação continuada se constituiria em um processo baseado em uma perspectiva de mudança das práticas educativas no âmbito da escola.

Desdobrando-se em outra direção, o exercício auto reflexivo e a narrativa da Professora D enfatizam a contextualização em suas aulas e a discussão que promove sobre a situação em que o País se encontra atualmente, tentando mostrar o quanto isso influencia no desenvolvimento do seu trabalho e na sua formação, “*mas não no sentido de convencer*” os estudantes da sua opinião, e sim, de trazer “*um ponto de vista pelo que*” observa “*do dia-a-dia*” e “*em relação às questões ambientais*”:

**Professora D:** *[...] eu por exemplo, trabalho em escola pública, a questão da situação do Brasil, do município, das políticas, isso influencia muito em nosso trabalho, então as condições de trabalho, elas não são as melhores. [...] eu tô sempre de alguma forma tentando trazer o que embasa minha formação, meu pensamento pra dentro da sala de aula, mas não no sentido de convencer ninguém da minha opinião, mas por exemplo, de poder trazer um lado, um ponto de vista pelo que eu observo do dia-a-dia, e eu te falo assim, em relação às questões ambientais que dentro da minha disciplina das ciências é impossível que tu não trate disso hoje, né, da questão da relação entre as pessoas, de respeito, de cuidado que eu acho que tu não pode falar em cuidado da natureza se tu não fala em cuidado com o ser humano, então, certamente assim, o que eu penso ta diretamente relacionado e cada vez mais eu vejo a dificuldade que há de trabalhar essas questões de valores dentro da escola hoje que é muito difícil, porque tu tem um aluno que é mais dispersivo, um que ta mais criado por um celular, uma tv, nas tecnologias e menos com um contato pessoal, então são desafios enormes para quem tá trabalhando em sala de aula hoje.*



Além do mais, em sua narrativa, a Professora D fala da questão das motivações dos alunos em querer aprender, pois só a vontade da/do professora/professor em querer ensinar não basta, é preciso também, que o aluno esteja aberto para aprender, para compartilhar conhecimentos e experiências em aula:

**Professora D:** [...] em sala de aula existe um ranço [...], - pra que que eu tô aqui? – por que que eu tenho que estudar? - eu só venho aqui por causa do bolsa família! Eu não quero ta aqui dentro! Então, tu tem que ta lidando com a vontade do aluno também, e sem vontade a gente não vai a lugar nenhum, né! Então, eu vejo assim, que algumas pessoas sim eu consigo com a minha prática tocar, mobilizar, mas não é a maioria, é mais difícil num grupo em que as pessoas não tão mais onde elas querem, e sim porque elas tão obrigadas a estar lá. É mais complicado.

A partir dessa fala, Charlot (2009) em seu texto sobre “A escola e o trabalho dos alunos” argumenta que é preciso entender o sentido que o aluno atribui ao estudo para compreender seus interesses. Dessa forma, o autor aborda três questões relacionadas que são fundamentais para investigar a mobilização dos alunos no estudo, as quais são: “Para o aluno, em especial para um aluno de meio popular, qual é o sentido de ir à escola? Para ele, qual é o sentido de estudar, ou de se recusar a estudar? Qual é o sentido da aprender e de compreender, quer na escola, quer fora da escola?” (CHARLOT, 2009, p. 08). Nesse contexto:

Encontra-se a questão do sentido por outro caminho, diretamente ligado à experiência docente. Ninguém aprende sem desenvolver uma atividade intelectual; ou seja: quem não estuda, não aprende. Logo, vem a questão do "motivo" desse investimento na atividade, para utilizar a palavra de Leontiev. Qual o sentido dessa atividade para o aluno? Quando não existe nenhum sentido, não há atividade alguma: ninguém faz algo sem nenhum motivo. Mas a situação mais frequente na escola é aquela em que o aluno age por um motivo não relacionado com o próprio saber. No caso extremo, encontra-se o adolescente francês que, um dia, disse: "Na escola, gosto de tudo, fora as aulas e os professores". No caso comum, acham-se os alunos que estudam para tirar uma boa nota ou ganhar o celular prometido pelo pai. No caso ideal, o aluno estuda porque se interessa pelo conteúdo estudado. Está claro que a eficácia do estudo não é igual em todos esses casos. Leontiev diria que só o último trata de atividade, enquanto os demais são ações nas quais existe um descompasso entre motivo e objetivo? (CHARLOT, 2009, p. 09).

Percebe-se a partir dessa reflexão de Charlot que um sujeito só participa de modo integral em uma atividade quando este atribui sentido. Assim, as/os professoras/professores e a escola ao proporem atividades devem levar em consideração aspectos que envolvem os sentidos que seus alunos dão as suas ações. Dessa forma, quanto mais significativa é a atividade proposta que será ensinada pela/pelo professora/professor, mais os estudantes se mobilizam e se interessam em aprender e assim, percebem a importância da escola, de estudar e de aprender. Se aquilo que é ensinado aos alunos não faz sentido em suas vidas cotidianas ou está muito distante do que se deseja alcançar como a profissão, o envolvimento pelos estudos torna-se frágil. Nesse sentido, deve-se existir uma relação entre motivo e objetivo, e assim, Charlot (2009) argumenta:

Aprender requer uma atividade intelectual. Só se engaja numa atividade quem lhe confere um sentido. Quando esse sentido é afastado do resultado visado pela ação de estudar, o engajamento nesta é frágil. Ao contrário, quando motivo e objetivo da atividade coincidem, esta faz muito sentido e sente-se prazer ao desenvolvê-la e, ainda mais, ao atingir o objetivo. Atividade, sentido, prazer: esses são os termos da equação pedagógica a ser resolvida (CHARLOT, 2009, p. 09).

A partir do exposto, a narrativa contribui para pensar em uma maneira de recuperar o sentido do aprender e do prazer em estudar, a partir de atividades na escola que se apresentem de forma significativas e prazerosas para as/os estudantes, levando em consideração as histórias de vida, seus desejos e suas vidas cotidianas.

Dessa forma, a narrativa sobre as concepções das/dos professoras/professores envolve um pensar sobre a profissão docente que é uma atividade que envolve além do domínio de conteúdos específicos, diversos fatores e que interferem na sua prática pedagógica, sobre os quais as/os professoras/professores devem ser capazes de refletir. A esses fatores, incluem-se a adoção de metodologias adequadas e de atividades que contemplem a heterogeneidade de discentes e suas variadas formas de aprender; inclui-se também um olhar humano para educar e o tratamento das questões de motivação. Nesse sentido, as/o professoras/professor entrevistadas/entrevistado falam de suas concepções em relação ao que acreditam ser importante para ser professora/professor e cada uma/um traz argumentos específicos destacados abaixo:

**Professor A:** *Eu acredito por exemplo, que para ser Professor, primeiro a gente tem que gostar de pessoas, a gente precisa gostar de lidar com pessoas, eu acho que isso para ser Professor é fundamental. Eu acredito na não vocação, as pessoas não nascem para ser professor, elas aprendem a ser professores, mas elas não aprendem a gostar de pessoas, ou tu gosta de pessoas ou tu não gosta.*

**Professora B:** *[...] para ser professor tu tem que gostar de ser aluno, porque tu vai ter que estudar muito, sempre! Não é estudar no teu primeiro ano que tu tá dando aula, é tu querer constantemente saber, porque se tu não quer saber, se tu para, como é que tu vai querer despertar naqueles que tão ali contigo o interesse de aprender? Então, pra mim, pra ser professor, tem que gostar muito de estar na sala de aula, de estar aprendendo junto com os alunos e eu acho que é a parte humana também, de tu não ficar na tua redoma, no sentido de tu tá ensinando aquele conteúdo, - eu cumpri o meu papel!*

**Professora C:** *Tem que ler o aluno primeiro, e tem que conhecer, porque tem dias que a gente não tá legal, mas tu tem que dar aula.*

**Professora D:** *O bom professor é aquele apaixonado por aquilo que ele ensina, em primeiro lugar. Ele tem que gostar muito e ele tem que transmitir esse sentimento o tempo todo. Ele tem que mostrar que aquilo que ele tá ensinando tem importância [...]. Eu acho que o professor tem que cobrar sim, tem que ser exigente, tem que entender que aquela pessoa que tá ali na tua frente ele é capaz, ele só vai se motivar um pouco mais se tu investir nele, na capacidade dele de se desafiar de ir atrás de uma resposta, de buscar conhecimentos, que é uma coisa bastante difícil, mas eu também só acredito que seja esse caminho. Ao mesmo tempo, assim, eu não vejo a educação sem afetividade, sem cuidado com a criança ou com o adolescente, uma empatia de saber realmente em que lugar aquela criança tá, aquele aluno tá, em que contexto social. O quê que ele traz pra sala de aula não é só o corpo dele, é a vivência, é a noite mal dormida, é dormir com tiroteio, é ter uma família que nem sempre tá acolhendo, ele tá vulnerável muitas vezes, então, ter essa consciência de que tu tá trabalhando com gente e que tu tem que tá cuidando disso também, e também é tua responsabilidade cuidar dessa parte.*

A partir do que as Professoras B, C e D e o Professor A narraram, destaca-se a importância social da atuação docente por se acreditar que, quando a/o educadora/educador reconhece o quanto é importante a sua função na mudança social, então percebe a si e ao aluno como sujeitos ativos e interativos e estabelece um compromisso com a formação do aluno, preparando-o para as responsabilidades da vida, assim como com a sua própria formação e seu próprio desenvolvimento pessoal. Nesse sentido Freire argumenta que:

O que se coloca à educadora ou ao educador democrático, consciente da impossibilidade da neutralidade da educação, é forjar em si um saber especial, que jamais deve abandonar, saber que motiva e sustenta sua luta: se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante. O que quero dizer é que a educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, porque assim eu queira, nem tampouco é a perpetuação do "status quo" porque o dominante o decreta. O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isto reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica (FREIRE, 1996, p. 43).

A narrativa sobre o que é ser professora/professor entre outras, traz a reflexão de que ser professora/professor, é ser uma/um profissional mais próxima/o da/do estudante visualizando-a/o na sua integralidade; é também saber valorizar o aluno e o que este já possui de conhecimentos e não ignorar a realidade que o cerca. Ser professora/professor é desenvolver em si próprio um olhar sem restrições e humano para educar e manter-se apaixonada/o pelo seu trabalho.

## **6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O trabalho desenvolvido com narrativas autobiográficas de professoras e professores permite que os sujeitos exercitem a reflexão sobre suas próprias vivências e experiências ao longo de suas trajetórias formativas e lancem um olhar mais atento sobre os processos que envolvem o ensino e a aprendizagem. Permite às/aos docentes, além disso, que repensem e reformulem suas práticas pedagógicas e suas concepções e projetem de outro modo seu futuro. As narrativas apresentadas neste Trabalho de Conclusão de Curso, revelaram os sentimentos, os desafios, as percepções sobre o vivido, os relatos dos acontecimentos no geral e no particular, assim como suscitam reflexões relevantes sobre as atividades desenvolvidas na sala de aula e na formação continuada das/do professoras/professor. Essas narrativas, para além da reflexão e ressignificação dos conceitos e práticas pedagógicas de quem as narra, permitem que a pesquisadora e outras/outros futuras/futuros professoras/professores, assim como qualquer outro leitor, tomem consciência de si próprio e (des)construam suas verdades, (re)configurem seus conceitos e descubram o sentido de sua atuação. Assim, o estudo com narrativas possibilita perceber e intervir no próprio processo de aprendizagem e formação

favorecendo ao indivíduo que narra, ao que realiza a pesquisa e ao que lê a narrativa do outro, tornarem-se autores de sua própria formação. E desse modo, a narrativa de si e do outro contribui na produção da própria identidade. Assim, Delory-Momberger (2008) escreve que:

O ouvinte, ou o leitor, não está numa relação imediata ou transparente com o universo que o outro lhe *transmitiria* e que assumiria para ele a dimensão objetiva de um *documento*. A compreensão que envolvo da narrativa de alguém inscreve-me num jogo de inter-relações que faz dessa narrativa não um objeto unânime e identicamente decodificável, mas algo que está *em jogo* entre alguém e mim, e entre mim e mim mesmo. Somente posso (re)construir o *mundo de vida* da narrativa que ouço ou leio, relacionando esse mundo com os meus próprios constructos biográficos e *compreendendo-o* nas relações de ressonância e de inteligibilidade com minha própria experiência biográfica. No ato de sua recepção, a narrativa do outro é também *escrita de si*, pela e na relação com o outro (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 59-60).

Assim como para vários autores que realizaram estudos sobre a formação de professoras/professores e as práticas pedagógicas utilizadas por estes, para a autora deste trabalho a formação de professoras/professores é também um processo inacabado que envolve atitudes de reflexão sobre a atividade profissional da/do professora/professor. Nesse sentido, para a autora envolve a reflexão sobre o que é ser professora/professor, e qual o papel que esta/este deve desempenhar. Ser professora/professor é participar ativamente como mediadora/mediador dos processos de ensino e de aprendizagem dos estudantes, incentivando-os e estimulando-os para a curiosidade, a criatividade e conseqüentemente para a busca por novos conhecimentos. O trabalho desempenhado pela/pelo professora/professor deve ser pautado entre outras características, no respeito às diferenças, nas particularidades e necessidades dos alunos, nos sentimentos que são construídos através da interação com os educandos, na criatividade para buscar novas estratégias para facilitar ou auxiliar os processos de ensino e de aprendizagem, na paciência para explicar novamente o conteúdo trabalhado quando o estudante apresenta dificuldade na compreensão. Ou seja, ser professora/professor é ser um profissional mais próximo do estudante visualizando-o na sua integralidade, é também saber valorizar o aluno e o que este já possui de conhecimentos e não ignorar a realidade que o cerca. Ser professora/professor é desenvolver em si próprio um olhar sem restrição e humano para educar e manter-se apaixonada/o pelo seu trabalho e ser orgulhosa/o de sua dedicação.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Carla Juliana Galvão et. al. **Narrativas biográficas: a formação docente do ponto de vista do aprendente.** Constr. psicopedag. vol. 23 n° 24. São Paulo, 2015. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-69542015000100007](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542015000100007). Acesso em: setembro de 2017.
- BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional: LDB.** Ed. 11. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016.
- CASTRO, Michele Guedes Bredel de. **Uma Retrospectiva da Formação de Professores: Histórias e Questionamentos.** V I Seminário da RedeSTrado – Regulação educacional e trabalho docente – UERJ – Rio de Janeiro -RJ. Nov. 2006.
- CHARLOT, Bernard. **A escola e o trabalho dos alunos.** Universidade de Lisboa: Unidade de I&D de Ciências da Educação, 2009. Disponível em: <http://www.afirse.com/archives/cd2/confer%C3%AAsncias/Bernard%20Charlot.pdf>. Acesso em novembro de 2017.
- CHASSOT, A. I. **Para que(m) é útil o ensino?.** 2.ed. Canoas: Ed. Ulbra, 2004.
- CUNHA, M. Isabel. **Docência na universidade, cultura e avaliação institucional. Revista Brasileira de Educação.** v.11 n.32 maio/ago 2006.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto.** Trad. de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luiz Passeggi. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.
- DUARTE, Rosália. **Pesquisa Qualitativa: Reflexões sobre o trabalho de campo.** Cadernos de Pesquisa, n. 115, p. 139-154, março/ 2002.
- FREIRE. Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GATTI, B. A. **Formação de professores: condições e problemas atuais.** Revista Brasileira de Formação de Professores –RBF. ISSN 1984-5332 -Vol. 1, n. 1, .90-102, Maio/2009.
- GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar.** 1. ed. – São Paulo: Publisher Brasil, 2007.
- GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: Ensinar e aprender com sentido.** Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

- GARCIA, Carlos Marcelo. **O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência.** Formação. Docente., Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010.
- GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores. Para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.
- GERHARDT, T. E; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2009.
- LIRA, D; SPONCHIADO, D. A. M. **A Formação Pedagógica do Profissional Docente no Ensino Superior: desafios e possibilidades.** PERSPECTIVA, Erechim. v.36, n.136, p.7-15, dezembro/2012.
- LISBOA, Cassiano Pamplona. **(RE)CONTANDO HISTÓRIAS: o ambiente tematizado a partir dos itinerários de vida.** Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) - Porto Alegre, 2007.
- LÜDKE, Menga. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** Rio de Janeiro: 2. Ed, E. P. U., 2013.
- NÓVOA, António. **Formação de Professores e Profissão Docente.** (1992). Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/4758>. Acesso em: maio de 2017.
- OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato de. **Narrativas: Contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação.** R. Educ. Públ. Cuiabá; v. 20; n. 43; p. 289-305; maio/ago. 2011.
- PIMENTA, Selma G. **Formação de Professores: identidade e saberes da docência.** São Paulo, Cortez, 1999.
- SOUZA, F.C. S; TAVARES, A. M. B. N; NASCIMENTO, A. S. G. **Formação de Professores: As narrativas de graduandos da Licenciatura em Matemática do IFRN/Mossoró.** Holos, v. 2, 2012.
- SAVIANI, Dermeval. **A História da Formação Docente no Brasil: três momentos decisivos.** Santa Maria. V. 30 – n. 02, 2005.
- TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores.** Revista Brasileira de Educação Mai/Jun/Jul/Ago 2000.
- WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. **Localizando o Ensino das Ciências na Instrução Escolar do Rio Grande do Sul.** Episteme, Porto Alegre, n. 9, p. 81-99, jul./dez 1999.

## APÊNDICE I

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar, como voluntário, do projeto de pesquisa intitulado “A contribuição das narrativas na formação de professores e suas práticas pedagógicas”, desenvolvido no âmbito do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza: Biologia e Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Campus Porto Alegre, pela graduanda Graciela Farias Bikoski e orientado pelo professor Doutor Cassiano Pamplona Lisboa.

A pesquisa tem como objetivo compreender como professores das áreas das Ciências da Natureza e atuantes em escolas públicas do município de Porto Alegre e região metropolitana avaliam a contribuição da sua formação acadêmica na área específica e de sua formação pedagógica, assim como, da formação continuada no desenvolvimento de suas aulas e, a partir disso, refletir acerca da influência da formação no exercício da docência.

Você foi selecionado (a) por ser docente formado (a) em uma das áreas descritas anteriormente. Caso você concorde em participar da pesquisa ela envolverá a aplicação de entrevistas que serão registradas por meio de áudio e a observação de aulas.

As informações obtidas por meio da pesquisa serão confidenciais, ou seja, seus dados pessoais serão preservados e os registros divulgados não permitirão a sua identificação.

A pesquisa tem finalidade acadêmica e espera contribuir para a produção de conhecimento na área de estudo. As reflexões e conclusões construídas a partir dos dados poderão ser utilizadas na construção de trabalhos acadêmicos e apresentadas em eventos, periódicos, livros, entre outros.

Esse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido é emitido em duas vias, devendo ser assinadas por você e pelos pesquisadores. O documento, do qual você receberá uma via contém o e-mail, o telefone e o endereço dos pesquisadores, com quem você poderá esclarecer dúvidas referentes à pesquisa e sua participação a qualquer momento.

Além disso, a qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não acarretará, de modo algum, em prejuízo em sua relação com os pesquisadores ou com a instituição (IFRS).



Ass: \_\_\_\_\_

Cassiano Pamplona Lisboa

Doutor em Educação e docente do IFRS

cassiano.lisboa@poa.ifrs.edu.br

Rua Coronel Vicente, 281, Bairro Centro –

Porto Alegre – RS – CEP: 90030-041

Fone: 51 996638031

Ass: \_\_\_\_\_

Graciela Farias Bikoski

Graduanda em Licenciatura em Ciências da

Natureza - IFRS

gracielabikoski@hotmail.com

Rua Coronel Vicente, 281, Bairro Centro –

Porto Alegre – RS – CEP: 90030-041

Fone: 51 993192799

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Ass: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Porto Alegre, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

## APÊNDICE II

### TERMO DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA DO IFRS – CÂMPUS PORTO ALEGRE

**Prezado diretor (a),**

Sua escola está sendo convidada a participar do projeto de pesquisa intitulado “A contribuição das narrativas na formação de professores e suas práticas pedagógicas” desenvolvido no âmbito do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza: Biologia e Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Campus Porto Alegre, pela graduanda Graciela Farias Bikoski e orientado pelo professor Doutor Cassiano Pamplona Lisboa.

A pesquisa tem como objetivo compreender como professores de Biologia e de Química das áreas das Ciências da Natureza formados e atuantes em escolas públicas do município de Porto Alegre avaliam a contribuição da sua formação acadêmica na área específica e de sua formação pedagógica, assim como, da formação continuada no desenvolvimento de suas aulas e, a partir disso, refletir acerca da influência da formação no exercício da docência.

Sua escola foi selecionada por pertencer à rede pública (estadual ou municipal), por localizar-se no município de Porto Alegre e/ou região metropolitana e por possuir em seu quadro de pessoal professores formados nas áreas descritas anteriormente dispostos a participarem da investigação.

As informações obtidas por meio da pesquisa serão confidenciais, ou seja, não serão divulgados o nome da escola e nem de seus membros que contribuirão para a realização desse estudo.

A pesquisa tem finalidade acadêmica e espera contribuir para a produção de conhecimento na área de estudo. As reflexões e conclusões construídas a partir dos dados poderão ser utilizadas na construção de trabalhos acadêmicos e apresentadas em eventos, periódicos, livros, entre outros.

Esse termo de consentimento é emitido em duas vias, devendo ser assinadas por você e pelos pesquisadores. O documento, do qual você receberá uma via contém o e-mail, o

telefone e o endereço dos pesquisadores, com quem você poderá esclarecer dúvidas referentes à pesquisa e sobre a participação da sua escola a qualquer momento.

Além disso, a qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não acarretará, de modo algum, em prejuízo em sua relação com os pesquisadores ou com a instituição (IFRS).

Ass: \_\_\_\_\_

Cassiano Pamplona Lisboa

Doutor em Educação e docente do IFRS

cassiano.lisboa@poa.ifrs.edu.br

Rua Coronel Vicente, 281, Bairro Centro –

Porto Alegre – RS – CEP: 90030-041

Fone: 51 996638031

Ass: \_\_\_\_\_

Graciela Farias Bikoski

Graduanda em Licenciatura em Ciências da  
Natureza - IFRS

gracielabikoski@hotmail.com

Rua Coronel Vicente, 281, Bairro Centro –

Porto Alegre – RS – CEP: 90030-041

Fone: 51 993192799

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Ass: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Porto Alegre, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

## APÊNDICE III

Quadro 1 - Guia de entrevista semiestruturada para Professores das áreas das Ciências da Natureza.

Aspectos	Objetivos	Perguntas	
Introdução	Apresentar o tema de estudo a/o professora/professor, explicar de que forma será feito o estudo (metodologia a ser utilizada), apresentar e negociar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.		
Trajetória Formativa e Profissional	Infância e Adolescência	Compreender fatos que marcaram a infância e adolescência da/do professora/professor.	Quais lembranças você possui de fatos que marcaram a sua infância, adolescência, as aulas, os professores, etc.? O porquê da escolha pela docência e o porquê a escolha pela área Ciências/Biologia/Química/Física?
	Atuação (contemporânea)	Conhecer o local de atuação da/do docente, as disciplinas que ministra e a carga horária.	Qual a instituição onde você atua como professora/professor? Nesta instituição, quais as disciplinas que você leciona? Você leciona em quais turmas? Qual a carga horária?

	Experiência Docente	Identificar o tempo de atuação como professora/professor e a trajetória profissional.	Quanto tempo você tem de experiência na docência? Com quais disciplinas e níveis de ensino já trabalhaste? Já atuaste como professora/professor na rede privada?
	Local de Formação	Compreender onde ocorreu o processo de formação acadêmica e qual o curso no qual a/o professora/professor formou-se, além de, identificar há quanto tempo concluiu seu curso de graduação.	Em qual instituição cursou seu curso de graduação? Seu curso de graduação era Licenciatura ou Bacharelado? Quanto tempo levou para concluir o curso? Há quanto tempo concluiu seu curso de graduação?
	Prática Docente	Identificar como as aulas são preparadas e quais as metodologias e estratégias que estão sendo utilizadas nas aulas.	Como é a preparação de suas aulas? A quais materiais e/ou fontes de consulta mais costumamos recorrer? Quais atividades você utiliza ou já utilizou? Você explora o cotidiano para ensinar Ciências/Biologia/Química/Física aos seus alunos? De que forma? E quanto ao processo avaliativo, quais aspectos leva em consideração para desenvolvê-lo?

	Composição do currículo: relações entre Disciplinas Específicas e Pedagógicas	Compreender como era estruturado o curso de formação da/do professora/professor; quais as características das disciplinas específicas e pedagógicas e os métodos de ensino desenvolvidos e os aprendidos.	O seu curso de graduação apresentava disciplinas específicas e pedagógicas? Como você percebe as diferenças entre elas? Qual delas era mais enfatizada? Como eram realizadas as atividades nas componentes curriculares específicas e pedagógicas de seu curso? No seu curso de formação você teve conhecimento sobre metodologia de ensino?
	Avaliação acerca da influência da formação na prática docente.	Compreender a influência da formação acadêmica no exercício da docência, como o processo de ensino e de aprendizagem está sendo trabalhado pela/pelo educadora/educador e os conhecimentos construídos durante a experiência docente.	Você acha que a sua formação acadêmica contribuiu para a sua prática pedagógica? Em que ou quais aspectos? Como você avalia a contribuição específica das disciplinas pedagógicas para a sua prática docente? E quanto às disciplinas específicas? Recordando desde sua trajetória escolar e acadêmica, algum de seus ex-professores têm influência na sua prática? O que ou quem mais contribuiu para que você se tornasse a/o professora/professor que é hoje? Como foi essa contribuição?

	Concepções do Professor	<p>Compreender as concepções da/do professora/professor em relação a própria prática de ensino, a necessidade de mudanças na prática de ensino e a forma como percebe a aprendizagem nos alunos.</p> <p>Compreender as ideias pessoais sobre aspectos que considera importantes para ser professora/professor (como formação acadêmica e continuada...).</p>	<p>Como você percebe a forma de ensinar e as suas concepções no início da sua docência e agora? Através da sua prática de ensino o que você percebe dos alunos?</p> <p>Para você, o que caracteriza ser uma/um boa/bom Professora/Professor de Ciências/Biologia/Química/Física?</p> <p>O que você acredita ser importante para ser professora/professor?</p>
--	-------------------------	--	---

Fonte: (elaboração própria - 2017)