



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CIENTÍFICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E  
MATEMÁTICA - MESTRADO

**JAÍNE FERNANDA JAQUES MIRANDA**

FORMAÇÃO INICIAL DE LICENCIANDOS EM BIOLOGIA E O PROCESSO DE  
(AUTO)FORMAÇÃO DOCENTE: reflexões sobre experiências vividas e relatadas

**BELÉM-PARÁ**  
**2020**

# JAÍNE FERNANDA JAQUES MIRANDA

FORMAÇÃO INICIAL DE LICENCIANDOS EM BIOLOGIA E O PROCESSO DE (AUTO)FORMAÇÃO DOCENTE: reflexões sobre experiências vividas e relatadas

Texto para Exame de Defesa apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGECM), do Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI/UFPA) como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências e Matemática, área de concentração Educação em Ciências, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ariadne da Costa Peres Contente.

**Linha de pesquisa:** Conhecimento Científico e Espaços de Diversidade da Educação em Ciências

**BELÉM-PARÁ**  
**2020**

# **JAÍNE FERNANDA JAQUES MIRANDA**

FORMAÇÃO INICIAL DE LICENCIANDOS EM BIOLOGIA E O PROCESSO DE (AUTO)FORMAÇÃO DOCENTE: reflexões sobre experiências vividas e relatadas

Texto para Exame de Defesa apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGECM), do Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI/UFPA) como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências e Matemática, área de concentração Educação em Ciências, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ariadne da Costa Peres Contente.

**Linha de pesquisa:** Conhecimento Científico e Espaços de Diversidade da Educação em Ciências

## **COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ariadne da Costa Peres Contente (Orientadora)  
Universidade Federal do Pará

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Terezinha Valim Oliver Gonçalves (Membro Interno)  
Universidade Federal do Pará

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> France Fraiha Martins (Membro Externo)  
Universidade Federal do Pará

---

Prof.<sup>a</sup> Ma. Rafaela Lebrego Araújo (Doutoranda Convidado)  
Universidade Federal do Pará

**BELÉM**  
**2020**



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará  
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

J36f Jaques Miranda, Jaine Fernanda.  
FORMAÇÃO INICIAL DE LICENCIANDOS EM BIOLOGIA  
E O PROCESSO DE (AUTO)FORMAÇÃO DOCENTE : reflexões  
sobre experiências vividas e relatadas / Jaine Fernanda Jaques  
Miranda. — 2020.  
108 f.

Orientador(a): Prof<sup>ª</sup>. Dra. Ariadne da Costa Peres Contente  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,  
Instituto de Educação Matemática e Científica, Programa de Pós-  
Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas, Belém, 2020.

1. Formação de Professores de Biologia. 2. Ensino e  
Docência. 3. Pesquisa Narrativa. 4. (Auto)formação. 5.  
Experiências Formadoras. I. Título.

*Aos meus pais Fernando e Jacirene, e ao meu irmão Jadiel, por serem minha base e o motivo de todo meu esforço e dedicação, por todo apoio, carinho, amor e compreensão nos momentos que precisei ausentar-me durante esse processo.*

*Aos licenciandos, hoje professores de Biologia, que compartilharam junto a mim, suas histórias de formação.*

*Meu Deus, meu Deus!  
Como tudo é esquisito hoje!  
E ontem tudo era exatamente  
como de costume.  
Será que fui eu que mudei à noite?  
Deixe-me pensar:  
Eu era a mesma quando me  
levantei hoje de manhã?  
Estou quase achando que posso me  
lembrar de me sentir um pouco diferente.  
Mas se eu não sou a mesma.  
A próxima pergunta é:  
'Quem é que eu sou?'.  
Ah, essa é a grande charada!"*

(Alice no País das Maravilhas – Lewis Carroll)

## AGRADECIMENTOS

Somos protagonistas de um enredo que vem se construindo ao longo do nosso percurso de vida, no qual se constitui de diferentes personagens que tiveram/tem um papel fundamental em cada capítulo vivido. Nesta trama, há aqueles que contribuíram direta ou indiretamente para cada sonho realizado, conquistas e objetivos alcançados.

Agradeço a Deus, meu amigo inseparável, razão da minha existência, por ser meu sustento e porto seguro nos momentos difíceis.

Aos meus pais e meu irmão, que acreditaram em mim e sempre estiveram ao meu lado, pelos conselhos, por toda forma de amor e carinho. Eu amo vocês!

À minha orientadora Professora Dr<sup>a</sup> Ariadne Contente, que faz jus ao sobrenome. Obrigada pelas orientações, amizade, carinho e compreensão, pelas inúmeras vezes que estive disposta a me ouvir e aconselhar nos momentos que mais precisei.

À professora MSc. Rafaela Lebrago, pelos conselhos, confiança e amizade que viemos construindo desde a graduação, quando foi minha orientadora, por ter partilhado comigo seus conhecimentos, experiências e um dia ter me apresentado o IEMCI e a Pesquisa Narrativa.

As amigas que a estadia no Instituto me proporcionou com meus colegas professores: Nádia Rocha, Veruscka Melo, Luan Sidônio, Jamille Souza, Joniele Bentes, João Nunes e aos demais integrantes do grupo de pesquisa Trans(Formação).

À Professora Dr<sup>a</sup> Lilliane Freitas, por ter sido uma peça fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa, pelo companheirismo e partilha desta experiência.

À turma de Licenciatura em Ciências Biológicas 2016 - Campus Bragança. Minha gratidão aos licenciandos, hoje professores de Biologia, por cada história e experiência compartilhada, por terem me permitido conhecê-los de uma maneira singular.

Aos membros da banca, que foram escolhidos com muito carinho. Obrigada por terem aceitado esse desafio e pela especial contribuição em minha formação.

À CAPES, pela concessão da bolsa a qual me possibilitou o desenvolvimento deste trabalho de investigação.

Aos professores formadores do IEMCI - UFPA, pelas aprendizagens nesse tempo-espço de formação.

Assim, quero deixar meus sinceros agradecimentos a todos os personagens que participaram de mais este capítulo que aqui encerro, na certeza de que a história há de continuar...



## SUMÁRIO

### RESUMO ABSTRACT

<i>Meu querido Diário</i> .....	12
<b>MEMÓRIAS, UM PONTO DE PARTIDA: O ENTRELACE DE MINHAS NARRATIVAS COM O OBJETO DE PESQUISA</b> .....	8
<b>A ABORDAGEM (AUTO)BIOGRÁFICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b> .....	19
<b>CAMINHOS PERCORRIDOS</b> .....	26
<i>Lócus da Pesquisa</i> .....	26
<i>É hora de ir a campo: em busca de respostas!</i> .....	27
<i>Protagonistas dos enredos</i> .....	31
<b>PROPOSTA FORMATIVA NO ÂMBITO DA (AUTO)FORMAÇÃO: REPENSANDO A FORMAÇÃO A PARTIR DO SUJEITO</b> .....	37
<b>MEMÓRIAS DE ESCOLA: MARCAS DE UM PERCURSO</b> .....	57
<b>ENSINO E DOCÊNCIA: O <i>SER</i> E O <i>FAZER</i> DOCENTE</b> .....	69
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: VISLUMBRANDO NOVOS COMEÇOS</b> .....	79
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	83
<b>APÊNDICES</b> .....	93
<b>APÊNDICE A – EMENTA E CRONOGRAMA DA DISCIPLINA</b> .....	94
<b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)</b> .....	96

## RESUMO

Esta é uma pesquisa qualitativa na modalidade narrativa, na qual procuro compreender em que termos licenciandos em Biologia desenvolvem processos autoformativos e evidenciam aspectos e princípios que podem subsidiar novas propostas de formação inicial de professores de Biologia/Ciências, no contexto da disciplina (Auto)formação e Prática Docente, ao narrar e refletir sobre suas histórias de formação. A investigação ocorreu no âmbito do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas – Campus Bragança da Universidade Federal do Pará (UFPA) e participaram efetivamente da pesquisa oito licenciandos. Para tal, utilizo como textos de campo os relatos orais obtidos a partir de gravações em áudio dos encontros, as narrativas escritas e as narrativas orais por intermédio dos álbuns biográficos e meu diário de campo. Para a análise dos relatos obtidos, lanço mão da Análise Textual discursiva. A partir do movimento de análise, emergem das narrativas dois eixos analíticos, o primeiro intitulado “Memórias de Escola: marcas de um percurso”, no qual apresento os sentidos e significados que os participantes atribuem à escola, explicitando representações e relações estabelecidas entre o processo de escolarização e a formação pessoal e profissional dos licenciandos. E o segundo, Ensino e Docência: o *ser* e o *fazer* docente, em que analiso concepções de ensino interligadas às concepções sobre docência, dentre elas, o objetivo de ensino/educação, visões sobre o professor, prática docente, metodologias e o processo de ensino-aprendizagem. Concluo que, à medida que acontecem os movimentos formativos, onde os próprios licenciandos ao narrarem e refletirem sobre suas experiências, desenvolvem um movimento de *caminhar para si*, apresentam nuances de uma *tomada de consciência* não apenas em um contexto social, mas uma tomada de consciência de si sobre/no ensino de Ciências/Biologia, uma vez que processos autoformativos são desencadeados a partir do momento que os licenciandos passam a refletir sobre suas próprias experiências e aprendem com elas, tornando-se sujeitos de seu próprio processo formativo.

**Palavras-Chave:** Formação de Professores de Biologia, Ensino e Docência, Pesquisa Narrativa; (Auto)formação; Experiências Formadoras.

## ABSTRACT

This is a qualitative research in the narrative modality, in which I try to understand in which graduate students in Biology develop self-formative processes and show aspects and principles that can support new proposals for initial training of Biology / Science teachers, in the context of the discipline (Self) training and Teaching Practice, when narrating and reflecting on their formation histories. The investigation took place within the scope of the Licenciatura in Biological Sciences course - Campus Bragança of the Federal University of Pará (UFPA) and eight undergraduates participated effectively in the research. To this end, I use as oral texts the oral reports obtained from audio recordings of the meetings, the written narratives and the oral narratives through the biographical albums and my field diary. For the analysis of the reports obtained, I use the Discursive Textual Analysis. From the analysis movement, two analytical axes emerge from the narratives, the first entitled “School Memories: marks of a journey”, in which I present the senses and meanings that the participants attribute to the school, explaining representations and relationships established between the process schooling and the personal and professional training of undergraduates. And the second, Teaching and Teaching: teaching being and doing, in which I analyze teaching concepts linked to teaching concepts, among them, the teaching / education objective, views on the teacher, teaching practice, methodologies and the teaching process. teaching-learning. I conclude that, as formative movements take place, where the graduates themselves, when narrating and reflecting on their experiences, develop a movement of walking towards themselves, they present nuances of an awareness not only in a social context, but an awareness about / in Science / Biology teaching, since self-formative processes are triggered from the moment that undergraduates start to reflect on their own experiences and learn from them, becoming subjects of their own formative process.

**Keywords:** Formation of Teachers of Biology, Teaching and Teaching, Narrative Research; (Self) training; Formative Experiences.

Meu querido Diário...



A Lagarta tirou o cachimbo da boca  
e dirigiu-se a Alice com voz lânguida e sonolenta:  
— Quem é você? Não era um começo de conversa encorajador.  
Alice respondeu muito tímida:  
— Eu... Já nem sei, minha senhora, nesse momento...  
Bem, eu sei quem eu era quando acordei esta manhã,  
Mas acho que mudei tantas vezes desde então...  
(Alice no País das Maravilhas — Lewis Carroll)

O diálogo entre Alice e a Lagarta nunca fizera tanto sentido para mim... A personagem principal é posta frente a uma situação criada por sua companheira, na qual começa a questionar sua própria identidade: — Quem é você? Pergunta Ela. Alice responde: — Eu... Já nem sei minha senhora, nesse momento...

Mudanças e transformações naturais fazem parte da vida, talvez esteja aí a raiz das dúvidas e reflexões com quais Alice se depara, uma vez que a identidade “não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado” (PIMENTA, 2018, p. 18).

Hoje, dia 26/06/2018 se finda uma experiência que considero significativa para a minha formação pessoal e profissional, experiência esta com que diversas vezes me deparei no lugar que Alice se encontrara.

Falo daquela que começou há 22 dias atrás, no âmbito da Formação Inicial de professores de Ciências Biológicas no campus da Universidade Federal do Pará, no município de Bragança, cuja

experiência me levou a assumir o papel de formadora, junto à professora da disciplina (Auto)formação e Prática Docente, e de pesquisadora, desenvolvendo minha pesquisa de Mestrado.

Trata-se de minha primeira experiência com a formação docente, no âmbito de uma disciplina da qual também fui aluna durante a graduação, o que inevitavelmente me levava a estabelecer links com a experiência que tive como discente do curso.

Neste momento os papéis se inverteram, voltei à sala de aula em uma outra posição e, conseqüentemente, com um outro olhar, o de professora. Posições diferentes, que me proporcionaram significativas reflexões, as quais explicitarei mais adiante, em meu memorial.

Falo de um lugar, uma licenciatura, onde a “vida de laboratório” durante muito tempo foi mais atrativa aos licenciandos, ficando o “Ser professor” em segundo plano. Isso pode ser resultado do histórico de implantação do curso, que de início visava a necessidade de fortalecer a pesquisa na região local, com o manejo e dinâmica de manguezais (BASTOS, 2014).

Porém, em um determinado momento, no decorrer do curso, mesmo que a vida de laboratório pareça mais atrativa, estes futuros professores deparam-se com um movimento formativo proporcionado pela disciplina (Auto)formação e Prática Docente, que tenta recuperá-

los no seu próprio processo de formação, “O Professor de Biologia/Ciências”.

Nesse intuito, as práticas formadoras desenvolvidas durante a disciplina foram planejadas de maneira a propor discussões sobre o significado do processo de escolarização na constituição da identidade docente, das histórias de vida no processo de formação pessoal-profissional e suas implicações no âmbito escolar.

No período correspondente ao quinto semestre do curso, foram 16 encontros com os licenciandos, cada um com duração média de 5 horas em uma turma com 32 alunos, dos quais lembro-me com riqueza de detalhes. Eles seguiam quase sempre a mesma sequência de atividades: exibição de filmes, discussão, produção textual, leitura de texto extraclasse, momentos de leitura e discussão coletiva das narrativas e dos textos lidos.

A proposta formadora da disciplina “foge” do que é de costume ser trabalhado durante o curso de formação inicial em Biologia, em termos de conteúdo, não se restringindo a células, plantas, animais etc., questões metodológicas, a maneira como é conduzida, sua organização e objetivo.

Temos então, um movimento formativo que adentra à retomada da história dos sujeitos. O que evidentemente mexe com emoções, sentimentos, perdas e alegrias, permitindo-lhes desvendar elementos

interiorizados por eles mesmos e que talvez, pela primeira vez, são postos frente ao exercício de expressar organizadamente seus pensamentos (CUNHA, 1997).

Dentre os vários acontecimentos e situações que vivenciei nesse espaço de formação, alguns deles me levaram a constantes reflexões. Estou me referindo aos momentos de escrita das narrativas, produzidas pelos licenciandos e por mim que, mais uma vez, me fizeram refletir e perceber que as lembranças de minha “memória marcante”, “a representação da escola” e “meu professor inesquecível”, já não eram mais as mesmas.

Compreendi que isso acontece pelo fato de que, à medida que relatamos os fatos vividos por nós mesmos em diferentes contextos, reconstruímos a trajetória percorrida dando-lhe novos sentidos e significados (CUNHA, 1997).

Enfatizo o quanto foi importante para o desenvolvimento de minha pesquisa o diálogo e a aproximação com a professora Cecília<sup>1</sup>, de me permitir envolver-me, contribuir nas discussões, estar com ela lado a lado e considerar minhas opiniões, pois alterações foram

---

<sup>1</sup>No intuito de preservar sua identidade, passo a denominar a professora formadora da disciplina como Cecília, em homenagem a professora brasileira Cecília Benevides de Carvalho Meireles (1901-1964). Cecília é um ícone da literatura e produziu diversos livros didáticos. Uma de suas principais contribuições à educação brasileira foi a defesa da “escola moderna” e a luta pela valorização da formação do professor.

necessárias no decorrer das aulas, sendo preciso (re)planejar algumas ações, dividindo comigo cada momento, possibilitando-me também aprender.

Lembro-me que por diversas vezes deparei-me observando-a. Ficava sempre atenta ao modo como a professora lidava com algumas situações que lhe eram postas, o modo de agir, articular, fazer suas considerações e observações. Momento que para mim também foi formador, pois me possibilitou experienciar novamente esse processo com o olhar de professora.

Em vários momentos percebi a preocupação de Cecília com a minha presença na sala de aula, de me envolver em todo o processo e até mesmo com a minha pesquisa. Considero que tais atitudes e o constante diálogo entre nós foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho.

Tivemos alguns encontros antes do início das aulas para que eu pudesse me familiarizar com o contexto, as discussões que seriam feitas, os textos abordados, e para apresentar a ela minha proposta de investigação.

Considero significativos esses momentos de diálogo antes e durante o período da disciplina, também após cada aula ministrada, pois tínhamos a oportunidade de compartilhar o que vivenciávamos,



expor dúvidas, novas ideias e até frustrações, permitindo, assim, sentir-me parte daquele contexto de formação.

Compartilhar... Trocar experiência com os pares... Partilho do pensamento de Calderano (2016), quando diz que tal ato não significa apenas dividir o que já se possui ou se pensa, pois compartilhar é “escutar, examinar, ousar, imaginar, criar, criticar e, dentro das possibilidades (limites e potencialidades), desenhar cooperativamente o caminho, a estrada, a rota e aonde se quer chegar” (p. 113).

As palavras da autora descrevem de maneira idônea o que significou, para mim, estar lado a lado com Cecília. A troca de experiências e a partilha de saberes naquele momento acabou representando o que Nóvoa (1995) denomina como espaço de formação mútua, onde Cecília e eu desempenhávamos o papel simultaneamente de formador e formando.

Ao analisar esse processo, no qual assumo a posição de formadora e também da pesquisadora narrativa que venho me constituindo, vejo que vivenciei a *experiência dual* que a pesquisa narrativa é capaz de proporcionar, onde a pesquisadora investiga a experiência e também faz parte da própria experiência (CLANDININ; CONNELLY, 2011). Diante disso, percebo o quanto aprendi, cresci e amadureci com esta experiência formadora (JOSSO, 2004).

A disciplina acabou e o sentimento de “incompletude” do processo continuou. As inquietações continuam e se tornam cada vez mais intensas. O intuito de “resgate” do PROFESSOR no seu próprio processo de formação se deu de maneira satisfatória, mas naquele momento não estávamos lidando apenas com o professor, mas com a pessoa-professor que vem se constituindo.

As incertezas de Alice no País das Maravilhas passam a ser as minhas, afinal, nos constituímos enquanto pessoa e professor frente a mudanças e transformações oriundas de nossas experiências vividas. Experiências estas que moldam nossa identidade, ou posso dizer identidades? Como sabiamente reflete Alice: —Bem, eu sei quem eu era quando acordei esta manhã, mas acho que mudei tantas vezes desde então...

(Diário de campo, 26 de junho, 2018)

Como pesquisadora, são com estas reflexões escritas em meu diário de campo, após o último encontro no qual se desenvolve este trabalho de investigação, onde narro de maneira sucinta — propositalmente — minha experiência nesse tempo-espaço de formação, que convido você, meu amigo leitor, a compreender em sua totalidade o desdobramento desta experiência que tanto contribuiu para minha formação pessoal-profissional.

Discorro, a partir deste momento, sobre a organização desta dissertação, no qual apresento em forma de seções, sendo a primeira intitulada: **MEMÓRIAS, UM PONTO DE PARTIDA: O ENTRELAÇE DE MINHAS NARRATIVAS COM O OBJETO DE PESQUISA**, no qual faço um movimento de ressignificação de minhas vivências, narrando episódios significativos do meu processo de formação, na tentativa de compreender como venho me constituindo professora de Biologia até chegar na minha proposta de investigação, que se deu por uma aspiração particular ainda na graduação.

Na seção **A ABORDAGEM (AUTO)BIOGRÁFICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**, apresento alguns trabalhos desenvolvidos na perspectiva metodológica da abordagem (auto)biográfica como dispositivo de investigação na formação de professores.

Em **CAMINHOS PERCORRIDOS**, dou a compreender como se sucedeu o desenvolvimento da pesquisa, apresentando o *lócus* de investigação detalhadamente, onde expresso minhas primeiras impressões e a entrada em campo. Justifico, conceituo a pesquisa narrativa e apresento os protagonistas do enredo, licenciando participantes, sob suas próprias vozes.

Em **PROPOSTA FORMATIVA NO ÂMBITO DA (AUTO)FORMAÇÃO: REPENSANDO A FORMAÇÃO A PARTIR DO SUJEITO**, dou a conhecer o contexto de desenvolvimento das práticas formadoras, no qual assumo a posição de professora formadora junto com a professora da disciplina, evidencio em detalhes como se deu o movimento formativo, incluindo as atividades desenvolvidas e como se sucedeu cada encontro.

Nas seções cinco e seis, apresento os dois eixos que emergiram a partir da Análise Textual Discursiva – ATD. Em **MEMÓRIAS DE ESCOLA: MARCAS DE UM PERCURSO**, analiso as narrativas dos sujeitos e encontro os sentidos e significados atribuídos por eles à escola, além de compreender como as representações e relações construídas no âmbito escolar contribuem ou influenciam na formação pessoal e profissional dos licenciandos.

Na seção **ENSINO E DOCÊNCIA: O SER E O FAZER DOCENTE**, encontro nos relatos dos licenciandos suas concepções de ensino interligadas as concepções sobre docência, dentre elas, o objetivo de ensino/educação, visões sobre o professor, prática docente, metodologias e o processo de ensino-aprendizagem.

Na última seção, **CONSIDERAÇÕES FINAIS: VISLUMBRANDO NOVOS COMEÇOS**, concluo a pesquisa externando minhas considerações, apresento aspectos e princípios da formação e do ensino de Ciências como um convite a pensarmos e contribuirmos com a formação inicial de professores de Biologia/Ciências. Posto isso, sintá-se à vontade para embarcar nesta experiência... Boa leitura!

## MEMÓRIAS, UM PONTO DE PARTIDA: O ENTRELAÇE DE MINHAS NARRATIVAS COM O OBJETO DE PESQUISA

- São as minhas memórias, dona Benta.  
- Que memórias, Emília?  
- As memórias que o Visconde começou e eu estou concluindo. Neste momento estou contando o que se passou comigo em Hollywood, com a Shirley Temple, o anjinho e o sabugo.  
É um ensaio numa fita para a Paramount.  
(Monteiro Lobato – Memórias de Emília)

Neste momento, assim como Emília, debruço-me na tentativa de narrar sobre minhas memórias. Nesta seção, abro um espaço que considero valioso para a compreensão dos caminhos que me conduziram na construção do meu objeto de investigação. É onde narro alguns episódios significativos diante dos caminhos que trilhei, de minha história de formação, experiências que hoje me constituem como pessoa e profissional, tendo a memória como ponto de partida.

Trata-se de um momento de desconstrução e ressignificação de minhas vivências, na tentativa de compreender como me constituí professora, em um ir e vir ciente de que minha formação é contínua, sempre buscando pela (re)construção de minha identidade docente, que segundo Jesus (2003, p. 28), “está em constante mudança, e se forja em diferentes espaços/tempos e não têm como único *lócus* o curso de formação inicial de professores”.

Busco, por meio do processo de rememoração e reflexão a ressignificação das minhas vivências. É um trabalho reflexivo capaz de transformar o que se passou, o que foi observado ou sentido em experiências, designadas também como vivências particulares (JOSSO, 2004). São experiências que considero e atribuo assim como Josso (2004), como *experiências formadoras*, as quais constituem atitudes, comportamentos, pensamentos, saber-fazer, sentimentos que juntos caracterizam subjetividade e identidades.

Considero que o sujeito, ao narrar suas próprias experiências formadoras em um processo pelo qual conta a si mesmo sua própria história, procura dar sentido às suas experiências e nesse percurso constrói outra representação de si, ou seja, reinventa-se (PASSEGGI, 2011).

Concordo com Chaves (2011), que a memória é um dispositivo que permite buscar no ontem a compreensão do hoje, e a transformação do porvir. Recuperá-la trazendo à

tona minhas lembranças, levou-me a compreender como o passado e o presente estão interligados e diretamente relacionados ao meu fazer docente.

Em minhas memórias, busco compreensões das relações que estabeleço entre ensino e profissão desde a infância, por fazer parte de uma família de professoras e ser marcada pelo ambiente escolar e tudo o que dele provém, até a escolha pela licenciatura e os caminhos que escolhi trilhar posteriormente a isso.

Minha infância foi marcada por diferentes escolas, muitos professores e amizades em diferentes turmas. São lembranças marcantes e significativas de quando eu era conhecida como: “a filha da professora”. Definitivamente, o dia a dia da escola tornou-se ainda mais presente em minha vida quando comecei a acompanhar minha mãe, professora de Matemática, em sua jornada de trabalho. Posso dizer que, desde então, traço uma relação de amor, esperança, receio e muitas vezes insegurança com a profissão.

A princípio, querer ensinar, fazer parte e contribuir na formação de outras pessoas me despertava interesse, o que infelizmente ao longo do tempo foi se perdendo, por presenciar comentários negativos, descaso e desmotivação com a docência. Recordo que várias vezes ouvi no próprio ambiente escolar docentes que diziam: — *Escolha qualquer profissão, só não seja professora!* ou ainda: — *A vida de professor não é nada fácil, ele não ganha bem e não é valorizado!*

As falas que demonstravam insatisfação com a docência me remetem a Arroyo (2007), quando se utiliza do termo *Imagens Quebradas* para tais concepções a respeito da profissão. Concepções que partem de professores que não lhes foram proporcionadas experiências mais dignas e humanas no ambiente no qual estão inseridos, um lugar rico de histórias e, por isso, muitos se deixaram vencer pelo desânimo, incertezas, cansaço e frustrações.

Os anos se passaram e surgiu a oportunidade de prestar vestibular. Foi quando optei especificamente pela graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas no Campus de Bragança, que me despertou interesse pelo seu histórico, pois, apesar de se tratar de uma licenciatura, apresentava-se com características “Bacharelescas” e, naquela época, o sucesso das pesquisas de laboratório ecoavam nas salas de aulas dos cursos preparatórios para o vestibular.

O interesse pela área da Biologia, não especificamente pela docência — pois por um determinado momento me deixei levar pelo que ouvia nos corredores da escola a respeito da profissão — é fruto das aulas ministradas no ensino médio, pela professora de Biologia que influenciou diretamente na minha escolha do curso. Lembro-me das aulas

ministradas pela professora Eliane que, vez ou outra, nos levava para espaços fora da escola para lecionar, por exemplo, as aulas de botânica.

Um terreno baldio durante 45 minutos tornava-se um laboratório de Biologia Vegetal improvisado. Eliane apresentava um domínio do conteúdo que me impressionava. A maneira como eram conduzidas as aulas, estabelecendo sempre o diálogo com os alunos, fazia toda diferença. Lembro-me que dificilmente Eliane nos dava respostas prontas, ela costumava instigar nossa curiosidade para que fossemos atrás das respostas de dúvidas que surgiam.

Ao refletir sobre as aulas que tive no ensino médio, percebo que ensinar Biologia ou Ciências requer não apenas o domínio do conteúdo, pois, o professor tem que conhecer aquilo que se propõe a ensinar (FREIRE, 2003), mas, envoltos à prática docente, estão presentes outros aspectos que podem tornar o processo de ensino-aprendizagem das Ciências mais eficiente.

Hoje, com um olhar retrospectivo, vejo que o diálogo que a professora Eliane procurava sempre estabelecer os alunos, a maneira como ela encontrava meios de instigar nossa curiosidade sobre os assuntos que eram lecionados, o fato de, quase nunca nos dar respostas prontas e acabadas, tirava a professora do lugar de única detentora do saber, fazendo com que, juntos construíssemos conhecimento.

Nesse contexto, observo, hoje, que a prática da professora se utilizava do diálogo como peça fundamental para o processo de ensino-aprendizagem (GADOTTI, 2000), o que resulta em um professor que não se coloca na posição de detentor de todo o saber, de uma relação vertical entre educador e educando, como aponta Freire (2010), sendo o educador o sujeito que detém todo o conhecimento e o educando o objeto que recebe.

Um fato curioso, é que a professora é oriunda do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Campus de Bragança. Diversas vezes presenciei comentários de sua parte, como: — *O curso de Biologia na cidade de Bragança é referência, temos inúmeros laboratórios e um leque de pesquisas desenvolvidas.* Por vezes, nos intervalos das aulas, ela nos contava sobre suas experiências nos laboratórios, com sua pesquisa de conclusão de curso e as aulas de campo que tivera na graduação, o que me despertou interesse.

No ano de 2013 ingressei no respectivo curso. Até então, mesmo ciente de que estava cursando uma licenciatura, via outras possibilidades de não estar diretamente dentro da sala de aula, pois o curso me propunha essa alternativa. Procurei outras áreas

diferentes do magistério, pois eu queria ser pesquisadora de laboratório. Assim, no primeiro ano da graduação, identifiquei-me e ingressei no Laboratório de Botânica.

Já na Universidade, foram meses fazendo coletas no campo, atualizando banco de dados, montando exsicatas<sup>2</sup> e iniciando uma pesquisa para o trabalho de conclusão de curso (TCC). Até que surgiu a oportunidade de ingressar em um subprojeto no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID<sup>3</sup>, no qual fui bolsista durante três anos.

No período de um ano, busquei conciliar os trabalhos no laboratório e as aulas práticas na escola realizadas pelo projeto, que me proporcionaram ter a experiência como docente logo nos anos iniciais do curso. Considero esse momento de extrema relevância, sabendo da importância que há para os estudantes dos cursos de graduação ter experiências pedagógicas o mais cedo possível, para que tenham conteúdo prático para sua reflexão, conheçam e compreendam a realidade do ambiente escolar (GONÇALVES; GONÇALVES, 2009).

Hoje, ao retomar e refletir sobre o meu percurso de formação, vejo minha participação no PIBID como um divisor de águas ou *momento charneira*, como designa Josso (2004), pois foi a partir dessa experiência que decidi abandonar os trabalhos no laboratório e realmente enveredar pela docência.

Na certeza do que pretendia seguir no magistério, busquei vivenciar ao máximo o que a área me propunha. Entrei para o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Científica e Ambiental - GEPECA<sup>4</sup>, participei da organização de eventos na área, tive apresentações de artigos em eventos como o X ENPEC (Encontro Nacional de Pesquisa em Educação e Ciências), entre outras atividades que me foram proporcionadas por participar do PIBID.

Estar com os alunos, a aproximação, os laços de amizade estabelecidos, o carinho, respeito e o reconhecimento durante os três anos de projeto, fez-me lembrar a relação que minha mãe tinha com seus alunos, de tudo que presenciei ao acompanhá-la na sua jornada como docente, sendo ela, a principal inspiração dessa trama que traço desde minha infância com a profissão.

---

<sup>2</sup> Amostra de planta prensada e seca em estufa, colada em cartolina e identificada com etiqueta. Para fins de classificação taxonômica.

<sup>3</sup> Subprojeto vinculado ao PIBID intitulado “Aulas Práticas no Ensino de Biologia: articulando saberes na prática pedagógica”, que objetivava em linhas gerais a implantação de ações educativas através de aulas práticas de Biologia no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos.

<sup>4</sup> Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Científica e Ambiental (GEPECA – CNPQ)



Atualmente, compreendo que a experiência de *ser* professora no PIBID e as lembranças que isso me trouxe de quando acompanhava minha mãe em suas aulas na infância, fez-me entender e acreditar que o ato de ensinar é permeado de afetividade, emoções.... Estar no PIBID, experienciando ser professora, trouxe a ciência de que naquele âmbito se estabeleciam relações educativas entre pessoas, portanto, não cabia a mim, ver os alunos como meros depósitos de informações. Como aponta sabiamente Tardif (2008), não se pode pensar apenas nos alunos, mas procurar percebê-los, sentir suas emoções, temores, alegrias...

Ao estar na sala de aula não mais como aluna, mas como professora, dei-me conta do quão carregada de subjetividade é esta profissão. Compreendi, por meio da experiência, que o trabalho docente envolve a integralidade do ser professor, e que sua prática está ligada diretamente a sua história pessoal, recebendo influência de suas características pessoais e dos percursos de vida (NÓVOA, 2009).

Retomo a lembrança de cada episódio vivenciado no projeto, como a experiência considerada por Larrosa (2002), como algo que me passou, aconteceu e me tocou. É esse sentimento que hoje tenho ao ler os diários escritos depois de cada aula ministrada. Os relatos que menciono aqui me permitem visualizar o quanto estar no ambiente escolar logo no início do curso foi significativo, o quanto evoluí nesse período.

Oriunda de uma educação básica onde o foco era exclusivamente a preparação para o vestibular, ao refletir sobre minhas primeiras aulas ministradas no PIBID, percebi que eu estava reproduzindo fielmente todo aquele processo marcado por um ensino de Biologia baseado no estudo de conceitos, linguagem e metodologias que acaba tornando a aprendizagem pouco eficiente frente ao real objetivo da educação, a formação de cidadãos críticos capazes de interpretar e intervir na realidade (BORGES; LIMA, 2007).

No contato com alguns autores como Krasilchik (2000), Schön (2000), Pimenta (2005) e Carvalho e Gil-Pérez (2011), comecei a mudar minhas concepções sobre o ensino de Ciências, o processo de ensino-aprendizagem e a formação de professores. Hoje, compreendo que a minha participação no PIBID Biologia, permitiu-me aprender a *sentir como professor* (NÓVOA, 2017), a construir a minha posição como profissional, por meio de um ambiente formativo que foi capaz de estabelecer vínculos e cruzamentos entre universidade, escola e professores.

Ora, eu já sabia que havia me encontrado no curso, tinha certeza do caminho que queria trilhar. Então, me dei conta que minhas concepções a respeito da profissão haviam mudado. E, assim, entre as várias disciplinas específicas, aulas de campo, visitas ao

manguezal, identificação de espécies, lupas e microscópios, deparei-me com a disciplina de (Auto)formação e Prática Docente.

Como já afirmei anteriormente, venho de um curso de licenciatura que durante muito tempo, devido ao seu histórico de consolidação, trouxe fortes características que visam à formação do Bacharel em Biologia, o que por um período resultou no baixo índice de licenciandos que realmente pretendiam atuar na docência, observado tal fato na pesquisa desenvolvida por Bastos (2014).

Esta visão vai ao encontro do pensamento de Lüdke *et al* (2007), quando diz que na vida universitária, geralmente, a formação de docentes é a função de menor importância se comparada à pesquisa em si, visto que esta possui um maior valor no mercado acadêmico. Tal discurso acaba se tornando um obstáculo para se pensar na melhoria da formação de professores. Sendo assim, torna-se evidente o desmerecimento e desvalorização das atividades pedagógicas no âmbito da própria universidade, frente às atividades de pesquisa (desenvolvidas em laboratórios).

Foi nesse contexto, imersa em um ambiente onde os métodos, conteúdos e laboratórios tentam lançar mão da centralidade dos licenciandos no seu próprio processo formativo, que me deparei com mudanças e experiências ao longo da graduação que tinham/têm como objetivo dar voz ao professor em seu processo de formação inicial.

Hoje, ao refletir sobre meu percurso na graduação, consigo perceber mudanças significativas que ocorreram e vem ocorrendo, ainda que de maneira tímida, ao longo dos anos no curso de Licenciatura em Biologia - Campus Bragança. Destaco entre as mudanças: as disciplinas pedagógicas ministradas desde o primeiro semestre do curso, que antes eram concentradas no último ano da graduação, a criação do grupo de pesquisa GEPECA, o desenvolvimento do projeto PIBID e as ações realizadas nas escolas em parceria com a universidade. Foram mudanças e conquistas significativas capazes de fazer com que alunos da graduação, assim como eu, a partir do que experienciei no decorrer do curso, escolhesse *ser* professora-pesquisadora.

Para tanto, aponto uma experiência que considero significativa para minha formação ao longo desse trajeto percorrido, a minha participação na disciplina de (Auto)formação e Prática Docente ainda como aluna, que tinha/têm como objetivo: propor reflexões sobre a construção da identidade docente através dos processos de escolarização, histórias de vida e memórias sobre professores.

A experiência com a disciplina me fez experienciar o processo *autorreflexivo*<sup>5</sup> (JOSSO, 2004), levando-me a problematizar minhas escolhas, na compreensão de que o que vivi constituiu a pessoa e profissional que me tornei. Não nascemos predestinados, vamos nos constituindo e construindo uma identidade ao longo da vida, por meio das experiências vividas.

A participação nesta disciplina foi capaz de levar-me, a partir das memórias compartilhadas e reinventadas, do exercício de refletir e narrar minhas experiências, a um processo de *tomada de consciência* (JOSSO, 2004), resultando em um *eu* mais consciente, em que fui capaz de reexaminar meu percurso de vida e perceber que nele estão implícitos pressupostos que regem minhas ações. Um conhecimento de si, como designa Souza (2007) por meio da abordagem (auto)biográfica, mediante a compreensão e apropriação da minha história de vida. Desde então, avistei novos horizontes!

Deparei-me com a possibilidade por meio das histórias narradas, de ouvir e compartilhar com os demais colegas de turma, sentimentos, momentos marcantes, professores inesquecíveis, experiências escolares, relatos sobre amigos, familiares... Referencio estes como momentos que me deixaram uma marca formadora, voltando nas minhas *recordações referências*<sup>6</sup>, no intuito de compreender a professora que me tornei e como me tornei.

Hoje, posso dizer que se tratava de um processo de *autoconhecimento*, *recuperação do eu*, que a arte de lembrar e narrar remete ao sujeito (SOUZA, 2011), levando-me a refletir sobre mim, realizando um ato de *auto orientação*. Refiro-me a narrativas de minha história de formação que me possibilitaram pensar na minha existencialidade (JOSSO, 2004). Era compartilhar, refletir, conhecer-me e entender-me.

Compreendi que à medida em que me propus a narrar minha própria história, organizando as minhas ideias em relatos orais e escritos, passei a refletir sobre as minhas experiências. Ao reconstruir a minha história passei a fazer uma autoanálise que, por conseguinte, fez-me repensar e entender a minha própria prática, assim como o meu modo de pensar e agir, faço tais afirmativas baseando-me no que dizem autores como Cunha (1997), Souza (2006) e Josso (2007) sobre narrativas e histórias de vida.

---

<sup>5</sup> Processo de autorreflexão, que obriga um olhar introspectivo e prospectivo, podendo ser compreendido como uma atividade de auto-interpretação crítica e de tomada de consciência (JOSSO, 2004).

<sup>6</sup> Recordações simbólicas, compreendidas por quem as conta como elementos construtivos da sua formação (JOSSO, 2004).

Desde então as histórias de vida me despertaram interesse, tanto que, quando comecei a articular maneiras de desenvolver meu trabalho de conclusão de curso<sup>7</sup> (TCC) fui trilhando esse caminho metodológico. Planejei e desenvolvi meu projeto com alunos de uma turma da Educação de Jovens e Adultos, em uma escola pública do município de Bragança – PA.

Analisei os relatos de 15 alunos que frequentavam a EJA, o que me permitiu conhecê-los de uma maneira singular, já que dividiram comigo suas experiências, momentos de suas trajetórias humanas e escolares. Narrativas repletas de aprendizados, experiências tecidas cotidianamente pelos sujeitos, protagonistas de um enredo ainda inacabado.

Foi com base nestas experiências, partindo de uma aspiração particular, principalmente do que vivenciei como aluna da disciplina (Auto)formação e Prática Docente, que surge minha proposta de pesquisa naquela época. Acredito que esses momentos de reflexão proporcionados pelas discussões durante a disciplina, foram de extrema importância para a minha formação.

O ato de narrar-se possibilita aos discentes ressignificar suas vivências e, ao refletir sobre suas experiências, apropriar-se de suas próprias histórias, estabelecendo novos significados ao *ser* e *fazer-se* docente, levando-os à compreensão de que a construção da identidade é um processo, experiência que pode lhes permitir compreender quem são, o que são e o que os constituem.

A experiência de compreender a construção da própria identidade por meio do processo de reflexão, remete ao que Josso (2004) fala sobre partir de situações, encontros, atividades, acontecimentos significativos, para explicar e compreender o que hoje nos tornamos, no que diz respeito às nossas competências, intenções, valores, escolhas de vida, projetos, ideias e concepções sobre nós mesmos e sobre nosso meio humano e natural.

É perceptível para mim que a experiência com a disciplina foi significativa para minha formação devido a todo um contexto em que eu estava inserida, pois vivenciei de forma intensa tudo o que ela propunha e reconheço as contribuições desta em meu processo formativo.

---

<sup>7</sup> Procurei conhecer as histórias de vida dos alunos que frequentam a EJA, com o objetivo de torná-los visíveis a si mesmos dando-lhes voz, no sentido de compreender como eles se veem enquanto pessoas/alunos que frequentam esta modalidade de ensino.

Nesse sentido, quando me refiro ao contexto da disciplina/proposta de formação ponho-me a pensar e algumas inquietações acabam por vir, como: *que estratégias são desenvolvidas durante a disciplina/proposta de formação que levam os licenciandos a desencadear processos autoformativos? Que situações, acontecimentos, relações, ao serem manifestadas e refletidas por licenciandos a partir de narrativas de histórias de formação expressam momentos de aprendizagem, podendo contribuir para auto formar-se?*

Nesse contexto, partindo das inquietações expostas, chego a minha questão de investigação: **em que termos licenciandos em Biologia desenvolvem processos autoformativos e evidenciam aspectos e princípios que podem subsidiar novas propostas de formação inicial de professores de Biologia/Ciências, no contexto da disciplina (Auto)formação e Prática Docente, ao narrar e refletir sobre suas histórias de formação?**

A partir dessa questão de pesquisa, tenho como objetivo: compreender processos autoformativos desencadeados no contexto da disciplina (Auto)formação e prática docente, buscando identificar aspectos e princípios de formação evidenciados por licenciandos ao narrarem e refletirem sobre suas histórias de formação que podem subsidiar novas propostas de formação inicial de professores de Biologia/Ciências.

Neste caminho estabeleço os seguintes objetivos específicos:

- Conhecer, para compreender, as experiências formadoras relatadas nas narrativas.
- Compreender sentidos e significados das experiências explicitadas durante o processo (auto)formativo para a formação do licenciando em Biologia/Ciências.
- Apontar considerações que conduzem a novas propostas de ensino e formação inicial de professores de Biologia/Ciências.

Entendo que a autoformação consiste em um processo de formação pessoal, afetivo, estabelecendo uma ligação entre os saberes e a vida, onde o formador forma-se a si próprio quando é posto a refletir sobre seus percursos pessoais e profissionais, onde *formar é sempre formar-se* (JOSSO, 2004).

Nesse sentido, acredito que o processo de (auto)formação de licenciandos em Biologia pode ser desencadeado por meio do processo reflexivo, à medida que os discentes tomam consciência de como suas experiências vividas, escolhas pessoais,

cultura acadêmica e contexto sócio-cultural influenciam na constituição do ser/tornar-se docente.

Desta forma, a autoformação consiste em uma dupla apropriação do poder de formação:

[...] é tomar em mãos esse poder – tornar-se sujeito -, mas é também aplicá-lo a si mesmo: tornar-se objeto de formação para si mesmo. [...] Cria-se um meio, um espaço próprio, que oferece ao sujeito uma distância mínima que lhe permite tornar-se e ver-se como objeto específico entre os outros objetos, diferenciar-se deles, refletir-se, emancipar-se e automatizar-se: numa palavra, autoformar-se (PINEAU, 2014, p.95).

Os licenciandos carregam uma vasta bagagem oriunda das diversas relações formativas que se forjam ao longo de sua vida, no processo de formação pessoal, social e profissional, antes mesmo da entrada nos cursos de graduação, continuando ao término da formação inicial (CATANI, 2000).

Ora, é sabido que o *ofício* de mestre é dotado de subjetividade, crenças e valores do sujeito, com suas experiências, histórias de vida, conflitos, construções de maneiras de *ser* e *estar* na profissão. Os professores carregam consigo heranças e lembranças de tempos vividos, imagens trazidas pela memória, imagens de professores, da escola, imagens desde a infância sobre o processo de ensino, histórias entrelaçadas, de idas e vindas, afinal, “o que somos como docentes depende do reconhecimento social dos tempos de vida que formamos, dos valores dados a esses tempos” (ARROYO, 2013, p. 32).

Daí a importância de promover tais discussões, pois essas experiências podem ser base para relações que os licenciandos estabelecem/estabelecerão com a escola e com o conhecimento ao longo da prática docente. Posto isso, proponho-me a analisar os relatos (auto)biográficos orais e escritos produzidos ao longo da disciplina, utilizando as narrativas como um procedimento de investigação.

É partindo desses pressupostos, que as narrativas (auto)biográficas de professores vêm ganhando força como proposta de investigação no âmbito das pesquisas na área da educação, no intuito de se pensar sobre a experiência dos sujeitos, sejam elas no âmbito pessoal ou profissional.

Abordagem (auto)biográfica que permite por meio da produção de narrativas contribuir para a formação docente, à medida que emergem aspectos da subjetividade, possibilitando que os sujeitos deem sentido à experiência vivida (GASTAL; AVANZI, 2015).

A escrita desta seção, onde narro sobre minhas experiências, situações e acontecimentos vividos no âmbito pessoal e profissional, episódios do meu processo de escolarização, assim como, uma experiência crucial ainda na graduação que me levou a querer investigar processos autoformativo desencadeados no âmbito de uma disciplina, possibilitou-me apresentar os caminhos que me conduziram na construção do meu objeto de pesquisa.

Desta forma, traço uma investigação visando a possibilidade de ampliar discussões acerca da formação inicial de professores de Biologia, sobre a abordagem biográfica e sua perspectiva epistemológica e autoformativa na formação inicial de professores

Na próxima seção, aponto pesquisas que também se propuseram a trabalhar na perspectiva da abordagem (auto)biográfica como dispositivo de investigação na formação de professores.

## A ABORDAGEM (AUTO)BIOGRÁFICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Considerando que esta pesquisa tem como sujeitos participantes licenciandos em Biologia e propondo-me a trabalhar com as narrativas (auto)biográficas<sup>8</sup>, encontro subsídios para dizer que a abordagem biográfica pode ser um instrumento de formação e, ao mesmo tempo, de pesquisa (JOSSO, 2004).

A reflexão (auto)biográfica é capaz de promover ao sujeito a apropriação de sua própria história, por meio de um projeto *auto orientado* (JOSSO, 2004) por intermédio das narrativas, possibilitando ao sujeito rever certos pontos de atuação, tomada de consciência, *autorreflexão* com um olhar *retrospectivo* e *prospectivo* para sua própria trajetória, propiciando um novo entendimento acerca do que constitui o *ofício de mestre* (ARROYO, 2007) direcionando-os para uma (re)construção da identidade docente.

Por intermédio das narrativas, trazidas para o âmbito da formação inicial a qual me proponho investigar, é possível abordar, por exemplo, o processo de construção da identidade docente, onde o sujeito é capaz de compreender seu processo identitário à medida que se dispõe a falar do eu, entrando em contato consigo mesmo, analisando as formas que se posiciona ao recordar suas próprias experiências. Esse processo está em constante transformação, reconstrução a partir das experiências sociais e individuais, e tal construção identitária terá como subsídio a maneira de como o indivíduo se coloca perante o mundo (GATTI, 1996).

Quando trato de experiências de licenciandos em Biologia no contexto de suas histórias de formação, concordo com Larrosa (2015) ao dizer que não se pode produzi-las, que elas não podem fundamentar nenhuma prática ou metodologia, visto que, “a experiência é algo que pertence aos próprios fundamentos da vida, quando a vida treme, ou se quebra, ou desfalece” (p. 13).

Assim, passo a compreender que no cenário da formação, a partir da reflexão pessoal do sujeito, a aprendizagem e experiência apresentam-se estritamente interligadas, pois, “o que verdadeiramente importa não é a realidade vivida, mas a realidade sentida, pensada, interpretada” (NÓVOA, 2012, p. 09). Por isso, o ato de narrar consiste em falar sobre acontecimentos, atividades, situações, encontros que, ao serem postos e refletidos, servem de contexto para determinadas aprendizagens (JOSSO, 2004).

---

<sup>8</sup> Aproprio-me do termo (auto)biográfico entre parênteses, por trabalhar tanto com aspectos relatados por outras pessoas como também trago minhas histórias.



Entendo que “memória e formação podem fazer uma perfeita simbiose, na medida que se pode construir a formação a partir dos acontecimentos lembrados” (CHAMLIAN, 2006, p. 84). Desse modo, o processo de rememorar pode levar o sujeito a recuperar os sentidos de ser no mundo e de estar na profissão, à medida que busca na memória rompe com a linearidade dos fatos, atentando para o tempo kairológico,<sup>9</sup> ou seja, no tempo em que algo especial acontece, mais do que para o cronológico, ou sequencial dos fatos (CHAVES, 2013).

É a partir de tais discussões que passo a compreender como o ato de narrar as experiências vividas tem um importante papel formativo, seja no âmbito da formação inicial ou continuada, pois nesse momento consolidamos aquilo que realmente foi significativo para nossa formação, visto que:

A narração não é apenas um instrumento de formação, e nem somente a linguagem na qual esta formação se expressaria, mas, a narração é o lugar no qual o indivíduo toma forma, na qual ele elabora e experimenta a história de sua vida (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 56).

Desta forma, os trabalhos que se utilizam da abordagem (auto)biográfica como método de investigação e como prática de formação têm como objetivo identificar nas trajetórias de vida dos professores, por exemplo: as razões pela escolha da profissão, as especificidades presentes nas diferentes fases da carreira, como se dá a constituição da identidade docente, as relações de gênero no exercício profissional, a prática educativa e as políticas educacionais, assim como conhecer o modo como os próprios professores-narradores-autores representam o trabalho de biografização (PASSEGI *et al*, 2011).

Neste sentido, entendo como a abordagem (auto)biográfica se utiliza do princípio da reflexividade, evidenciando o lugar do sujeito ao formar-se, pois o trabalho com a narrativa de formação implica o autor-ator (incluindo também o estudante em formação inicial, levando-o a entender por meio da reflexão e, conseqüente conscientização de seu percurso de vida, o seu processo de formação (SOUZA, 2004).

É nesse contexto, com um olhar para os licenciandos, que percebo o quão significativo pode ser para sua formação pessoal-profissional a possibilidade de estimulá-los a aprender com suas próprias experiências, através do contato consigo, com o outro e/ou as coisas, de modo que não se apresenta, de forma alguma, semelhança com o mesmo

---

<sup>9</sup> É o momento indeterminado no tempo em que algo especial acontece, ou seja, a experiência do momento oportuno.

processo de aprender na escola por intermédio, por exemplo, de um profissional, uma forma ou um discurso (PINEAU, 1999).

A partir de uma breve revisão bibliográfica na plataforma da Capes, incluindo teses, dissertações e artigos, nesse campo de investigação, encontro pesquisas realizadas por Catani *et al* (2000), Souza (2004) e Polon (2009) que trazem, respectivamente, as narrativas (auto)biográficas como método de investigação sobre o itinerário escolar, os significados atribuídos a esse espaço, as marcas do início do processo de escolarização e as relações dos sujeitos com a escola, tanto de licenciandos no âmbito da formação inicial, como de professores atuantes.

A pesquisa desenvolvida por Busa (2018), por sua vez, se utiliza da abordagem (auto)biográfica para investigar as histórias de formação docente em Angola, abordando questões sobre o ensino de Ciências e a formação de professores formadores de professores de Ciências no país. Neste caminho, também destaco a investigação de Chaves (2005) que discute relatos, memórias de um grupo de docentes-formadores de professores desencadeadas pela vivência coletiva num processo de formação de professores de Ciências.

Outros pesquisadores como Brando e Caldeira (2009), Burnier *et al* (2007) e Pacheco *et al* (2017), nesta mesma vertente, buscaram investigar em suas pesquisas como se dá o processo de constituição da identidade docente, na perspectiva da autoformação, por meio de relatos autobiográficos e histórias de vida. Este tipo de pesquisa também vem sendo realizada na formação continuada, como alternativa de prática pedagógica na pós-graduação (PASSEGGI *et al*, 2011), e com o intuito de compreender as experiências formativas de professores formadores de professores (ALBUQUERQUE *et al*, 2016).

Considero relevante e importante mencionar pesquisas como a realizada por Loss (2015), que, ao trabalhar com licenciandos do curso de Psicologia, aborda discussões de como a autoformação pode fazer parte dos currículos de Ensino Superior de Formação Inicial e Continuada. Maciel (2003), também na mesma abordagem, discute o que chama de situações-limite, ou seja, as necessidades, dificuldades e possibilidades de formação com ênfase na (auto)formação, partindo da análise das biografias educativas de professores de Biologia.

No contexto da (auto)formação, enfatizo a pesquisa desenvolvida por Belo (2018), que desenvolve sua investigação com professores formadores de professores de matemática, buscando compreender processos autoformativos produzidos por esses formadores, a partir da reflexão sobre suas próprias experiências.

A partir do levantamento de alguns trabalhos como os mencionados, que trazem em suas pesquisas com narrativas, abordando histórias de vida, relatos (auto)biográficos sob a perspectiva da (auto)formação, percebo que ainda é um campo muito limitado ao da formação continuada que, por vezes apresenta um enfoque no desenvolvimento profissional docente, ou seja, daqueles que já atuam na profissão, e um número muito reduzido estão voltados para o licenciando/futuro professor em processo de formação inicial.

Detendo o meu olhar na Licenciatura em Biologia, especificamente para os licenciandos em seu processo de formação, já que, vai ao encontro do contexto no qual proponho o desenvolvimento de minha pesquisa, destaco as investigações realizadas por Gonçalves (2005), Knapp e Silva (2014), Canabarro *et al* (2015) e Gastal e Avanzi (2015), que trabalharam com a abordagem de narrativas (auto)biográficas como elementos de reflexão na formação inicial em Biologia, no intuito de promover reflexões sobre a prática, o percurso de formação dos discentes desde a educação básica e sobre a experiência.

Gonçalves (2005), desenvolve um trabalho de investigação com estudantes do curso de graduação em Biologia noturno da Universidade Federal do Pará. A autora se utiliza dos relatos (auto)biográficos dos licenciandos produzidos durante o módulo Prática de Ensino II, em situação de formação compartilhada com professores da Rede Pública de ensino, com o objetivo de investigar o desenvolvimentos de atitudes reflexivas e construção de conhecimento/saberes pelos licenciandos a partir da experiência.

Durante esse período, os licenciandos são postos frente a uma situação de prática antecipada à docência, experiência que é relatada em seus diários de campo (escritos). Segundo a autora, os relatos contribuem para a organização do pensamento reflexivo sobre a ação, pois os estudantes, ao terem que escrever sobre a experiência, organizam suas ideias a partir de fatos vividos e observados.

Por sua vez, a pesquisa realizada por Canabarro *et al* (2015) configura-se no contexto do PIBID na Universidade de Brasília – UnB. Os sujeitos participantes da investigação — licenciandos em Biologia — são postos ao exercício de narrar sobre suas experiências no âmbito do projeto, momento que entram em contato com a sua futura realidade profissional.

Segundo os autores, a utilização das narrativas (auto)biográficas na formação inicial de professores, visando o objetivo da investigação, tem o intuito de desencadear um processo de reflexão sobre a própria prática, buscando a formação de professores-

pesquisadores, visto que há um desconhecimento do conceito, ou até mesmo uma compreensão errônea ou incompleta sobre o termo.

Posto isso, Canabarro *et al* (2015) apontam ser necessário pensar em formar licenciandos que assumem uma postura de professores-pesquisadores, principalmente em relação a sua própria prática. Desse modo, a investigação apresenta um caminho de formação que contribui com o desenvolvimento de uma postura de professores de Biologia reflexivos, tendo as narrativas (auto)biográficas como subsídios nesse processo.

Nesta mesma vertente, a pesquisa desenvolvida por Gastal e Avanzi (2015) que trata, do mesmo modo, da utilização das narrativas (auto)biográficas na formação de licenciandos em Biologia, concentrando-se também na UnB, por sua vez, objetiva desencadear um processo autorreflexivo sobre os percursos de formação desses professorandos desde suas vivências na educação básica, até a experiência no estágio supervisionado durante a graduação.

As autoras afirmam que a proposta de utilização das narrativas na formação inicial com licenciandos em Biologia, enquanto eles estão vivenciando a experiência como docentes por meio dos estágios, ao passo que narram sobre suas experiências, refletem sobre a prática e ressignificam vivências anteriores. Além disso, ao evocarem suas lembranças, reconstróem suas trajetórias na escola como alunos que foram e dão início à construção de uma identidade professoral, à medida que projetam a futura docência.

Na investigação desenvolvida por Knapp e Silva (2014), os pesquisadores buscam, por intermédio das narrativas (auto)biográficas escritas nos relatórios dos estágios, compreender como pode ser percebido o processo de desenvolvimento de um perfil docente autônomo, a partir das contribuições do Estágio Supervisionado, com licenciandos em Ciências Biológicas de uma Universidade Pública do Rio Grande do Sul.

Os resultados mostram aspectos encontrados por intermédio das narrativas que propiciam o processo de desenvolvimento da autonomia dos licenciandos. Dentre eles: “a percepção da necessidade de flexibilidade no planejamento das aulas, de tomada de decisões sobre os conteúdos a serem ensinados, bem como de significação de tais conteúdos para eles próprios” (p. 5).

Dentre as pesquisas aqui mencionadas, é na investigação desenvolvida por Knapp e Silva (2014) que encontro apontamentos, ainda que de maneira tímida, voltados para o conteúdo, ensino e a formação do professor de Biologia em si, quando nos relatórios dos estágios os estudantes fazem reflexões sobre vertentes do conteúdo ministrado e o ensino de Biologia na educação básica, a partir de suas primeiras experiências como docentes.

Dáí destaco a importância de se trabalhar como propõe esta pesquisa, com licenciandos em Biologia, tratando do processo de formação inicial, sabendo que a formação de professores vem sofrendo constantes mudanças ao longo dos anos, na qual vem se estabelecendo novas visões, principalmente sobre a figura do professor e sobre seu processo formativo, no sentido de proporcionar reflexões sobre as experiências vividas, proposta que vem ganhando força como alternativa didática para os cursos de formação de professores em diferentes áreas.

Assim, considero que falar da formação de professores, é pensar na pessoa em formação. Compreender como, onde e com quem esses sujeitos se desenvolvem requer possibilitar a estes a capacidade de mobilização no decurso de suas histórias de vida, onde podem atribuir sentidos e significados ao vivido. É pensar em cursos de formação que possibilitem aos formandos um contexto de reflexão, mudanças, sujeitos com voz e vez nas universidades (COSTA, 2018).

Nesse contexto, temos muitas licenciaturas que visam, teoricamente, a formação de professores, porém, em termos práticos, pouco ou nada valorizam o processo de formação docente. Temos, então, bacharelados disfarçados de licenciatura, portanto, seria fundamental se pensar em modelos que valorizassem a preparação, entrada e o desenvolvimento profissional do docente (NÓVOA, 2017).

Desta forma, acredito que pensar nessa formação profissional é também pensar na pessoa (singular) que se torna então educador. Concordo com Nóvoa (1995, p. 25), quando diz que estar em formação implica e requer um “investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também a identidade profissional”.

Esta afirmativa vai ao encontro da ideia de indissociabilidade existente entre o eu pessoal e profissional. Posto isso, é certo então que a maneira como cada professor ensina está diretamente dependente daquilo que é como pessoa, quando exerce o ensino (NÓVOA, 1995). Todo professor tem uma história de vida, portanto, é um ator social, todo professor é dotado de emoções, possui uma personalidade, uma cultura. Sendo assim, seus pensamentos e ações carregam as marcas do contexto no qual se inserem (TARDIF, 2000).

Nessa perspectiva de pensamento, posso afirmar, baseada no que dizem autores como Pimenta (2005) e Catani *et al* (2000) que a formação docente se dá antes mesmo da entrada nos cursos de graduação, que os professorandos em formação já carregam saberes do que é ser professor. Saberes que foram/são construídos a partir de experiências que

tiveram como alunos, com diferentes professores que passaram em toda sua vida escolar. Se tem então um desafio posto à formação inicial, o de “colaborar no processo de passagem dos alunos de seu ver o professor como aluno a seu ver-se como professor” (p. 20).

Após trazer alguns autores que discutem sobre da abordagem (auto)biográfica com instrumento de investigação e pesquisa, tratando do ato de narrar como um importante papel formativo, apresentar investigações que se utilizam desta abordagem tanto na formação inicial como continuada, mais especificamente na formação inicial de professores de Biologia, na seção a seguir, traço e disorro sobre os caminhos metodológicos, contextualizo o ambiente de realização da investigação, onde expresso minhas primeiras impressões e a entrada em campo, justifico, conceituo a pesquisa narrativa e apresento os sujeitos participantes da pesquisa.

## **CAMINHOS PERCORRIDOS**

### ***Lócus da Pesquisa***

A pesquisa em questão ocorreu no contexto do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Pará – Campus Bragança/PA, especificamente em uma turma de Biologia, na disciplina (Auto)formação e Prática Docente, que compõe o módulo de Estágio, com uma carga horária de 68h, que corresponde ao 5º semestre do curso para os respectivos licenciandos.

De acordo com a ementa (Apêndice A), a disciplina tem como finalidade propor discussões sobre os significados do processo de escolarização na constituição da identidade docente, sobre o lugar das histórias de vida no processo de formação pessoal-profissional e suas implicações no âmbito escolar.

Para alcançar tais objetivos, ela apresenta como proposta metodológica aulas expositivas-dialogadas, seminários, exibição de filmes, discussão de textos e a construção de narrativas (auto)biográficas trabalhadas nesse contexto como dispositivo de formação.

Tal estrutura está baseada em sistematizações construídas por alguns autores como: Nóvoa (1992), Bueno (1998), Catani (2000), Larrosa (2002), Josso (2004) e Souza (2006), quando falam da utilização das narrativas no processo de formação e do lugar das histórias de formação na constituição da identidade, como um campo fértil quando se utiliza das reflexões acerca das experiências formadoras.

O intuito da disciplina é abordar conteúdos sobre memórias, autoconhecimento, autoformação, memórias de vivências escolares, professores e os significados do processo de escolarização. Compreendo que tecer discussões sobre tais conteúdos, está diretamente relacionado ao que Catani *et al* (2000) dizem sobre as experiências vividas, em especial, àquelas oriundas do contexto escolar, na qual não desaparecem das histórias de vida dos sujeitos. Ainda que pouco notadas, de algum modo elas continuam vivas e em algum momento se sobressaem, são evidenciadas e praticadas ao longo da formação.

Pensando no desenvolvimento do trabalho, eu sabia que precisaria negociar minha entrada no campo. Por isto, comecei a articular como se daria esse processo. Entrei em contato com a professora Cecília (nome fictício) que ministraria a disciplina para obter informações acerca do cronograma, horários de aula, planejamento, textos que seriam abordados para que eu pudesse me familiarizar e me organizar como pesquisadora, pois seria necessário, dentre outras coisas, deslocar-me até a cidade de Bragança, uma vez que, atualmente, resido em outro município do Estado.

Optei por acompanhar a disciplina ministrada para a turma de Licenciatura em Ciências Biológicas 2016, que se deu de maneira condensada entre os dias 04 a 26 de junho/2018. Reitero, retornei não mais como aluna do curso tampouco como ouvinte, mas como pesquisadora e professora formadora junto com Cecília.

### **É hora de ir a campo: em busca de respostas!**

Ao chegar no município de Bragança, fui ao encontro da professora Cecília na tentativa de acertarmos os últimos detalhes sobre as aulas que seriam ministradas no decorrer da disciplina. Nosso primeiro encontro se deu no dia 1 de junho/2018, na própria Universidade:

— Bom dia, Professora!

— Bom dia, vamos lá? Me explica sobre tua pesquisa. De antemão, já te digo que nessa disciplina fazemos um planejamento, mas nem sempre sai como planejado, tudo é muito dinâmico!

Expliquei a ela o objetivo de minha pesquisa, o que, até então, eu havia pensado e planejado em conjunto com minha orientadora. Logo Cecília se mostrou entusiasmada com o que eu me propunha investigar, e disse:

— É importante lembrar que você vai ter que produzir todas as narrativas para que eles se sintam à vontade com tua presença em sala de aula. É uma maneira também de você se envolver em todo o processo!

Foram horas de diálogo... Lembro-me de ouvir atenta o entusiasmo da professora ao me contar sobre sua experiência ao lecionar a disciplina:

— Cada turma é uma experiência diferente! É impressionante como os “quebra-cabeças” são montados ao longo do processo formativo, como tudo começa a fazer sentido em relação a quem são os sujeitos [alunos da turma].

Cecília também comenta sobre como se sente frente a tudo que acontece no decorrer do processo:

— Nessa disciplina ficamos noites sem dormir — disse a professora sorrindo: — Tu vais sentir isso! É inviável lecioná-la, por exemplo, duas vezes no mesmo período, ficamos emocionalmente desgastados!

Os diálogos continuaram... Depois de ter acesso a todo o material que seria utilizado e pensar na minha proposta de investigação, cheguei à conclusão de que toda a



dinâmica formativa que a disciplina propunha girava em torno do objetivo de resgatar o licenciando em Biologia — no seu próprio contexto de formação.

Desta forma, a intenção era desenvolver atividades em que eles, na condição de sujeitos do seu próprio processo formativo, pudessem refletir sobre sua formação pessoal-profissional. É envolto neste cenário que iniciamos esse movimento formativo.

*Aquela espera... momento de tensão do primeiro dia de aula ao aguardar os alunos em sala! Olhares curiosos, ouvidos atentos, insegurança.... Como irão reagir ao saber que serão participantes de uma pesquisa? (Diário de campo, 4 de junho, 2018)*

Essas foram minhas primeiras anotações no diário de campo, talvez a dúvida e o receio de todo pesquisador! Como já esperado, eu sabia que no início poderia ter certa resistência de alguns alunos, quando explicasse que minha presença na sala de aula durante a disciplina seria no propósito de desenvolver uma pesquisa.

Foi comum no decorrer do processo os estudantes demonstrarem curiosidade e até certo receio com a pesquisa que eu me propunha a desenvolver. Recorrentemente eles me abordavam: — *Seremos sujeitos da tua pesquisa? O que você vai fazer com nossas narrativas?* Passei a aproveitar essas oportunidades para tranquilizá-los em relação aos meus objetivos, até mesmo para evitar um bloqueio que poderia existir no momento de produção textual, por se tratar de narrar experiências pessoais.

Mas ao longo dos encontros, a convivência e os diálogos constantes com os licenciandos me permitiram estabelecer e construir uma relação de intimidade, amizade, confiança mútua que se faz necessário à pesquisa narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2011). Pude constatar isso ao longo das aulas, quando percebia a cada dia uma maior aproximação dos alunos, que nas horas vagas compartilhavam comigo seus anseios, medos, planos, experiências.... Contavam-me suas histórias...

Recordo que diversas vezes, ainda na fase de planejamento da pesquisa, fui questionada por alguns colegas de pós-graduação: — *Você acha necessário ir a campo? — Você não terá acesso aos relatos dos sujeitos? — Por que você quer estar em sala de aula?* Já que, na condição de pesquisadora, era a minha intenção analisar o produto da disciplina. Eu sabia que para desenvolver uma pesquisa narrativa, na perspectiva da qual eu me propunha a investigar, eu precisaria vivenciar e me sentir parte daquele contexto de formação. Na pretensão de construir enredos e tramas partindo das histórias de

formação dos sujeitos participantes, eu via a necessidade de senti-los, ouvi-los, observá-los, era necessário que eu também vivenciasse aquela experiência.

É baseada no que dizem Clandinin e Connelly (2011) que encontro a resposta para tais questionamentos, quando sabiamente designam a pesquisa narrativa como relacional, em que os pesquisadores narrativos devem envolver-se, “apaixonar-se” pelos sujeitos participantes, e estar no campo me permitiria intimidade, sendo necessário mover-me entre o completo envolvimento e o distanciamento necessário. Sendo assim:

Uma mistura de “você e eu”, do participante e do pesquisador, são notas sobre o que você fez, sobre o que eu fiz com você, sobre o que estava ao nosso redor, sobre o lugar onde estávamos, sobre os sentimentos, sobre eventos correntes e sobre lembranças de fatos passados (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 122).

Diante disso, assumo a pesquisa qualitativa na modalidade narrativa por compreender ser o melhor caminho para se investigar a experiência, destinando-se ao entendimento e composição de seus sentidos (CLANDININ; CONNELLY, 2011), uma vez que tratarei das experiências dos participantes por meio das suas histórias de formação, seus relatos autobiográficos orais e escritos produzidos ao longo da disciplina.

As narrativas são consideradas como um meio de estudo da forma de como nós experimentamos o mundo, posto que somos seres contadores de histórias, vivemos individualmente e socialmente vidas contadas (CONNELLY; CLANDININ, 1995). Narrativas que podem ser tanto o fenômeno como o método de investigação, no intuito de compreender as experiências compartilhadas (CLANDININ; CONNELLY, 2011).

A pesquisa narrativa se caracteriza pela produção de diversas vozes, de múltiplos autores, na reconstrução das histórias vividas, onde sujeito e pesquisador reconstroem uma trajetória juntos percorrida, sendo a voz do pesquisador não aquela que muda, categoriza, molda, mas sim organiza, interpreta, discute, dialoga, buscando sustentação sobre princípios teóricos, àquilo que é posto pelas vozes dos sujeitos (GONÇALVES, 2011).

Gonçalves (2011, p. 65) menciona que a construção de dados em pesquisas de cunho narrativo pode acontecer de diferentes maneiras:

Registros de campo, anotações em diários, entrevistas semi ou não estruturadas, histórias de vida (orais ou escritas), observações diretas, em situações de contar histórias, por meio de cartas, autobiografias, documentos diversos [...] (GONÇALVES, 2011, p. 65).

Trabalhar com esse tipo de pesquisa também me permite analisar e refletir sobre minhas próprias vivências, sobre meu percurso de formação, ou seja, como pesquisadora

me permite observar a mim mesmo, sendo esta uma característica da pesquisa narrativa, a experiência dual, tanto do participante quanto do pesquisador (CLANDININ; CONNELLY, 2011), pois, quem escolhe trabalhar com narrativas se propõe a desconstruir suas próprias experiências, sejam elas do pesquisador ou com quem se faz a pesquisa (CUNHA, 1997).

Durante a disciplina, foram realizados dezesseis encontros formativos, de aproximadamente, cinco horas cada um, proporcionados aos licenciandos no mês de junho/2018. Momento que corresponde ao quinto semestre do curso de Licenciatura em Biologia para a turma de 2016.

Todo esse processo se constituiu do desenvolvimento e escrita de memórias pessoais entrelaçadas às vivências escolares de 30 sujeitos (13 homens e 17 mulheres) em processo de formação inicial, onde todos se dispuseram a contribuir com a pesquisa assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice B). Para esta pesquisa, tomo como fonte de informação as narrativas (auto)biográficas de um grupo de oito licenciandos<sup>10</sup>, sendo dois homens e seis mulheres.

Para isto, estabeleço critérios de escolha, portanto, foram selecionados aqueles alunos que apresentaram maior assiduidade e participação durante as aulas, assim como, aqueles que apresentaram narrativas que demonstraram aprofundamento em relatar as experiências, relatos que deixam perceptíveis as singularidades e emergem recordações-referências seja qual for o contexto, escolar, familiar ou outro, permitindo-me compreender suas relações, valores, vínculos, influências na formação pessoal e profissional dos sujeitos.

Ao compreender a importância que têm para a metodologia da pesquisa narrativa em relação à diversidade de textos de campo (CLANDININ; CONNELLY, 2011), utilizo os seguintes instrumentos investigativos, no intuito de me ajudar a compreender melhor a experiência: relatos (auto)biográficos dos licenciandos obtidos por meio de gravações em áudio, resultante das discussões realizadas em cada encontro; as narrativas escritas e as narrativas orais por meio dos álbuns biográficos.

Para a composição do cenário da pesquisa, utilizo minhas anotações no diário de campo que foi produzido após cada aula, onde registrei meus sentimentos, emoções,

---

<sup>10</sup> A apresentação dos sujeitos participantes se dará mais adiante.

inquietações, reflexões acerca do que vi, ouvi e senti, na prática da *escuta sensível*<sup>11</sup> que me ajudou a compreender melhor aquele contexto de formação.

A análise e interpretação das narrativas se deu pelo método da Análise Textual Discursiva (ATD), que corresponde a uma metodologia e análise de dados de natureza qualitativa, tendo a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos. Desta forma, os relatos, as narrativas orais e escritas dos participantes, os álbuns biográficos e meu diário compõem os textos de campo, que ao serem analisados e interpretados deram origem aos textos de pesquisa (MORAES; GALIAZZI, 2007).

A ATD, com a proposta de obter novos sentidos e significados sobre o fenômeno e os discursos investigados, constitui-se um ciclo composto por quatro elementos principais, que constitui o processo de *Unitarização*, correspondente a desmontagem dos textos, que por meio da fragmentação permite examinar seus detalhes (MORAES; GALIAZZI, 2007).

A *Categorização*, por sua vez, é onde se constrói as relações entre as unidades, combinando-as e classificando-as, seguido da construção dos *Metatextos*, sendo este a captação de um novo emergente por meio da descrição, investigação e interpretação dos dados obtidos, e por fim o a *Auto-organização*, ou seja, a reconstrução baseada em novas compreensões e releitura dos dados, sendo posto como formas criativas de entender os fenômenos investigados (MORAES; GALIAZZI, 2007).

A partir da análise e interpretação dos relatos obtidos dos licenciandos, por meio das etapas referentes a ATD, na qual encontrei novos sentidos, emergiram dois eixos de análise: **MEMÓRIAS DE ESCOLA: MARCAS DE UM PERCURSO** e **ENSINO E DOCÊNCIA: O SER E O FAZER DOCENTE**

A seguir, faço uma breve apresentação dos sujeitos participantes que me permitiram o desenvolver da pesquisa.

### **Protagonistas dos enredos**

— *É que o começo é difícil, Visconde.  
Há tantos caminhos que não sei qual escolher.*  
— *Posso começar de mil modos.  
Sua ideia qual é?*  
— *Minha ideia — disse o Visconde —  
é que comece como quase todos os livros de memórias  
começam contando quem está escrevendo,*

---

<sup>11</sup> A *escuta sensível* segundo Barbier (2007, p. 94) é um escutar/ver que apoia-se na empatia. Desse modo, o pesquisador deve “saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro”.

*quando esse quem nasceu, em que cidade etc.[...]*  
— Ótimo! — Exclamou Emília.  
— Serve. Escreva:  
*Nasci no ano de... (três estrelinhas),*  
*na cidade de...*  
(Monteiro Lobato – Memórias de Emília)

Ponho-me a refletir sobre esse episódio do diálogo entre Emília e Visconde, que remete exatamente ao conflito interno no qual também fui posta, quando tive que construir para posteriormente apresentar meu álbum biográfico<sup>12</sup> também neste momento como pesquisadora. Rememorar... Era como dar início a uma viagem de volta ao passado. Remexer as lembranças na tentativa de reencontrar-me com minhas memórias mais significativas não foi fácil. Faço das palavras de Emília as minhas palavras: — *É que o começo é difícil! Há tantos caminhos que não sei qual escolher.* Noites em claro selecionando, escolhendo o que contar, como contar, por onde começar...

Era o momento no qual eu, a professora, e todos os licenciandos tínhamos a oportunidade de narrar brevemente sobre nosso percurso de vida/escolar. Porém, a proposta da atividade nos preocupou:

*Estamos receosas [Cecília e eu] com a reação dos alunos ao saberem que terão que apresentar o álbum biográfico. A turma, em geral, é muito participativa, discutem muito bem os textos e filmes, porém, quando são postos a compartilhar suas histórias, falar de si, apresentam uma resistência muito grande (Diário de Campo, 15 de junho, 2018).*

O trecho retirado de meu diário de campo trata exatamente de um momento no qual expresse preocupação com uma etapa que considerei importante para o desenvolvimento da pesquisa: a apresentação dos Álbuns Biográficos. Momento onde os licenciandos têm a oportunidade de narrar suas histórias oralmente.

Esse momento me permitiu conhecê-los de uma maneira singular, unindo peças, fatos, memórias, lembranças, que compõe as tramas e enredos de suas histórias de formação. A apresentação dos álbuns possibilitou-me agregar elementos, a partir das falas dos sujeitos participantes para que agora eu pudesse apresentá-los.

---

<sup>12</sup> O álbum biográfico é uma proposta de atividade com slides, fotos, e outros aparatos que joga-se necessário para apresentar, de maneira resumida, o percurso de formação pessoal e profissional, nossas origens, a escolha da profissão, entre outras experiências com enfoque no processo de escolarização.

Esta foi a última atividade proposta, a preocupação expressa no diário de campo é justamente por compreendermos o que Souza (2006) relata acerca da resistência que podemos encontrar ao propor a narrativa, devido a um distanciamento de *si* que estamos vivendo do vivido.

Atribuímos as atividades anteriores como preparatórias para as apresentações, uma vez que percebemos, ao longo das aulas, a dificuldade de muitos em compartilhar suas histórias. Acreditávamos que nesse momento os alunos já se sentiriam à vontade e teriam confiança de expor suas vivências. E foi o que aconteceu...

As gravações em áudio das apresentações dos álbuns biográficos, possibilitaram-me fazer a textualização para a apresentação dos oito licenciandos que foram escolhidos e participaram efetivamente desta pesquisa. A eles atribuí nomes fictícios de personagem dos contos clássicos referentes às epígrafes das seções, no intuito de preservar suas identidades.

São professorandos que confiaram em mim e compartilharam comigo suas histórias, experiências, emoções, sentimentos, ensinaram-me e me permitiram aprender com suas narrativas. Sendo assim, deixo que eles mesmos se apresentem:

Meu nome é *Alice*, nasci no ano de 1996 e sou natural da cidade de Salinópolis, mais conhecida como Salinas, localizada na microrregião do salgado/nordeste paraense. Sou a filha mais nova de 5 irmãos, e fui a única que procurei ter uma formação acadêmica. Minha mãe é professora formada pelo antigo magistério, porém, hoje não exerce mais a profissão. Acredito que minha primeira relação com o ensino está atrelada à religião, a qual também considero um espaço de formação, pois durante um período da minha vida fui catequista, professora de catequese. Sou oriunda da escola pública, e recordo-me sempre com muito carinho e satisfação de cada momento do meu processo de escolarização, as feiras de ciências, desfiles de 7 de setembro, festas comemorativas.... Nesse espaço sempre me dediquei muito à leitura, participava do clube de literatura da escola e tinha a biblioteca como uma segunda casa. Sempre me identifiquei muito com a Biologia, porém, em uma primeira tentativa de entrar na universidade acabei cursando pedagogia por um curto período, até abandonar por ter conseguido uma vaga no curso de Biologia, que era realmente minha primeira opção. Hoje, cursando Ciências Biológicas, faço parte do Laboratório de Educação, Meio Ambiente e Saúde – LEMAS/UFPA (Álbum biográfico, 18 de junho, 2018).

Meu nome é *Pedrinho*, nasci em 1997 e sou natural da cidade de Bragança. Sou filho de professora e, por isso, tenho como grande inspiração em relação aos estudos a minha Mãe, que hoje é formada e tem duas graduações, sempre trabalhou o dia inteiro e no turno da noite ainda fazia faculdade. Tenho prazer e satisfação de dizer que venho da escola pública, posso dizer que no âmbito escolar eu realmente me via como estudante, apesar de ter passado por escolas com estruturas precárias. Além do mais, sempre tive uma relação muito boa com esse

ambiente. A prova disso era que eu tinha amizade com praticamente todos os professores. A religião na minha vida sempre foi muito presente, e é no espaço religioso que tenho a maior parte de minhas amizades. No período de prestar vestibular, acabei sendo aprovado nos cursos de Ciências Naturais e Ciências Biológicas, e acabei optando por cursar Biologia por sempre ter sido minha primeira opção de curso, pois sempre quis ser professor da área (Álbum biográfico, 19 de junho, 2018).

Quem sou eu? Fruto de Rosa e Emanuel, me chamo **Candoca**, nasci em 11 de maio de 1998, em Belém do Pará. Sou filha de militar, por isso, durante um bom tempo acabei morando em base naval, o que resultou em mudanças de lugares e, conseqüentemente, de escolas. Sempre fui muito apegada com meu pai, era um homem sábio, com quem aprendi muito e foi meu grande incentivador, lembro-me quando dizia: *“tudo que mais quero é que você estude, batalhe... nada de meninos!”*. Por ser militar, sempre foi muito rígido. Aos meus 10 anos, o seu falecimento foi um acontecimento que resultou em mudanças drásticas em toda minha vida, influenciando diretamente no meu processo de escolarização, e acabei precisando de acompanhamento psicológico para dar continuidade aos estudos. Até que cruzou meu caminho uma professora, pela qual tenho grande apreço e admiração, sendo a grande responsável pela certeza que hoje tenho em ser professora, afinal, como ela mesmo me dizia: *“os médicos salvam corpos, e você foi escolhida para salvar mentes”* (Álbum biográfico, 19 de junho, 2018).

Meu nome é **Nastácia** e sou natural de Belém do Pará. Venho da escola pública, de uma época em que era considerada modelo de ensino e educação, onde nos reuníamos todos os dias para cantar o hino nacional e hastear a bandeira. Recordo com muito carinho das aulas de arte, das paletas de cores, das excursões e aulas práticas.... Chego a me emocionar quando lembro de todos esses momentos. Ainda na adolescência enfrentei o falecimento do meu pai e a base familiar e religiosa foi fundamental para suportar tal acontecimento. Já no ensino médio, escondida dos meus familiares, participava de movimentos estudantis, das lutas pelo direito da meia passagem estudantil, e hoje tenho orgulho de dizer que fiz parte dessa história. Na primeira tentativa de prestar vestibular não consegui passar. Na segunda, passei e comecei a cursar uma licenciatura, porém, por necessidade, parei para trabalhar. Depois de um tempo, decidi retomar os estudos, e consegui uma vaga no curso de Engenharia Florestal, que era o que se aproximava mais da Biologia, que sempre foi minha primeira opção de curso. Formada em Engenharia, comecei o mestrado e especialização na área, porém, por motivos de saúde tive que abandonar a pesquisa, resultando também na mudança de cidade de Belém para Bragança. Tempo depois, atuei como docente na rede estadual de ensino, foi quando me apaixonei pela docência, então decidi e consegui uma vaga no curso de Licenciatura em Biologia por meio da mobilidade acadêmica (Álbum Biográfico, 21 de junho, 2018).

Eu sou **Flora**, nasci em 6 de julho de 1992, sou natural de Colares, município paraense localizado no litoral da baía do Marajó. Venho de uma família de professores, incluindo pai, mãe e irmãs e, devido a isso, o ambiente escolar sempre se fez muito presente na minha vida, o que me faz sempre associar a escola com a família. Ainda na infância, perdi minha mãe, fato que resultou em muitas mudanças, inclusive assumir muito cedo as responsabilidades de mulher e dona

de casa. Com o ocorrido, meu pai tornou-se muito rígido com os filhos, principalmente em relação aos estudos, éramos postos todos os dias a ler jornais e fazer redação. Na escola, a partir da 5ª série, passei a frequentar muito a biblioteca, esse tempo que dedicava aos estudos me fizeram ser muito boa em quase todas as disciplinas. O tempo passou e no período de prestar vestibular tentei a primeira vez e não consegui, o que me levou a fazer cursinho e ao mesmo tempo trabalhar. Na segunda tentativa, consegui uma vaga no curso de medicina veterinária, foi onde tive o primeiro contato com a docência e a experiência com um grupo de formação de professores, por meio do curso de férias do Professor Cristóvão. Concluí a graduação e, posteriormente, pelo processo seletivo consegui uma vaga no curso de Ciências Biológicas que sempre foi a minha primeira opção, não na certeza de que queria ser professora, mas sim bióloga pesquisadora (Álbum biográfico, 22 de junho, 2018).

Eu me chamo *Narizinho*, nasci em 2 de agosto de 1992 em Belém do Pará. Sou fruto de uma gravidez na adolescência e por isso fui criada com a ajuda da minha avó. Devido a esse fato, tenho a figura dos meus avós como pessoas muito importantes na minha vida. Minha mãe relata que comecei os estudos muito cedo. Antes mesmo de entrar na escola, ela já me ensinava em casa. Isso fez com que eu sempre estivesse uma série à frente das outras crianças. Diferente de muitas delas eu gostava de estar naquele ambiente e tenho a minha mãe como uma grande incentivadora nos estudos. No período de prestar vestibular, o curso de biologia não era minha primeira opção, até por não saber exatamente o que queria cursar, foi quando, após algumas tentativas frustradas, consegui uma vaga no curso de Ciências Biológicas, onde tive minha primeira experiência com a docência por meio das ações realizadas nas escolas. Hoje, tenho o desejo de ser professora, e acredito que a pesquisa e a educação devem andar juntas (Álbum biográfico, 22 de junho, 2018).

Meu nome é *Quindim*, nasci em 1999 e sou natural de São Domingos do Capim, município do nordeste paraense. Meus pais são professores, minha mãe pedagoga e meu pai professor de geografia e, por isso, sempre foram os grandes incentivadores na minha jornada. Éramos de uma família muito humilde, mas sempre ouvia deles: “*você pode conseguir o que quiser estudando*”. Na busca de melhoria para os meus estudos, tive que mudar de cidade ainda na adolescência para cursar o ensino médio em uma escola particular. Passei a dividir meu tempo entre trabalho e escola para ajudar meus pais com as despesas. Sempre fui muito envolvido com a igreja, e acredito que nesse ambiente comecei a estabelecer minha relação com a docência, onde tive uma experiência como professor de música. Foi a primeira vez que eu pude ensinar. Na dúvida de qual carreira seguir, optei inicialmente pelo curso de Educação Física. Comecei a cursar e, por motivos maiores, depois de aproximadamente um mês e meio, tive que optar pela graduação em Ciências Naturais. Insatisfeito com a escolha frustrada, por não corresponder as minhas expectativas, quatro meses depois recebi a notícia que tinha conseguido uma vaga no curso de Ciências Biológicas, e novamente mais uma mudança aconteceu. Hoje, apesar de ter outros sonhos, que não estão diretamente relacionados à docência, como seguir na música por exemplo, mas, por estar em um curso de licenciatura, pretendo seguir a carreira docente, quero descobrir como é ser professor (Álbum biográfico, 21 de junho, 2018).



Eu me chamo **Iara**, nasci em 21 de setembro de 1996, sou natural de Ourém, uma pequena cidade localizada no interior do Pará. Para começar a falar de mim, de quem sou eu, é preciso que eu comece falando do meu pai que tem um significado muito importante na minha vida, apesar de não ter tido a oportunidade de conhecê-lo. Minha mãe é professora, formada em pedagogia e história. Devido a isso, o contato com a docência, com ensino e o ambiente escolar aconteceu desde muito cedo, quando eu tinha a oportunidade de acompanhar minha mãe no trabalho. Ela é minha fonte de motivação para eu estar onde estou hoje, e de incentivo para eu chegar onde quero. Quando falo do meu processo de escolarização, lembro que tive que sair de casa muito cedo em busca de melhores condições de estudo, com isso, conheci uma outra realidade, aprendi e amadureci bastante. Por inspiração vinda de um professor que tive no cursinho, sempre tive como primeira opção a Biologia, e inicialmente consegui uma vaga no curso de Ciências Naturais com habilitação em Biologia, frustrada por não ser aquilo que eu esperava, prestei vestibular novamente e entrei no curso de Ciências Biológicas. Meu primeiro contato com a docência efetivamente foi através das ações na escola promovidas pelo GEPECA, e posteriormente pelo PIBID. Eu não tinha nenhuma dúvida quando escolhi a licenciatura, e acredito que podemos e devemos andar pelos dois caminhos, tanto como professores quanto pesquisadores (Álbum biográfico, 19 de junho, 2018).

Nesse propósito importante de dar voz aos sujeitos, a partir da apresentação dos álbuns biográficos, vendo-os e ouvindo-os contar suas próprias histórias, fez-me perceber, através do dito e não dito, das palavras, expressões, gestos, sorrisos, o quão significativo foi, para cada um, essa experiência.

Após esse estágio da pesquisa, apresento a seguir, o contexto de desenvolvimento das práticas formadoras, no qual assumo a posição de professora formadora junto com a professora da disciplina. Daí o motivo de, em alguns momentos, haver o entrelace das vozes, quando por ora refiro-me a “nós” no decorrer das tramas e enredos desta metanarrativa.

O intuito é de apresentar as práticas formadoras desenvolvidas com a pretensão de contribuir com a formação inicial de professores de Biologia/Ciências, como uma proposta que tende a desenvolver habilidades de reflexão sobre a própria vida, prática e formação, olhando para o professor como principal protagonista desse processo.

## PROPOSTA FORMATIVA NO ÂMBITO DA (AUTO)FORMAÇÃO: REPENSANDO A FORMAÇÃO A PARTIR DO SUJEITO

Iniciamos as atividades na tarde do dia 4 de junho de 2018. Apresentei aos alunos minha proposta de pesquisa, justificando minha presença na sala de aula. Entreguei e pedi para que lessem e assinassem o TCLE, permitindo-me que tivesse acesso a todo material produzido durante a disciplina.

A professora Cecília inicia uma aula expositiva dialogada, explicitando de modo geral nossas intenções no decorrer do processo. Desse modo, seria indispensável tratar inicialmente sobre a (auto)formação, baseado no que autores como Catani (2000), Josso (2004) e Pineau (2014) discutem sobre o termo.

Nossa pretensão em um primeiro momento, era provocar reflexões sobre a construção da identidade docente e, com isso, tratar da importância de se trabalhar com as narrativas, de falar do eu, levar o sujeito a entrar em contato consigo mesmo, rememorar suas experiências (GATTI, 1996).

Ao abordar aspectos sobre identidade, a professora fez alguns questionamentos aos estudantes: *por que falar sobre memória e (auto)formação na formação inicial de professores? Por que seria importante revisitar as memórias das vivências escolares, por exemplo? Quais as memórias que temos sobre nossos professores? Por que é importante focar nessas lembranças?* Perguntas que, pelo que pude observar através das expressões, geraram inquietações, como se aquilo não fosse comum ou adequado para aquele contexto de formação.

Continuei a observar... Alguns alunos apresentavam “estranheza” com tudo que estava sendo abordado, porém, aparentavam estar curiosos em saber como se daria o processo, em outros observei a falta de interesse pelo tema, pois, talvez em suas concepções, o que estávamos propondo não teria relação alguma com a área.

A reação que presenciei dos licenciandos frente à proposta da disciplina, foi a mesma que eu tive quando fui aluna do curso, ao me deparar com a possibilidade de revisitar minhas memórias. Estranhei, pois não conseguia entender como refletir sobre minhas experiências pessoais, principalmente aquelas vividas no âmbito escolar, poderiam contribuir na minha formação. Logo, também me fiz questionamentos: *mas o que teria de tão significativo em minhas memórias? Que relação pode haver entre as experiências que tive no âmbito escolar, familiar, entre outros, com minha formação? O*

que isso tem a ver com a *Biologia*? Compreensões que só tive à medida em que aconteciam os movimentos formativos previstos na disciplina.

Cecília deu continuidade ao processo, trazendo à tona conceitos como *memória (individual-coletiva)*, *micro e macro história*, baseada no que diz Bosi (1994). Nossa intenção era fazer com que os estudantes compreendessem que cada sujeito carrega lembranças pessoais. Estamos inseridos em um contexto social e cultural onde vão se constituindo nossas lembranças. Assim, nossa memória individual acaba sendo influenciada pelas demais memórias que nos rodeiam, estando relacionadas com a família, escola, igreja, amigos, profissão, grupos de referência, que constituem a memória coletiva, dando base à identidade do indivíduo (BOSI, 1994).

Falamos sobre a importância de revisitar a memória na busca de um processo de autorreflexão, no qual todos os movimentos formativos girariam em torno de fazê-los pensar na sua existencialidade, reexaminando seu percurso de vida, na tentativa de levá-los a um primeiro movimento de compreensão de quem são e o que os constituem, tendo em vista a dimensão pessoal e profissional.

Agregado a isso, nossa pretensão ao longo da disciplina era utilizar as narrativas como dispositivos de formação. Desta forma, precisaríamos dispor de estratégias para que os licenciandos compreendessem o porquê do uso das narrativas, para que assim, por meio da escrita de si, conseguissem produzir conhecimentos que fizessem sentido para eles, instituindo-os como sujeitos de sua própria formação (JOSSO, 2004).

Após essa introdução teórica, pensamos em uma prática formadora na qual pudessemos trazer discussões em torno do significado das memórias, do ato de narrar, de levar aos estudantes a compreensão de como o sujeito, ao se dispor relatar sobre os fatos vividos por ele mesmo, reconstrói uma trajetória percorrida com novos significados, considerando que, a “narrativa não é a verdade literal dos fatos, mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade” (CUNHA, 1997, p. 2). Então, para este momento escolhemos o filme: “Os narradores de Javé”<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> “*Os narradores de Javé*”, conta a história dos moradores do Vale do Javé, vilarejo que irá ser destruído e alagado pela construção de uma represa. Para impedir que isso aconteça os cidadãos do Vale decidem contar, colocar em escrito os fatos e acontecimentos que deram início ao vilarejo, provando que a cidade possui um grande valor histórico a ser preservado. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Trm-CyihYs8>.

Momentos antes de iniciarmos a exibição, a professora Cecília fez a seguinte orientação: *estejam atentos e façam anotações, observem a figura do narrador, o contexto em que ocorre as narrativas, pontuem o que para vocês for mais significativo, isso será importante para a discussão.*

As orientações sempre eram dadas antes de projetarmos cada filme, na pretensão de serem observados “pontos-chave” que conduziriam as posteriores discussões. Conduzíamos esses momentos de maneira que os alunos pudessem se expressar, dialogar conosco, afinal, precisaríamos desse movimento constante durante o processo, de dar voz aos alunos e poder ouvi-los.

As discussões se caracterizavam como uma roda de conversa, na qual estabelecíamos ao máximo o diálogo com os licenciandos, buscando uma construção coletiva. Freire e Shor (1987, p. 127) apontam que o diálogo implica em responsabilidade, direcionamento, determinação, disciplina, objetivos”, ou seja, não se trata de uma situação que se pode fazer tudo, mas exige limites, para assim alcançarmos objetivos de transformação.

Ao findar o filme, esperamos as respostas dos questionamentos que propusemos anteriormente. Recordo-me de algumas manifestações: — *Professora, os moradores de Javé contam os acontecimentos de valor; — Cada um conta sua história de uma forma.*

A partir do que manifestaram os alunos Cecília continuou: *exatamente! Vejam como as histórias foram contadas em diferentes tempos e espaços, cada um conta do seu jeito e o que lhe foi mais significativo! Olharemos para nossas imagens/lembranças, recordações sobre professores, educação... Na intenção de compreendermos como isso tem nos marcado individualmente e, acaba refletindo no coletivo de educação, formação [...].*

Esse momento logo despertou nos estudantes preocupação e resistência com os próximos passos do processo, pois começaram a entender como se daria a dinâmica da disciplina. Percebi que a preocupação expressa por eles estava, primeiro, em se expor, quando alguns alunos começaram a nos procurar e perguntar: — *Teremos que ler as narrativas? — Não podemos apenas escrever e entregar?* E, segundo, pela dificuldade que teriam em selecionar o que contar, como contar frente a tantos acontecimentos vividos.

Seguimos planejando a realização de outras práticas formadoras, desta vez que nos levassem a problematizar os significados do processo de escolarização na constituição da identidade docente. Pensando nisso, elencamos textos literários da área

cujas experiências pessoais de professores são narradas, resgatando suas lembranças do processo de escolarização e seus entrelaces com a formação.

Foram elencadas quatro narrativas do livro: escritas autobiográficas educativas: o que dizemos e o que eles dizem?<sup>14</sup>. Por se tratar de textos que trazem alguns conceitos, dentre eles: identidade docente, (auto)formação, histórias de vida, afetividade, memórias, dentre outros, optamos por propor uma leitura em grupo e discussão coletiva.

Na tentativa de tornar a leitura mais dinâmica e pensando na condução da discussão, consideramos a estratégia de produção de uma espécie de fichamento dos textos, desta forma, os alunos responderam algumas questões<sup>15</sup> que nos foram entregues com um propósito também avaliativo.

Nosso segundo encontro foi marcado pela discussão dos textos mencionados anteriormente. Organizamos os alunos de maneira que todos pudessem ter contato visual, o que facilitava a comunicação e observação. Todas as discussões que se sucederam seguiam a mesma dinâmica, procurávamos instigar o diálogo: *qual mensagem o autor tenta nos passar? Qual trecho mais chamou atenção? Por quê? Qual a principal aprendizagem com a leitura?*

Notei que os alunos ficavam eufóricos, muitas vezes, todos queriam contribuir de alguma forma, concordavam, discordavam, contavam suas experiências, tiravam suas próprias conclusões. A leitura dos textos permitiu algumas reflexões feitas pelos estudantes, olhando para as entrelinhas presentes na sala de aula, a partir do momento que conseguiam visualizar os dois lados, por intermédio das memórias quando eram alunos e na posição de professores.

À medida que consolidávamos um diálogo, os licenciandos apontavam suas inquietações e reflexões: — *Ao olhar para sala de aula meu maior medo é não me permitir aprender. Escolhi ser professora não para transmitir conhecimento, pois eu não sei de tudo, e como professor tenho que me permitir também aprender com meus alunos;* — *Professora, ser professor não é fácil, não é chegar na sala e repassar o conteúdo, está muito além disso!*

---

<sup>14</sup> PEREZ, L. M. V.; ZANELLA, A. K. (Org.). **Escritas autobiográficas educativas: O que dizemos e o que eles dizem?**.<sup>141</sup> Ed. Curitiba, Paraná: CRV, 2011

<sup>15</sup> 1º - Qual a ideia central do autor? 2º - Quais os argumentos que sustentam a tese? 3º - Quais os conceitos chave? 4º - Destaque e comente dois trechos importantes. Por quê? 5º - Qual a principal aprendizagem com o texto?

Ao refletir e reconhecer que *eu não sei de tudo* e por isso *preciso me permitir aprender com meus alunos*, o licenciando compreende que a formação docente é um processo *continuum*, (NÓVOA, 1995), ou seja, ela continua ao término na formação inicial, onde a escola deve ser vista como um lócus de formação desse profissional, que aprende a cada passo que ensina.

É evidenciada também uma concepção de professor cuja função não é transmitir conhecimento, nem tão pouco o repasse do conteúdo, mas *está muito além* e, por esse motivo, exercer tal função não é compreendida como uma tarefa fácil, pois está relacionada ao que alguns autores denominam de currículo oculto presente na escola, situações/aprendizagens que não constam no planejamento, pois se tratam de valores/attitudes, como a disciplina, respeito e a necessidade de esforço pessoal (PERRENOUD, *et al* 2001).

Nessa perspectiva, aponto a importância de formar professores que não assumem a formação inicial como um produto acabado, mas compreendem esta como uma primeira fase de um longo desenvolvimento profissional.

Após esse momento, seguimos com o planejamento e execução das atividades. Destaco que as práticas formadoras eram sempre pensadas de modo a direcionar os alunos a um propósito: o momento da escrita das narrativas. Nesse sentido, visando a intenção e a produção do primeiro relato, optamos por realizar em sala a leitura de um texto no qual denominamos de “evocativo de memória”, intitulado: O menino e o homem<sup>16</sup>.

O intuito da leitura do texto evocativo era justamente trazer à tona algumas lembranças dos professorandos, independentemente do seu contexto, para que assim tivessem subsídios para produzir suas próprias narrativas. A leitura foi realizada pela professora e posteriormente lançamos o comando: *elaborem uma narrativa intitulada: “Uma memória marcante”*.

Com as narrativas escritas pelos alunos, no nosso terceiro encontro seguimos para a partilha dos relatos (auto)biográficos. Esse momento sempre acontecia após a escrita de cada narrativa, ou seja, repetiu-se algumas vezes ao longo desse processo formativo. Cecília e eu organizamos os alunos em seus respectivos lugares formando um círculo. A disposição das cadeiras deste modo facilitava a comunicação oral e visual com os professorandos. Na posição de formadoras, também produzimos nossos relatos para que fossem compartilhados com os demais.

---

<sup>16</sup> O texto narra uma lembrança de infância do autor Fernando Sabino.

Como faz parte da dinâmica da disciplina dar voz aos sujeitos, optávamos também por não começar com nossas leituras: *vamos escolher um aluno para começar! Você lê sua narrativa e indica o próximo*. E assim aconteceu... Cabe ressaltar que esses momentos de compartilhar as narrativas sempre nos preocupavam, pois os licenciandos, como mencionei anteriormente, começaram a apresentar resistência, principalmente no momento de ler os relatos aos demais colegas de classe.

Reitero que, ao fazer minhas observações, percebi que o posicionamento de resistência em se expor, apresentado por muitos alunos, parecia-me acontecer pelo fato de a turma não ser unida, por haver desentendimentos entre os alunos. A alternativa era dialogar. Em casos mais específicos tínhamos conversas individuais, de modo a fazê-los compreender a importância deste momento para a formação. Fazíamos o possível para que todos os estudantes lessem seus relatos e ouvissem atentos as narrativas dos demais, assumindo a posição de ouvintes, ou *atores-ouvintes* (JOSSO, 2004). A socialização aconteceu, porém, alguns ainda se recusaram a participar desse episódio.

Ao ouvir os relatos pude perceber como cada sujeito vivencia situações de maneiras diferentes, a heterogeneidade das histórias, os diferentes contextos que se passaram, as representações de cada momento. A memória marcante, por vezes, remetia a infância, quando Iara, por exemplo, traz à tona lembranças de suas travessuras que lhe deixara marcas até hoje, ou os fortes laços familiares, como os estabelecidos por Flora com sua mãe (*in memoriam*), da qual recorda com muito carinho, da história com os amigos narrada por Narizinho, das perdas, traumas, e as fortes lembranças do ambiente escolar trazidas por Alice, ao recordar do seu primeiro dia de aula.

Ao findar as leituras, Cecília questiona: *foi fácil para vocês selecionarem uma memória, escrever sobre ela e principalmente saber que iriam ler para a turma? Alguém conseguiu se identificar na história do colega?* Começaram-se as manifestações: — *São muitas memórias professora, é difícil escolher apenas uma!* Todos concordavam. Logo outro dizia: — *Professora, eu me identifiquei praticamente com todas as histórias*. Esse momento de socialização é crucial, pois gera um trabalho interior de comparação por identificação da história do próprio sujeito com a narração ouvida (JOSSO, 2004).

Ao rever e analisar a prática formadora, penso que seu objetivo poderia ser mais diretivo, de maneira que elaborássemos uma proposta visando dinamizar a reflexão e não apenas um “ensaio” para o exercício de auto narrar-se, pois acredito ser de fundamental importância formar educadores da área das Ciências objetivando a formação do professor reflexivo, oportunizando a esses professores em processo de formação inicial a busca pelo

*conhecimento de si*, a reflexão sobre a própria prática, pois, ser professor também implica em “saber quem sou, as razões pelas quais faço o que faço e conscientizar-me do lugar que ocupo na sociedade” (ALARCÃO, 2013, p. 24).

Pela proposta da prática, por se tratar de um tema livre, vejo que os licenciandos relatam acontecimentos aleatórios vivenciados por eles ao longo da trajetória de vida. Porém, observo que nesse momento formativo os professorandos já possuem arcabouço teórico capaz de direcioná-los a reflexões específicas, afinal, estamos lidando com a formação do professor de Biologia/Ciências.

Para os quarto e quinto encontros, as atividades foram planejadas no intuito de preparar os licenciandos para a produção da segunda narrativa escrita. Pretendíamos abrir espaço para reflexões sobre as memórias de escola, suas representações, sobre o que é ser professor, prática docente e como todas estas questões estão relacionadas com a formação, já que, essas visões de escola, formadas ainda na infância, passam a ter uma participação importante na construção da identidade do professor (LAPO, 2002).

Para isto, elencamos, projetamos e discutimos o filme “A voz do coração”<sup>17</sup>. Iniciamos a projeção e as instruções foram dadas pela professora: *novamente façam anotações, analisem o ambiente no qual a história acontece, a posição do professor, dos alunos, e as situações que são representadas.*

Ao final do filme, recorde de uma das licenciandas manifestar-se contando uma experiência que teve como professora proporcionada pela universidade, por intermédio de uma ação realizada em uma escola da rede pública:

Algumas cenas representadas no filme me fizeram recordar do dia que ministramos na escola uma “Oficina de fósseis”. Nossa oficina não se resumia a teoria, mas as atividades foram planejadas para que os alunos participassem, construíssem seus fósseis. No primeiro dia tivemos uma quantidade X de estudantes, no segundo, o número aumentou. Percebemos um comportamento diferente, quando os próprios alunos relatavam que “fugiam” das aulas de ciências porque não viam nada de interessante (Flora).

Observo que a experiência vivenciada por Flora apresenta nuances de um ensino de Ciências na escola básica pautado em um ensino tradicional, ao revelar que fora daquele contexto da Oficina de fósseis, havia uma evasão dos alunos nas aulas de Ciências relatada por eles, pelo simples fato das aulas não lhes despertarem interesse algum, diferente do que aconteceu durante a aulas ministradas na oficina.

---

<sup>17</sup> “A voz do coração”, história narrada por um regente de orquestra que relembra o professor de música que influenciou sua vida em um colégio interno e o fez ter um propósito. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=vOag6z52CY4>>.



A meu ver, este interesse está relacionado a um modo de ensinar Ciências diferente, pois a própria licencianda revela que a *oficina não se resumia a teoria*, mas as atividades demandavam a participação ativa dos alunos. Flora conclui dizendo: *percebi que os alunos se sentiram realizados — foi isso que aconteceu!*

Encontro na experiência narrada por Flora, um ensino de Ciências que foge do ensino pautado no currículo tradicional, por aulas expositivas que privilegiam a reprodução, não instigando a criação e interação em sala de aula, mas apresenta a importância da contextualização no ensino de Ciências, de modo que, o que está sendo abordado faça sentido para o aluno e, assim, lhe desperte interesse em aprender.

Nessa direção, pensar em um ensino de Ciências contextualizado, é pensar em ferramentas de ressignificação das práticas pedagógicas na escola, visando outros caminhos para a educação básica, na busca de dar significado ao conhecimento (SCHONS *et al*, 2017). Concordo com Fazenda (2002, p.41), ao afirmar que: “a contextualização é um ato particular. Cada professor contextualiza de acordo com suas origens, com suas raízes, com seu modo de ver as coisas com muita prudência”.

A licencianda por um momento, ao rememorar a experiência que tivera como professora, apresenta movimentos de reflexão sobre a própria prática. Com base no exposto, compreendo que a aula de Ciências ministrada não se tratava de uma aula tradicional, mas, uma aula na qual os professorandos se utilizaram de diferentes metodologias de ensino, de maneira que, a demanda de participação ativa dos alunos os fizeram ter interesse em aprender Ciências naquele contexto.

A partir do que Flora nos relata, questiono-me, por que em sua concepção os alunos sentiram-se realizados? Quais conteúdos de Ciências e de que maneira foram abordados na Oficina? Que metodologias foram utilizadas ao longo das atividades realizadas? Tiveram êxito? Por quê? Fariam algo diferente? Vejo que a experiência relatada pela licencianda possibilitaria discutir aspectos outros sobre o ensino de Ciências que a proposta da disciplina ainda não nos permite.

Desse modo, aponto a necessidade de propiciar na formação inicial de professores de Biologia/Ciências oportunidades para que os licenciandos possam refletir sobre suas experiências docentes, formando professores capazes de refletir sobre a própria prática, a saber e compreender que é necessário reinventar-se no exercício docente.

Nessa perspectiva, entendo ser a reflexão “uma forma especializada de pensar”, implicando em uma maneira ativa do sujeito de buscar, analisar de maneira voluntária, persistente e rigorosa daquilo em que se julga acreditar ou daquilo que habitualmente se

prática e, dessa forma, “evidencia os motivos que justificam suas ações ou convicções e ilumina as consequências a que elas conduzem” (ALARCÃO, 2013, p. 175).

Após este momento, solicitamos a leitura da narrativa: “Dos bancos escolares à cadeira de professora<sup>18</sup>”. Cecília e eu pedimos para que os alunos respondessem a algumas questões<sup>19</sup> relacionadas ao texto, as mesmas que conduziram posteriormente o debate.

Na discussão iniciávamos os comentários esperando o “feedback” dos alunos: *vocês se identificaram com as memórias da autora? Por quê? O que acharam mais interessante? O que aprenderam com a leitura?* A leitura dos textos permitiu que Nastácia, única aluna da turma que já teve a oportunidade de exercer a docência durante um longo período, pelo fato de já ter no currículo uma graduação concluída, relatasse uma de suas experiências como docente:

Tive a oportunidade de trabalhar no Pró Jovem Campo - Saberes da Terra em escolas do interior de Bragança, lecionar para jovens já sem esperança de tornarem-se alguém e terem uma profissão. Meu principal desafio, foi conduzi-los a adquirir seus próprios conhecimentos e realizarem os seus projetos ao final do curso, resgatar a confiança e autoestima que eles haviam perdido [...] (Nastácia)

Nastácia, ao refletir sobre sua prática, especificamente sobre a experiência com uma turma que apresentava suas peculiaridades, pelo contexto no qual os alunos se encontravam, recorda de uma situação que para ela foi desafiadora. O desafio ao qual se depara está relacionado, primeiramente, ao fato de, como professora, considerar que deve conduzir os alunos à construção do seu próprio conhecimento. Nastácia expressa um aspecto importante no ensino de Ciências, **o professor como mediador no processo de aprendizagem.**

Para Nastácia, o professor não é aquele que toma a centralidade no processo de ensino-aprendizagem, portanto, cabe ao docente pensar em uma relação entre ensino-aprendizagem que não seja mecânica, ou seja, pautada em um simples modelo de transmissão de conteúdo, do professor que ensina para o aluno que aprende, mas em uma

---

<sup>18</sup> LAPO, F. R. Dos bancos escolares à cadeira de professora. In: BUENO, B; CATANI, D. B; SOUSA, C. P. (Org.) **A Vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração.** 4º ed. São Paulo: Escrituras, 2003.

<sup>19</sup> 1º - Quais são os desencantamentos com a docência que a autora mostra e quais são suas raízes? 2º - Você se identificou com as memórias da autora? Quais? 3º - Destaque dois trechos que achou interessante e comente. 4º - Quais suas principais aprendizagens com a leitura?

relação recíproca, mediada pelo professor, visando estimular, incentivar e impulsionar o processo de ensino-aprendizagem na sala de aula (LIBÂNEO, 1994).

A licencianda expressa outro desafio encontrado por ela no exercício da profissão. Como professora, Nastácia se vê na responsabilidade de ajudar seus alunos a alcançar seus objetivos, ajudá-los a resgatar a confiança e autoestima que por algum motivo haviam se perdido ao longo de seu percurso de vida.

Para isto, aponto a importância de ser necessário que o professor estabeleça com seus alunos uma relação de confiança, cumplicidade e amizade, o que nos revela os **aspectos subjetivos inerentes a prática pedagógica**. Percebo ser a relação que Nastácia demonstra ter estabelecido com seus alunos, ao nos dizer que: *ainda hoje eu me comunico com eles [alunos], vejo que estão mais confiantes, otimistas. Queria ter feito mais, mas sei que o que estava ao meu alcance, o que foi possível, eu consegui fazer.*

Nessa perspectiva, enfatizo a necessidade de serem estabelecidas boas relações entre professor-aluno na sala de aula, pois tais interações influenciam diretamente no processo de aprendizagem, interferindo, por exemplo, no comportamento, aprendizado, postura, apreensão e construção do conhecimento (TARDIF, 2012).

Ao final do encontro, lançamos a proposta: *elaborem uma narrativa intitulada: “O que a escola representou na minha vida”*. As narrativas foram produzidas e, no encontro seguinte, lidas aos demais alunos da turma como de praxe. Percebo que nesse momento os alunos já demonstram flexibilidade quanto à proposta de compartilhar os relatos, não se mostraram com tanta resistência como no início, acredito que, pelo fato de estarmos estabelecendo uma relação de confiança, não só entre alunos e professores, mas entre os próprios licenciandos.

A leitura das narrativas passou a ser esperada pelos licenciandos, observei que passaram a ter curiosidade, prazer, ouviam atentos as histórias e experiências contadas pelos colegas, riam, choravam, se emocionavam... Era um misto de sensações e emoções expressas naqueles momentos. Recordo que diversas vezes, quando alguns alunos relatavam suas histórias, presenciei uma reação de surpresa e espanto dos demais com o que estava sendo narrado, como se aquele houvera sido o único momento que os proporcionou também conhecer melhor o outro.

Destaco então, a importância de proporcionar na formação inicial de professores, **espaço-tempo que lhes permitam conhecer a si e uns aos outros**, na tentativa de aflorar um sentimento de sensibilidade e empatia, buscando meios para que se possa fortalecer as relações professor-aluno, pois, a profissão docente lida com pessoas e, portanto, com

uma heterogeneidade de histórias que circundam o ambiente escolar, oriundas de diferentes contextos que influenciam diretamente no processo de ensino-aprendizagem do aluno.

Os relatos dos licenciandos me permitiram compreender como desenvolveram suas experiências iniciais com a escola, os sentimentos rememorados, como *a saudade que se faz presente com muita intensidade*, expressa por Flora, ao lembrar de sua primeira escola. As marcas deixadas de prazer ou desprazer, como mencionado por Nastácia, ao recordar que: *eu e minha irmã sofríamos discriminações devido ao nosso tom de pele*. Sensações de conforto, desconforto, choro e a alegria explicitadas por Alice, ao dizer que: *ficava extasiada com as coisas que ali aconteciam*.

Recuperar as histórias de escolarização desses sujeitos, dentre elas, aspectos relacionados as suas relações com a escola, os conhecimentos construídos e as memórias sobre professores por meio da escrita da narrativa, pode levar o sujeito a compreender de diferentes maneiras o seu processo formativo e, conseqüentemente, os conhecimentos envolvidos nas suas experiências ao longo do percurso de vida (SOUZA, 2006).

As atividades planejadas e desenvolvidas a partir de então, seguem com o intuito de direcionar os alunos para a escrita da terceira narrativa escrita. Para isto, nos dois encontros formativos seguintes escolhemos exibir os filmes: “Escritores da Liberdade<sup>20</sup>” e “O clube do Imperador<sup>21</sup>”

Acreditávamos que tais atividades gerariam reflexões em torno da figura do professor, sua representação no contexto escolar e como isso se projeta em nossas vidas, sobre a heterogeneidade da sala de aula, a realidade do trabalho docente e a visualização de como a história coletiva influencia na história individual de cada aluno.

Nosso intuito ao propor tais reflexões, é movido pelo entendimento de que, muitos dos aspectos envolvidos nas imagens e representações sobre o professor, estão diretamente relacionadas às experiências vividas pelo sujeito no processo de

---

<sup>20</sup> “*Escritores da Liberdade*”, baseados em fatos reais, o filme conta a história de uma professora de uma escola dividida por raças, que ensina uma turma de adolescentes excluídos por apresentarem grandes problemas de aprendizagem, assim a professora de forma diferente tenta inspirá-los e incentivá-los a acreditar em si mesmos. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=IHmw50azNzs>>.

<sup>21</sup> “O clube do Imperador”, narra a história de um professor de uma escola tradicional só para meninos, que em um dado momento de sua carreira é desafiado quando um novo estudante chega a escola. O entrelace de suas histórias gera reflexo na vida de ambos nos próximos anos. Disponível em: <<https://filmesonline.zone/video-4/9172/#OK>>.

escolarização, enraizadas na cultura de ensino, são moldadas a partir do contato e convivência dos indivíduos com a escola (CATANI, 2000).

Nesta etapa da formação, orientei os estudantes para que estivessem atentos à figura do professor, às relações que são criadas e estabelecidas no âmbito escolar e às reflexões apresentadas nos filmes. Eu e Cecília, sempre procurávamos conduzir as discussões durante todo o processo formativo, de maneira a relacionarmos o que estava sendo posto com as experiências expostas pelos alunos nas narrativas, nas tentativas de fazê-los refletir a partir de suas próprias experiências.

Recordo de um instante ocorrido durante as discussões dos filmes em que Cecília fez as seguintes indagações: *que contribuições eu vou deixar na vida de tantos indivíduos que passarão por mim? É permitido que o professor fracasse?* Os alunos se manifestavam: — *Professora, na profissão “nem tudo são flores”;* — *Professora, afinal, qual o papel do professor? — O professor também é ser humano!*

As manifestações dos licenciandos mostram inquietações e reflexões geradas a partir da atividade proposta. A ideia de que, *na profissão “nem tudo são flores”*, revela que os professorandos reconhecem os percalços existentes na profissão, quer seja, pela sua desvalorização no cenário que vivemos, pelas condições de trabalho, ou até, por situações que acontecem em sala de aula que os fazem refletir que *o professor também é ser humano*, portanto, um ser subjetivo, passível de erros e acertos, dotado de sentimentos e emoções que também são refletidas no exercício docente.

O questionamento sobre: *afinal, qual é o papel do professor?* Percebi que foi realizado em um tom de incertezas geradas sobre exercício da profissão, frente a tudo que acontece no ambiente escolar, a situações e acontecimentos no qual o docente precisa aprender a lidar. Vejo que a resposta para tal pergunta vem sendo construída ao longo desse processo formativo, onde os próprios licenciandos respondem implicitamente à medida que narram suas experiências, ora na posição alunos, ora como professores, sendo aquele capaz de lidar com a multiplicidade e singularidade de cada sujeito em sala de aula.

Diante disso, aponto a importância de **formar professores de Ciências/Biologia para o exercício de uma docência mais próxima da realidade da sala de aula**, ou seja, criar possibilidade para que os licenciandos possam refletir e ter ciência do ofício docente.

Observei que além de tais reflexões, os alunos conseguiam relacionar o que estava sendo debatido com suas próprias experiências, por vezes exemplificavam, faziam

comparações com situações que um dia vivenciaram no contexto escolar, o que diante daquela situação passava a fazer sentido para eles.

Após este momento, seguimos com as orientações para a próxima atividade a ser desenvolvida: *para nosso próximo encontro vocês devem desenvolver uma narrativa intitulada “Meu professor inesquecível” e realizar a leitura do texto: “Afiml, quem é o bom professor?”<sup>22</sup>.*

Quanto aos professores e professoras “inesquecíveis” relatados pelos alunos, nossa intenção não se resumia àqueles que traziam significados exclusivamente positivos, mas, aos que a seu ver, se encaixavam melhor na definição do adjetivo.

Percebi como as lembranças dos mestres trazidas pelos licenciandos eram ricas, cheias de detalhes em relação à pessoa do professor(a), seu comportamento, como relata Iara sobre o professor que lhe marcara por sua *alegria, dinâmicas e postura que me fez gostar de Física*, ou aquela *ranzinza que me fez odiar a matemática*. O modo de agir da professora que sabia *impor respeito sem ser autoritária*, lembrada por Pedrinho. As diferentes metodologias usadas pelos professores de Nastácia na escola básica e, principalmente, sobre aqueles que construíam boas relações com os alunos. Recordo como a experiência era contada com muito entusiasmo, carinho e admiração pelos mestres que fizeram parte de suas trajetórias de escolarização.

É nítido que as narrativas dos licenciandos evidenciavam principalmente os tipos de relações que os alunos estabeleciam nesse contexto com seus mestres, o que indubitavelmente acaba influenciando de maneira positiva ou negativa nos anos escolares que se sucedem e na constituição da identidade docente, de modo que, revelam as peculiaridades e relações estabelecidas tanto com a escola, como com o ensino (SOUSA, 2002).

Em relação ao texto mencionado anteriormente, a escolha da leitura foi intencional, pretendíamos desconstruir as imagens professorais, por exemplo, daquelas passadas pelas mídias, do professor “salvador dos alunos”, que está diretamente associada

---

<sup>22</sup> FREITAS, L. M. Afiml, quem é o bom professor? Disponível em: FREITAS, L. M. Afiml, quem é o bom professor? In: SEMINÁRIO NACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E CURRÍCULO, 7, 2009, Belém.

Acompanhada da leitura do texto, pedimos aos alunos que respondessem as questões:

1º -Ser professor é...

2º -Fazendo relações entre os filmes exibidos em sala e a leitura, que imagens professorais foram quebradas e/ou construídas?

3º- Destaque e comente dois trechos que você achou interessante.

ao perfil do *bom professor* (FREITAS, 2009), pois a maioria dos filmes exibidos durante a disciplina retratam sobre esse sujeito.

Cecília deu início à discussão perguntando: *quem seria para vocês o bom professor? Quem seria o professor herói? Ele existe? Tem um jeito certo de ser bom professor? Qual seria?* Uma das alunas se manifesta: — *Professora, é complicado dizer o que é ser um bom professor, é muito relativo, até mesmo pelo “modelo” de cada época!* Após esse diálogo, posiciono-me: *analisem as narrativas escritas por vocês, o professor inesquecível é um bom professor?*

Minha intenção com tal questionamento era fazê-los recordar das imagens trazidas pelos filmes, atreladas à discussão do texto, compreenderem que o *bom professor* não necessariamente é aquele repassado pelas mídias, às vezes está longe de ser aquele retratado nas histórias de Hollywood, mas pode ser o professor inesquecível narrado por eles, que marcou positivamente de alguma forma seu percurso de vida.

Durante essa discussão, recordo que os alunos levantaram questionamentos e mencionaram experiências com alguns professores da própria universidade. Docentes que nas concepções dos licenciandos, adotam posturas que não condizem principalmente com o comportamento que cabe ser adotado por um professor, frente a algumas situações vivenciadas por eles em sala de aula.

Por também ter sido aluna do campus, vi-me no contexto que estava sendo discutido, com as situações que estavam sendo postas naquele momento pelos alunos. Contudo, compreendo que o problema abrange uma esfera não apenas do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Campus de Bragança, mas dos cursos em geral de licenciatura na área das Ciências, de professores que em sala de aula reforçam um perfil de Bacharelado em cursos de licenciatura (ANTIQUERA, 2018).

Temos, portanto, biólogos que atuam como professores nesse contexto e assumem uma identidade professoral, porém, não é uma identidade que vai ao encontro do que as pesquisas e a teoria apontam como efetivas para a formação de professores que se deseja, refletindo tal postura em sua prática docente, evitando até de tratar os licenciandos como futuros professores, tratando-os exclusivamente como biólogos. Postura que acaba influenciando nas concepções formadas pelos professorandos.

Acerca da identidade professoral, Pimenta (2005 p.18) afirma que ela se constrói, dentre outros aspectos, pelo “significado que o professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente em seu cotidiano, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, saberes, angústias e anseios”. Desse modo, penso que a

postura assumida por esses professores é resultado do que representa na sua vida o ser professor.

Em alguns momentos durante esse processo formativo, percebi nas falas de alguns licenciandos, como na de Iara, uma concepção de formação de Biólogos que poderão atuar como docentes, quando ela diz: — *Acredito que podemos e devemos andar pelos dois caminhos, tanto como professores, quanto pesquisadores*. Situação parecida é posta por Narizinho, quando menciona: — *Hoje, tenho o desejo de ser professora, e acredito que a pesquisa e a educação devem andar juntas*.

O que é posto pelas alunas reflete um discurso que temos tentado combater com disciplinas como esta, por exemplo. A expressão *andar pelos dois caminhos, tanto como professores quanto pesquisadores e pesquisa e educação devem andar juntas*, revelam uma concepção distinta entre a formação do professor e do pesquisar de laboratório, dito Biólogo. Vejo que, o termo *pesquisa e pesquisadores* utilizados pelas licenciandas, não indicam a possibilidade de formação do professor pesquisador da sua própria prática, mas da formação de Biólogos pesquisadores que poderão também executar atividades de docência.

A partir do que é manifestado pelos alunos, enfatizo a **importância de se pensar uma formação que valorize e incentive a formação do professor-pesquisador**, formar licenciandos cientes e que assumem posturas de professores-pesquisadores, principalmente quando se trata da própria prática.

Seguimos para o nosso nono encontro sugerindo a leitura do texto: “Querer ou não querer, eis a opção”, por alguns imprevistos não foi possível discuti-lo na íntegra, porém, os licenciandos fizeram a leitura extraclasse. A intenção era fazê-los refletir sobre os caminhos que os levaram à escolha da profissão, para que pudessem responder à pergunta que propusemos após a apresentação do álbum biográfico.

Já pensando no término da disciplina, Cecília sugeriu que junto com as questões referentes ao texto lançássemos duas outras perguntas aos professorandos, na tentativa de compreendermos o que significou para eles toda a dinâmica formativa proposta. Para tal, indagamos: *o que significou para você refletir sobre suas memórias, olhar para si e para os outros? Qual foi sua principal aprendizagem nesse tempo/espço de formação?* Respostas que foram escritas e entregue ao término da disciplina.

Destinamos o final deste encontro para a apresentação dos álbuns biográficos das formadoras (Cecília e eu). Segundo a professora, a intenção da atividade de construção e apresentação dos álbuns biográficos por todos os alunos da turma, era fazer com que



conseguissem visualizar como se deu o percurso de formação pessoal e profissional, quais as suas origens, a escolha da profissão, as experiências que os influenciaram e os caminhos percorridos até aquele momento.

Desta forma, pensamos que seria fundamental que eu e Cecília também participássemos da atividade, como participávamos de todas as outras. Era uma forma também de compartilharmos nossas histórias de formação e uma maneira de quebrarmos uma barreira de resistência que ainda existia por parte de alguns alunos, principalmente para esse momento que considerávamos crucial na disciplina.

Lembro que neste dia todos os alunos se fizeram presentes, e todos demonstraram curiosidade sobre o que/como iríamos falar, contar... Avistei olhares curiosos, atentos, à medida que contávamos nossas histórias sorriram e se emocionavam junto conosco. Ao final de nossas apresentações, Cecília passou as devidas orientações: *chegou a hora de vocês construírem seus álbuns. A apresentação fica a critério de cada um, seja por meio de slide, com a utilização de fotos ou qualquer outro material que julguem ser necessário, tendo sempre como foco o processo de escolarização. Ao final da apresentação peço que respondam a pergunta: serei professor? E justifiquem!*

Os próximos sete encontros formativos foram destinados às apresentações dos álbuns biográficos dos licenciandos. Estipulamos uma média de trinta minutos para cada apresentação. Eu e Cecília procurávamos não intervir nas apresentações, apenas quando tínhamos alguma dúvida sobre o que estava sendo apresentado. Cecília sempre ia para as aulas munida de lápis e um caderno, onde fazia as anotações sobre o que estava sendo narrado. As anotações serviriam para a construção de uma “linha do tempo”, que no último dia de aula a professora apresentaria para a turma.

A atividade que ela denomina de “linha do tempo” não faz parte do planejamento da disciplina, mas foi uma maneira criativa que a professora encontrou de retomar tudo que foi discutido desde o início do processo. Em uma de nossas conversas, Cecília relata porque considera tão importante esse momento, pois segundo ela, *eles se reconhecem na linha do tempo, em tudo que é falado. Compreendem que as “coisas” na nossa vida não são aleatórias. Conseguem, de certa forma, visualizar que cada escolha tem um sentido.*

Reitero como a apresentação dos álbuns biográficos é uma atividade fundamental ao longo do processo formativo que propomos. É um ponto crucial na disciplina, pois os licenciandos tem oportunidade de narrar oralmente suas origens, refletir sobre situações que influenciaram nas suas escolhas pessoais, inclusive o que os levou a chegar no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. É um momento que lhes possibilita reconstituir

a rede de acontecimentos interiores e exteriores que marcaram sua existencialidade (JOSSO, 2004), refletindo sobre os caminhos percorridos.

Esse momento passou a ser esperado por todos os alunos. Recordo que por vezes, nos diziam: — *Está sendo difícil “montar” o álbum, não é fácil lembrar de algumas situações!* Tal dificuldade era nítida em algumas apresentações. Deparamo-nos com uma turma que outrora apresentava grande resistência, muitos alunos recusavam se expor, falar de si, e agora se permitem experimentar esse processo.

Observei que para alguns licenciandos, apresentar o álbum era uma tarefa fácil, para outros, não se tratava de um simples movimento de contar sobre o vivido, mas remexer em guardados difíceis de serem lembrados. Trata-se de superar marcas negativas, traumas, deixados por algumas experiências, seja no âmbito escolar ou familiar.

Lembro que alguns relatavam ser a primeira vez que eram postos a narrar sobre suas histórias. Começavam falando sobre suas origens, os laços familiares, os ciclos de amizades, traziam as memórias de infância, da primeira escola, as etapas referentes ao ensino infantil, fundamental e médio, as decisões que haviam de ser tomadas, a escolha pelo curso e algumas experiências vividas nesse âmbito.

Por vezes, encontrei a raiz de suas relações com a docência, como contou Quindim, que dizia acreditar que na igreja começou a estabelecer essa relação, pois foi onde ele teve *uma experiência como professor de música, e a primeira vez que eu pude ensinar*, ou as histórias narradas por Alice, quando dizia ter sido *professora de catequese durante a adolescência*.

A escolha do curso, ora era justificada pela convicção de seguir o magistério, como relatou Candoca, ao dizer que: *a opção pela docência é fruto da influência de uma professora pela qual tenho grande apreço e admiração, sendo a grande responsável pela certeza que hoje tenho de ser professora*, outrora, seguir no magistério era segunda opção: *o curso de biologia não era minha primeira opção [...], foi quando após algumas tentativas frustradas consegui uma vaga no curso (Narizinho)*.

Identifiquei-me com o relato de muitos licenciandos que não cogitavam seguir no magistério, mas a escolha do curso era o anseio pela pesquisa de laboratório. O que fez então, com que eu — no momento do vestibular — e a maioria dos licenciandos ali presentes, optássemos por ingressar em um curso de licenciatura mesmo não pretendendo seguir a carreira docente?

Nas entrelinhas das falas dos alunos e a partir de minha própria experiência, constatei o que já vem sendo colocado por diversas pesquisas no âmbito dos cursos de

licenciatura. A opção surge por estudantes que não conseguem obter aprovação em cursos com mais prestígio e, durante a graduação, dirigem seu foco de formação para a atuação na área da pesquisa de laboratório e não do magistério (CASTRO *et al*, 2011). Entretanto, a realidade aponta que uma quantidade maciça desses profissionais egressos do curso está atuando/atuarão na docência.

No contexto de cursos na área das Ciências, aqui destaco a Licenciatura em Biologia, é comum a possibilidade de formação concomitante com áreas específicas de atuação do Biólogo — como é o caso no Campus de Bragança — resultando em licenciandos que identificam-se mais com o pesquisador, do que com o professor ou pesquisador no ensino, apesar de inicialmente terem optado no vestibular por um curso de formação de professores.

Nosso último encontro formativo foi destinado ao fechamento da disciplina. A professora desenhou no quadro a linha do tempo para que todos pudessem visualizar onde se encaixavam naquele processo, como um meio de reconstituição de suas histórias. Lembro-me que Cecília iniciou: *muitas “coisas” de nós, que nos compõem aparecem aqui. As experiências e acontecimentos narrados por vocês que, de alguma forma, os marcaram positivamente e negativamente ao longo da vida, são evidenciados nessa linha do tempo. E tudo isso [experiências] nos agregam valores e conhecimento [...].*

A professora segue com um longo discurso, pontuando de uma maneira retrospectiva acontecimentos e experiências que marcaram a vida dos alunos, retomando o que foi narrado por eles desde a construção da primeira narrativa. Pontos importantes são mencionados, dentre eles, o lugar de origem, a família, o processo de escolarização, os momentos de decisão, escolha da profissão, entrada na Universidade, até o momento que respondem a indagação sobre seguir ou não no magistério.

Recordo-me que esse foi um episódio marcado por descontração e muita emoção. Os licenciandos se mantiveram atentos a tudo que estava sendo exposto pela professora. Observei Cecília falando com muita propriedade das histórias dos alunos, dos detalhes que, ora ou outra, a levava às lágrimas, ao recordar as experiências relatadas pelos licenciandos que também se emocionavam, ouvindo os acontecimentos que marcaram seu percurso de vida pela voz de outrem.

Com o intuito de ouvi-los em relação à experiência proporcionada pela disciplina, levantamos alguns questionamentos: *a partir dos textos lidos, dos filmes assistidos, das perguntas respondidas, de tudo que aconteceu durante esse processo formativo, o que representou para vocês falar de si? Ouvir as histórias dos outros?*

Reflexões começaram a ser explicitadas. — *Professora, acredito que a principal aprendizagem está em poder nos conhecermos! — Amadurecimento! — A importância de conhecer o outro, o aprendizado de lidar com as diferenças, afinal, seremos professores, vamos trabalhar com pessoas! — Compreender o que me levou a estar cursando Ciências Biológicas! — Professora, não consigo olhar para os meus amigos hoje com o mesmo olhar de antes!*

Compreendi, por meio das manifestações dos professorandos, o sentido que o trabalho biográfico traz para a formação, o fato de nos permitir descobrir e compreender a origem daquilo que somos hoje por meio de um processo autorreflexivo, levando-nos à compreensão de nossos referenciais interiorizados (JOSSO, 2014). É exatamente aquilo que Cecília expressa no seu diálogo com os alunos: *cada um foi “formado” de um jeito, cada um passou por “coisas” diferentes que nos fizeram ser quem somos hoje, até o dia 26/06/2018, nesse tempo e espaço de formação!*

A fala de uma das alunas em um determinado momento me chamou atenção. Ao se expressar sobre tal experiência ela faz o seguinte comentário: — *A disciplina mexeu muito com meu psicológico. Eu me senti mal ao remexer em memórias, principalmente aquelas que representaram traumas, situações e acontecimentos que me marcaram negativamente!*

O posicionamento da licencianda, a maneira como ela se portou ao fazer o comentário, a expressão, seu tom de voz me geraram pontos de interrogação, dúvidas essas que me fizeram refletir sobre até que ponto para ela tal experiência foi formadora? Ou posso dizer que ela não percebeu que nas lembranças, não tão confortáveis, havia aprendizados? Foi refletindo sobre o que diz Cunha (1997), que percebi não caber a nós formadoras responder a tais questionamentos.

A autora diz que nesse processo cabe ao sujeito se dispor a analisar criticamente a si próprio, ou seja, permitir-se pôr em dúvida crenças e preconceitos, no intuito de desconstruir seu processo histórico para então compreendê-lo melhor. Desta forma, a decisão de olhar como um processo formador ou não é uma escolha do próprio indivíduo.

Para o encerramento e fechamento da disciplina, de acordo com os relatos dos alunos sobre “Meu professor inesquecível”, buscamos o contato de alguns mestres que foram mencionados nas narrativas. Assim, o encontro foi encerrado com um pequeno depoimento de dois docentes que, ao saberem que foram mencionados pelos alunos como profissionais que marcaram seu percurso de vida, se dispuseram a gravar uma mensagem

de vídeo para todos os alunos da turma, em especial, aos que os mencionaram em seus relatos.

Após essa breve apresentação na qual evidencio em detalhes como se deu o movimento formativo, incluindo as atividades desenvolvidas, e como se sucedeu cada encontro, apresento a seguir o primeiro eixo de análise intitulado **MEMÓRIAS DE ESCOLA: MARCAS DE UM PERCURSO.**

## MEMÓRIAS DE ESCOLA: MARCAS DE UM PERCURSO

*MEMÓRIAS DA MARQUESA DE RABICÓ*

*- Agora escreva: Capítulo Primeiro.*

*O Visconde escreveu e ficou à espera do resto.*

*Emília, de testinha franzida, não sabia como começar.*

*Isso de começar não é fácil. Muito mais simples é acabar.*

*Pinga-se um ponto final e pronto;*

*ou então escreve-se um latinzinho: FINIS.*

*Mas começar é terrível.*

(Memórias de Emília – Monteiro Lobato)

Trago novamente um excerto do conto Memórias de Emília, que relata a dificuldade que a Marquesa de Rabicó encontrou inicialmente ao ser posta a narrar sobre suas memórias: *isso de começar não é fácil!* Lembro-me que tal dificuldade foi a mesma expressa pelos licenciandos ao depararem-se com o exercício de auto narrar-se. A exemplo, trago a fala de Nastácia, quando em alto e bom som, após ser lançada a primeira proposta de atividade narrativa, faz a seguinte reflexão: — *Professora, o que vamos contar? Como vamos contar? O que contar frente a tantas histórias? Escrever o que é mais significativo? É... Falar sobre nós não é nada fácil!*

O sentimento expresso por Nastácia é algo comum frente à proposta da narrativa, tanto como prática de pesquisa, como de formação. Os sujeitos ao serem postos a narrar, apresentam dificuldade de falar e escrever sobre o vivido (CUNHA, 1997). Fato que acontece muitas vezes em razão de o sujeito nunca ter sido colocado frente a situações para estimular e expressar organizadamente seus pensamentos.

Destaco tal manifestação por considerá-la pertinente, pois, a partir daí, os sujeitos passam a produzir suas primeiras narrativas escritas, que cumprem um papel importante na formação desses futuros professores, pois, ao produzi-las, trazem para suas reflexões suas lembranças, interpretações, reinterpretando situações, assim como, se reconhecem em situações vivenciadas que poderiam estar esquecidas (PASSOS, 2008).

A partir de agora, passo a analisar minuciosamente os relatos produzidos pelos professorandos, estando relacionado à produção da narrativa direcionada pela pergunta: “*O que a escola representou na minha vida?*”. Os relatos em um primeiro momento revelam sobre a vida escolar dos licenciandos, as representações e as suas relações com a escola. Portanto, proponho-me a discutir os sentidos e significados atribuídos à escola e, como as representações e relações construídas no âmbito escolar contribuem ou

influenciam para formação pessoal e profissional dos professorando, sabendo que cada educando vivencia esse espaço de maneira diferente.

Nas *biografias educativas* ou de formação (JOSSO, 2004), é comum que os sujeitos ao fazerem menção dos sentidos e significados que atribuem à escola, mencionem ou incluam as lembranças dos inícios, experiências e principalmente sentimentos rememorados acerca dos primeiros tempos do processo de escolarização, as marcas que carregam desses tempos (CATANI, *et al*, 2000). É o que posso observar na fala de Alice, quando diz:

É bom lembrar da minha infância, a primeira vez que fui à escola, a primeira vez que tive aula, e de quem me fez querer ser uma professora. Lembro-me como se fosse ontem, era uma garotinha de 5 anos com o típico uniforme escolar, adorava a saia rodada cheia de preguinhas... (Alice, *O que a escola representou na minha vida*).

Alice relembra seus tempos de infância no âmbito escolar sob o seu olhar de criança. Segundo ela, as lembranças desses tempos ainda continuam muito vivas em sua memória. A licencianda, quando estimulada a rememorar seus tempos de escola, sinaliza o que a influenciou na escolha da profissão, quando traz à tona as lembranças do seu primeiro dia de aula e da primeira professora, de quem a fez *querer ser uma professora*.

Em outro momento, Alice afirma que *ainda era uma criança, mas ficava extasiada com as coisas que aconteciam ali [na escola]*, ela expressa o que sentia estando nesse ambiente, revela o encanto e admiração pelas coisas que ali aconteciam, dos professores, quando menciona, em um segundo momento, que eles *sempre chegavam na sala cheios de materiais para auxiliar na nossa aprendizagem*, o que para ela, acabava tornando o ambiente em si muito agradável.

Certa semelhança observo na narrativa de Flora, quando relata sobre sua primeira escola:

[...] estudei na escola Dr. José Malcher, no interior do Pará na ilha de Colares, escola sede do município. Tenho muita saudade desse tempo, lembranças que ainda se fazem presentes com muita intensidade. Lembro-me do início das amizades, estas que perduram até hoje, dos professores das séries iniciais que eram os mesmos todos os anos [...] (Flora, *O que a escola representou na minha vida*).

É possível perceber na fala de Flora que a experiência com a escola, ainda quando criança, assim como para Alice, traz lembranças positivas. O tom nostálgico de suas narrativas mostra certo deslumbramento com o ambiente, lembranças que ainda se fazem muito presentes em suas memórias, carregam um sentimento de saudade de tudo que

vivenciaram. Daí a importância de tornar visíveis as “imagens-lembranças” da infância, pois essas marcas trazidas desses tempos possuem grandes chances de refletir na ação docente dos professorandos, sejam elas, gestos ou palavras ditas e não ditas.

Flora ainda vai a fundo e enfatiza a importância do ambiente escolar por ter sido onde aconteceu o *início das amizades*, ou seja, a escola é apontada como um lugar em que se estabelecem relações. Nesta mesma vertente, destaco a fala de Iara:

É na escola que coisas de maior importância em nossas vidas acontecem. Inevitavelmente, ela deixa de ser apenas um campo de troca de conhecimentos e adentra [a] esfera emocional. É onde permeiam outros tipos de trocas, principalmente as afetivas. Digo isso com referência às relações que vivenciei, pois na escola acontecem as primeiras relações fora da família, desde aquele professor que te trata com carinho e atenção, ou ainda aquele colega que, por vezes, se torna família naquele espaço, assim como alguns conflitos que surgem (Iara, *O que a escola representou na minha vida*).

Para Iara, a escola, definitivamente significa um ambiente de relações, não representa apenas o lugar onde se adquire e partilha conhecimento, mas vai além, adentra e toca a esfera emocional de todos aqueles que estão inseridos no âmbito educativo. Sua reflexão está diretamente relacionada as suas experiências vivenciadas, pelas relações que construiu com professores e os demais colegas. Ela complementa sua ideia quando menciona posteriormente que: *as relações escolares permeiam o aprender que envolve toda a atividade do ser humano: biológica, psicológica, social e cultural*.

Percebo que, ao atribuir sentidos e significados à escola, pelas experiências adquiridas nesse âmbito, Iara apresenta proposições de uma futura docência, de uma prática docente que requer estabelecer relações e tem o **aspecto emocional/afetivo como fundamental no processo de ensino**, um olhar estabelecido por ela, a partir de referências que a licencianda diz ter, com base no que vivenciou no espaço escolar, principalmente com seus professores.

Nesse sentido, enfatizo um outro princípio formativo, oportunizar tempo-espaço para que os licenciandos possam refletir sobre as memórias de escola, permitindo que os estudantes externem suas aprendizagens sobre ensino e docência a partir do que foi vivenciando por eles nesse ambiente, outrora como alunos da educação básica.

A importância da afetividade expressa por Iara quando fala do ambiente escolar, onde *acontecem as primeiras relações fora da família*, das relações entre professor e aluno, sendo aquele que *trata com carinho e atenção*, deixa evidentes os aspectos da **subjetividade que carrega a profissão docente**, de como a relação educativa é subjetiva,



na qual demanda a integralidade da pessoa, ou seja, implica na totalidade do *ser* professor e também do *ser* aluno (NÓVOA, 2004).

Evidenciando as relações afetivas que se estabelecem no âmbito escolar, a fala de Iara quando se refere ao *colega que se torna família* coaduna com as lembranças de Candoca:

Tive também diversos professores bons em sua profissão e como pessoa (o que é muito importante), assim como tive amizades com porteiros, inclusive tinha eles como parte de mim, éramos uma família! É muito bom lembrar das faxineiras, das tias — os melhores conselhos vinham delas. Obviamente tínhamos nossas diferenças, mas nos amávamos tanto que até os dias atuais mantemos contato (Candoca, *O que a escola representou na minha vida*).

Candoca, em sua fala, menciona e dá uma importância significativa às relações que não estão restritas apenas à sala de aula, mas aos outros sujeitos que também compõe este cenário, como aquelas que ela estabelece com o porteiro e as faxineiras (serventes), pois o âmbito escolar é lugar onde os estudantes estabelecem relações com outras pessoas que cotidianamente frequentam o mesmo espaço, onde se criam laços de amizade e acabam por promover novas experiências (CRUZ, 2011).

Tais espaços educativos estão dotados de significados e acabam transmitindo estímulos, conteúdos e valores do que chamamos de currículo oculto (FRAGO; ESCOLANO, 2001). Trazer à tona as memórias de escola, é pensar em um tempo de descoberta, convívio, não se limitando à instituição em si, abstrata, mas onde são construídos relacionamentos baseados na interação em classe, com alunos, com professores, funcionários e qualquer outro indivíduo que possa transmitir direta ou indiretamente saber aos alunos (CHARLOT, 1996)

Ir à escola, estar nesse ambiente, pode representar também o contato com o novo, pois é o lugar onde vínculos, interações e relações são construídos a todos os momentos (ARCHANGELO, 2011). É o que expressa Alice, ao mencionar que para ela, *a escola representa um leque de oportunidades e interação humana, um berço de aprendizagens significativas, tanto individuais quanto coletivas*. De modo semelhante, Quindim e Narizinho expressam em seus relatos:

A escola representou na minha vida um ambiente diverso, onde conheci realidades distintas e pude viver experiências boas de aprendizado, e outras não tão boas, um pouco até traumatizantes. Foi nela também que aprendi a me relacionar com outras pessoas e com o mundo (Quindim, *O que a escola representou na minha vida*).

Foi na escola que eu aprendi que existem pessoas de diversos tipos, e que eu precisava aprender a respeitar e lidar com isso. Além de diversas coisas que não

cabiam a mim dizer se estavam certas ou erradas (Narizinho, *O que a escola representou na minha vida*).

Analisando as falas, percebo a coerência acerca da importância atribuída à escola, como sendo o lugar onde lhes é apresentada uma outra realidade, em um mundo antes desconhecido, habitado por pessoas distintas. É um lugar onde o aluno — nesse caso Quindim e Narizinho — vivenciaram novas experiências, experiências que não se resumem ao aprendizado do conteúdo, mas a aspectos relacionados a própria constituição do indivíduo enquanto pessoa perante a sociedade, capaz de relacionar-se no/com o mundo. Além de ser vista como lugar onde o sujeito tem o primeiro *contato com o mundo fora de casa, fora da bolha de proteção dos pais* (Narizinho). Narizinho expressa tal sentimento por dizer que na escola:

Tinha resposta sem rodeios, sem amenização de nenhum termo, como fazia minha mãe quando eu perguntava algo sobre sexo ou sobre qualquer coisa que uma criança normal de 8, 9, 10 anos tem curiosidade em saber, “Isso é coisa de adulto!” — dizia ela, e me deixava decepcionada e sem respostas (Narizinho, *O que a escola representou na minha vida*).

A partir dessa concepção, buscando sentidos para fala de Narizinho, percebo nuances de um processo de *autonomização* (JOSSO, 2010), que pode aparecer em momentos muito diferentes nas narrativas e, por vezes, desde a infância. Nesta mesma vertente, destaco a fala de Candoca:

Por incrível que pareça, eu sou e fui uma pessoa muito curiosa para entender o mundo que me cerca, apesar de ter conhecido professores que não gostavam dessa intensa curiosidade, mas isso não me reprimia, porque quando minhas interrogações não eram respondidas por eles, eu buscava outros meios para obter respostas (Candoca, *O que a escola representou na minha vida*).

Nesse excerto, Candoca deixa explícita, de maneira precisa, a busca pela autonomia, ao mencionar que, quando suas dúvidas e interrogações não eram sanadas na escola pelos professores, e inconformada com a situação na qual era posta, por aspiração particular, buscava outros meios de adquirir conhecimento.

Nesse ponto, o que é mencionado pela licencianda revela uma situação comum na sala de aula, de professores que em sua prática exercem um ensino que reprime, que não permite o aluno expressar-se, não aguça a curiosidade, reduzindo o processo de ensino-aprendizagem a uma mera transmissão de conteúdo, remetendo a uma concepção de educação bancária que Paulo Freire já denunciava.

O relato de Candoca me permite compreender um princípio essencial do ensino de Ciências, aquele capaz de **despertar nos estudantes o interesse e a curiosidade**, para

que, dessa forma, conheçam o mundo à sua volta. Para isto, é necessário, superar uma lacuna existente, lacuna da alfabetização científica, como uma alternativa de privilegiar uma educação mais comprometida.

É necessário propiciar um ensino de Ciências que contribua para o domínio de uma linguagem científica, ou seja, de técnicas de leitura e escrita, permitindo a aprendizagem de conceitos básicos das Ciências e de sua aplicação em situações do cotidiano, possibilitando uma compreensão das relações existentes entre Ciência e sociedade (CHASSOT, 2003).

A escola atrelada à educação também pode ser vista como um processo de iniciação, no qual a criança, ao familiarizar-se, é levada ao contato com atividades, modos de conduta, regras, valores e comportamentos (CATANI *et al*, 2000). A exemplo do que Narizinho relata, que foi no ambiente escolar que aprendeu a *respeitar e a lidar com as diferenças*, assim como Quindim, que *aprendeu a se relacionar com outras pessoas e com o mundo*. Percebo então, que a escola se apresenta na vida daqueles que a frequentam não apenas como um lugar destinado à aprendizagem de matérias/conteúdos, mas como lugar responsável por preparar o aluno para viver em sociedade.

Um trecho da fala de Quindim me chama atenção quando menciona ter vivenciado *experiências boas de aprendizado, e outras não tão boas, um pouco até traumatizantes*, no ambiente escolar. Para compreender tal sentimento expresso, retomo a lembrança de uma experiência que o licenciando faz menção ao longo de sua narrativa:

Lembro-me que ainda muito novo, aos cinco anos de idade comecei a cursar a primeira série do ensino fundamental, sempre fui um dos menores da classe devido a minha idade, e logo conheci o *Bullying*<sup>23</sup>. Sofria agressões verbais e meu caderno tinha as folhas riscadas e arrancadas. Como consequência precisei mudar de escola várias vezes (Quindim, *O que a escola representou na minha vida*).

Experiência semelhante também é evidenciada por Nastácia:

Eu e minha irmã sofríamos discriminações devido ao nosso tom de pele, porém, éramos acolhidas na copa pela cozinheira, Dona Rosilda, senhora magrinha e negra, que nos protegia das malvadezas do Marcelo (Nastácia, *O que a escola representou na minha vida*).

Quindim e Nastácia relatam experiências desse tempo que, de alguma forma, deixaram-lhes marcas negativas e, talvez por isso, resolvem mencionar tais acontecimentos. Lembro-me que na socialização das narrativas, ambos, ao compartilhar

---

<sup>23</sup> Bullying é toda forma de agressão seja física ou verbal sem motivo aparente resultando em suas vítimas consequências que vão desde o âmbito emocional até problemas na aprendizagem (FANTE, 2005).

suas histórias, mencionam que se reconhecem um na história do outro, por experienciarem situações semelhantes, apesar de terem vivido em épocas diferentes [devido a diferença de idade].

O fato de Nastácia ter vivenciado tais experiências em um momento diferente de Quindim, faz com que ela não mencione o termo bullying em sua narrativa, pois naquela época ainda não se reprimia com veemência tal atitude, como ela mesmo diz: *hoje eu sei qu, o que vivi na escola, naquela época, é o que conhecemos hoje como bullying.*

Infelizmente, as situações vivenciadas por ambos trazidas para o dia a dia da escola, ainda é algo muito comum. Para algumas crianças iniciar a vida escolar não é uma tarefa fácil, esse espaço pode tornar-se lugar para implicações, provocações e intolerância, justamente devido a heterogeneidade dos sujeitos que ali circundam. E devido a isso, é comum em sala de aula e na escola encontrarmos a concretização do *bullying*.

A partir das experiências que são postas pelos licenciandos, reitero a importância da comunidade escolar, de modo que, pais, professores, funcionários e a direção se unam, no intuito de detectar qualquer que seja a possibilidade de alguma criança ou adolescente estar sofrendo com agressões físicas ou psicológicas, afim de evitar possíveis transtornos (ÁLVARO, 2011).

Nesse contexto de trazer à tona as memórias escolares, os licenciandos ao realizarem o processo reflexivo, inevitavelmente atribuem sentidos e significados a escola atrelada ao papel da educação. Iara, por exemplo, em sua concepção menciona que: *o ambiente escolar deixa de ser mero espaço de aprendizagem formal e torna-se palco de realizações, encontros, frustrações, dificuldades, como também de crescimento.*

Esse olhar está relacionado a uma visão de Educação Humanista e a escola que durante muito tempo foi visualizada como palco um ensino conteudista, pautado no repasse de conteúdos conceituais, como mero espaço de aprendizagem formal, passa a ser âmbito de uma educação voltada para a formação cidadã, onde os sujeitos se constituem críticos e reflexivos, sendo nesse ambiente: *com a ajuda dos educadores e pais que nós somos constituídos como ser pensante e questionador* (Iara).

A fala de Iara vai ao encontro da perspectiva defendida por Libâneo (2012), a respeito da escola como não sendo aquela assentada no conhecimento conteudista, mas uma escola que valoriza as formas de organização das relações humanas, ou seja, “a interação social, a convivência entre diferentes, o compartilhamento de culturas, o encontro e solidariedade entre as pessoas” (p. 17).

Dessa forma, por meio das memórias evocadas, dos fragmentos das trajetórias de vida, concluo que a formação inicial não é o único lugar de aprendizagem da docência, os sujeitos aprendem desde as suas experiências mais remotas vivenciadas em qualquer que seja o âmbito, sendo a formação docente produzida ao longo de uma vida.

Nesse momento de narrar sobre suas trajetórias, em um processo de voltar-se para si, no qual os sujeitos se reconhecem como autores de suas próprias histórias, quando contam mais precisamente sobre suas experiências escolares, alguns deixam explícito um dos aspectos que o processo de auto narrar-se possibilita, a tomada de consciência (JOSSO, 2004). Reconhecem que o processo formativo que rege a docência está para além dos espaços acadêmicos, é o que Narizinho manifesta ao fazer a seguinte reflexão:

Passei por seis escolas diferentes antes de entrar na universidade, e de cada uma levo aprendizados para a vida. Lembro de cada professor (a), cada pessoa que passou pela minha vida nesse período, que contribuiu positivamente para a minha formação – digo positivamente a todas as situações, sejam boas ou ruins, pois no final sempre acrescentou e resultou no que eu sou hoje. A escola sem dúvida me formou e continuará me formando, pois somos seres humanos e sempre estamos em constantes mudanças através daquilo que vivenciamos, das pessoas que conhecemos. Hoje eu ainda sou aluna, não aprendi nem metade do que eu queria, nem vou conseguir, mas uma boa parte do que eu sei até aqui, foi me ensinado no ambiente escolar e daqui a alguns anos, como professora, irei repassar experiências que poderão transformar a vida de um aluno, o que me assusta, não vou negar, mas que também me faz sentir entusiasmo e vontade de mudança para melhor, nem que seja um pouco. (Narizinho, *O que a escola representou na minha vida*).

Narizinho, ao ser posta ao exercício de narrar sobre o que representou a escola na sua vida, é ciente do aprendizado que adquiriu por meio das experiências vivenciadas nas escolas que passou, do contato com as pessoas, com os professores que fizeram parte de seu percurso de vida e assim contribuíram de alguma forma para a sua formação. As situações que lhe possibilitaram experiências boas ou ruins, de alguma forma lhe acrescentou algo que contribuiu com a pessoa que é hoje e com a profissional que pretende ser. É a mesma ideia que Pedrinho expressa ao dizer: *quando fui para o “mundo da escola” comecei a construir mais precisamente o que sou hoje*.

A licencianda demonstra um movimento de tomada de consciência a partir de um processo autorreflexivo, no qual lhe fez pensar como as experiências que tivera contribuiu na constituição de sua identidade pessoal-profissional. Identidade que está em constante mudança e, nesse sentido, vem se constituindo ao longo de seu percurso de vida.

A reflexão apresentada coaduna com o que se refere Josso (2004), sobre as experiências trazidas pelas narrativas de formação, que elas contam não o que a vida ensinou aos sujeitos, mas o que ele aprendeu experencialmente nas circunstâncias da vida.

Ao analisar a fala de Narizinho, quando demonstra que, pensar na possibilidade de ensinar a deixa entusiasmada e, assim, nesse processo, enxerga possibilidades de mudança, observo um outro princípio fundamental a formação do professor e, conseqüentemente, ao ensino de Ciências, a formação do professor que anseia por mudanças e, desta forma, apresentando um **ensino de Ciências para a mudança**.

Quando aponto a necessidade de um ensino de Ciências para a mudança, é por acreditar em um ensino que deve contribuir para a formação de cidadãos e cidadãs conscientes das mudanças no cenário que estamos vivendo e prepará-los para participação ativa na sociedade, principalmente quando diz respeito às tomadas de decisões, ou seja, formar um aluno que poderá “lidar construtivamente com a mudança sem deixar-se dominar por ela e manejar a informação sem sentir-se impotente frente a sua grande disponibilidade e velocidade de fluxo (MOREIRA, 2000, p.7).

Vejo que Narizinho também acredita ser o espaço escolar um espaço de constante formação, quando afirma: *a escola me formou e continuará me formando*, pois somos seres em constante transformação. Ela ainda menciona o seu anseio como professora, sabendo que na relação educativa irá de alguma forma compartilhar suas experiências com seus alunos e, com isso, poderá contribuir para transformar vidas.

De modo semelhante, Alice também faz a seguinte reflexão:

Toda trajetória que tive na escola “transformou-me” no que hoje sou. Os erros e acertos que ali aconteceram contribuíram para o meu processo identitário como futura docente. Através das minhas observações como aluna, e, também, analisando os professores que me davam aulas, aprendi a lidar com “as pedras” que aparecem no caminho da profissão (Alice, *O que a escola representou na minha vida*).

Concordo com Alice quando retrata que tudo o que vivenciou nesse espaço, todas as suas experiências, tratadas por ela como *erros e acertos*, contribuíram para o seu processo *identitário* docente. Concepção que é expressa de forma similar por Narizinho e Pedrinho.

A licencianda, ao reconhecer que sua trajetória de escolarização, contribuiu para “transformar-se” no que é hoje por meio das experiências que teve como aluna, me permite compreender que os licenciandos que chegam nos cursos de formação inicial já carregam um saber sobre o que é *ser professor*, a partir de suas experiências socialmente

acumuladas, das diferentes escolas que passaram. Compreendem também, sobre os estereótipos e representações atribuídas pela sociedade aos professores e, até mesmo, por intermédio das lembranças mais significativas sobre seus mestres, como estes puderam contribuir na sua formação humana (PIMENTA, 2005).

Acredito que tal reflexão foi possível porque abordar questões de identidade implica necessariamente falar do eu, da forma como o sujeito lida com suas experiências entrando em contato consigo mesmo (CATANI *et al*, 2000). Vejo ainda, que não se pode dissociar a construção da identidade pessoal da profissional, ambas estão imbricadas, portanto, essa construção é resultado das relações que o sujeito estabelece consigo e com o social, entre o eu e o outro, de lutas e conflitos. Contudo, pode-se dizer que a construção da identidade do professor traz uma dimensão espaço-temporal (NÓVOA, 1992).

Alice ainda vai além, pois hoje, como professora em formação, faz reflexões acerca das suas vivências como aluna e conclui que, ao observar seus professores aprendeu a lidar com os percalços da profissão. Acredito que a reflexão sobre aprender com seus mestres, analisar os professores que lhe davam aula, está diretamente relacionada a uma lembrança que Alice traz quando é posta a fazer uma viagem de volta ao passado, na busca de sua memória marcante.

A escrita da narrativa sobre a memória marcante, acontece logo no início do movimento formativo que propomos na disciplina. No caso de Alice, a licencianda evidencia recordações de sua professora de infância, a professora Neide que, segundo ela: *sabia levar a situação e não deixar sair do controle, de forma adorável e amável. Afinal, ela era calma, meiga e gentil, foi então que quis ser professora de Ciências.*

Percebo nas recordações narradas por Alice, que o fato de optar por ser professora de Ciências não está atrelada apenas a sua identificação com o modo de ser da professora Neide, mas também aos *modos de fazer*, as experiências com as aulas de Ciências lecionadas por ela.

Alice recorda com entusiasmo de uma de suas aulas de Ciências no ensino fundamental:

Nossa primeira aula foi sobre a natureza. Ela — professora Neide — era tão apaixonada por plantas que nos fez cuidar de algumas delas. Lembro que ela nos ensinou a plantar e cuidar daquelas que havia na escola. Sempre que saíamos da sala para cuidar das plantinhas era uma festa [...] (Alice, *Minha memória marcante*).

Encontro nessa situação, ainda que manifestada pela aluna no início do movimento formativo, a possibilidade, por exemplo, de trazermos à tona reflexões e

discussões sobre o ensino de Ciências por meio das recordações trazidas pelos licenciados.

A meu ver, as aulas de Ciências da professora Neide aparecem nas memórias significativas de Alice porque apresentava-se como uma aula diferenciada, um tanto inovadora, ou seja, “uma aula que se opõe ao tradicional” (SAVIANI, 1989, p. 23). Neide se utiliza de outros espaços que não se restringe às paredes da sala de aula para ensinar o conteúdo, além de propor atividades que exigiam a participação ativa de seus alunos.

A narrativa de Alice me faz recordar das aulas de Biologia no ensino médio, que outrora, para mim também foram significativas, quando a Professora Eliane utilizava espaços fora da sala de aula para nos ensinar os conteúdos relacionados a botânica. Recordo que as aulas se tornavam mais prazerosas, fugiam daquele contexto tradicional resumida a quadro e giz, a professora interagiu conosco, as atividades demandavam nossa participação, o que, conseqüentemente, nos despertava interesse em aprender.

O relato de Alice, assim como minha experiência, faz-me compreender como é importante no ensino de Ciências e Biologia, a utilização de **práticas pedagógicas que instiguem a participação ativa dos estudantes** na construção do seu próprio conhecimento, tendo o professor como mediador nesse processo. Essa alternativa tem se mostrado eficaz, pois resulta em um “aprendizado mais contextualizado com a realidade e, conseqüentemente, mais consistente no que diz respeito à apropriação por parte dos alunos, dos conteúdos necessários para sua formação” (SILVA; BASTOS, 2012).

O fato de eu e Alice experienciarmos um ensino fora do contexto da sala de aula propriamente dita, mostra como a utilização de **espaços diferenciados no ensino de Ciências e Biologia podem contribuir para o aprendizado do aluno.**

Ao analisar a narrativa da licencianda, ponho-me a pensar: ao que se refere o entusiasmo expresso por Alice nas aulas de Ciências? De que maneira a professora Neide conduzia suas aulas e ministrava o conteúdo de Ciências a ponto de ser tão significativo para Alice? Era previsível que recordações como esta viriam à tona, uma vez que estamos lidando com professores de Ciências/Biologia em formação.

É importante frisar que Alice, apesar de ser professora em formação, quando menciona que aprendeu com seus professores a lidar com algumas situações que vivenciou, dando a entender que já atua como docente, é devido às experiências na escola básica que todos os sujeitos aqui referidos já tiveram na academia, por meio de projetos como o PIBID e algumas ações na escola realizadas em parceria com o grupo GEPECA.



Destaco a importância de programas como este e outros projetos que visam a interação Universidade–Escola, pois permitem aos licenciandos experienciem ainda no início do curso ou antes dos estágios propriamente ditos, a realidade do ambiente escolar em sua globalidade.

Nesse sentido, os excertos aqui postos, que trazem à tona o que foi mais significativo para os sujeitos ao recordarem sobre suas lembranças de escola, mostram como os alunos que foram, as relações estabelecidas nesse ambiente, os professores que tiveram, acabam influenciando no seu eu pessoal/profissional. É perceptível através das narrativas, como as trajetórias humanas condicionam as escolares, sendo necessário conhecer aquelas para entender estas (ARROYO, 2007).

Acredito que a formação é como um processo de socialização, em um percurso no qual o contexto familiar, escolar e profissional, emaranhados a processos específicos, caracterizam cada história de vida. Sendo assim, na família, na escola, no âmbito dos grupos profissionais, as relações que marcam, ou seja, as lembranças que ficam na memória, são agregadas de diferentes formas pelo sujeito (DOMINICÉ, 1988).

Nesse contexto, concordo com Dias (2001), ao afirmar que “não se pode pensar em formar professores, sem considerar suas imagens-lembranças como repertório para a formação” (p, 38). Além da necessidade de lhes conceber a oportunidade para que revejam suas memórias, possibilitando-lhes auto formar-se. De modo que, dizer-se, contar-se, por meio das narrativas, ou até mesmo a escuta ou leitura com mais atenção, de certa forma, contribui para que o sujeito, seja ele aluno ou professor, passe a refletir sobre sua própria história e os processos formativos (BUENO *et al*, 1998).

Na busca pelos sentidos e significados atribuídos ao *ser* e *fazer* docente, na tentativa de encontrar nuances de outros aspectos e princípios educativos e de formação, a partir da análise dos relatos obtidos em um outro momento de escrita das narrativas pelos licenciados, surge o segundo eixo intitulado **ENSINO E DOCÊNCIA: O SER E O FAZER DOCENTE**, que apresento a seguir.

## ENSINO E DOCÊNCIA: O SER E O FAZER DOCENTE

— Continue escrevendo:  
— *E nasci numa saia velha de Tia Nastácia. E nasci vazia.*  
— *Bem. Nasci, fui enchida de pétalas numa cheirosa flor [...]*  
— *Meus olhos, Tia Nastácia os fez de linha preta.*  
— *Meus pés eram abertos para fora.*  
— *Depois fui melhorando. Hoje piso para dentro.*  
— *Também fui melhorando no resto.*  
*Tia Nastácia foi me consertando,*  
*e Narizinho também.*  
*Mas nasci muda como os peixes.*  
*Um dia aprendi a falar[...].*  
(Memórias de Emília – Monteiro Lobato)

Neste outro trecho que retirei do conto Memórias de Emília, a boneca de pano nos conta como foi feita. Relata como se deu as etapas de sua criação à medida que Tia Nastácia e Narizinho iam lhe acrescentando novas “peças”, o retalho da saia velha de Tia Nastácia, as pétalas de flor que foram usadas como enxerto, os olhos feitos de linha preta, das mudanças significativas que sofreu com o passar do tempo.

Escolhi esse relato de Emília por encontrar semelhanças como o que observei ao longo do processo formativo que me propus a investigar. Compreendi a cada movimento formativo que acontecera, como as experiências de cada licenciando — e aqui as vejo como as peças acrescentadas à boneca de pano, independente do seu contexto, seja ele na escola — na posição de alunos, no âmbito familiar, religioso, ou como docentes em algum momento, vem os constituindo como pessoa e professor.

Encontrei, até então, a partir de experiências pessoais narradas sobre o processo de escolarização, os sentidos e significados atribuídos pelos licenciandos à escola. Porém, em um segundo momento os estudantes deparam-se com o exercício de relatar sobre seus mestres inesquecíveis, aqueles docentes que de alguma forma deixaram-lhe “marcas”, sejam elas positivas ou negativas durante a vida escolar.

Desse modo, é partindo das análises das narrativas sobre “*Meu professor inesquecível*” que encontro nos relatos dos licenciandos os sentidos e significados atribuídos ao *ser e fazer* docente, assim como aspectos e princípios importantes do ensino de Ciências e da formação de professores.

É importante mencionar que algumas das reflexões e experiências aqui analisadas foram manifestadas pelos estudantes também em outros momentos formativos, como

durante as discussões dos textos e apresentação do álbum biográfico, não se restringindo ao episódio de escrita das narrativas.

Os relatos dos professorandos revelam suas concepções de ensino interligadas às concepções sobre docência, dentre elas, o objetivo de ensino/educação, visões sobre o professor, prática docente, metodologias de ensino e o processo de ensino-aprendizagem.

Candoca, ao ser solicitada a narrar sobre seu professor inesquecível, relata a experiência que teve ainda no ensino fundamental com sua professora de redação e literatura, de quem hoje toma como um exemplo do exercício da profissão:

Ela é um dos meus maiores exemplos do que é ser professor. No momento que eu mais precisei, ela “apareceu”. Quando ninguém mais notou o meu desânimo por trás de um falso sorriso, ela percebeu, “tomou as minhas dores” e me ajudou a acreditar” (Candoca, *Meu professor inesquecível*).

A aluna conta que enfrentou grandes dificuldades no processo de escolarização devido a um momento difícil que teve de enfrentar: *eu enfrentava uma fase muito difícil de superar, a morte do meu pai*. Fato que influenciou diretamente no seu processo de aprendizagem. Porém, diante dessa situação, ela encontra na pessoa da professora o aconchego, parceria, atenção e o incentivo para continuar: *a sua parceria me fez ter força para prosseguir*.

Percebo que o carinho e admiração que Candoca apresenta ter pela professora, é por justamente nesse espaço a docente ter tido um olhar sensível, como ela mesmo menciona, a professora: *tomou as minhas dores*. Daí enfatizo como é fundamental **formar professores que tenham um olhar mais holístico sobre o ambiente da sala de aula**, ou seja, da importância que é o professor estar sempre atento ao que acontece nesse ambiente, que ele tenha a capacidade de perceber seus alunos, uma vez que, pequenas ações — como esta praticada pela professora de redação — podem ser detentoras de grandes transformações.

Digo isto, porque a ação da docente no momento que Candoca se encontrava “perdida”, sem expectativa frente a situação que enfrentava no âmbito familiar, fez com que ela, a partir dessa experiência ainda na infância escolhesse trilhar os caminhos do magistério. Candoca deixa evidente isso na apresentação do seu álbum biográfico, quando diz: *cruzou meu caminho uma professora, pela qual tenho grande apreço e admiração, sendo a grande responsável pela certeza que hoje tenho de ser professora*.

Vejo como as pequenas ações do professor, são fundamentais e até definidoras para quem as recebe. Isso acontece, pelo fato da ação ter uma “raiz” na subjetividade de

quem as pratica (PERES, 2006) e, nesse contexto, o aluno deve ser visto não apenas como um indivíduo composto por cognição, mas também um ser dotado de emoções e desejos.

Alice apresenta experiência parecida ao lembrar seu percurso de escolarização quando relata não apenas sobre um, mas as contribuições de vários professores para o seu processo de formação, principalmente quando se trata da relação que estabelecia com os docentes:

Para mim, todos vocês professores foram a base do objetivo que hoje tanto almejo. Tantas vezes participaram e compartilharam das minhas alegrias, tristezas, frustrações, entre outras inúmeras experiências de vida (Alice, *Meu professor inesquecível*).

A licencianda continua a relatar sua experiência com os mestres e recorda especificamente da professora responsável pelo incentivo de escolha pela graduação em Ciências Biológicas: *vou destacar a professora que me incentivou a optar pelo curso, ela me fez enxergar uma paixão avassaladora por esta área da ciência*. Alice ainda menciona que a professora de Biologia *sempre se preocupou com seus alunos dentro e fora da sala de aula*.

Observo que as atitudes e os exemplos deixados pelos docentes nos diferentes momentos mencionados pelas licenciandas, fazem com que hoje, na posição de professoras em formação, atribuam a afetividade, a relação professor-aluno como um aspecto importante no ensino de Biologia, além da necessidade do professor estar sempre atento ao que acontece no âmbito escolar. Vejo que as situações narradas pelas licenciandas são possíveis e acontecem constantemente em sala de aula pelo fato de sermos seres subjetivos, sendo o ato de ensinar repleto de afetividade (TARDIF, 2008).

Percebo que tais experiências contribuíram significativamente para a concepção hoje estabelecida pelas licenciandas acerca do ensino e a visão sobre a figura do professor. É o que posso observar quando Candoca, durante um dos encontros formativos, ao ser questionada sobre o que é ser professor, menciona que ser docente é: *dar subsídios para que seus alunos construam o próprio conhecimento*. A aluna continua dizendo que é necessário no processo de ensino, *considerar aquilo que os alunos carregam de fora da sala de aula. Preocupar-se com o aprendizado do discente*.

Alice, ao ser posta frente ao mesmo questionamento, diz que, para ela, no processo de ensino:

É importante que o professor proporcione oportunidade de aprendizagens aos estudantes e estimule-os a ir atrás do conhecimento. Olhar para as individualidades dos alunos, buscar conhecer a realidade sociocultural deles e

interagir dinamicamente, nas mais diferentes ocasiões que surgem no cotidiano dentro e fora da sala de aula (Alice, *Ser professor é...*).

As professorandas deixam explícito que o ato de ensinar não se resume ao repasse de conteúdo, mas é importante que o professor *proporcione oportunidade de aprendizagens aos estudantes*, munindo-se de estratégias para estimular os alunos a buscar conhecimento. Além do que, é importante nesse processo o docente procurar conhecer aqueles envolvidos no processo de aprendizagem, sendo fundamental interagir, estabelecer relações e buscar sempre o diálogo.

As concepções expressas por Candoca e Alice, coadunam com o que Freire (2003) diz em relação ao qual deve ser o papel desenvolvido pelo educador, não sendo um mero facilitador no processo de ensino, mas aquele que por meio do diálogo assume a posição de interventor e mediador entre o aluno e as matérias a serem ensinadas.

Ao analisar as falas, encontro nuances de um outro aspecto fundamental do ensino de Ciências que a proposta da disciplina ainda não nos permite discutir, a importância de **trazer o conhecimento prévio do aluno**. Candoca apresenta essa concepção quando para ela, no ensino, o professor deve *considerar aquilo que os alunos carregam de fora da sala de aula*.

Ao pensar no ensino de Ciências, vejamos que no ensino fundamental é onde o aluno tem o primeiro contato com a Ciência propriamente dita. Nesse contexto, é importante refletir sobre como esses saberes são apresentados aos alunos nesse processo. Pois o que temos observado é, um ensino de Ciências que tem se distanciado da proposta de uma apropriação do conhecimento científico tão necessário a formação de cidadãos críticos e participativos na sociedade.

É o que posso constatar na experiência relatada por Quindim, quando na discussão do texto “Dos bancos escolares à cadeira de professora” nos conta como se sentia nas aulas de Ciências que tivera na educação básica:

Era difícil assimilar grande parte do que era ensinado na escola, talvez simplesmente devido ao fato de que os professores dificilmente relacionam os assuntos com a realidade que vivíamos, e com isso era difícil compreender a importância do que era ensinado, pois aparentemente não era algo útil fora da escola (Quindim, *Dos bancos escolares à cadeira de professora*).

As lembranças trazidas pelo licenciando sobre o ensino de Ciências que tivera, apresenta um ensino que ainda carrega resquícios de um cenário escolar dominado pelo currículo tradicional, onde professores apenas transmitem um conhecimento acumulado, não fazendo relação alguma de conteúdos com a realidade do aluno, levando indivíduos

como Quindim, a pensar que o que aprendera na escola sequer fazia algum sentido a sua vida cotidiana.

Chassot (2003) denuncia esse modo de ensinar pautado ainda em um currículo tradicional, onde a transmissão do conteúdo era o que importava e um estudante competente era aquele que conseguia assimilar, decorar as informações. O autor defende que hoje “não se pode mais conceber propostas para um ensino de ciências sem incluir nos currículos componentes que estejam orientados na busca de aspectos sociais e pessoais dos estudantes” (p. 90).

Temos então, um ensino de Ciências no qual os conteúdos científicos não fazem sentido para aluno, não existe uma conexão entre os conteúdos e a realidade dos estudantes. É a preocupação expressa por Iara, quando para ela, *o processo de ensino deve ser significativo, é preciso estabelecer uma relação de cuidado com aprendizagem, motivar e construir conhecimento junto ao seu aluno o estruturando para a vida.*

A licencianda apresenta uma concepção de ensino, como aquele que deve apresentar-se de maneira a ser significativo para o aluno, ou seja, fazer sentido para ele. Fala que vai ao encontro do que é expresso por Pedrinho: *é preciso ficar atento a uma série de aspectos e fazer com que o processo de ensinar e aprender seja o mais interessante possível, o que para ele, não é uma tarefa fácil.*

Os licenciandos expressam um papel importante do professor na sala de aula, como aquele que, além de mediar a relação que deve ser ativa entre o aluno e a matéria, deve considerar o conhecimento e as experiências trazidas pelos estudantes, explorando também seu potencial cognitivo, maneira de pensar e sua capacidade de interesse (LIBÂNEO, 1998). Como diz Freire (1996, p. 52), é necessário “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção”.

Para que isso aconteça, concordo com Alice quando diz que, para ela, no processo de ensino é preciso *olhar para as individualidades dos alunos, buscar conhecer a realidade sociocultural deles.* Desta forma, torna-se necessário “considerar suas experiências e concepções como ponto de partida das estratégias de ensino, possibilitando assim, uma aproximação cada vez maior ao conhecimento científico” (IMBERNON *et al.*, p. 81, 2009).

Durante o processo formativo, me chama atenção quando ao serem questionados sobre o que é ser professor, a visão de alguns licenciandos vai além da sala de aula. Pois, até então, não havia sido apresentada a compreensão de que o professor no exercício de

sua profissão assume também um papel social. O primeiro a mostrar tal compreensão foi Pedrinho, ao expressar que, para ele, ensinar: [...] *vai muito além de transformar um ou dois alunos, mas preparar e formar senso crítico para sua atuação junto ao cotidiano.*

Para Pedrinho, ensinar está relacionado a formação de cidadãos críticos, para que assim tenham condições de “atuar”, ou seja, enxerguem possibilidades para solucionar problemas do cotidiano. É o mesmo pensamento expresso por Quindim, ao mencionar que: *é função do professor contribuir para que os alunos tornem-se pessoas críticas, capazes de atuar no seu meio de vivência, para que estes possam ser formados cidadãos,* e Iara quando diz que: *o professor é ferramenta de construção crítico-social do seu aluno, e não limita-se apenas aos conceitos técnicos prontos e acabados do currículo.*

As concepções sobre o que é ser professor apresentadas pelos licenciandos revelam outro princípio fundamental do ensino de Ciências, um ensino capaz de **formar cidadãos críticos, reflexivos e participativos na sociedade**. Para eles, o professor é visto como aquele que tem a função de contribuir para o desenvolvimento do senso crítico e reflexivo dos alunos — fato que não se limita ao currículo, ou seja, aos conteúdos em si.

O que é expresso pelos professorandos vai ao encontro do que Imbernón (2011) discute, de se pensar em uma proposta de educação/ensino comprometido com uma manifestação de vida em toda sua complexidade. Complexidade esta, relacionada ao ser cidadão, o que implica em esferas democráticas, sociais, solidárias, igualitárias, interculturais e ambientais.

Nesse sentido, é necessário que o educador, à medida que se propõe a ensinar, crie um ambiente em sala de aula propício para que seus alunos desenvolvam uma postura crítica, assumam posicionamentos em discussões, realizem julgamentos e tomem decisões (SCHONS *et al*, 2017). Pensar em um “ensino de Ciências a formação de cidadãos providos de competências, que os levem a atuar como sujeito ativos nas instâncias democráticas da sociedade.” (CHASSOT; OLIVEIRA, 1998 p. 150).

Destaco por sua vez, as falas de Flora, nela encontro uma definição no qual ser docente é: *despertar o conhecimento para quem se fala*, ou seja, é instigar, procurar maneiras para que os alunos sintam o desejo de aprender. Porém, a licencianda é a única que demonstra, até o momento, compreender que o professor deve ver a escola também como um ambiente de formação docente: *pois o professor ensina ao passo que aprende* (Flora).

A colocação feita por Flora está relacionada à necessidade de considerar o espaço escolar como *locus* de formação permanente para o professor, visto que, nesse

estabelecimento de ensino emergem atividades e situações que levam a formação de seus profissionais, à medida que os docentes são capazes de identificar problemas e encontrar soluções (BARROSO, 1997).

Ainda sobre as experiências relatadas por Flora, ela nos conta um pouco sobre a mestre que para ela fora tão importante:

Muitos me marcaram, mas uma professora em especial, a de química me marcou, a professora Ana Célia. Ela era muito rígida, sempre muito séria, não gostava muito de brincar e de se relacionar diretamente com os alunos. Mas qual então o motivo dela ter sido tão importante para mim? Porque ela era espetacular, eu admirava sua inteligência e sua explicação, qualquer cálculo ou fórmulas estruturais pareciam ser fáceis (Flora, *Meu professor inesquecível*).

Flora deixa explícito e até se questiona do porquê a professora Ana havia sido tão importante, pois, ela não apresenta características que os demais licenciandos mencionam sobre o *ser* docente. Pelo que conta Flora, os laços afetivos, as relações professor-aluno, que outrora a própria licencianda considera ser um pilar importante na prática do professor, não são apresentadas por Ana Célia em suas aulas de química.

O que então a docente apresentara que lhe fora tão significativo ao ponto de lembrar de suas aulas? A meu ver, para Flora, Ana Célia apresentava o que todo docente também precisa ter para exercer uma docência de qualidade, o conhecimento e domínio do conteúdo.

A experiência narrada por Flora, nos permitiria discutir aspectos e princípios formativos que, até então, não tivera lugar na proposta formativa desenvolvida, como, por exemplo, **a importância do conteúdo específico para a formação**, ou seja, saber que ensinar Ciências também requer um bom conhecimento da matéria a ser ensinada.

Recordo em um de nossos encontros, de uma reflexão feita por Quindim: *eu acreditava que para ser um bom professor bastava dominar tudo sobre biologia*. O licenciando chega à conclusão que para ser um bom professor de Biologia não requer apenas o domínio do conteúdo. O que então se deve “saber” para ensinar Ciências? Para se exercer uma docência de qualidade? Ter apenas um bom conhecimento do conteúdo, acrescentado de algo relacionado a prática e complementos psicopedagógicos, como diriam Carvalho e Gil-Pérez (2011)?

A visão apresentada por Quindim — que foi rompida ao longo dos movimentos formativos realizados — é o que Carvalho e Gil-Pérez (2011) denominam de visão simplista de ensino, no qual o professor é visto como um intelectual que apenas necessita dominar conteúdo específicos para então ensinar Ciências.



O que é relatado pelo licenciando também era meu olhar sobre o ensino de Ciências nos primeiros anos do curso, não conseguia enxergar outros aspectos necessários a formação do professor, a não ser a capacidade de domínio da matéria. Concepção que foi mudando à medida que tive contato com as disciplinas pedagógicas, com a participação no projeto PIBID e principalmente com as discussões realizadas no âmbito do grupo de pesquisa GEPECA, do qual comecei a fazer parte no segundo ano da graduação.

Com base no exposto, avisto a necessidade de se trazer nesse contexto discussões em torno de questionamentos como: o que seria necessário então para ser professor de Ciências/Biologia? Para se exercer uma docência/ensino de qualidade? Desse modo, pensar em proporcionar aos professores em formação, tempo e espaço para refletirem sobre quais aspectos seriam fundamentais para se exercer um ensino de Ciências e Biologia de qualidade seria um caminho.

Aspectos estes relacionados ao “saber” e “saber fazer”, romper com uma visão estabelecida de um ensino monótono e sem perspectivas, onde para ensinar bastar ter um conhecimento a mais que o aluno, ou seja, deve-se questionar concepções de que “ensinar é fácil”. Deve-se formar professores com a apropriação da concepção de que o ensino-aprendizagem de Ciências é uma construção do conhecimento, do professor com o aluno em trabalho coletivo, superando um modo de transmissão/recepção (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2011).

Ao analisar os relatos dos licenciandos, percebo que poucos recordam dos professores e das aulas de Ciências ou Biologia como aquelas que lhes foi mais significativa. No relato do professor inesquecível, raras vezes aparece a figura do professor da disciplina, seja ela no ensino fundamental ou médio. Diante dessa percepção passo a me questionar, por que as aulas de Ciências/Biologia não são lembradas por grande parte dos licenciandos?

Narizinho, é uma das poucas alunas que menciona o ensino de Biologia com base em sua experiência no ensino médio. A licencianda ao narrar, demonstra a surpresa e satisfação ao se deparar com uma nova metodologia de ensinar:

Pela primeira vez no ensino médio conheci uma nova — para mim — metodologia de ensino: a música. Eu achava aquelas aulas incríveis! Os professores “cantavam” biologia, faziam paródias com os temas difíceis e facilitavam para os alunos algo que parecia impossível de lembrar. Os professores tentavam trazer para sala algo novo, as letras das músicas relacionadas ao assunto eram cantadas pelos alunos [...] (Narizinho, *Meu professor inesquecível*).

Encontro na situação apresenta pela licencianda, ao se deparar com uma proposta que, para ela, é inovadora no ensino de Biologia, por trazer a música como suporte nas aulas ministradas pelos professores, que se mostra encantada com o novo método de ensino, a possibilidade de levantar questionamentos acerca de novas propostas metodológicas que tem sido ou podem ser apresentadas nas aulas de Ciências e Biologia.

Em que ponto a metodologia de ensino apresentada por Narizinho, que outrora fora executada por seus professores, se apresenta como uma metodologia inovadora? O que é uma aula inovadora? O que é ser um professor inovador para Narizinho? A licencianda ao continuar relatando sobre sua experiência nos conta que em sua percepção: *dá para inovar com coisas simples, e tornar uma aula mais interessantes, que tinha tudo para ser uma tortura com tantas nomenclaturas e conceitos.*

Castanho (2000) define inovação como a *ação de mudar*. Inovar, portanto, baseia-se na aplicação de conhecimentos já existentes, porém, requer a introdução de novos modos de atuar. Diante disso, compreendo que inovar consiste não apenas em pensar em novos modos de fazer, mas, modos de fazer que provoque e estimule a busca pelo conhecimento.

Indo ao encontro do que Narizinho nos conta, Quindim em um dado momento expressa a compreensão da importância de se realizar um ensino de Ciências diferenciado por meio de novas metodologias: *eu defendo fortemente a utilização da arte e da música em sala de aula como uma ferramenta no ensino de Ciências.*

Percebo que Quindim defende a utilização de metodologias que podem dinamizar a aprendizagem das Ciências, pelo fato de já ter tido experiências positivas como professor de música em um outro contexto: *fui convidado para dar aula de música em um projeto e acompanhei crianças em uma comunidade carente. E por isso, como professor pretendo utilizar a música nas minhas aulas.*

A partir do que nos contam Narizinho e Quindim, aponto a importância de oportunizar professores em formação inicial **a refletirem sobre propostas de ensino de Ciências/Biologia inovadoras**, que envolvam a arte e outras produções culturais do humano, pois, observo ao longo do processo formativo que os licenciandos também trazem por meio de suas experiências nuances do que pensam ser um ensino de Ciências inovador. Portanto, avisto a viabilidade de discutir tal concepção.

Segundo Carvalho e Gil Pérez (2001) é normal na formação inicial de professores encontrarmos uma rejeição ao ensino tradicional por parte dos licenciandos, porém, apesar de toda repulsa, é comum nos dias de hoje aulas de Ciências que nada mudaram.

Deparamo-nos com licenciandos que rejeitam tal atitude, com base em experiências pessoais que tiveram como alunos, mas, na ausência de outras alternativas, se não são postos a refletir criticamente sobre a necessidade de uma mudança didática, fazem o uso daquelas que adquiriram quando alunos (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2011).

Entendo ser necessário que docentes em formação inicial desenvolvam uma nova mentalidade acerca do ensino de Ciências. É fundamental pensar na inserção de novas propostas de metodologias que possam de fato contribuir com o processo de ensino-aprendizagem, propostas que demandam a participação efetiva do aluno, levando-o a externar suas ideias, rever e analisar seus conhecimentos, possibilitando-o também compreender conceitos científicos (BASÍLIO, 2016).

Diante do exposto, encontro sentidos e significados atribuídos ao *ser e fazer* docente pelos licenciandos, com base nas experiências com seus mestres inesquecíveis, entrelaçadas a experiências em outros contextos. As histórias de formação revelam como as relações estabelecidas com os mestres ao longo do percurso escolar, são fundamentais e cruciais para definir o desenvolvimento das relações positivas e negativas que serão estabelecidas pelos alunos com o conhecimento e os demais valores relacionados à atividade docente (CATANI, *et al* 2002).

Com base nesse contexto, é possível pensar em uma formação a partir do sujeito aprendente (JOSSO, 2004), pois durante muito tempo pensou-se a formação docente ignorando o fato de que “o professor é a pessoa, e parte da pessoa é o professor” (NÓVOA, 1992, p. 15), portanto, sabe-se que as características pessoais do licenciando adquiridas no percurso de vida influenciarão diretamente na sua ação pedagógica.

Concordo com Nóvoa (1992) quando diz ser preciso na formação reencontrar espaços de interação entre dimensões pessoais e profissionais e, dessa forma, permitir que os professores se apropriem de seus processos formativos, procurando assim dar-lhes sentido no contexto de suas histórias de vida (NÓVOA, 1992).

Pude compreender a partir do que contam os licenciandos, aspectos e princípios relacionados ao ensino de Ciências e docência revelados como consequências das experiências vividas ao longo de seus percursos de vida, assim como avisto a possibilidade de mudanças relacionadas à formação do educador e ao ensino da área das Ciências, possibilidades que apresento na seção a seguir.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS: VISLUMBRANDO NOVOS COMEÇOS

Foram 22 dias no lugar onde dei início a minha jornada acadêmica como licencianda, vivenciando uma nova experiência com os estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Revisitei minhas memórias junto aos alunos, conheci suas histórias, partilhamos momentos significativos. Posso dizer que nos permitimos nesse tempo-espço de formação.

Poderia finalizar essa pesquisa com uma sensação de “dever cumprido”, como sugere a Marquesa de Rabicó: — *Pinga-se um ponto final e pronto; ou então escreve-se um latinzinho: FINIS*, mas, encerro esse processo vislumbrando novos começos.

O processo formativo no qual me propus a investigar, tenta recuperar o sujeito, licenciando em Biologia no seu próprio processo de formação, dando-lhe voz, permitindo-lhe aprender a partir da reflexão de suas próprias experiências vividas, por intermédio de movimentos capazes de desencadear processos autoformativos.

Busquei, ao longo desta investigação, compreender **em que termos licenciandos em Biologia desenvolvem processos autoformativos e evidenciam aspectos e princípios que podem subsidiar novas propostas de formação inicial de professores de Biologia/Ciências, no contexto da disciplina (Auto)formação e Prática Docente, ao narrar e refletir sobre suas histórias de formação?**

A resposta para tal questionamento se dá à medida que acontecem os movimentos formativos, onde os próprios licenciandos narram suas experiências, contam suas histórias de formação, desenvolvem um movimento de *caminhar para si*, quando se apropriam de suas histórias com um olhar sensibilizado para suas próprias trajetórias. Apresentam nuances de uma *tomada de consciência* acerca do que os constituem, como pessoa e profissional, da constituição de suas identidades. É possível perceber como os professorandos ao tomarem consciência de suas próprias experiências, tornam-se sujeitos de seu próprio processo formativo.

Nos relatos (auto)biográficos dos licenciandos, encontro expressos nas falas os sentidos e significados que atribuem ao ambiente escolar. Apresentam “lembranças de início”, das representações do que foi/é a escola, da importância que atribuem às relações e tudo que acontece nesse ambiente, ao mesmo tempo que dão indícios de suas concepções sobre educação e ensino.

Percebo como essas experiências vividas no âmbito escolar desde o início de suas trajetórias como alunos, das relações com professores, com os demais educandos e, até

mesmo, de experiências como docentes que o curso de graduação já lhes proporcionara, contribuíram na constituição de suas identidades e nas concepções do *ser e fazer* docente.

Reitero, a partir desta investigação, a importância de proporcionar na formação inicial de professores de Ciências e Biologia, tempo-espço para que esses licenciandos possam, por exemplo, refletir sobre os aspectos fundamentais para se exercer um ensino de Ciências/Biologia de qualidade. Aspectos estes, que podem ser evidenciados a partir do momento que os licenciandos são postos a refletir sobre suas experiências como alunos da educação básica e, também na posição de professores.

Vejo como a inserção de disciplinas dessa natureza nos cursos de licenciatura pode contribuir, de uma maneira significativa, para a formação de professores de Ciências e Biologia na atualidade. De maneira que, tal proposta formativa leve esses sujeitos não apenas à uma tomada de consciência de si em um contexto social, mas uma tomada de consciência de si sobre/no ensino de Ciências/Biologia, uma vez que processos autoformativos são desencadeados a partir do momento que os licenciandos passam a refletir sobre suas próprias experiências e aprendem com elas.

As narrativas, além de me permitirem compreender como suas experiências pessoais contribuíram para a formação desses sujeitos, em seus relatos pude encontrar aspectos e princípios relacionados à formação docente e ao ensino de Ciências. Um dos princípios encontrados que é fundamental à formação, é do professor capaz de reconhecer sua incompletude, aquele que deve se permitir também aprender.

Nessa perspectiva, aponto a importância de formar professores que não assumem a formação inicial como um produto acabado, mas compreendem esse processo como uma primeira fase de um longo desenvolvimento profissional. Assim como, criar possibilidade para que os licenciandos possam refletir e ter ciência do ofício docente, visando uma formação que valorize e incentive a formação professor-pesquisador, licenciandos cientes e que assumem posturas de professores-pesquisadores, principalmente quando se trata da própria prática.

São evidenciados também princípios em relação à formação do professor que anseia por mudanças e, desta forma, apresentando um **ensino de Ciências para a mudança**, pensando em se formar cidadãos críticos, reflexivos e participativos na sociedade.

O processo aqui investigado, a partir do que observei ao longo dos movimentos formativos, me permitiu identificar outros aspectos e princípios fundamentais à formação, como a formação de educadores da área das Ciências objetivando a **formação do**

**professor reflexivo**, oportunizando a esses licenciandos em processo de formação inicial a busca pelo *conhecimento de si* e reflexão sobre suas experiências docentes, formando professores capazes de refletir criticamente sobre a própria prática, a saber e compreender que é necessário reinventar-se no exercício docente.

Nesse contexto, oportunizar tempo-espço para que os licenciandos possam refletir sobre as memórias de escola é fundamental, permitindo-os que externem suas aprendizagens sobre ensino e docência a partir do que foi vivenciando por eles nesse ambiente, outrora como alunos da educação básica.

Procurar formar docentes que tenham um olhar mais holístico sobre o ambiente da sala de aula, ou seja, da importância que é o professor estar sempre atento ao que acontece nesse âmbito. Além de proporcionar aos licenciandos, espaço-tempo que os permitam conhecer a si e uns aos outros, na tentativa de aflorar um sentimento de sensibilidade, empatia, buscando meios para que se possa fortalecer as relações professor-aluno.

Destaco ainda, a importância de oportunizar professores a refletirem sobre **propostas de ensino de Ciências/Biologia inovadoras**, que envolvam a arte e outras produções culturais do humano, pois, observo ao longo do processo formativo que os licenciandos trazem por meio de suas experiências nuances do que pensam ser um ensino de Ciências inovador.

A partir das análises, encontro também nas narrativas dos licenciandos aspectos e princípios fundamentais ao ensino de Ciências/Biologia, dentre eles, a importância da **contextualização no ensino de Ciências** e a utilização de práticas pedagógicas que instiguem a participação ativa dos estudantes na construção do seu próprio conhecimento, tendo o professor como mediador nesse processo.

Diante disso, de acordo com os professorandos, o ensino de Ciências deve ser capaz de despertar nos estudantes o interesse e a curiosidade, se utilizando também do conhecimento prévio do aluno. Para isto, é necessário superar uma lacuna existente, lacuna da alfabetização científica, como uma alternativa de privilegiar uma educação mais comprometida.

A partir das experiências relatadas, é possível observar aspectos subjetivos inerentes a prática pedagógica, onde os licenciandos deixam evidente a subjetividade que carrega a profissão docente, no qual o **aspecto emocional/afetivo se mostra fundamental no processo de ensino.**

Recordo que ao final do processo formativo aqui proposto, alguns licenciandos fizeram questão de expressar as aprendizagens adquiridas, relataram que tudo que acontecera nesse tempo-espaço os fizeram ter um outro olhar sobre a docência. Contaram como foi significativa a oportunidade de se expressar, de refletir sobre suas memórias e olhar para a história do outro. Com isso, a partir dessa experiência, espera-se dos licenciandos uma docência mais humana, professores capazes de refletir sobre a própria prática e reinventar-se no exercício docente.

Concluo dizendo que esta investigação é um convite a pensarmos e contribuirmos com a formação inicial de professores de Biologia/Ciências. Levantando discussões sobre a formação desse professor, perspectivas acerca da (auto)formação e do ensino de Ciências. Pois, considero que repensar essa formação é necessário se quisermos mudar as condições de ensino, partindo de mudanças nas bases de programas de formação, repensando-os a partir da pessoa do professor.

Com base no exposto, observo na condição de pesquisadora e com a experiência de aluna da disciplina — que um dia fui — lacunas que ainda existem na proposta formativa aqui evidenciada. Vejo, principalmente, a necessidade de uma maior e possível articulação entre o ensino de Ciências/Biologia com os processos (auto)formativos desencadeados, o que, até então, a proposta da disciplina não nos permite.

Nesse sentido, pensar em que termos esse processo de (auto)formação pode contribuir com o ensino de Ciências e Biologia desses professores que estão sendo formados nos cursos de formação inicial? Pensar, por exemplo, em desenvolver tais práticas formadoras objetivando o resgate da memória sobre as aulas e os professores de Ciências e Biologia que esses licenciandos tiveram durante o processo de escolarização, trazendo à tona discussões envoltas da prática docente, seria um dos caminhos.

*Bom, como havia dito, não considero este o fim, mas concluí mais uma etapa deste processo. Conteí tudo quanto sabia; externei minhas impressões, dei minhas opiniões sobre o que me propus a discutir. Resta agora despedir-me de você, caro leitor.*

*Obrigada por embarcar comigo nesta experiência!*

*Até logo...*



## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2007.

ALARCÃO, I. Ser professor reflexivo. In: ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 2013.

ALMEIDA, P. C. A.; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo. v.33, n.2, p. 281-295, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n2/a07v33n2.pdf>>. Acesso em: 3 Jun. 2018.

ALVARO; J. T. Aluno – professor, os dois lados de uma mesma moeda: que aprendizagem ficou das duas experiências? In: **Escritas autobiográficas educativas: O que dizemos e o que eles dizem?** 1 Ed. Curitiba, Paraná: CRV, 2011.

ARCHANGELO, A. **O amor e o ódio na vida do professor: passado e presente na busca de elos perdidos**. 2º Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ARROYO, M. G. **IMAGENS QUEBRADAS: Trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 4º Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 15º Ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2013, p. 32.

ANTIQUERA L. M. O. R. Biólogo ou professor de biologia? A formação de licenciados em Ciências Biológicas no Brasil. **Rev. Docência Ens. Sup.** V. 8, Nº 2, p. 280-287, jul./dez. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/2488>>. Acesso em: 13. Abr. 2020.

BARROSO, J. **Formação, projeto e desenvolvimento organizacional. Formação e situações de trabalho**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1997.

BARROS, Y. S. A. P. **Contribuições do PIBID para a formação Inicial de futuros professores de Biologia – O caso do Instituto Federal do Piauí (IFPI)**. 2018. 285f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Nove de Julho. Piauí.

BOSI, E. **Memória e Sociedade: Lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2007.

BASTOS, S. N. D. **Retrato falado do professor de biologia: ciência e docência em discurso**. 2014. 203f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas. Universidade Federal do Pará. Pará.



BORGES, R. M. R.; LIMA, V. M. R. Tendências contemporâneas do ensino de Biologia no Brasil. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 6, n. 1, 2007. p. 165-175. Disponível em: <[http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen6/ART10\\_Vol6\\_N1.pdf](http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen6/ART10_Vol6_N1.pdf)>. Acesso em: 25 Fev. 2019.

BRANDO, F. R; CALDEIRA, A. M. A. Investigação sobre a identidade profissional em alunos de licenciatura em ciências biológicas. **Ciência & Educação**, v. 15, n. 1, p. 155-73, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v15n1/v15n1a10.pdf>>. Acesso em: 15 Out. 2018.

BRASIL. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 - **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior** (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

BRASIL. Serviço Público Federal. Resolução N.º 3.211, de 3 de Novembro de 2004. Estabelece princípios e define critérios gerais para a Classificação e a Gestão Acadêmica dos Campi Universitários – Universidade Multicampi. **Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão**. Belém, 3 Nov. 2004.

BRASIL. Serviço Público Federal. Resolução N.º 3.440, de 01 de Agosto de 2006. Homologa o Parecer n. 006/2006-CEG, que aprova o Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas – Bragança. **Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão**. Belém, 1 Ago. 2006.

BUENO, B, O; CATANI, D, B; SOUSA, C, P. **A vida e o ofício dos professores**. São Paulo: Escrituras Editora, 1998.

BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p. 11-30, jan./jun. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11653.pdf>>. Acesso em: 11 Jan. 2019.

BURNIER, S. *et al.* Histórias de vida de professores: o caso da educação profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, Maio/Ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a13v1235.pdf>>. Acesso em: 23 Out. 2018.

BUZA, R. G. C. **Histórias de vida de professores formadores de professores de ciências em angola**. 2018. 160f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas. Universidade Federal do Pará. Pará.

CALDERANO, M. A. **Docência compartilhada: contextos e viabilidade prática**. Memorial de Maria da Assunção Calderano defendido na Banca visando Promoção na carreira - Professor Titular. Universidade Federal de Juiz de Fora, agosto/2016.

CANABARRO, P. H. O. **Narrativas na formação de professores de Biologia: uma reflexão no PIBID**. 2015. 205f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências. Universidade Federal de Brasília. Brasília.

CARVALHO, A. M. P; GIL-PÉREZ, D. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS: tendências e inovações.** 10 Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CASTANHO, M. E. L. M. **Professores e Inovações.** In: CASTANHO, Sérgio. CASTANHO, Maria Eugênia de Lima e Montes (Orgs.). O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas, SP: Papirus, 2000. (Coleção Magistério Formação e Trabalho Pedagógico).

CASTRO, S. M. V; BRANDÃO, Z; NASCIMENTO, I. P. **Biólogo ou professor de Biologia: um estudo entre estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.** In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE. 10., Curitiba, 2011. Anais... Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2011. Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2011/6436\\_3814.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2011/6436_3814.pdf)>. Acesso em: 13 maio 2020.

CATANI, D. B; BUENO, B; SOUSA, C. O amor dos começos: por uma história das relações com a escola. **Cadernos de Pesquisa.** Nº 111, p. 151 - 171, dez. 2000. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/199/1/01d00t01.pdf>>. Acesso em: 20. Mar. 2019.

CHAMLIAN, H. C. As histórias de vida e a formação do professor universitário. In: SOUZA, E. C. **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

CHASSOT, A. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista Brasileira de Educação.** Nº 22, p. 89 - 100, Jan/Fev/Mar/Abr. 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n22/n22a09.pdf>>. Acesso em: 15. Abr. 2020.

CHASSOT, A; OLIVEIRA, J. R. (Org). **Ciência, ética e cultura na educação.** São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 1998.

CHAVES, S. N.. Memorial de Formação: espaço de identidade, diferença, subjetivação. In: CHAVES, S. N.. BRITO, M. R. (Org.). **Formação e Docência: perspectivas da pesquisa narrativa e autobiográfica.** Belém: CEJUP, 2011. Eixo Temático III, p. 207-218.

CHAVES, S. N. MEMÓRIAS DE FORMAÇÃO: reminiscências de formadores de professores sobre suas maneiras de ver e de ser na docência. **Revista de Educação em Ciências e Matemática,** v. 1 – n. 1- jul/dez. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistaamazonia/article/view/1615>>. Acesso em: 07 Set. 2020.

CHAVES, S. N. **Reencantar a ciência, reinventar a docência.** São Paulo: Editora Livraria da Física, 2013.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.** São Paulo: Cortez, 2018, p. 95.

CHARLOT, B. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 47, p. 47-63, 1996. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/803/814>>. Acesso em: 22. Jan. 2019.

CONNELLY, F. M; CLANDININ, D. J. Relatos de Experiência e Investigación Narrativa. In: LARROSA, J. et al. **DÉJAME QUE TE CUENTE** – Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes, S, A, de Ediciones, 1995.

CLANDININ, D. J; CONNELLY, F. M. **Pesquisa Narrativa: Experiência e História em Pesquisa Qualitativa**. Trad: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. – Uberlândia: EDUFU, 2011.

CUNHA, M. I. CONTA-ME AGORA! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, vol. 23, n. 1-2. jan/dez. 1997. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/59596>>. Acesso em: 21. Mar. 2019.

CRUZ, N. C. **CASOS POUCO PROVÁVEIS: trajetórias ininterruptas de estudantes da EJA no ensino fundamental**. 2011. 118 p. Dissertação de Mestrado (Mestre em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e Educação: figuras do indivíduo projeto**/Delory-Momberger, C. tradução: PASSEGGI, M. C; NETO, J. G. S; PASSEGGI, L. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DIAS, C. M. S. Trajetórias, lugares e identidades: imagens-lembranças em processos narrativos de (auto)formação. In: PEREZ, L. M. V; ZANELLA, A. K. (Org.). **Escritas autobiográficas educativas: O que dizemos e o que eles dizem?**. 1 Ed. Curitiba, Paraná: CRV, 2011.

DOMINICÉ, P. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, A; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

FANTE, C. **Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. Campinas: Editora Verus, 2005.

FRAGO, A. V; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade**. 2ª ed. RJ: DP&A, 2001.

FREIRE, P. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. 2ª ed. São Paulo: UNESP, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

FAZENDA, I. C. A. **Dicionário em construção: interdisciplinaridade?** 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2002. 86 p.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação.** Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2000.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** Ijuí: Editora Unijuí, 1998.

GASTAL, M. L. A; AVANZI, M. R. Saber da experiência e narrativas autobiográficas na formação inicial de professores de biologia. **Ciência e Educação**, Bauru, v.21, n. 1, p. 149- 158, Mar. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v21n1/1516-7313-ciedu-21-01-0149.pdf>>. Acesso em: 13 Out. 2018.

GASTAL, M. L; AVANZI, M. R; ZANCUL M. S; GUIMARÃES, Z. F. S. Da montanha à planície: Narrativas e formação de professores de ciências e biologia. **Revista da SBEnBio**, n. 03, p. 1252-1260, Out. 2010. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/profile/Maria\\_Gastal2/publication/254861713\\_a\\_montanha\\_a\\_planicie\\_narrativas\\_e\\_formacao\\_de\\_professores\\_de\\_ciencias\\_e\\_biologia/links/0046351fe75000bb23000000.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Maria_Gastal2/publication/254861713_a_montanha_a_planicie_narrativas_e_formacao_de_professores_de_ciencias_e_biologia/links/0046351fe75000bb23000000.pdf)>. Acesso em: 6 Nov. 2018.

GATTI, B. A. **Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade.** Caderno de Pesquisa, São Paulo, nº 98. Ago. 1996. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/798/809>>. Acesso em: 19 Mar. 2018.

GONÇALVES, T. V. O. A pesquisa narrativa e formação de professores: reflexões sobre uma prática formadora. In: CHAVES, S. N.. BRITO, M. R. (Org.). **Formação e Docência: perspectivas da pesquisa narrativa e autobiográfica.** Belém: CEJUP, 2011. Eixo Temático I, p. 53-76.

GONÇALVES, T. V. O. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: prática docente e atitudes reflexivas. *Revista de Educação em Ciências e Matemática*, v. 1 – n. 1- jul/dez. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistaamazonia/article/view/1484/>>. Acesso em: 07 Set. 2020.

GONÇALVES, T. V. O; GONÇALVES, T. O. Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores. In: GERALDI, C. M. G *et al.* (Org). **Cartografias do trabalho docente: Professor(a)- Pesquisador(a).** Campinas: Mercado de Letras. Associação Brasileira de Leituras do Brasil – ALB, 2009.

GONÇALVES, T. V. O; SANTO, A. P. E. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: trajetória de um projeto de inserção social. *Revista de Educação em Ciências e Matemática*, v. 1 – n. 1- jul/dez. 2004. Disponível em: <<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistaamazonia/article/view/1653>>. Acesso em: 07 Set. 2020.

IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza. São Paulo, Cortez. 2000. In: MIZUKAMI, M. G. N; et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação.** São Carlos: EdUFSCar. 2010.

IMBERNON, R. A. L; TOLEDO, M. C. M; HONÓRIO, K. M; *et al.* Experimentação e interatividade (hands-on) no ensino de ciências: a prática na práxis pedagógica. **Experiências em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 79-89, 2009. Disponível em: <[http://www.if.ufrgs.br/eenci/artigos/Artigo\\_ID74/v4\\_n1\\_a2009.pdf](http://www.if.ufrgs.br/eenci/artigos/Artigo_ID74/v4_n1_a2009.pdf)>.

JESUS, R. F. Sobre alguns caminhos trilhados... ou mares navegados... Hoje, sou professora. In: VASCONCELOS, G. A. N. (Org.). **Como me fiz professora**. 2º Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

JOSSO, M. C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Revista Educação**, n. 3, p. 413-438, set./dez. 2007. Disponível em: <[https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a\\_tranfor2.pdf](https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf)>. Acesso em: 16 Mar. 2019.

JOSSO, M. C. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A; FINGER, M. (Orgs.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN, 2010.

JOSSO, M. C. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KRASILCHIK, M. Reformas e realidade o caso do ensino das ciências. **Revista São Paulo em Perspectiva**, n. 14(1), 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9805.pdf>>. Acesso em: 22 Mai. 2019.

LAPO, F. R. Dos bancos escolares à cadeira de professora. In: BUENO, B.O; CATANI, D. B; SOUSA, C. P. (Org.). **A vida e o Ofício dos professores: formação contínua, autobiográfica e pesquisa em colaboração**. São Paulo: Escrituras, 2002.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 19 Mar. 2018.

LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência**/ Jorge Larrosa; tradução ANTUNES C; GERALDI, J. W. – 1. Ed. Reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2015. – (Coleção Educação: Experiência e Sentido)

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323>>. Acesso em: 16 Mar. 2019.

LIBÂNEO, J. C. **Os métodos de ensino**. São Paulo: Cortez, 1994.

LOSS, A. S. A autoformação no processo educativo e formativo do profissional da educação. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 34, 2015, Florianópolis. *Anais...* Santa Catarina: UFSC, 2015.

LÜDKE, H; LÜDKE, M; CRUZ, G. B; BOING, L. A. **A Pesquisa do Professor em Análise**. IX Congresso Estadual Paulista Sobre Formação de Educadores. UNESP – Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação. 2007.

MACIEL, M. D. **Autoformação docente: limites e possibilidades**. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 4, 2003, Bauru. Atas... São Paulo, 2003.

MELLINI, C. K; SIVIERI-PEREIRA, H. O. A formação do professor de Ciências Biológicas: o que tem sido pesquisado? **Revista Evidência**, Araxá, v. 14, n. 14, p. 159-170. 2018. Disponível em: <<http://www.uniaraxa.edu.br/ojs/index.php/evidencia/article/view/579/548>>. Acesso em: 20 Out. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE: SECRETARIA DE ENSINO SUPERIOR. Descrição da área e padrões de Qualidade dos cursos de graduação em Ciências Biológicas. Brasília, 1997.

MINISTÉRIO DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001.

MISUKAMI, M. G. N.; *et al.* **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar. 2010.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2007.

MOREIRA, M. A; MASINI, E. F. S. **Aprendizagem Significativa** – a teoria de David Ausubel. São Paulo. 2000.

NÓVOA, A. **A escola como lugar da formação**. 2004. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10451/685>>. Acesso em: 2 de Dez. 2018.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v 47. n. 166, p. 1106-1113. Out/Nov. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>>. Acesso em: 15 Mar. 2019.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A, org. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote; 1995. p.15-33.

NÓVOA, A. (Org). **Os professores e sua formação**. 2 Ed. Lisboa: Dom Quixote. 1995.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. 2ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, A. **O passado e o presente dos professores**. 1999. In: NÓVOA, Antônio (Org.). Profissão professor. Porto: Porto editora, 1999.

NÓVOA, A. **Prefácio** In: SIMÃO, A. V.; FRISON, L. B.; ABRAHÃO, M. H. B. (Org)... Natal, RN:EDUFRN; Porto Alegre EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. 329 p. (Pesquisa (auto)biográfica ∞ Educação).

NÓVOA, A. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PASSEGGI, M. C; SOUZA, E. C; VICENTINI, P. P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.27, n.01, p.369-386, Abr. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v27n1/v27n1a17.pdf>>. Acesso em 30 Out. 2018.

PASSOS, C. L. B. A comunicação nas aulas de matemática revelada nas narrativas escritas em diários reflexivos de futuros professores. *Interacções* n. 8, p. 18-36, 2008. Disponível em: <<https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/298/1/H2.pdf>>. Acesso em: 13 Mai. 2019.

PACHECO, W. R. S; BARBOSA, J. P. S; AMARAL, M. B. A autoformação na constituição da identidade do sujeito docente. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: DESAFIOS NA ATUALIDADE, 4., 2017, João Pessoa. *Anais...* Paraíba: UEPB, 2017.

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, São Paulo, n. 98, p. 109-125, 1999.

PERES, L. M. V. Narrativas na formação inicial de professores: Presentificação de Saberes. In: ENDIPE, 14, 2006, Recife. *Anais...* Recife: ENDIPE, 2006.

PERRENOUD, P. (Orgs). **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

PINEAU, G. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, A; FINGER. M. (Orgs.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN, 2010.

PINEAU, G. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 329-343, Maio/Ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a09v32n2>>. Acesso em: 3 Nov. 2018.

PINEAU, G. Experiências de Aprendizagem e História de Vida. in: CARRÉ, P; CASPAR, P. **Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação**. Trad. Pedro Seixas. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

PINEAU, G. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In NÓVOA, A; FINGER, M (Orgs.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Trad. Maria Nóvoa. – 2. Ed. – Natal, RN:EDUFRN, 2014.

POLON, S. A. M. **As histórias de vida na formação de professores**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9, EDUCERE. III ENCONTRO SUL BRASILEIRO E PSICOLOGIA, 2009, Curitiba. *Anais...* Paraná, 2009.

SAVIANI, D. O. A pedagogia histórico-crítica e a educação escolar. In: BERNARDO, M. (Org.). **Pensando a educação**. São Paulo: EDUNESP, 1989.

SAVIANI, D. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, D et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SCHEIBE, L. Formação de professores no Brasil: a herança histórica. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41-43, jan/dez. 2008. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/123/226>>. Acesso em: 2 Nov. 2018.

SEVERINO, A. J; PIMENTA, S. G. Apresentação da Coleção Docência em Formação. In: DELIZOICOV, D; ANGOTTI, J. A; PERNANBUCO, M. M. **Ensino de Ciências: Fundamentos e Métodos**. São Paulo. Cortez, 2002.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa – Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

SCHONS, E. F. et al. A contextualização como ferramenta no ensino de Ciências. In: PESSANO, E. F. C. et al. (Org.). **Contribuições para o ensino de Ciências: alfabetização científica, aprendizagem significativa, contextualização e interdisciplinaridade**. Rio Grande do Sul: EdUNIPAMPA, 2017.

SILVA, R. B. C; COSTA, A. C. L; SILVA, L. R. G. **Desenvolvimento sustentável em ecossistemas de manguezais**. São Paulo, v. 1, n. 4, Mar/Mai. 2003. Disponível em: <<http://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=132>>. Acesso em: 5 Nov. 2018.

SILVA, V. F.; BASTOS, F. Formação de professores de ciências: Reflexões sobre formação continuada. Alexandria: **Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 5, n. 2, p. 150-188, 2012.

SOUSA, C. P. Evocação da entrada na escola: relatos autobiográficos de professores. In: BUENO, B.O; CATANI, D. B; SOUSA, C. P. (Org.). **A vida e o Ofício dos professores: formação contínua, autobiográfica e pesquisa em colaboração**. São Paulo: Escrituras, 2002.

SOUZA, E. C. Memória, (Auto) Biografia e Formação. In: CHAVES, S. N.. BRITO, M. R. (Org.). **Formação e Docência: perspectivas da pesquisa narrativa e autobiográfica**. Belém: CEJUP, 2011. Eixo Temático I, p. 37-52.

SOUZA, E. C. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, A. D; HETKOWSKI, T. M. (Org.). **Memória e formação de**



**professores**. Salvador: EDUFBA, 2007. 310 p. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 20 Mai. 2018.

SOUZA, E. C. MEMÓRIAS E TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO: abordagem experiencial e formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental. **Revista Faced**, Bahia, n. 8, p. 2-18, 2004.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores**. 2004. 442f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Bahia. Bahia.

TARDIF, M. LESSARD, C.; LAHAYE, L. **Esboço de uma problemática do saber docente**. Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 4, p. 215-234, 1991.

TARDIF, M. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 7ª ed. Petrópolis: Vozes; 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes & formação profissional**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TARDIF, M. Saberes Profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação a formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, ANPED, nº. 13, pp. 05/21, Jan./Abr. 2000.

TOLENTINO, P. C. **As referências da formação inicial na representação dos licenciandos em Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Ponta Grossa**. 2010. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2010.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf>>. Acesso em: 5 Mai. 2019.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A – EMENTA E CRONOGRAMA DA DISCIPLINA

<b>DISCIPLINA</b> Estágio Supervisionado II: (Auto)formação e Prática Docente	
<b>EMENTA</b> Discussões dos significados do processo de escolarização na constituição da identidade docente. As histórias de vida no processo de formação pessoal-profissional e suas implicações no âmbito escolar.	
<b>OBJETIVOS</b> Reflexão sobre a construção da identidade docente através dos processos de escolarização, histórias de vida e memórias sobre professores.	
<b>CONTEÚDO PROGRAMÁTICO</b> - Significados do processo de escolarização na constituição da identidade docente. - Memória, autoconhecimento e autoformação. - Memórias de vivências escolares na constituição da identidade docente. - Memórias sobre professores na constituição da identidade docente.	
<b>METODOLOGIA</b> Aulas expositivo-dialogada; Seminários; Discussão e produção de textos; Exibição de filmes.	
<b>AVALIAÇÃO</b> Produção textual; Exercícios dos textos; Álbum biográfico; Portfólio.	
<b>IV CRONOGRAMA</b>	
<b>AULAS</b>	<b>ATIVIDADES</b>
<b>1º AULA</b>	Apresentação da disciplina, cronograma, leituras e avaliação. <b>Filme:</b> “Os narradores de Javé”; Discussão do filme e sobre Memória; Litura <b>extraclasse</b> em grupo do Livro: “Escritas autobiográficas educativas”.
<b>2º AULA</b>	Discussão dos textos em grupo: “Escritas autobiográficas educativas”; Leitura do texto evocativo de memória “O menino e o Homem”; Produção <b>extraclasse</b> do texto: “Uma memória marcante”;
<b>3º AULA</b>	Leitura e discussão das produções: “Uma memória marcante”;
<b>4º AULA</b>	<b>Filme:</b> “A voz do coração”; Produção do texto <b>extraclasse</b> : “O que a escola representou na minha vida”; Leitura <b>extraclasse</b> do texto: “Dos bancos escolares à cadeira de professora”.
<b>5º AULA</b>	Leitura e discussão das produções: “O que a escola representou na minha vida”; Discussão do texto: “Dos bancos escolares a cadeira de professora”.
<b>6º AULA</b>	<b>Filme:</b> “Escritores da Liberdade”
<b>7º AULA</b>	<b>Filme:</b> “O clube do Imperador” Produção <b>extraclasse</b> do texto: “Meu professor inesquecível”

<b>8º AULA</b>	Leitura das produções: “Meu professor inesquecível” Leitura <b>extraclasse</b> dos textos: “Afiml, quem é o bom professor?”; “Querer ou não querer, eis a opção”
<b>9º AULA</b>	Discussão dos textos: “Afiml, quem é o bom professor”; “Querer ou não querer, eis a opção”; Orientação para a confecção do <b>álbum biográfico</b> ; <b>Álbum do professor.</b>
<b>10º - 15º AULA</b>	<b>Apresentação dos álbuns.</b>
<b>16º AULA</b>	Discussão dos álbuns e encerramento/Avaliação/Entrega do Portfólio

#### **V REFERÊNCIAS**

FREITAS, L. M. Afiml, quem é o bom professor? Disponível em: FREITAS, L. M. Afiml, quem é o bom professor? In: SEMINÁRIO NACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E CURRÍCULO, 7, 2009, Belém.

LAPO, F. R. Dos bancos escolares à cadeira de professora. In: BUENO, B; CATANI, D. B; SOUSA, C. P. (Org.) **A Vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração.** 4º ed. São Paulo: Escrituras, 2003.

MALHEIROS, E. S. Querer ou não querer, eis a opção. In: CHAVES, S. N; MAUÉS, J; GONÇALVES, T. V. (Org.). Memórias de Formação e Docência: Histórias e Trajetórias de Transformação. Belém: CEJUP, 2007.

PEREZ, L. M. V; ZANELLA, A. K. (Org.). **Escritas autobiográficas educativas: O que dizemos e o que eles dizem?**.1 Ed. Curitiba, Paraná: CRV, 2011.

SABINO, F. O menino e o homem. In: SABINO, F. O menino no espelho: romance. 64º ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

Filme: A voz do coração. Diretor: Christophe Barratier: França. 2004.

Filme: O clube do Imperador. Diretor: Michael Hoffman: EUA. 2002.

Filme: Escritores da Liberdade. Diretor: Richard LaGravenese: EUA. 2007.

Filme: Narradores de Javé. Diretor: Eliane Caffé: Brasil. 2004.

**APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
(TCLE)**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CIENTÍFICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS  
E MATEMÁTICAS

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**Título da pesquisa:** “NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS NA FORMAÇÃO INICIAL: MEMÓRIAS, HISTÓRIAS E EXPERIÊNCIAS FORMADORAS DE LICENCIANDOS EM BIOLOGIA”.

Prezado (a) Senhor (a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) a participar da pesquisa, “Narrativas autobiográficas na formação inicial: memórias, histórias e experiências formadoras de licenciandos em Biologia”, a ser realizada. O objetivo da pesquisa é **“Conhecer para compreender os processos autoformativos desencadeados em uma disciplina de autoformação docente, e as implicações das narrativas autobiográficas das trajetórias de vida e escolar na formação inicial de licenciandos em Biologia do Campus Universitário de Bragança”**. A sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: entrevistas (caso seja necessário) onde haverá gravação de áudio, imagens, áudios, gravações e a utilização dos relatos (narrativas) produzidos durante a disciplina. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. **(Todo material obtido será de arquivo pessoal do pesquisador e de seu orientador)**.

Os benefícios esperados são: **fornecer informações, material de pesquisa e base para as devidas discussões sobre a temática da pesquisa, além de fundamental subsídio para o desenvolvimento desta pesquisa**. Informamos que o (a) senhor (a) não pagará nem será remunerado por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação na pesquisa.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode nos contactar:

Jaíne Fernanda Jaques Miranda, São Raimundo/Centro; N° 1067 (Santa Izabel do Pará) 68790-000

E-mail: [jaifernanda@hotmail.com](mailto:jaifernanda@hotmail.com).

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Bragança, 04 de junho de 2018.

**Pesquisador Responsável**

RG: 6\*\*\*\*\*8

\_\_\_\_\_, tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura do participante: \_\_\_\_\_

Assinatura do responsável: Jaíne Fernanda Jaques Miranda