



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

ALICE OLIVEIRA ARAÚJO

FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS: desafios, aprendizagens
e construções do ser e fazer docente

BELÉM-PARÁ
2021

ALICE OLIVEIRA ARAÚJO

FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS: desafios, aprendizagens e construções do ser e fazer docente

Texto para a Defesa da Dissertação a ser 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.^a Dr.^a Ariadne da Costa Peres Contente.

Linha de pesquisa: Didática e Formação Docente

BELÉM-PARÁ
2021

ALICE OLIVEIRA ARAÚJO

FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS: desafios, aprendizagens e construções do ser e fazer docente

Texto para a Defesa da Dissertação a ser 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.^a Dr.^a Ariadne da Costa Peres Contente.

Linha de pesquisa: Didática e Formação Docente

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Ariadne da Costa Peres Contente (Orientadora)
Universidade Federal do Pará

Prof.^a Dr.^a Terezinha Valim Oliver Gonçalves (Membro Interno)
Universidade Federal do Pará

Prof.^a Dr.^a Silvaney Fonseca Ferreira (Membro Externo)
Universidade Federal do Pará

Prof. MSc. Luan Sidônio Gomes (Doutorando Convidado)
Universidade Federal do Pará

**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)**

A658f Araújo, Alice Oliveira.

FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS : desafios, aprendizagens e
construções do ser e fazer docente / Alice Oliveira Araújo. — 2021.
67 f.

Orientador(a): Prof^ª. Dra. Ariadne da Costa Peres Contente Coorientador(a): Prof. Me. Luan
Sidônio Gomes Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,
Instituto de Educação Matemática e Científica, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e
Matemáticas, Belém, 2021.

1. Formação de professores de Ciências. 2. Experiências Formativas. 3. Início da docência.
4. Aprendizagens Profissionais. I. Título.

CDD 507

A minha família por todo o amor e apoio para com os meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

Esta aventura é uma das mais lindas, é o momento de expressar gratidão para todos que me auxiliaram na construção deste trabalho. Existem pessoas que marcam a nossa vida, e uma delas é minha orientadora Prof. ^a Dr. ^a Ariadne da Costa Peres Contente pelo carinho, empatia e apoio em todo o processo de construção e formação profissional. Para mim é um exemplo de pessoa e profissional, seu amor pela docência transparece em todo processo de ensino que faz, foram momentos únicos de aprendizagem e trocas de experiências que carregarei comigo sempre.

Deixo também minha gratidão a CAPES pelo apoio financeiro para a continuidade e desenvolvimento da pesquisa. Ao IEMCI pela oportunidade de ingresso na pós-graduação e a todos os professores do instituto que tive o prazer de conhecer e aprender com suas histórias e ensinamentos profissionais.

Aos meus colegas professores do seminário de pesquisa, Luan, Nádia, Jamille, Jaíne, Veruska e Joniele pelas trocas, considerações e partilhas de experiências formativas. Cada um com suas particularidades me mostraram concepções de docência, pesquisa e literaturas que enriqueceram minha dissertação.

As professoras de Ciências que se dispuseram a contar sobre suas experiências, marcas e inquietações a respeito do fenômeno em estudo.

À minha família pelo amor e apoio, por acreditarem em mim, sonharem e chorarem juntos comigo. Vocês são únicos, são minha base e representação de amor que quero seguir sempre.

À amiga que o IEMCI me deu, Prof. ^a Michelle obrigada a cada conversa e apoio pessoal e acadêmico. E também as minhas amigas Alice Barbosa, Letícia e Lorena pelos incentivos e boas energias para continuação neste processo formativo da pós-graduação.

Agradeço principalmente a Deus, por nunca desamparar-me, pelo seu impressionante amor e sua maravilhosa graça. A aventura que é minha vida tornou-se com mais luz, cores a partir dele, sem Deus nada seria. Gratidão a todos.

RESUMO

Este trabalho é de caráter qualitativo na modalidade narrativa que se aventura pelas experiências contadas por duas professoras de ciências em fase inicial do exercício profissional. Para obtenção dos relatos propus encontros virtuais com o seguinte direcionamento: peço que você me conte suas experiências/situações/atividades marcantes vividas em sua formação inicial e no início do exercício docente para sua formação profissional. Para as minhas análises utilizo a Análise Textual Discursiva - ATD – que é uma metodologia que auxilia na obtenção de novos sentidos e significados do fenômeno em estudo. Possibilitaram-me novos olhares, tonalidade e cores a ponto de emergirem duas seções de análises, a primeira - O viver docente: descobrindo novos sentidos no exercício profissional, segunda seção - Formação profissional das professoras de Ciências: sentimentos e emoções que emergem nos primeiros anos no exercício profissional. Portanto, as experiências contadas foram e são significativas para a formação profissional, são os momentos de atravessamentos que possibilitaram novos olhares para a profissão docente, a ponto de configurações e reconstruções serem feitas, levando em consideração as singularidades e histórias que se entrelaçam durante a vida profissional. Como possibilidade de considerações finais, é possível pensar que existem elementos internos e externos que influenciam o ser e fazer das professoras, os mundos, as aventuras que já viveram e as relações que trazem, bem como as expectativas e necessidades associadas ao processo de ensino-aprendizagem. Assumo, assim, a docência como profissão cheia de impasses, subjetividades, desejos e construções de conhecimentos específicos que caracterizam e valorizam o sujeito professor, pois, sem dúvidas, são estes profissionais que conhecem, de fato, o que acontece nas salas de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores de Ciências. Experiências Formativas. Início da docência. Aprendizagens Profissionais.

ABSTRACT

This work is of a qualitative nature in the narrative modality that ventures through the experiences recounted by two science teachers in the initial phase of their professional practice. In order to obtain the narratives, I proposed virtual meetings with the following direction: I ask you to tell me your outstanding experiences/situations/activities in your initial training and at the beginning of the teaching exercise for your professional training. For my analyses, I use Discursive Textual Analysis - ATD which is a methodology that helps to obtain new apprehensions and meanings of the phenomenon under study. They allowed me new looks, tones and colors to the point where two sections of analysis emerged, the first - The teaching life: discovering new meanings in professional practice, second section - Professional training of science teachers: feelings and emotions that emerge in the first years of professional practice. Therefore, the experiences told were and are significant for professional training, they are the moments of crossings that enabled new perspectives for the teaching profession. To the point of configurations and reconstructions being made taking into account the singularities and stories that intertwine during professional life. And as a possibility of considerations it is possible to think that there are internal and external elements that influence the being and doing of the teachers, the worlds, the adventures they have lived and the relationships they bring, as well as the expectations and needs linked to the teaching-learning process. Thus, I assume teaching as a profession full of impasses, subjectivities, desires and constructions of specific knowledge that characterize and value the subject teacher, without a doubt these professionals are the ones who actually know what happens in the classroom.

KEYWORDS: Science teacher training. Formative Experiences. First years in exercise. Professional learning and constructions.

SUMÁRIO

VIAJANDO PELAS MINHAS EXPERIÊNCIAS: PRIMEIRAS DESAFIOS E APRENDIZAGENS	10
CAMINHOS METODOLÓGICOS	20
Em meio à incerteza percebo possibilidades: o encontro com os participantes	22
Dos encontros virtuais aos textos de campo	24
Cores várias propulsoras de interpretações - caminhos da Análise Textual Discursiva	26
O VIVER DOCENTE: DESCOBRINDO NOVOS SENTIDOS NO EXERCÍCIO PROFISSIONAL	28
FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORAS DE CIÊNCIAS: SENTIMENTOS E EMOÇÕES QUE EMERGEM NOS PRIMEIROS ANOS NO EXERCÍCIO PROFISSIONAL	46
POSSIBILIDADES DE NOVOS OLHARES: MINHAS CONSIDERAÇÕES FINAIS	61
REFERÊNCIAS	64

VIAJANDO PELAS MINHAS EXPERIÊNCIAS: PRIMEIROS DESAFIOS E APRENDIZAGENS

Alice pôs-se em pé e lhe passou a ideia pela mente como um relâmpago, que ela nunca vira antes um coelho com um bolso no colete e menos ainda com um relógio para tirar dele. Ardendo de curiosidade, ela correu pelo campo atrás dele, a tempo de vê-lo saltar para dentro de uma grande toca de coelho embaixo da cerca.

No mesmo instante, Alice entrou atrás dele, sem pensar como faria para sair dali. Alice no País das Maravilhas

Desafio-me pelas minhas experiências da mesma forma que a Alice dos contos aventurou-se atrás do coelho, movida pela ardente curiosidade, instigada também pelas minhas curiosidades e questionamentos de conhecer-me como pessoa e professora. Proponho-me a contar minhas experiências com e na docência, minhas marcas, particularidades, de outros tempos, espaços, momentos e situações que me tocaram e inquietações que me conduzem a presente pesquisa. Ecoam em mim experiências significativas em relação aos meus primeiros contatos com a profissão docente, bem como os processos formativos vivenciados em formação inicial e no início do exercício profissional. Portanto, intento recontar as experiências que me despertaram para a profissão e, por conseguinte, ao objeto desta pesquisa.

Dentre as experiências rememoradas, percebo que durante meu percurso de vida desconstruções e reconstruções foram e são feitas. Tais mudanças abarcam os âmbitos pessoais, sociais e profissionais que me constituem como pessoa e professora. Percebo, assim, quanto minha existência é incompleta e inacabada (FREIRE, 1996; 2010) e, consciente desta incompletude, me vejo capaz de me transformar e seguir novos caminhos em busca da minha melhor versão pessoal e profissional. Consciente destas características, e a partir do que me toca, sou capaz de encarar a vida, a profissão docente com outros olhares, apreensões e demandas que sejam significativas para mim e, neste memorial, apresento algumas destas percepções, por meio de situações que vivi, para apontar como se deu a construção do objeto de estudo.

Olho para dentro de mim, para quem fui, sou e desejo ser em busca de conhecer as nuances de minha existência. Mergulho em minhas lembranças, histórias e acontecimentos que se misturam e se aproximam da presente pesquisa. São experiências que se mostram

significativas para mim, pois me dão indícios e bases que reforçam os caminhos que tenho construído até a chegada na profissão e, respectivamente, ao presente estudo.

Para mim, um minicurso vivido em formação inicial se mostra como uma das minhas experiências significativas. Naquela época, o professor formador mobilizou inquietações a respeito do professor de ciências situado no espaço-tempo do século XXI. Dentre os questionamentos suscitados aponto estes: Que professor de ciências formar? O que precisa saber e saber-fazer para ser professor de Ciências? Não lembro com clareza quantos dias foram, mas hoje compreendo que fizeram toda a diferença em relação ao meu olhar sobre a profissão docente, pois me possibilitou enxergar cores, tonalidades e aprendizagens que antes não via ou tinha.

Lembro-me que no primeiro dia fui com a intenção de completar a carga horária necessária da graduação. Contudo, eu não esperava que os encontros se tornassem tão significativos a ponto de desencadear outros olhares para a profissão docente. Vejo este acontecimento como um divisor de águas, um *momento charneira* (JOSSO, 2004), pois me possibilitou transformações. Ouvi histórias, anseios e desejos dos colegas sobre a profissão docente, ações desenvolvidas e posturas adotadas.

Tive também a oportunidade de compartilhar com eles sobre a minha relação com a docência, por exemplo, das vezes em que eu brincava de ser professora quando criança, assim como compartilhei os meus próprios anseios, desejos e histórias. Foi um alívio perceber que as sensações, inquietações e sonhos também eram sentidos pelos meus colegas licenciandos, só que de formas diferentes. Este momento proporcionou em mim mudanças, rupturas sobre como eu via a profissão professor, o Ensino de Ciências e a própria Ciência.

Até aquele momento do minicurso eu concebia a profissão docente como atividade simplista, pois imaginava que só bastava transmitir os conhecimentos científicos a respeito da vida, dos planetas e das várias funções e interações entre os organismos, vivos ou não. Via a profissão sem cores, sem encanto e brilho. A forma como eu percebia a profissão era desprestigiada, fácil e técnica, sem nenhum papel social relevante. No entanto, fui compreendendo que a profissão caminha por vários meios, pessoas e questões sociais, nas quais é necessário situar e fomentar reflexões complexas e indissociáveis da vida, do aprender a ser humano, isto é, aprender a viver em sociedade, a ser empático e solidário. No decorrer

desta experiência, percebi que algumas das minhas concepções, como aquela relacionada ao professor, aprendi desde a educação básica, por meio de observações dos fazeres dos professores, também construí aprendizagens e adquiri formas particulares de entender os processos de ensino-aprendizagem e a profissão professor (BEJARANO & CARVALHO, 2003).

No minicurso, com as discussões e os debates reflexivos sobre o Ensino de Ciências, fui desmistificando a Ciência e percebendo a existência de suas outras faces, a da fada benfazeja, mas também da bruxa má, como diria Chassot (2003). Pontos esses que me levam ao tempo da educação básica, momento que pairava sobre mim questões relacionadas a aprender assuntos voltados à disciplina de Ciências e a outras disciplinas curriculares e não necessariamente à profissão docente. Tempo também de questionamentos internos e externos, de curiosidades e descobertas, ou melhor, saber os porquês das coisas.

Noto, hoje, que meu encanto pelos assuntos científicos na Educação Básica se deu pelo vislumbre da ciência nos laboratórios, experimentos e as mutações fora do “normal”, como é apresentado nos filmes de ficção científica em que os heróis ganham capacidades por alterações e modificações nos genes. Porém, meu encontro com a Ciência não ocorreu da forma que idealizei, não manuseei microscópios e não fiz experimentos em laboratórios, motivos de descontentamento para mim, pois eu associava a ciência ao “ser cientista”, ao desenvolvimento de experimentos nos laboratórios e uma Ciência que me desse respostas verídicas e prontas.

Vejo-me agora aliviada por romper certos padrões e concepções a respeito do professor, do Ensino de Ciências e da Ciência que antes me habitavam e me davam voz. Para mim, estas ultrapassagens e novas nuances de minha compreensão sobre tais conceitos foram aprendizagens docentes possíveis nas minhas interações no minicurso. No decorrer desta ocasião novos sentidos e aprendizagens foram ganhando cores, uma vez que passei a assumir que ensinar e aprender Ciências ultrapassa a concepção neutra e pura da Ciência ou do professor transmissor de informações (KRASILCHIK, 2000), indo ao encontro de uma visão mais complexa da profissão e do Ensino de Ciências, que rompe padrões, utiliza a realidade dos alunos e inclui suas particularidades e o contexto social, promovendo uma formação cidadã que auxilie a autonomia, atuação e reflexão em sociedade.

Isto me fez perceber que durante a Licenciatura em Ciências Naturais com habilitação em Biologia, especificamente no ano de 2014, quando iniciei a graduação na Universidade do Estado do Pará - UEPA, via-me distante da profissão docente, por não ter feito à época uma reflexão acerca da escolha pela graduação, que se deu necessariamente pela minha afinidade nos assuntos de Ciências. A princípio, não entendia que era um curso de licenciatura, isto é, uma formação inicial para professor. Atento-me ao fato de que isso parece tão óbvio, mas confesso que pensava que iria “viver” nos laboratórios, conhecendo de perto o funcionamento dos organismos e suas interações. Mas, no decorrer do curso, percebi que teria assuntos mais voltados para a docência, do que para as questões que me encantavam e me levaram ao curso, os assuntos de Ciências.

No momento atual, percebo que entrei na graduação almejando o aprofundamento em assuntos específicos dos seres vivos, da vida e sua origem, ou melhor, assuntos que me dessem base para futuramente seguir pelos campos de pesquisas das Ciências. Para Lopes, Zancul e Bizerril (2013), a escolha pela graduação muitas vezes se dá por outros motivos do que pela identificação com a profissão professor, tal como visões que caracterizam a profissão como algo simples, sem muita relevância social, bem como a falta de reflexão no processo de escolha do curso, o que causa insegurança em relação ao futuro profissional.

Ainda considerando o episódio do minicurso, momento que me fez enxergar com lentes mais potentes a profissão professor, passando a entender o quão complexa, dinâmica e ativa é a profissão. Esse entendimento ultrapassa a visão da profissão como mera transmissão-recepção, isto é, o professor como detentor e transmissor do conhecimento científico e os alunos como “tábulas rasas” (SCHNETLZER & ARAGÃO, 1995). Portanto, reflexos simplistas foram substituídos por feixes mais complexos que redirecionam minhas lentes para uma leitura de mundo mais ampla.

Ao refletir sobre estes momentos, relembro o quanto eles foram significativos. E como é bom lembrá-los! Pois me fizeram enxergar o professor como promotor de transformações e significações de seus alunos e de si próprio, pois percebi que ao mesmo tempo que ensina, também aprende e constrói conhecimentos na e da própria ação. Com isso, nasce em mim novas formas de ver a profissão, com percepções mais amplas, elaboradas e complexas que

tem como papel social o ato de ensinar que envolve a construção do conhecimento dos alunos como aquisição complexa, subjetiva e social, organizada, contextualizada e integrada, em conformidade com as questões que conduzem a nossa vida. Tais apontamentos me auxiliaram a compor uma cabeça bem-feita¹, que aprende, reformula, seleciona e modifica o que é pertinente para viver em sociedade (MORIN, 2003).

Reafirmo que as interações, debates, questionamentos e reflexões vividas no minicurso foram o pontapé inicial para que eu chegasse aos entendimentos que hoje tenho a respeito da docência, do Ensino de Ciências e da própria Ciência e delineiam a professora e pesquisadora que venho me constituindo. Vejo que as reflexões mobilizadas nesta experiência oportunizaram-me romper visões, obstáculos internos da profissão professor e tudo que envolve.

Imbuída deste entendimento, retomo lembranças de outro momento que me ocorreu no período final da formação inicial, quando fui mediadora de uma roda de conversa que teve como base o livro “Formação de professores de Ciências: tendências e inovações”, de Carvalho e Gil-Pérez (2011). Esta foi uma experiência que me ajudou a compreender a formação de professores mais do que um lugar de aquisição de técnicas e conhecimentos científicos, mas como momento chave de socialização e configuração profissional (NÓVOA, 1992).

Percebo que me proporcionou oportunidades de ampliação e construções profissionais no e para o exercício docente, pois no desenrolar das interações pude perceber que a intenção do professor formador era de ampliar os nossos olhares sobre a profissão, o ser e fazer do professor, trazendo à tona discussões e possibilidades para ir além no exercício profissional, sendo capaz de refletir, construir, reelaborar e dinamizar nossas próprias formas de ação.

Ainda em formação inicial tive a oportunidade de ser orientada no Trabalho de Conclusão de Curso pelo mesmo professor formador que desenvolveu o minicurso já mencionado. Foi um desafio para mim, adentrar ao campo da pesquisa de formação de

¹ “Uma cabeça bem-feita” significa que, em vez de acumular o saber, é mais importante dispor ao mesmo tempo de organização para colocar e tratar os problemas e que permitam ligar os saberes e lhes deem sentidos para o viver em sociedade. Que seja possível integrar ao invés de fragmentar, dissociar as informações que são vista como matéria prima para a construção dos conhecimentos pertinentes. O conhecimento comporta, ao mesmo tempo, separação e ligação, análise e síntese e não uma acumulação estéril.

professores, pois tinha a sensação de que muito já tinha sido dito a respeito deste campo, mas aos poucos, com as várias conversas e orientações, fui percebendo que o meu olhar teria uma significância, um papel social e, portanto, uma contribuição à referida área. Assim, ao final do curso, realizei a pesquisa intitulada O ser e o fazer docente: reflexões de licenciandos em formação inicial, com o objetivo de investigar as reflexões dos futuros professores em formação inicial sobre seu ofício, suas visões, suas angústias, suas crenças e certezas pessoais.

Após a conclusão da graduação, deparei-me com novos porquês: que postura docente/professoral adotar? Estaria eu realmente preparada para o exercício profissional? Quais conhecimentos utilizar? Por onde devo começar? A partir das minhas inquietudes sobre a fase inicial do exercício profissional, percebi-me preocupada com o processo de constituição do professor de Ciências, especialmente a etapa vivenciada pelos professores nos anos iniciais do exercício docente, ao qual Tardif (2014) chamou de *fase de exploração*, que se refere aos três primeiros anos de trabalho, que vem a ser um período de descobertas, marcado por diversas interações e situações escolares cheias de singularidades, exigências burocráticas e inserção na realidade e no corpo docente.

Esta é uma fase que envolve demasiados fatores, algumas vezes estressantes e conflitantes, que tem a ver com a entrada no trabalho, a aceitação pelos pares, as relações com os alunos e o aprender e construir a própria profissão dentro da ação, ou seja, é o momento de aprender a se adaptar às incertezas que o contexto profissional acarreta (IMBERNÓN, 2011), demandando aprendizagens subjetiva, relacional e situacional que revelam muito de quem somos e as experiências que nos compõem (LARROSA, 2011).

Lembro-me que, ao buscar oportunidades de atuação profissional, passei por situações que, de certa forma, foram frustrantes, pois me via uma jovem professora em fase inicial de atuação, cheia de sonhos, com todo o gás para começar, mesmo repleta de questionamentos e anseios. Rememorar este episódio causa-me “frio na barriga”, pois o mercado de trabalho para os professores iniciantes ainda é estreito, a estabilidade financeira ainda causa ansiedade, e conquistar o espaço profissional demanda um trabalho árduo de idas e vindas em busca de oportunidades de exercer a docência.

Entre as minhas várias andanças à procura por oportunidades de atuação docente, tive a chance de lecionar algumas aulas de biologia para jovens e adultos em uma instituição

privada de ensino. Nesse momento, me vi dentro de uma sala de aula, cheia de alunos de diferentes formas, tamanhos e realidades, no qual a responsabilidade de ensinar assuntos inerentes à vida era minha. Um turbilhão de sensações e inquietações em relação ao meu ser e fazer docente emergiram, pois eu estava prestes a iniciar outra fase do meu percurso de vida, agora no contexto de trabalho, impregnada das responsabilidades profissionais.

Nesta situação, me deparei amedrontada e à procura de receitas prontas e acabadas para enfrentar a diversidade de alunos que estavam à minha espera. Vi-me despreparada e até duvidosa dos conhecimentos aprendidos em formação inicial. Parece-me engraçado, hoje, lembrar esta situação, pois apesar de defender a capacidade criativa, crítica e reflexiva do professor, aquele que rompe padrões, busca outras formas de atuação e que se enxerga como promotor de mudanças de si e de seus alunos, mas quando entrei no famoso “chão da escola”, me vi à procura das benditas receitas. Porém, hoje reconheço que são atitudes e inquietações comuns nesta fase profissional, pois adentrar ao exercício profissional requer experimentar o amargo e o doce da ação, é o reconhecer-se responsável por minhas ações, sujeitas a erros e acertos, aos encantos e desencantos da profissão.

Por essas razões, afirmo hoje, que a fase inicial do exercício docente possibilita momentos significativos, propulsores de percepções no e sobre o ambiente de trabalho, no que tange às construções de conhecimentos, aprendizagens, posturas e atitudes profissionais. No presente, tenho consciência de que as minhas ações pedagógicas estão imersas em uma sociedade plural, movente e informativa, com misturas de diferentes culturas, histórias e particularidades que compõem o ambiente escolar, que também é incerto, mutável e dinâmico (IMBERNÓN, 2011). Noto, assim, que receitas prontas e pré-definidas não alcançam mais tais sujeitos que vivem neste universo complexo e diversificado.

A partir das experiências que venho narrando, as quais considero significativas a minha construção como docente, percebo que, ao longo do processo formativo, rompi barreiras relacionadas à minha visão a respeito da docência, das questões relacionadas ao contexto social e do trabalho, fazendo-me compreender, portanto, que adentrar no mundo profissional requer posturas e responsabilidades inerentes à profissão. Não quero dizer com isso que deixei de ser aluna. O que quero mostrar hoje, é o novo papel que passei a assumir, o de professora. Estava eu em um “ritual” de transição da discência para a docência (FLORES,

2010), vivenciando a passagem do conhecimento sobre a docência para o conhecimento na docência (FONTANA, 2011).

Mudei minhas posturas, ações, olhares e interesses e sei que ainda vou continuar a fazê-lo, por entender que o professor vivencia um processo *continuum* de formação profissional, quer dizer, que ao mesmo tempo que ensino, aprendo, bem como, reconfiguro-me e construo conhecimentos próprios na ação. Percorro agora novos caminhos, como professora, que envolve o ser e fazer docente, o construir-se, o aprender-se e desenvolver-se profissionalmente através de um processo complexo de aquisição do conhecimento profissional, sendo um percurso de possibilidades, modificações, reformulações e transformações da própria ação (BOLZAN & ISAIA, 2006).

Vivi a experiência inicial de docência marcada pela ansiedade, insegurança, medo, bem como o contentamento de finalmente ter uma sala de aula pela qual seria responsável. Com o passar das aulas, comecei a entender a dinâmica dos alunos, a olhar para suas dificuldades e para as minhas. É um processo a meu ver complexo que envolve vários fatores: social, cultural, pessoal e as respectivas interações. Entendo que sou um ser humano em movente construção, que assume a prática profissional a partir dos significados que eu mesma internalizo conscientemente ou não (TARDIF, 2014).

Assim, sentia e vivenciava a docência impregnada das questões, enfrentamentos que emergiram nesta fase. Aventurei-me pela incerteza do exercício profissional, de tal forma, que me vi com novos porquês relacionados a este momento inicial de ação, que para mim influenciou e fomentou meu modo de ser e me fazer docente, com um olhar mais complexo e diversificado, com possibilidades várias de atuações e modificações dos meus fazeres profissionais. Sei que não posso generalizar as experiências vividas, que cada sujeito sente e age de formas diferentes aos estímulos e respondem de maneiras particulares. Por essas razões relato minhas experiências, pois falam de mim, dos meus anseios, sonhos e particularidades que me trouxeram ao fenômeno em estudo.

Para mim certas experiências, como as que venho contando, são significativas, mas para outros, pode não ser, de maneira que entendo, que as experiências são o que me passa, o que me toca e me atravessa e me impulsionam aventurar-me por novos caminhos (LARROSA, 2011). Hoje, compreendo que as minhas experiências me conduzem ao encontro

do objeto de pesquisa, portanto é uma nova experiência desafiadora, que me vejo capaz de experimentar e mergulhar.

Desse modo, mostrei minhas marcas e particularidades que estão me constituindo professora agora no exercício profissional, que é dinâmico e não espera até que o professor iniciante se sinta preparado para lidar com as dificuldades existentes em cada situação escolar (SOUZA, 2009). Com isso, percebo que o processo formativo, em especial a formação inicial de professores de Ciências, necessita ainda mais de uma formação que auxilie na tomada de consciência das insuficiências e potencialidades (CARVALHO & GIL-PÉREZ, 2011). Caso a mentalidade docente não seja fomentada, os professores passarão pela formação inicial “sem terem sido abalados em suas crenças, e são essas crenças que vão reatualizar no momento de aprenderem a profissão na prática” (TARDIF, 2014, p.273).

No momento presente, me atrevi a aventurar-me pela minha fase inicial de atuação profissional que corresponde a um período extremamente importante para o “jovem” professor conhecer e aprender a profissão, que determinam, inclusive, o futuro na docência e as relações no trabalho (TARDIF, 2014). Para mim, assim como a formação inicial, os primeiros anos do exercício profissional também são momentos essenciais na formação do professor, capaz de promover interações, mobilizar aprendizagens e conhecimentos docentes, bem como, tomadas de consciência da e na ação. Estas configurações, fomentadas no exercício, diferenciam e caracterizam o professor como um profissional (IMBERNÓN, 2011).

Ao olhar para trás, percebo que não sou mais a mesma. É um alívio! Vejo-me movente, dinâmica e em constante construção, tanto pessoal e profissional a partir dos vários mundos, tempos, espaços e situações que me atravessam e que me compõem (CHAVES, 2011; CLANDININ & CONNELLY, 2011; LAROSSA, 2011). Dito de outro modo, o meu ver, ser e fazer docente é constituído das várias vozes, histórias de outros tempos, de mim mesma e do outro, que se relacionam a partir das interações que fiz e faço.

Recordo-me, ainda, que desde criança gostava de contar e recriar histórias, me via encantada pela história da "Alice no País das maravilhas" pela semelhança dos nomes, é claro, e, também, pelo jeito de ser da personagem, uma menina sonhadora, questionadora e curiosa, que embarcou em uma aventura pelo desconhecido ao seguir e mergulhar na toca do Coelho Branco de colete e relógio que passava pelo jardim.

Hoje, ao contar minhas experiências, faço-a com a intenção de olhar para dentro de mim, ou melhor, mergulhar pelos vários mundos que me habitam, da mesma forma que a Alice dos contos fez ao ir em busca do coelho. A meu ver a Alice percorre uma jornada de aprendizagens, descobertas e aventuras, tal como faço ao olhar introspectivamente para as minhas experiências a partir do presente para o passado e o futuro, com vários olhares, situações, mundos, sonhos e inquietações que me constituem (CLANDININ & CONNELLY, 2011) e que me auxiliam a enxergar a complexidade da docência.

Considero-me no presente, semelhante às duas Alices, a do passado e a personagem dos livros, justamente pelas aproximações com tais adjetivos: sonhadora, questionadora e curiosa. Quando busco conhecer quem sou e o que me constitui como pessoa e professora, me percebo impregnada por essas características, só que agora voltadas à fase inicial do exercício profissional, que para mim foi o momento em que me vi dentro de uma sala de aula, cheia de alunos e com a responsabilidade de exercer a profissão. No presente, aponto esse contexto inicial vivido como momentos indispensáveis para minha formação e construção docente, pois me impulsionam a olhar para esta fase a ponto de me ver movida a investigar: **em que termos ocorre o processo de formação profissional vivenciado por professores de ciências a partir de suas experiências na formação inicial e no início do exercício docente?**

Com isso, busco como objetivo geral: **compreender o processo de constituir-se professor de ciências a partir das experiências pessoais e profissionais vivenciadas na fase inicial do exercício profissional.**

No trilhar desta caminhada, estabeleço como objetivos específicos:

Conhecer para compreender as experiências formativas vividas e manifestadas por professores de ciências a respeito de sua formação.

Compreender os enfrentamentos e potencialidades do viver e aprender a ser professor de ciências.

Possibilitar reflexões e a valorização da movimentação constitutiva vividas no processo de formação profissional, bem como elencar possíveis modificações feitas nas ações de trabalho.

Enxergo em mim, a necessidade de compreender o objeto de pesquisa para além do que vivi. Busco agora o outro, as experiências de outros professores para me ajudar a ampliar os conhecimentos do campo da docência e a valorização de tal profissão. Intento-me a seguir pelos caminhos metodológicos trilhados e experienciados por mim para me auxiliar a alcançar os objetivos delineados.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Início esta nova jornada, desafiando-me por histórias e experiências pessoais e profissionais que não são minhas, mas do outro. Para mim não é uma tarefa fácil, ou um processo estático, é um movimentar-me complexo e inquietante, pois preciso levar em consideração os sujeitos, o local e a forma que mais colabora para compreender o que se mostra em relação ao fenômeno (GALIAZZI & SOUSA, 2020). Diante disso, para a construção deste estudo, assumo uma trajetória investigativa de cunho qualitativo, na modalidade narrativa, por entender como caminho propício para a compreensão das experiências contadas pelos participantes.

Aventurei-me pelas histórias, inquietações, enfrentamentos e sonhos dos participantes por um caminho qualitativo, sem a intenção de medir ou quantificar, mas de entender o fenômeno de forma aprofundada, através de uma análise rigorosa e criteriosa dos relatos que obtive (MORAES, 2003). Minha intenção, ao percorrer as experiências que constituem o professor de Ciências foi inquietante, pois ao mesmo tempo em que valorizo e entendo que cada sujeito é único e singular, com experiências próprias, me vi com medo de me perder por entre elas.

Para movimentar-me e ultrapassar tal inquietação, assumo a pesquisa narrativa, de modo que me possibilitou estabelecer relações múltiplas, de várias vozes, dentre elas: as minhas, as dos participantes, as situações e autores trazendo um olhar plural para o fenômeno investigado, desenvolvendo assim compreensões por dimensões várias (GONÇALVES, 1999; GONÇALVES, 2011). Reconstruo as experiências dos sujeitos tratando-as como histórias compartilhadas, pois como pesquisadora e pessoa que ao recontar as experiências do outro, me vejo reconstruindo junto com eles suas trajetórias pessoais e profissionais ao passo que vou narrando cada momento que elencam como significativos (GONÇALVES, 1999).

Meu interesse como pesquisadora narrativa se deu por entender que os sujeitos da pesquisa, os professores de ciências, exercem uma prática social, com vidas historiadas, pois *somos organismos contadores de histórias*, com situações e paisagens diferentes que abrangem toda complexidade que o viver em sociedade produz (CLANDININ & CONNELLY, 1995; 2011). Sendo assim, ao contarem o que lhes atravessam, emprestam suas vozes, sentidos e significados que me ajudam a compor interpretações em relação ao fenômeno estudado.

A pesquisa foi se configurando como uma produção de múltiplas vozes, vindas de vários momentos, situações e tempos distintos construídos individual e socialmente, ou seja, como corporificações de histórias vividas e relatáveis, com vidas dinâmicas, moventes e interativas (GONÇALVES, 2011; CLANDININ & CONNELLY, 2011). Portanto, mergulhei em diferentes direções, movimentando-me em um ir e vir temporal e relacional que me possibilitou um olhar multidimensional, quer dizer, para as dimensões situacional, relacional e temporal (GONÇALVES & NARDI, 2016; CLANDININ & CONNELLY, 2011). Ao caminhar pelas experiências contadas, ampliei os meus olhares para as várias faces, tempos e situações que constituem os participantes.

Compreendo as experiências relatadas a partir do espaço tridimensional, característica central da pesquisa narrativa (GONÇALVES & NARDI, 2016), pois eles:

Assume, assim, uma característica central importante, em termos epistemológicos de pesquisa, que é o espaço tridimensional: dimensão temporal (presente, passado e futuro); dimensão relacional (pessoal e social); dimensão situacional (lugar ou sequência de lugares em que a experiência ocorre ou ocorreu) (p. 1066).

As experiências vividas e relatadas falam de outros momentos, sentimentos e enfrentamentos próprios dos participantes. Ao rememorar-las nos movemos no presente, passado e futuro com um olhar introspectivo e extrospectivo para si e para o meio. Assim, nesta pesquisa me preocupo em compreender as experiências vividas, as formas que os participantes experienciam o mundo e os sentidos e significados que produzem. Para Clandinin e Connelly (2011):

Não estamos, no entanto, preocupados com a vida como ela é experienciada aqui e agora, mas como a vida é ao ser experienciada em um *continuum* – as vidas das pessoas, as vidas institucionais, as vidas das coisas... O que podemos ser capazes de dizer agora sobre uma pessoa ou uma escola ou outros é um sentido construído em termos de um contexto mais amplo e esse sentido muda com o passar do tempo (p. 50).

Foi nesse contexto, emaranhado de vidas, sonhos, do ir e vir no espaço-tempo das histórias e dos acontecimentos da vida, que me vejo imersa. Foram momentos incríveis! A seguir, narro os encontros que tive com os participantes desta pesquisa que emprestaram suas experiências para compor sentidos a este texto narrativo.

EM MEIO À INCERTEZA PERCEBO POSSIBILIDADES: O ENCONTRO COM OS PARTICIPANTES

Como venho narrando, percorri novos caminhos que demandaram incertezas, possibilidades e encontros significativos. Lembro-me que elencar os sujeitos que compõem esta pesquisa não foi uma decisão aleatória, foi o parar, o olhar as entrelinhas do que vivi e que hoje me motiva; a fase inicial do exercício profissional.

Almejo também dar voz aos participantes. Com isso, entendo que narrar as histórias é um contínuo desvelar-se, é mergulhar nos mundos/histórias que nos habitam e que habitam os participantes da pesquisa, e isso possibilita compreender o que nos constitui professor e pessoa. Posto isso, vejo que o campo da formação/produção do humano “é sobredeterminado pela existência do *outro*, do *diferente* daquele que não sendo eu, me confere identidade, ainda que móvel, movediça, instável” (CHAVES, 2011, p. 208).

Quando parei para refletir a respeito dos sujeitos que poderiam me ajudar a compor novos sentidos e significados ao fenômeno em estudo, me deparei pensando no meu processo de formação e entrada na realidade da profissão, percebi anseios, mudanças e sentimentos vários que subjazem tal profissão docente. Pensei: Como os meus sujeitos da pesquisa de TCC vivenciaram a fase inicial do exercício profissional? Que experiências podem me contar?

Movida por tais questões, entrei em contato com os participantes da outra pesquisa que desenvolvi na época da formação inicial com o intuito de saber como andavam, se continuavam na profissão e se a estavam exercendo. Para minha surpresa, apenas uma pequena parcela dentre os 12 participantes da pesquisa anterior estava exercendo a profissão, ou já tinham exercido e, por motivos externos, estavam distantes dela. A partir disso, com o

intuito de valorizá-los e lhes dar voz, busquei estabelecer critérios para encontrar os respectivos participantes deste estudo.

Estabeleci como primeiro critério: **a formação inicial no curso de Licenciatura em Ciências Naturais - Biologia do Campus VI – UEPA, Paragominas – PA**, pois foi neste espaço, que vivenciei processos formativos significativos para minha formação. Para mim foram momentos de grande significado pessoal e profissional, de tal forma que trouxe experiências vividas naquele momento de formação que também me conduziram ao respectivo estudo.

E como segundo critério: **encontrar-se na fase inicial do exercício profissional**, a qual estabeleço em até 3 anos, momento visto como período de descobertas, exploração e como decisivo no viver e caminhar docente (TARDIF, 2014). Para mim é o período em que construí meus próprios esquemas, pautas e estratégias de ensino-aprendizagem, sendo um processo complexo, adaptativo e experiencial (IMBERNÓN, 2011). A meu ver é marcado por desconstruções, (re)construções e aprendizagens, em que o professor iniciante começa a descobrir seu modo, jeito, posturas e atitudes no exercício.

Com os critérios referidos, encontrei meus participantes: duas professoras de Ciências que estão vivenciando o momento inicial do exercício profissional. Entrei em contato novamente com elas via *whatsApp*² com o propósito de negociar encontros para conhecer suas experiências formativas. Para Clandinin e Connelly (2011), é importante estabelecer boas relações no momento de negociação da entrada no campo de pesquisa, tal como o fiz. Vejo como significativo partir das experiências destas professoras, pois construímos uma relação profissional e pessoal de amizade e respeito que ultrapassou o momento da formação inicial e se encontra até hoje.

Diante dos critérios estabelecidos, apresento agora **as duas participantes³ desta investigação**:

² É um aplicativo digital multiplataforma para troca de mensagens de texto, voz, vídeo e para chamadas de voz e vídeos online.

³ Nomes fictícios para salvaguardar o anonimato das participantes.

Professora Ana, formada em Ciências Naturais com habilitação em Biologia pela Universidade do Estado do Pará, no Campus de Paragominas – PA. Em exercício profissional há aproximadamente dois anos na rede pública de ensino de Paragominas.

Professora Camila, formada em Ciências Naturais com habilitação em Biologia pela Universidade do Estado do Pará do Campus de Paragominas – PA. Em exercício profissional há aproximadamente um ano na rede pública de ensino do município de Santa Luzia do Pará.

Conforme Clandinin e Connelly (2011), às duas professoras me emprestaram seus sentidos e significados do fenômeno analisado ao contar suas histórias, marcas e atravessamentos vividos. De modo que, me ajudaram a compor os textos de campo, que narro a seguir.

DOS ENCONTROS VIRTUAIS AOS TEXTOS DE CAMPO

A partir dos critérios estabelecidos, sinalizei para as professoras o interesse por encontros presenciais, porém, pela respectiva crise⁴ social sanitária vivenciada atualmente no âmbito da saúde em tempos de pandemia e isolamento social, optamos por encontros virtuais via aplicativo⁵ multiplataforma que permitiu interações mais próximas e também as gravações dos encontros.

Agendei entrevistas individuais, com dia e hora definidas pelas próprias participantes. Primeiro me encontrei virtualmente com a professora Ana e em seguida com a professora Camila, foram encontros virtuais significativos, cheios de experiências e memórias que geraram sentimentos diversos, visíveis em suas expressões.

Os textos de campo foram construídos juntos com as participantes, a partir das histórias narradas no decorrer dos encontros, no qual optei por entrevistas semiestruturadas para composição da produção da presente investigação. Os textos são totalmente interpretativos, modelados pelos interesses ou desinteresses dos envolvidos (CLANDININ &

⁴ Crise ocasionada pela presença do covid-19 que é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves que se Disseminou gerando uma realidade pandêmica e atípica.
<https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#o-que-e-covid>.

⁵ O aplicativo *Skype*.

CONNELLY, 2011). Meu intuito com as entrevistas foi de deixar as participantes à vontade para contar sobre si e sua formação.

Com isso, busquei interações participativas por entender que contar as experiências vividas, muitas vezes, se transforma em uma conversa (CLANDININ & CONNELLY, 2011) e foi justamente o que ocorreu. As participantes expressaram suas marcas que para mim são *momentos charneira* (JOSSO, 2004), evidenciam sentimentos ao longo das entrevistas, algumas vezes de forma tímida e outras totalmente à vontade. Entendo que falar de si, das experiências que lhes constituem as levaram ao passado, pois eram nítidas as emoções expressas, tais como alegria e descontentamento.

Os encontros com cada professora duraram aproximadamente 50 a 60 minutos com o seguinte direcionamento: **peço que você me conte suas experiências/situações/atividades marcantes vividas em formação inicial e no início do exercício docente para sua formação profissional.** Quando necessário, lancei perguntas auxiliares pedindo para falarem mais com o propósito de obter o máximo de significados em seus relatos, sem a intenção de limitá-las, mas apenas orientá-las para o fenômeno de pesquisa.

Nesses encontros virtuais, estabeleci relações interativas (ARAGÃO, 2011), elencando perguntas informais para que as professoras se sentissem mais à vontade ao relatarem suas experiências. Foram relações recíprocas, além de interativas, em que as participantes se dispuseram a contar suas experiências mesmo com todos os receios em serem gravadas, conforme expressaram quando combinamos os encontros. Ao me relatarem suas inquietações em serem gravadas, apontei que meu intuito era de ouvir suas histórias com a intenção de compreendê-las e recontá-las sem nenhum pré-julgamento, mas com responsabilidade e consciência do meu papel como pesquisadora.

Os relatos são pessoais e, também, sociais, são significações construídas a partir das interações com o meio social. Assim, o processo de imersão das participantes em suas próprias lembranças ultrapassam barreiras temporais, de forma que elas, ao narrarem suas experiências, deslocam-se no espaço-tempo compondo suas significações. Para mim, valorizar suas vozes, sentimentos e experiências são ferramentas valiosas para a formação docente (PRADO & SOLIGO, 2007).

Olhar para si e para suas experiências oportunizou às professoras reflexões intensas, ao se depararem contando suas histórias, ao ponto de expressarem contentamentos e frustrações em cada momento revivido. Vejo como uma oportunidade de conhecer e valorizar o sujeito professor no âmbito do próprio processo formativo, possibilitando-lhe reafirmar a profissão, trazendo o professor para o cerne da formação (NÓVOA, 2017).

A partir das interações com as participantes, fomos moldando os textos de campo imersos em sentimentos e situações sobre suas constituições profissionais, entrelaçamentos foram feitos de suas composições que se transformaram em fios condutores para a compreensão do fenômeno em estudo (GONÇALVES *et al.* 2019).

Ao longo das conversas, os sentidos foram vindos de vários lugares, momentos, mundos e vozes que compõem as participantes e a mim, pesquisadora, como uma rede complexa de ligações entrelaçadas de composições de sentidos e significados do vivido (GONÇALVES *et al.* 2019). Assim, a partir dos textos de campo compostos pelas narrativas das professoras de Ciências, Ana e Camila, pude fazer interpretações, movendo-me em um “escorregar para dentro e para fora”, gerando aproximações e deslocamentos nas narrativas (CLANDININ & CONNELLY, 2011).

De posse das entrevistas gravadas e devidamente transcritas, apresento a seguir os percursos utilizados para análise e discussão dos textos de campo.

CORES VÁRIAS PROPULSORAS DE INTERPRETAÇÕES - CAMINHOS DA ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA

Nesta investigação, procuro compreender o movimento de constituir-se professor de Ciências a partir das experiências marcantes do contexto de formação inicial e no início do exercício docente, por entender como momentos essenciais para o formar-se professor, quer dizer, para a construção da dimensão profissional, com as devidas produções de conhecimentos, posturas e ações profissionais. Segundo Silva (2015), as experiências são as formas de interações dos sujeitos com o mundo que emerge nas histórias contadas, e são estas que compõem os textos transcritos da respectiva análise.

Caminhei pelas experiências das professoras em busca de novas apreensões, o que me foi possível com o auxílio da Análise Textual Discursiva (MORAES & GALIAZZI, 2006).

Foi um processo intenso de interpretações e argumentações para compreensão do fenômeno investigado, por meio de um aprofundamento das informações. Partindo das concepções dos autores, a ATD é uma ferramenta mediadora para compreensão e produção de novos sentidos e significados das experiências vividas, a meu ver foi um percurso analítico que favoreceu e colaborou com as minhas intenções como pesquisadora narrativa de compreender o fenômeno a partir das experiências contadas.

As análises foram se configurando por um caminho interpretativo que seguiu as quatro etapas analíticas propostas por Moraes e Galiazzi (2006), as quais são: a unitarização das informações, categorização, captação de novas apreensões e auto-organização que resulta na produção do metatexto.

Com as narrativas devidamente transcritas me vi em meio ao caos de informações, como referem os autores. Eram tantos olhares, histórias e singularidades expressas pelas duas professoras que separar, fragmentar e ir impregnando-me das suas narrativas não foi uma tarefa fácil, mas, ao contrário, exigiu um trabalho tão intenso, que em alguns momentos me via perdida em meio à desordem que a desconstrução das histórias causava.

Pequenos fragmentos interpretativos foram ganhando cores, se destacando ao ponto de serem vistos como unidades possíveis de associações, aproximações e conexões de sentidos. Por movimentos interpretativos de significados por meio das desmontagens e separações das experiências contadas, apropriei-me das histórias e das vozes das professoras para compreender melhor e atribuir outros significados e interpretações ao fenômeno (MORAES & GALIAZZI, 2006).

Em meio ao *caos* e *desordem* estabelecidos, realcei com cores várias que trouxeram a *ordem* e a *construção*, ao passo que estabeleci relações e conexões que possibilitaram novas comunicações e associações mais complexas delimitando categorias de sentidos. Ao enxergar as várias cores em meio aos relatos transcritos, emergiram novos olhares, sentidos e apreensões por um processo intenso de impregnação e aprofundamento nas histórias das professoras. As cores em meio ao processo analítico favoreceram uma tempestade de luz, ou melhor, espaço de criação, construção e apreensão de novos sentidos no decorrer do processo a que havia me desafiado a construir (MORAES, 2003; MORAES & GALIAZZI, 2006).

Foi uma jornada cheia de surpresas e superações. Trouxe-me momentos de criatividade e outros de inércia total. Por meio da escuridão, luz e cores obtive a reorganização de novas e criativas interpretações e compreensões para a comunicação no texto de pesquisa. Para Moraes e Galiazzi (2006) “o movimento produtivo e criativo [...] desconstrução é sempre uma reconstrução. Essas produções são sempre inacabadas, incompletas, solicitando constantes reescritas e aperfeiçoamentos” (p. 126).

Essa movimentação me possibilitou construir duas seções analíticas a partir das narrativas manifestadas, a primeira seção - O viver docente: descobrindo novos sentidos no exercício profissional, segunda seção - Formação profissional das professoras de Ciências: sentimentos e emoções que emergem nos primeiros anos no exercício profissional. Passo, a seguir, a narrar, em diálogo com a literatura pertinente, as histórias vividas, ouvidas, e por mim analisadas, das duas professoras colaboradoras.

O VIVER DOCENTE: DESCOBRINDO NOVOS SENTIDOS NO EXERCÍCIO PROFISSIONAL

Nesta seção, trago as descobertas, posturas e aprendizagens vivenciadas pelas professoras de Ciências na fase inicial do exercício profissional, bem como suas reflexões em relação à formação profissional. Para a construção e organização das análises do texto, elenquei as experiências contadas como "excertos narrativos", os fios condutores nesta jornada interpretativa. Começo com as experiências da professora Ana, para que as vozes da professora Camila sejam trazidas e expressas no texto.

Mergulho nos episódios narrativos para compreender a formação/construção profissional e pessoal das professoras de Ciências. Em meio ao encontro online a professora Ana contou um pouco das experiências que a constituem; suas profundidades e interações vivenciadas no meio social, dentre elas: o familiar e o escolar, que a conduziram para a profissão:

Aí a minha irmã se formou, e nós somos de uma família de professores, tem a Tia Bela (pedagoga), a tia Lúcia (Letras), o primo (matemática) e as outras primas que são de Biologia. Tudo professor! Então, eu sabia que eu queria ser professora, via os meninos, tinha aqueles professores, é claro, que marcaram minha vida, por exemplo,

a professora da alfabetização e do ensino fundamental [...] o professor Lobato era ótimo e a professora Jú de literatura (ANA, 2020).

É nítido, nos olhos da professora Ana, o brilho, o encanto pela docência, as expectativas de viver a profissão, como deixa claro: “*eu sempre quis ser professora*”, seu interesse pela docência se deu a partir da convivência com seus familiares, e se intensificou com as interações no contexto escolar, que lhe possibilitou conhecer vários professores, que dentre eles trouxe como significativos a professora Jú e o professor Lobato. Tais professores deixaram suas imagens na memória de Ana, talvez pela forma de exercer a profissão, ou pelos valores e contribuições na construção do conhecimento. A meu ver, possuem um papel essencial na postura e forma que a professora Ana exerce e enxerga a profissão (SEIXAS, CALABRO & SOUSA, 2017).

Por meio das relações pessoais vividas na profissão, Ana expressa, “*eu não sabia de quê, mas eu sempre quis ser professora*”, isso mostra que as primeiras configurações de docência foram resultantes de complexas e múltiplas interações sociais (ROCHA & FIORENTINI, 2005) que se constituíram mediações determinantes das primeiras visões, concepções e até na escolha pela docência. Dito de outra maneira, não se nasce professora, quer dizer, a profissão se constrói ao longo da existência pessoal e profissional, de tal forma, que a profissão é legitimada pelos conhecimentos específicos e complexos que se produz na área (ROLDÃO, 2007). Portanto, a construção docente é entrelaçada com as histórias e desejos da vida; as características próprias de ação que são respostas a um dado contexto e situação vivida, no qual se produz, mobiliza-se e configura-se a docência (PIMENTA, 1999).

No presente, ao olhar retrospectivamente para o seu processo de formação, Ana evidencia a importância que alguns professores da educação básica possuem em sua vida, e traz consigo lembranças de certas posturas professorais, como aquela que o professor vai ensinando dialogicamente, bem como as relações de amizade e respeito que exerciam na profissão. Expressa-se do seguinte modo:

[...] com métodos que não era aquele método de que eles (professores) mostravam medo, é claro que tínhamos respeito por eles, mas não deixavam com que tivéssemos medo deles. Tipo aquela coisa de que eu tinha que tirar tal nota e fazer isso ou aquilo. [...] Quando percebíamos já estavam explicando tudo numa conversa, não ficavam necessariamente no quadro ou no livro didático (ANA, 2020).

As posturas e as relações adotadas pelos professores que Ana refere são extremamente significativas para sua formação profissional, são marcas positivas do fazer de seus professores da educação básica, pois a ela salienta, “*quando percebíamos, eles já estavam explicando tudo numa conversa*”. Vejo que a estratégia de ensino que tencione o diálogo, a conversa como meio promotor do entendimento do assunto estudado, fez com que Ana se sentisse à vontade para aprender sem a pressão de nota, ou imposição de autoridade. Percebo, assim, o quanto é importante a forma, a maneira que o professor exerce sua profissão e o quanto a educação e a formação docente são complexas, pois acarretam múltiplos olhares e dimensões: pessoal, social, histórica e política.

Ao escolher o caminho da profissão docente, Ana “*sabia que não era fácil*”, pois existem várias dificuldades como a questão de salário, desvalorização da profissão e afins. Mesmo conhecendo, a priori, a profissão por conta das experiências com sua família e no contexto escolar, vejo que vivenciar as primeiras situações na ação profissional, algumas vezes, acarreta mudanças drásticas, que associo a uma fase crítica em relação às experiências anteriores (TARDIF, 2014). Assim, o professor é um profissional que aprende a viver o exercício, reforma certezas, rompe muitas delas. Tal processo formativo é um trabalho complexo, dinâmico e significativo para afirmar a profissão (NÓVOA, 2017).

Assim como Ana, a professora Camila evidencia seus processos formativos. Tais aventuras contatadas por ela são cheias de marcas e enfrentamentos do vivido, como expressa:

Eu acredito que veio desde o ensino fundamental, do ensino médio, a questão de ensinar mesmo o conteúdo. Por exemplo: nas aulas de biologia, não tive muito contato com algumas partes, como as plantas, nunca foi ensinado para mim questões sobre plantas que eu me lembre, no ensino médio eram os animais um pouco mais afundo. [...] E na minha experiência como profissional busco passar essa parte. Apesar de ser um pouco mais complicado, porque a gente foge do que é complicado pra nossa vida, já é difícil lidar com os alunos dentro da sala de aula e ensinar, são duas coisas que a gente tenta sempre balancear (CAMILA, 2020).

Neste excerto, Camila relata uma das necessidades vividas na formação básica, a ausência do aprofundamento de alguns assuntos de biologia, ou, pelo menos a possibilidade de vivenciar assuntos de forma mais abrangente. Hoje, ela traz em sua constituição “*a questão de ensinar mesmo o conteúdo*”, quer dizer, abranger os conteúdos é essencial, pois Camila enfatiza, “*quando a gente tenta ser um pouco mais abrangente, força um pouco mais*

a estudar". Vejo que tal estratégia de ensino é adotada a partir das deficiências que presenciou em sua escolarização básica. Percebo, assim, o quanto o processo de aprendizagem e construção da profissão perpassa várias dimensões, com relações intersubjetivas diversas, isto é, o aprender e construir conhecimentos, formas de ser e agir em sociedade subjaz às interações com o outro (FALABELO, 2011).

A professora Camila busca "*balancear*" o seu fazer docente, tendo em mente as interações dentro de sala e os acontecimentos inerentes do ensinar e do aprender tanto dos alunos como do sujeito professor. Para mim, tal concepção envolve a profissão como um trabalho complexo, que abrange interesses próprios e dos estudantes, pois expressa que "*já é difícil lidar com os alunos dentro da sala de aula e ensinar*". Entendo que são situações de ensino indissociáveis da profissão, gera enfrentamentos e aspirações que influenciam o exercício, a tal ponto que o ensino ultrapassa a mera transmissão do conhecimento científico.

A meu ver, as situações e os conhecimentos já aprendidos no âmbito da formação inicial e ao longo das experiências contadas pelas professoras, propiciam construções próprias de ações no exercício profissional (SOUSA & MARQUES, 2019). Em outras palavras, a partir das vivências, das relações com o outro, das demandas pessoais e sociais e das múltiplas dimensões que envolvem a profissão, somos capazes de aprender e produzir as próprias atitudes e posturas na ação, tendo como base o momento presente para fazer reformulações ou mobilizar outras ações profissionais.

Inspirada em Tardif (2014) e Huberman (2007), compreendo que tais construções e aprendizagens docentes são notáveis na fase inicial do exercício profissional que equivale a momentos significativos de descobertas, modificações e promoções de construções de conhecimentos na/da própria ação. A meu ver, são momentos essenciais para conhecer-se e construir aprendizagem docentes diante de contextos escolares vividos, diversificados, instáveis, com alunos, situações e responsabilidades inerentes à profissão.

A profissão é atravessada por valores, perspectivas e concepções pessoais e sociais. Ao iniciarem no exercício profissional, as professoras vão tateando, configurando-se e produzindo suas próprias particularidades profissionais (GONÇALVES, 2011), pois o momento é de conhecer, aprender e descobrir suas próprias formas e maneiras de exercer a profissão. É um caminho conflituoso, algumas vezes utópico, que instiga o desejo de

mudança, transformação da realidade e da atuação, e outras vezes, dificultoso, cansativo e desafiador.

Para mim, pensar a docência é pensar no processo de ensino-aprendizagem, pois o cerne da profissão é a construção do conhecimento dos alunos, a formação cidadã e humanizada, com sujeitos responsáveis e atuantes em sociedade, mais humanos, reflexivos e capazes de transformarem ou modificarem seus padrões, pensamentos e crenças. Da mesma forma, exercer a profissão docente é um processo reflexivo, sujeito a mudanças, transformações de si e de suas práticas, levando em consideração os contextos experienciados, como conta a professora Ana e Camila ao iniciarem suas atuações:

Quando eu entrei do “outro lado”, já mudou, agora como professora [...] Entrei em uma escola que é periférica, a realidade que eu tinha de sala de aula era totalmente diferente da realidade daqui de Abaeté e da realidade dos meus estágios, porque os locais de estágios eram em escolas consideradas boas (Anésia e Maria e do estado o Castelo Branco) [...] vivenciar isso é outro choque (ANA, 2020).

Na verdade, quando saí da faculdade eu nunca me senti totalmente preparada... Eu acredito que só dando aula, começando a ter experiência que vai se tornando um profissional [...] Eu acredito que vai sendo moldado de acordo com as experiências em sala de aula (CAMILA, 2020).

Os excertos possuem relações com o momento de transição que o professor em formação vivencia (FLORES, 2020). Tal processo é marcado por mudanças de concepções, posturas e atitudes, ou melhor, adquirem um novo papel social como manifesta a professora Ana, ao ingressar no exercício profissional, “quando eu entrei do “outro lado”, já mudou, agora como professora”. Tanto a professora Ana como a professora Camila experienciam a vida profissional e exercem novas responsabilidades, com práticas e formas de ver e ser docente, em que ambas vão adquirindo consciência das responsabilidades inerentes à profissão que a meu ver torna-se mais vivo na fase inicial do exercício profissional.

A professora Camila conta: “quando saí da faculdade eu nunca me senti totalmente preparada”, o que me faz compreender que na formação inicial se adquire conhecimentos científicos e pedagógicos sem a devida vivência da realidade do trabalho da futura docência, ou seja, sem ter tido práticas antecipadas à docência, durante a formação inicial (GONÇALVES, 2000; IMBERNÓN, XXXX). Percebo que exercer a profissão professor

acarreta processos complexos de modificações, desconstruções e aprendizagens por um caminho progressivo e contínuo de construções do ser e fazer professoral no âmbito situacional, pessoal, social e experiencial (GUIMARÃES, 2008).

Por essas razões, defendo que as aprendizagens adquiridas em formação inicial são as bases para o professor desenvolver a capacidade de se autoformar e autoanalisar para ser capaz de produzir conhecimentos profissionais necessários em cada situação escolar (IMBERNÓN, 2014). Noto que as necessidades, aprendizagens e posturas das professoras Ana e Camila são diferentes da época da escolaridade básica. Elas possuem consciência de seu papel social, do ser professor e do quanto a docência é uma profissão em constante modificação, fomentada desde o momento de formação inicial até hoje e durante todo o exercício profissional.

Para Camila, é no ambiente de trabalho que a profissão vai se configurando, pois expressa “*acredito que vai sendo moldado de acordo com as experiências em sala de aula*”, experiências estas com caráter formativo imensas, possíveis de descobertas, conflitos e novas configurações. Associo a uma confrontação inicial (HUBERMAN, 2007) presente também na fala de Ana, ao se ver adentrando à profissão, quando refere que “*vivenciar isso é outro choque*”, pois envolve lidar com todas as situações presentes e inesperadas do exercício profissional diante de toda complexidade da profissão.

A partir dos episódios narrados pelas professoras e do que vivenciei ao exercer a docência, compreendo que ingressar na profissão é uma tarefa complexa e desafiadora. Quando associo tais adjetivos, levo em consideração as mudanças de funções/atribuições, de posturas, tais como conquistar espaço e respeito na escola, o aprender, desenvolver e constituir-se professor, assumindo as particularidades inerentes à profissão. Assim, mergulhar no campo educacional e profissional é adquirir consciência das movimentações constitutivas vividas rumo à própria forma professoral (NÓVOA, 2019).

Isto é, no ambiente de trabalho o professor constrói conhecimentos específicos de sua ação, bem como forma-se por meio das várias relações vividas com os alunos, outros professores, pais, coordenação pedagógica, no qual vão aprendendo e construindo seus próprios modos e funcionamentos profissionais (HUBERMAN, 2007). Desenvolvem assim,

suas ações diante das inúmeras situações vividas nas escolas, explorando possibilidades, selecionando ou rejeitando formas de ser e fazer a profissão.

Reafirmo que os acontecimentos, os conflitos de diversas naturezas, a falta de atenção e divergências entre os alunos, em alguns casos a ausência do apoio pedagógico e a falta de valorização do processo de ensinar, dentre outras questões, não esperam que os professores iniciantes se sintam à vontade, ou capazes de enfrentar todas as inseguranças, medos e incertezas que o início do exercício profissional acarreta. Percebo, portanto que ingressar no trabalho docente faz emergir sentimentos de frustração, entusiasmo, perspectivas e possibilidades de criação, reformulações e enfrentamentos em relação ao ser e fazer profissional, como é expresso no excerto a seguir:

Eu já estava me tornando aquele professor que sempre critiquei que só está ali doida para sair da sala de aula [...] E tinha sempre aquela cobrança, do aluno passar... Eu vi que realmente o professor tradicional vai me adoecer, porque eu vou ficar estressada, vou ver que não estou fazendo o trabalho direito (ANA, 2020).

Mesmo a professora Ana sabendo das conjecturas que perpassa o ensino, se vê frustrada por sua postura profissional, pois reconhece que o seu fazer estava configurado de modo autoritário e impositivo de aprovação delimitados por notas com resultados positivos, se vê pressionada em expor resultados, concepção essa trabalhada e cobrada pelos gestores da escola para com os professores. Concordo com Fontana (2011), ao afirmar que, ao deixar a condição de aluno, o professor entra para uma esfera de relações de poder explícitas, em que o professor tem responsabilidades a seguir, como as aprovações sem levar em consideração as dificuldades vividas em salas relatadas por Ana.

Levo em consideração que os primeiros anos da profissão envolvem experimentar a docência, sentir o amargo, o doce que mexe com as expectativas, crenças, histórias e relações pessoais e sociais, sendo um processo de mudança que põe em questão vivências do passado, ao olhá-las com olhos do presente (FONTANA, 2011), para construir aprendizagens significativas de si próprias e de suas ações profissionais. Além do mais, é o momento de desenvolver certo equilíbrio com as relações construídas em sala, perceptível nos excertos narrativos a seguir:

Eu vi que realmente o professor tradicional vai me adoecer, porque eu vou ficar estressada, vou ver que não estou fazendo o trabalho direito.

E ainda tem outra questão, este meu lado de tentar não me envolver tanto na vida dos meus alunos, porque eu ficava muito preocupada com o que estava acontecendo com eles [...] (ANA, 2020).

Eu sempre quis ser a professora legal, mas eu sei que ser muito legal não dá certo, porque temos que saber equilibrar a forma como agir com eles, de não ser muito autoritária, mas também ser autoritária, porque senão você não consegue dá aula, tem tudo sim (CAMILA, 2020).

Os excertos acima estão carregados de concepções, enfrentamentos e de manifestações de autoconhecimento, como pessoa e professoras que envolvem crenças e sentimentos que consideram ser importantes para o seu exercício docente. Ana destaca, “*o professor tradicional vai me adoecer*”, vejo que tal postura profissional não condiz com as finalidades e perspectivas internalizadas por ela ao longo das diversas formas e contatos que teve com a docência. Entendo que, ao se enxergar seguindo pelo caminho tradicional, preocupada unicamente com nota e sendo autoritária, se vê desestimulada, pois ao falar sobre si e de seu processo de formação evidencia situações e alguns professores que lhe proporcionaram certo encantamento em relação à profissão e que se distanciam do viés tradicional.

Embasada por Fontana (2011), entendo que o perigo de adoecimento relatado por Ana vai ao encontro de um sofrimento patológico que resulta das vivências dos jovens professores nas escolas, gerados por sentimentos de frustração, estresse, ansiedade ou medo em relação ao exercício profissional. Quando ela percebeu os males que o caminho tradicional podia ocasionar, a si e a seus alunos, adotou outra forma de ação, optou por outro caminho, “*a minha estratégia foi trazer meus alunos para o meu lado*” e com estas relações professor-aluno amigáveis e sociáveis que passa a conceber e praticar a profissão.

Camila deixa clara, mais uma vez, a necessidade de “*equilibrar*” a ação. Para mim, esta configuração da busca do equilíbrio do ser e fazer docente mostra o quanto a construção da profissão é fluida, móvel e adaptativa. Em outras palavras, o processo de construção do profissional docente ocorre ao longo da vida e engloba múltiplas dimensões pessoais, sociais, temporais, através de movimentações constantes de descobertas, mudanças, ressignificações e afirmações pessoais e profissionais. Assumo, assim, que o constituir-se professor é um processo de desafiar-se na docência, que abarca o aprender, construir e experienciar a profissão nos seus vários âmbitos.

Portanto, o trabalho docente, tal como a especificidade de ensinar, está intimamente ligado por relações interpessoais que, ao executar a profissão as professoras experienciam emoções, como frustração, alegria através dos contatos no dia a dia com o ensino (MARCHESI, 2008) e assim caminhando por entre os mundos que compõem cada realidade escolar. Tanto a professora Camila quanto a professora Ana expressam preocupações em se manterem em equilíbrio e se posicionarem com certo distanciamento dos alunos, o que compreendo que seja para começar a entender que o trabalho envolve o outro, mas existem situações e soluções que não dependem exclusivamente delas. Da mesma forma, existem momentos de posicionamento, autonomia e autoridade que se baseiam em relações de respeito e admiração, sem a necessidade de imposição, ou obrigação para com os alunos.

Ao se perceberem professoras, ou melhor, terem consciência dos caminhos que a profissão acarreta, Ana e Camila buscaram outras possibilidades de ações. Levo em consideração que tais possibilidades caminham por ressignificações dos próprios aspectos pessoais: frustrações, o medo do adoecimento, as necessidades de posicionamentos e escolhas das ações que demandam processos formativos com lentes mais potentes e indissociáveis do pessoal, social e profissional. Para Marchesi (2008, p. 99) “o conhecimento, o afeto, e a ação estão entrelaçados na vida, principalmente em uma profissão tão carregada de emoção como é a docente”, como contam as professoras.

No meu ponto de vista, os primeiros anos de atuação docente remetem a momentos carregados de emoções, cheios de anseios e expectativas, situações estas experimentadas de formas particulares, cada professor responde a sua maneira as situações enfrentadas e constrói seus próprios sentidos, concepções e formas de lidar com o contexto profissional.

Remeto-me a pensar que ser professora possibilita usar a criatividade, instigar a imaginação, trabalhar com tudo o que é possível ao seu redor para facilitar e auxiliar o desenvolvimento crítico e reflexivo na aprendizagem dos alunos. Escolher a docência é se permitir ser flexível, adaptar-se às mudanças, ao novo, as múltiplas particularidades de cada contexto escolar, romper barreiras, lutar por autonomia, valorização e se permitir questionar e evoluir na vida e na profissão.

Em meio às experiências contadas, as professoras reviveram momentos significativos para sua formação, dentre os quais Ana destaca, a meu ver como divisor de águas, o apoio que

obteve da gestão escolar na outra escola, o interesse e preocupação com o processo de ensino-aprendizagem sem a pressão de obtenção de nota, mas com relações de apoio e colaboração entre os respectivos envolvidos na aprendizagem dos alunos, o que expressa a seguir:

Por sorte, fui chamada para trabalhar em outra escola e vi outra realidade. Eu tive muito contato com a parte da coordenação pedagógica, me estimularam totalmente, fez com que eu saísse da pior professora para me tornar a melhor professora, porque me deram apoio para trabalhar com os alunos, não me obrigaram a terminar o conteúdo, ela disse: professora passe o que dê da senhora passar, a gente tem X semanas, com X aulas (ANA, 2020).

Neste excerto, a professora manifesta que o apoio e o incentivo entre os envolvidos na educação escolar foram e são essenciais para a sua formação profissional. Desta maneira, a receptividade, bem como o acolhimento recebido por Ana pela equipe da escola a estimulou significativamente para lidar com as situações escolares a ponto de levá-la a reflexões e modificações de suas posturas e ações. Associo os incentivos que Ana vivenciou no outro contexto escolar, como uma luz em meio ao caos. Percebo, assim, que os contextos que a profissão perpassa são variados, porém a concepção de trabalho em equipe é significativa para a construção da profissão, bem como a valorização e autonomia dos profissionais docentes.

Reafirmo que os primeiros anos de atuação profissional são decisivos para o desenvolvimento, construção e formação docente, com situações de certa forma atípicas para o sujeito professor que está iniciando o exercício. Posto de outro modo, é o momento de aprender a lidar com os próprios sentimentos e particularidades ao vivenciar as relações no ambiente de trabalho, com os alunos e suas histórias, sonhos, medos, bem como as relações com os pais, com os professores mais experientes e a gestão da escola. São interações trazidas pela profissão, susceptíveis a aprendizagens, construção de conhecimento profissional, reconfigurações e mobilizações do ser e fazer docente.

Compreendo, assim, que a formação é intimamente interligada com o pessoal e social para configuração do profissional, o que é perceptível nos excertos a seguir:

Quando comecei a mudar minha percepção, a me relaxar, aí vou fazer meu trabalho, vou fazendo com calma com eles, mostrando para eles, que eu não sei tudo, que o conhecimento não está só em mim, que eles podem e devem se ajudar (ANA, 2020).

Cada pessoa tem uma história, tem uma cabeça e aí temos que saber lidar com cada coisa e não é fácil, é uma responsabilidade muito grande [...] é ter uma postura, um feedback bom, eles são bem carinhosos comigo eu também comecei a ser, dentro de um limite (CAMILA, 2020).

A partir do momento que as professoras tomam consciência de suas ações profissionais, isto é, o compromisso social, no sentido de fomentar nos alunos o pensamento reflexivo e crítico com intuito de auxiliarem na formação de sujeitos atuantes em sociedade, vai ao encontro do fazer docente mais flexível, investigativo para com as relações com “os outros”: professores que compartilham do ofício, alunos de diversos momentos, enfim, com os mais variados sujeitos e situações do viver docente (OLIVEIRA, 2011). É interessante desenvolver a capacidade crítica a respeito da ação, pois, assim, construímos com mais clareza e relevância social a profissão professor.

A partir disso, tal como narra Camila: “*é uma responsabilidade muito grande*”, quando se percebe no chão da escola. Associo esta mudança à fala de Ana, ao dizer: “*quando comecei a mudar minha percepção*”, as mudanças estão relacionadas à profissão, às posturas e às aprendizagens da docência. Quando experienciaram situações desestabilizadoras, como relatam, se propuseram a refletir sobre suas ações, obtiveram mais confiança em si próprias, o que lhes possibilitam potencializar novas estratégias e ações pedagógicas.

Compreendo que as professoras Ana e Camila apresentam concepções vindas de uma formação relacional e interativa vividas em outros momentos, na educação básica e formação inicial, pois ambas em sua ação optam por trabalhar com diálogos, aprender com o outro, respeitando as particularidades dos alunos. Noto que para ser um profissional autônomo e capaz de tomar decisões em cada situação escolar é necessário estar aberto a mudanças, recomeços e reconstruir sua ação sempre que necessário, sendo imprescindível um esforço próprio de elaboração, reelaboração dos conhecimentos profissionais produzidos na própria docência (IMBERNÓN 2011; NÓVOA, 2012).

Tenho em mente que os conhecimentos profissionais são aprendidos em cada situação enfrentada, seja com os alunos, pais, professores, familiares e gestores. Entendo que os conhecimentos trazidos da formação inicial são os subsídios que estruturam as produções

feitas no momento do exercício profissional. Logo o sujeito professor elabora conhecimentos novos, tendo o ensino como uma atividade de criação (NÓVOA, 2012), suscetível de construções e modificações de si como pessoa e professor.

Reconheço que o constituir-se professor é um processo permanente de construção pessoal e profissional, é trabalhar com a intenção de incentivar o pensamento crítico e autonomia dos alunos, com recursos acessíveis que facilitem a aprendizagem. Tal profissão não traz uma receita pronta e acabada, cada professor exerce a função de acordo com suas especificidades e experiências que o constituem. Trago, a seguir, os excertos das professoras que evidenciam tal complexidade:

[...] Ai usamos aplicativos que são mais próximos deles para falar sobre a tabela periódica, usamos o Google Maps para falar sobre deslocamento. Comecei a usar questões simples, nada assim... muito doido, não adianta achar que tem que fazer uma coisa muito mirabolante. Por exemplo, falei de balanceamento com canetas coloridas... é saber usar nossos recursos, se eu não tenho recursos, vou atrás de outros, mas isso não significa que eu não vou fazer (ANA, 2020).

Eu sempre tentava utilizar o livro didático, o próprio quadro, fazia ilustrações, desenho e tudo mais. Por exemplo, o corpo humano daria para trabalhar mais com recursos visuais, acredito que seria melhor usar imagens, ilustrações com data show, com animações. [...] Por exemplo, no 6º ano que eu dei aula, trabalhei o sistema solar. Acredito que não consegui alcançar muito os alunos com esse assunto que eu acho muito interessante, seria ainda mais se utilizasse recurso do data show, mostra-se imagem, vídeos sobre o universo, seria bem mais interessante, porque visualmente é mais interessante (CAMILA, 2020).

Os excertos acima expressam posicionamentos e inquietações particulares das professoras em relação aos seus fazeres docentes. Ana evidencia a necessidade de trabalhar com recursos mais próximos dos alunos para que se sintam interessados em aprender, optando assim, por utilizar recursos do dia a dia dos alunos, como os aplicativos tecnológicos, que são transformados em suas ferramentas pedagógicas. Já Camila, vislumbra trabalhar com os recursos tecnológicos, como o data show, que na sua concepção deixa os assuntos mais interessantes, porém manifesta os impasses de utilizar tais recursos que a faz optar por usar desenhos, ilustrações e o livro didático.

Vejo que as professoras experimentaram os recursos que viam disponíveis para propor associações possíveis dos assuntos de Ciências com o intuito de facilitar a compreensão dos alunos e potencializar a criatividade e o desenvolvimento de atitudes reflexivas. São estratégias próprias produzidas no exercício docente, que configura a profissão, através de descobertas, explorações e criações do ser e fazer em cada situação experimentada. As professoras Ana e Camila possuem em suas configurações conhecimentos advindos das diversas interações vivenciadas, dentre elas, as concepções de ensino para emancipação dos sujeitos, com a intenção de ajudar a construir o pensamento crítico e reflexivo dos alunos para não serem *marionetes* como salienta Ana.

Acrescento, ainda, que o tornar-se professor envolve “o aprender a ensinar” que abrange os conhecimentos pertinentes à realidade atual, associados aos conhecimentos científicos e pedagógicos, a socialização profissional, a interação no ambiente escolar (FLORES, 2010) e as diversas situações da vida. As professoras formam e são formadas, ensinam e aprendem (OLIVEIRA, 2011) a conhecer suas limitações e buscam transformá-las para melhorar como pessoa e profissional.

Inspirada em Alarcão (2007), entendo que a escola deve ser, primeiro que tudo, contexto de trabalho, mas vejo como necessário pensar a profissão para além dos muros físicos da escola, perceber as múltiplas dimensões da aprendizagem, bem como a multiplicidade do ensino. Em outras palavras, o contexto escolar é vasto de protagonistas, o professor é responsável por mediar aprendizagens significativas e os alunos, ao mesmo tempo em que aprendem, ajudam os professores a se constituírem e se autoconhecerem na profissão.

Acredito que os processos formativos não são compartimentalizados ou estáticos, são fluidos, dinâmicos e estão em constante movimentação advinda das várias situações e momentos vividos. As professoras desenvolvem, no meu entendimento, uma leitura de mundo totalmente diferente de tempos passados, pois percebem que os alunos são outros, com novas necessidades, que a informação e a tecnologia estão presentes em todos os momentos da vida. Portanto, elas trabalham com situações e questões que não se restringem aos muros da escola.

Por essas razões, saliento que existem outros fatores inerentes à formação e constituição dos professores, tais como o social, cultural, histórico, político e subjetivo, que

estão intimamente conectados com a construção do profissional. Concordo com Oliveira (2011), quando defende que é nas relações com o outro e o mundo que o sujeito se faz professor, ou seja, se constitui e se vê capaz de ser e fazer a docência. Sabendo disso, a formação e constituição profissional ultrapassam os conhecimentos técnicos e científicos, como evidenciam os excertos a seguir:

A forma de se comportar, a minha postura na sala de aula, de ir atrás, aquela professora que anda que vai atrás, que pergunta se tá tudo bem [...] eu não tenho uma forma certa de que professor eu quero ser, porque vamos viver mudando [...] Não é um trabalho só de um professor dentro da sala de aula e da gestão solitária, é um trabalho coletivo, tem que ser (ANA, 2020).

Nessa experiência, eu acabei aprendendo a ser um pouco mais forte, a lidar melhor com essa diversidade, ser um pouco mais firme... No começo, cheguei lá na sala querendo ser legal, tudo mais, tá sendo modificada, por conta disso, estou sendo um pouco mais rígida e tudo mais (CAMILA, 2020).

Nos excertos acima as professoras contam que as suas ações vão além de passar conteúdo, ou lançar notas, buscam mudar sua postura, olham para o processo de ensino-aprendizagem com uma visão mais ampla e complexa. Obtém, assim, outra leitura de mundo, percebem outras cores e formas dentre as situações de aprendizagem e de ensino, potencializando construções e reformulações da própria prática profissional (LOPES, 2004).

Como narra Camila “acabei aprendendo a ser um pouco mais forte, a lidar melhor com essa diversidade”. Por seu turno, Ana conta: “não tenho uma forma certa de que professor eu quero ser, porque vamos viver mudando”. Vejo que as várias situações experienciadas geraram alertas reflexivos sobre as posturas adotadas, modificações e novas aprendizagens em cada contexto de atuação, dentre as quais, a concepção de trabalho colaborativo que, em conjunto, é visto como essencial para o melhoramento da educação escolar e contribui para a valorização socioprofissional dos professores (NÓVOA, 2017).

Por meio da reflexão sobre as potencialidades e enfrentamentos vividos pelas professoras, busco a valorização do processo de constituir-se professor de ciências, ultrapassando a formação profissional técnica e transmissiva para a promotora de criatividade e de conscientização das ações. Procuro a construção de uma formação complexa embasada

nos pressupostos da racionalidade crítica, que traz uma visão política explícita sobre o papel do professor, o compromisso social que perpassa o ensino e são potencializadores de tomadas de decisões, tanto dos alunos como dos professores (DINIZ-PEREIRA, 2014).

Até o presente, compreendo que as atitudes que as professoras tomam em sala de aula são construções próprias, particulares, aprendidas ao longo de suas interações no ambiente escolar e fora dele. A visão de ensino que carregam descreve enfrentamentos e aprendizagens singulares e, ao terem consciência destes processos, reforçam cada vez mais o papel do professor nas tomadas de decisões e ações no exercício da profissão docente (NÓVOA, 2012). É necessário, a meu ver, traçar caminhos de debates e valorização do professorado, pois estes são sujeitos que se formam ao longo de suas vidas e deles são exigidas outras ações que diferem do seu papel social, que é o de ensinar.

Assim, a atividade profissional é um saber-fazer característico da profissão, estimulado pelas situações reais do dia a dia. Alarcão (1996), ao refletir a respeito da obra de D. Schön, manifesta que os professores muitas vezes atuam pautados em crenças ou visões limitantes, buscam resolver os problemas da sala de aula embasados em técnicas e no conhecimento científico, de tal modo, que o fazer docente é limitado aos pressupostos da racionalidade técnica, porém a atividade profissional é rica em possibilidades de criação, inovação e transformação, desenvolvendo o olhar investigativo para com suas ações. Além de ensinar, o professor acolhe, luta por direitos, mudanças, lida com pais, com o sistema escolar, com cobranças e perspectivas próprias e dos outros, alunos.

Proponho-me a pensar em propostas que vão para além da formação técnica, que levem em consideração as necessidades formativas do professor e os impactos que causam na aprendizagem dos alunos. Para mim, mobilizar propostas que vão ao encontro das necessidades dos alunos e das várias dimensões que o ensino engloba, proporcionam mudanças significativas no processo de ensino-aprendizagem e na formação profissional. Nas narrativas das professoras o ensino ultrapassa uma atividade meramente técnica:

Trabalhar com dinâmicas, com construção faz com que os alunos participem mais, porém alguns não vão trabalhar [...] Incentivar a participação de todos no trabalho e não só de um, fazer com que eles mesmos se descubram, observando o que poderia ser feito, deixar em aberto [...] Incentivar o pensamento deles, por exemplo, para não

serem apenas uma marionete e seguir aquilo que dizem que é bom (ANA, 2020).

Sempre tento ouvir as perguntas deles, busco indagar perguntas e respostas para saberem perguntar. Porque, às vezes, colocam perguntas [que não têm] nada a ver, e outras que realmente não sabem. Vou individualmente a cada um perguntar se estão entendendo, percebo que é melhor do que passar um trabalho para casa, porque um começa a copiar do outro. Tenho que tentar fazer com que façam pesquisas que não sejam um copia e cola... ensinar como pesquisar mesmo, ser um pouco mais rígida enquanto a isso (CAMILA, 2020)

As professoras movem-se por caminhos dinâmicos, singulares e de possibilidades de construções de seus próprios modos de ser e ensinar. Para Zeichner (2008) o professor que reflete sobre sua própria ação é capaz de percorrer por novos ou outros caminhos, não é inerte no processo formativo, é ativo e isso implica melhoria na aprendizagem da profissão. Tanto as professoras Camila, como Ana, tratam o ensino como propulsor de autonomia e desenvolvimento crítico e reflexivo dos alunos, entendem que incentivar o fazer dos alunos, mediar o seu protagonismo é um dos caminhos para a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Em vista disso, as professoras traçam um olhar investigativo para com suas ações, percebem problemas, buscam mudar, incentivar e utilizar estratégias que mobilizem a construção do conhecimento para a vida de seus alunos. A professora Camila relata que “*sempre tento ouvir as perguntas deles, vou em cada um perguntar se estão entendendo*” vejo que busca acolher seus alunos, deixando-os livres para formular questionamentos com o intuito de desenvolver a reflexão e a criticidade acerca da aprendizagem. Ao mesmo tempo, Ana destaca que “*trabalhar com dinâmicas, com construção, faz com que os alunos participem mais*” é uma saber-fazer construído no âmbito da ação, com as inúmeras situações que o ensino enfrenta.

A partir dos diálogos, das conversas como estratégias de ensino, as professoras buscam interagir com os alunos, saindo do campo de ser o professor detentor do conhecimento para promotor de aprendizagens participativas, em conjunto, com aceitação e olhares mais atentos para a complexidade do processo de ensino-aprendizagem. Para Oliveira-Formosinho (2015), escutar e dialogar são partes essenciais para as interações no

contexto educacional e necessárias para o exercício, tanto os alunos, quanto os professores aprendem e constroem juntos na escola.

É importante considerar os entrelaçamentos feitos na profissão vindos das várias dimensões e momentos, no qual o professor transita por conhecimentos seus e de outros, alunos, teorias científicas e pedagógicas, cultura, informações e afins para produzir o conhecimento profissional na ação. Dito isso, entendo que a formação dos professores precisa centrar-se numa formação profissional capaz de fomentar construções próprias na profissão (NÓVOA, 2017) envolvendo os âmbitos pessoais, sociais, culturais e políticos que transitam a docência.

Nesse sentido, as professoras trazem marcas significativas, que para mim as levaram a desenvolverem estratégias de ensino próprias, a primeira buscou trabalhar com diálogos, dinâmicas, incentivar a participação de todos os alunos, deixá-los livres para fomentar hipóteses, se descobrirem como sujeitos responsáveis e atuantes em sociedade. A professora Camila também optou pela socialização, ilustrou desenhos no quadro e incentivou o pensamento crítico e reflexivo dos alunos, ambas adotaram posturas que se entrelaçam e outras que se distanciam, levando em consideração as experiências que as compõem.

Tais estratégias mobilizadas demonstram que suas formações e configurações profissionais caminham rumo à autonomia e criticidade das ações, as mesmas compreendem a necessidade do arcabouço teórico e científico, mas evidenciam que “*não é só isso, vai muito além*”, para mim engloba outros fatores, situações e conhecimentos aprendidos no decorrer da vida. Tenho a concepção, de que a fase inicial do exercício profissional é central para desenvolver a capacidade de refletir sobre os conhecimentos produzidos na ação real (NÓVOA, 2019) e isso não é uma tarefa fácil, requer se auto-observar, investigar as nuances que o ser e fazer percorrem, os porquês de algumas decisões, cobranças e sentimentos vivos no contexto de ensino.

Além do mais, são conhecimentos que se entrelaçam ao mesmo tempo com as histórias, interesses e características próprias das professoras; configurando-as o ser e fazer docente (PIMENTA, 1999). Camila ainda conta “*tenho que tentar fazer com que façam pesquisas que não seja um copia e cola... ser um pouco mais rígida enquanto a isso*”, a rigidez manifestada corresponde, o ensinar os alunos a olharem as entrelinhas das questões pesquisadas. Compreendo

assim, que centrar a formação dos professores numa formação profissional se constrói através de um processo crítico-reflexivo a respeito das práticas desenvolvidas e de uma (re)construção permanente da profissão (NÓVOA, 1992).

Logo a formação profissional ultrapassa a visão simplista da profissão, traz questões que antes não eram levadas em consideração, por exemplo: os âmbitos pessoais e sociais e para além deles. Trago uma visão complexa da profissão e da formação que envolve diversas dimensões como temporais, culturais e situacionais que ultrapassam a concepção do professor transmissor, o responsável por aplicar os conhecimentos, para o professor que se inclui no processo de ensino-aprendizagem, quer dizer, ao mesmo tempo que ensina, aprende junto com seus alunos e constrói conhecimentos próprios da ação profissional (GUIMARÃES, 2008)

Percebo assim, a necessidade de desenvolver habilidades e competências de integração do que se aprende no campo profissional e pessoal, pois tal incorporação desempenha papéis importantes na configuração docente (NÓVOA, 1992). Ouso pensar em uma dimensão profissional com um olhar mais atento para a fase inicial do exercício profissional, momento decisivo tanto na vida pessoal como profissional (NÓVOA, 2019), ou seja, é o momento de transição para a vida real na profissão.

Os excertos narrativos me trouxeram indícios de que os processos formativos não seguem uma linearidade, caminham por idas e vindas, quebras e atalhos ao longo da existência como professor. Por muito tempo, acreditei que era possível criar um “personagem professor”, um ser dissociado de quem sou como pessoa, um ser capaz de deixar os problemas da sala de aula na escola, que era aquém as situações-problemas do ambiente escolar. Porém, as visões de docência bem como as ações de ensino que tenho hoje foram transformadas e reformuladas, da mesma forma, percebo tais mudanças nas professoras Ana e Camila.

Na mesma direção, vejo que a profissão vai se construindo histórica e socialmente. Hoje modelos de formação simplistas, como por exemplo, a racionalidade técnica não são capazes de solucionar os problemas da realidade da profissão. O professor que apenas transmite conhecimentos científicos e que não se vê como sujeito atuante no processo de ensino-aprendizagem acaba se dissociando da formação crítica e promotora de tomada de decisões na vida real das ações profissionais.

A seguir, discuto o segundo eixo de análise desta pesquisa, que trata dos sentimentos, angústias e emoções que os professores estão sujeitos nos primeiros anos no exercício.

FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORAS DE CIÊNCIAS: SENTIMENTOS E EMOÇÕES QUE EMERGEM NOS PRIMEIROS ANOS NO EXERCÍCIO PROFISSIONAL

Sinto-me ligada, de certa forma, às professoras Ana e Camila, talvez seja pelo gosto que ambas possuem em ensinar, ou pelo fato de, ao me debruçar em suas experiências, me ver, por vezes, em muitas delas. A partir da imersão nos episódios narrativos, direcionei meus olhares para as incertezas do exercício profissional, ou melhor, como as professoras respondem às situações que se apresentam no contexto? E que como respondem a tais estímulos?

A partir destas inquietações percorro a segunda seção deste trabalho, no qual proponho reflexões sobre as dimensões pessoais e sociais que compõem o profissional docente e o quanto o professor em início de carreira está sujeito a experienciar situações positivas ou negativas que influenciam no desenvolvimento e na sua formação e atuação profissional. Para auxiliar-me novamente na construção e organização das análises, começo com as experiências da professora Ana, para que as vozes da professora Camila sejam trazidas e expressas no texto. Como havia dito na seção anterior, as experiências das professoras são apresentadas como “episódios narrativos”, que são meus fios condutores nesta jornada interpretativa.

Um dos aspectos que me deparei ao aventurar-me nas experiências das professoras, foi o quanto a dimensão pessoal do professor influencia o ser e fazer docente. Vejo que tal aspecto relaciona outros, o afetivo, emocional e subjetivo que compõem a profissão, que se configuram em um ambiente de trabalho dinâmico, complexo, diversificado e com acontecimentos muitas vezes, irrepetíveis. Portanto, as professoras lidam com situações em alguns casos conhecidos e outros desconhecidos, exigindo assim, novas competências profissionais, sem separar os aspectos cognitivos e técnicos do emocional e afetivo (FREIRE *et al.* 2012).

Sei que o contexto escolar é volátil e requer adaptação, criatividade, autonomia e tomada de consciência das ações profissionais. Além de lidar também com âmbito pessoal,

ainda tem os vários olhares, críticas, alunos que desconfiam e subestimam a capacidade e o conhecimento do novo professor. Compreendo que as professoras construíram estratégias de atuação, tal como, relação de amizade, respeito, socialização e a utilização de recursos que viam como possíveis para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, até chegar a construção destas estratégias e conhecimentos mobilizados em alguns momentos sentimentos e inseguranças consigo próprias e em torno de suas ações foram emergindo.

Por essas razões vejo que o ser e fazer docente requer além do arcabouço teórico, para mobilizar outros conhecimentos inerentes à profissão, como conhecimento de si próprio, do contexto escolar e das ações de ensino. Para mim, a formação move-se ainda por aspectos históricos, culturais e políticos que se misturam e dão cores, formas e configuram o professor que, consciente desta complexidade, é capaz de enxergar o mundo e as situações escolares a partir de novos olhares, cores e tonalidades.

É importante dizer, que os olhos nos permitem enxergar todas as cores do arco-íris, mas existem cores que se fundem, se misturam, que sequer podemos enxergar como compreendi no documentário *A vida em cores*⁶. Da mesma forma, compreender e ver o mundo, as situações diárias do exercício, são vistas e vividas de maneiras particulares. Por conseguinte, trago alguns episódios que transparecem cores várias e entrelaçamentos feitos em relação ao constituir-se professor:

Quando você vê que dá, que nem tudo é salário, apesar da nossa profissão não ser reconhecida, do salário não ser bom, mas é a tua profissão, você escolheu aquilo para sua vida. Se você está assim ranzinza e insuportável, e vê que já está ficando louca, então pra que continuar? Para que fazer um mau trabalho? Assim, nem todo dia é a mesma coisa em uma sala de aula... então, se for para ficar, precisa saber como está sua vida... porque se você não está bem e isso te faz mal, por que continuar? Você tem que entrar na sala de aula bem (ANA, 2020).

É um processo de construção, o lidar, o fazer recursos, de saber lidar também com questões sentimentais minhas, porque tem que saber lidar psicologicamente com muitas situações estressantes, a gente fica triste, com raiva e às vezes muito alegre, então temos que saber lidar com isso, com os próprios sentimentos e os sentimentos dos alunos. Então, isso é bastante diferente durante a graduação, você não tem noção sobre isso, apesar de te ensinarem a teoria (CAMILA, 2020).

⁶ Documentário sobre ciência e natureza disponibilizado pela *NETFLIX*.

Nesses episódios percebo que tornar-se professor, ou melhor, constituir-se um profissional docente, envolve associações de conhecimentos científicos, pedagógicos, dentre outras interfaces que configuram a profissão. As professoras Ana e Camila não são personagens que se (re)inventam, isentas de emoções ou sentimentos, são autoras e protagonistas de suas próprias ações, atravessadas pelo social, cultural e pessoal. Elas vivenciam o trabalho de forma criativa, autônoma e imbricado com sonhos, anseios que precisam ser entrelaçados em um *continuum* processo formativo (BATISTA, FELTRIN & BACKER, 2019; NÓVOA, 2019).

A professora Ana conta que “*se for para ficar, precisa saber como está sua vida*”, sua fala gira em torno da permanência na profissão que está relacionada com os outros âmbitos de sua vida, o que sente, pensa e acredita em relação ao viver a profissão. Por essa razão, acredito que o profissional professor além de refletir a respeito de suas ações precisa desenvolver o hábito de ressignificação, de olhar para dentro de si e para as situações promotoras de inquietações que são mais intensas logo na fase inicial do exercício, momentos de grandes apreensões, aprendizagens e muitas vezes decisivas.

Para Lessard (2009) a atividade docente não se reduz à simples execução de tarefas, como a transmissão do conhecimento científico, envolve ir descobrindo a profissão de maneira criativa e adaptativa no decorrer do percurso. Em suma, a ação criativa, reflexiva e consciente ultrapassa o ensino fragmentado, os muros das escolas e o professor como técnico ou transmissor de conteúdo. Para tanto, o ensino requer um planejamento inicial, um professor que olhe para suas limitações no contexto, mobilize novas estratégias e conhecimentos inerentes ao exercício tal como fizeram as professoras.

É de suma importância valorizar o potencial criativo e reflexivo dos professores, visto que todas as ações de ensino acarretam variadas situações e implicações, as quais Zeichner (2008) inclui como as pessoais, emocionais, sociais, acadêmicas e políticas que reverberam a profissão, com ações mais críticas e reflexivas, desenvolvendo assim, posicionamentos e atitudes mais conscientes em sala. Entendo que ensinar envolve condições diversificadas, a realidade é incerta, causa emoções tanto positivas quanto negativas, de modo que ensinar também é um trabalho emocional que influencia, direta ou indiretamente, a aprendizagem dos alunos (LESSARD, 2009).

Corroboro com Marchesi (2008), ao defender que as experiências no ensino também são emocionais e permanentes, vindas das interações que os professores vivenciam e essas geram estados emocionais diversos, desde alegria, tristeza, êxtase e frustração. São emoções que potencializam o exercício de maneira positiva ou negativa, dependendo do tipo de experiência que o professor internaliza, bem como a carga que coloca.

A professora Camila evidencia que tornar-se professor é um “*processo de construção*”, que abarca a formação humana e profissional como caminhos similares de construções que dependem de fatores externos e internos. Para mim, Camila e Ana vão se configurando professoras, aprendendo e enfrentando, algumas vezes, sentimentos de insegurança, desvalorização, frustração e, também, olham para dentro de si, para as questões que as rodeiam e as levam a meu ver a processos formativos. As mesmas são sujeitos aprendentes, dotadas de uma capacidade biológica que lhes permite sentir, pensar, aprender, criar e fazer alterações conforme as diversas interações vividas no meio social e natural (Muniz, 2012).

Na mesma direção, Zeichner (2008) considera que o professor é promotor de transformações sociais, movimenta-se no contexto social exercendo sua ação diretamente com vidas já moventes, de tal modo que ensinar é um ato social que caracteriza a profissão. As professoras Ana e Camila exercem a profissão entrelaçadas com suas histórias de vida e com as de seus alunos, bem como as novas aspirações inerentes à fase inicial do exercício. Este é um momento em que emergem conhecimentos próprios na ação, no qual as professoras trabalham com assuntos da ciências, buscando aliar com o desenvolvimento de sujeitos autônomos e atuantes na sociedade.

Ao lembrarem a formação inicial, Ana e Camila contaram alguns episódios que me fizeram perceber certas características do ser e fazer de alguns de seus professores formadores marcantes para a sua respectiva formação profissional. Trata-se, também, das inquietudes e perspectivas vivenciadas na situação de estágio de docência. É perceptível a relação autoritária, desestimulante, estabelecida na ação do professor orientador que Ana relata:

[...] Percebi várias situações que fugiam da minha realidade, um professor totalmente exigente que fazia com que tivéssemos medo e raiva dele. Desestimulava a gente totalmente, depois não queríamos nem ir mais para a sala de aula [...] E aí quando ele... por exemplo, tem o prazer de reprovar aluno isso não é uma questão de professor que está preocupado com o

ensino, ele estava preocupado com dados... querer mostrar que é aquele professor foda que dá medo nos alunos e todo mundo reprova na disciplina dele. E que só passam os melhores [...] (ANA, 2020).

É um contato de fora, quando você dá sua aula no estágio é muito fora da realidade. Você vê de fora, como aluna, você sabe como era aquela realidade, querendo ou não. Enquanto estudante, se está de fora, vendo o professor, é uma experiência não muito real de como é [...]. Só sente, mesmo, quando fica sozinho lidando com 30, 40 e poucos alunos, só assim para saber qual é a realidade e é muito diferente (CAMILA, 2020).

Em sua expressão, é evidente o descontentamento com a postura professoral do professor orientador do estágio, que exercia sua ação de forma autoritária, centrada em uma visão técnica, que considerava as competências dos alunos levando em consideração a aplicação dos conhecimentos científicos da matéria que ensina e os educacionais (GUIMARÃES, 2008). Indo contra as concepções e vivências que a constitui, ou seja, trouxe em sua composição professores empenhados em possibilitar interações amigáveis e possíveis de criatividade, o aprender e o ensinar ocorria de forma dialogada e leve.

Em relação ao período de estágio, a professora Ana deixou transparecer as marcas do fazer e ser do professor formador. Enquanto Camila olha para a realidade da atuação profissional, que para ela: *“quando você dá sua aula no estágio... é uma experiência não muito real de como é”*, vejo como momentos de tentativas de aproximações com o contexto da profissão. Para mim é propício a acontecimentos marcantes e significativos para a formação dos professores.

Quando Camila fala: *“é muito fora da realidade”* é um sentimento de inquietude que gera reflexões a respeito da realidade docente, uma realidade de enfrentamentos, incertezas e possíveis de reformulações, tendo como arcabouço os conhecimentos aprendidos em formação inicial e ao longo de sua jornada. Hoje, ao olhar para o seu estágio, a professora Camila tem consciência que *“só sente mesmo, quando fica sozinho lidando com 30, 40 e poucos alunos”*, percebo que apenas tornou-se sensível e consciente das responsabilidades da profissão quando viveu o trabalho de fato.

As professoras vivem um processo de transição da formação inicial aos primeiros anos de docência (ROCHA & FIORENTINI, 2005), momento de experienciar o contexto de trabalho, marcado por dúvidas, medos e sonhos, bem como a consciência das

responsabilidades inerentes ao ser professor e suas ações pedagógicas. Algumas vezes é olhar com afeto, outras com demasiada distância, se posicionar consigo próprio e com os alunos, pois como seres humanos em constante formação estamos sujeitos ao erro, equívocos, inquietações, adversidades pessoais e profissionais que na ação docente não se dissociam.

Dessa forma compreendo que a formação inicial possibilitou situações promotoras de reflexões, reconstruções e enfrentamentos potencializadores de reformulações do que acreditam ser e fazer docente que cativam e compõem as professoras. Como relatam a seguir:

A forma que ele trabalhava era maravilhosa e fazia com que tivéssemos prazer [...] porque sempre estava participando das coisas com a gente, os nossos debates eram ótimos. Então ele nos incentivou bastante a estudar [...] ele sempre esteve disposto a nos ajudar (ANA, 2020).

A realidade bateu de ser professora durante a graduação, fui me formando, a minha cabeça foi se formando durante o curso e ainda está sendo formada durante o exercício da profissão, é onde caiu a ficha de ser professora, que eu tenho uma responsabilidade muito grande (CAMILA, 2020).

Para Ana, o professor que trabalha com relações de amizade e preocupação com a aprendizagem dos alunos, que trilha um caminho de debates, criatividade e incentivos, possui maior êxito no desenvolvimento e nas aprendizagens. Intento associar a formação profissional por um caminho relacional, que ao observar, conviver com pessoas, professores em determinado tempo-espço se consegue perceber que perfil professoral traçar.

É importante ressaltar que a formação inicial desempenha um papel extremamente relevante na configuração docente como relata a professora Camila, que “a realidade bateu de ser professora durante a graduação”, é nítido que a visão de ser professor começou em formação inicial e teve uma proporção maior na realidade profissional quando de fato Camila teve consciência da responsabilidade que a profissão acarreta. O momento de formação inicial estimula a emergência de um olhar mais amplo em relação às dimensões profissional, pessoal e colaborativa que o formar-se professor se desenvolve (NÓVOA, 1992).

Coaduno com Fraiha-Martins (2014) que a formação inicial não se trata mais de privilegiar conhecimentos definitivos, ou visto como único meio de desenvolvimento e aprendizagens, mas como processo de formação que deve contribuir no discernimento das atitudes, posicionamentos e escolhas dos conhecimentos pertinentes ao exercício profissional

que trabalhe com lentes amplas, reflexivas e criteriosas que envolvam as descobertas e características próprias de exercer a profissão.

Para que essa visão complexa de formação profissional seja evidente é necessário fomentar e privilegiar em formação inicial uma visão mais complexa, dinâmica e multidimensional da profissão docente (IMBERNÓN, 2014), bem como as características intrínsecas do ensino, isto é, a dimensão pessoal, moral, emocional e social que o exercício profissional envolve e perpassa (FLORES, 2014).

Diante do exposto a formação inicial é o momento chave para romper, fomentar e adquirir princípios, conhecimentos pedagógicos e específicos da área de habilitação (no caso Ciências), tendo como papel decisivo trabalhar todos os aspectos da profissão, como o social, pessoal, cultural e entre outros, levando em consideração a construção de uma bagagem sólida para o viver docente (IMBERNÓN, 2014). A meu ver, é possível, na atuação, desaprender, desconstruir e se refazer quando necessário tal como, processo permanente de construção cheio de boniteza, desafios, descobertas e aprendizagens de si e de sua profissão.

Para Nóvoa (1992) a profissão se configura e se estrutura ao longo do percurso sócio-histórico, cujo entrelaçamento se estabelece como eixo estruturante do ser e fazer dos professores. Tendo em vista uma formação profissional que caminhe junto com as modificações da sociedade, que o professor considere o adaptar-se constantemente tendo consciência da importância das desconstruções, reconfigurações pessoais e profissionais vividas nos primeiros anos no exercício docente e no decorrer dele, aprendendo, produzindo e mobilizando conhecimentos profissionais necessários para o ensino.

Trabalhar nos cursos de licenciaturas a concepção de que os processos formativos em formação inicial não impõem meios, formas ou receitas maravilhosas para ensinar, quer dizer, para constituir-se professor. Mas como local que proporcione construções significativas com base essencial e insubstituível para os processos de formação profissional, sendo um espaço de possibilidades, de aprendizagens para construir e adquirir novos conhecimentos, perspectivas em relação à educação e o trabalho docente.

As experiências compartilhadas por Ana e Camila demonstram que, em suas composições formativas, carregam consigo aprendizagens e situações vividas com a profissão que no momento da atuação profissional foram postos em ação. Vejo como propício para

descobrir suas próprias formas de ser e fazer pedagógicos, imersos por suas marcas pessoais e sociais, que permitam ao sujeito professor reformular seus comportamentos e realizar mudanças.

A complexidade e multiplicidades de alunos, culturas, informações, problemas sociais, desvalorização e entre outras questões que o viver docente acarreta, geram por vezes tensões (MARCHESI, 2008) que chegam a desestabilizar ou comprometer o processo de ensino. Atrevo-me a pensar que a construção do profissional é um caminho de amadurecimento, transformação e evolução dentro de um processo contínuo de formação, tendo a ação docente como uma prática elaborada e especializada sujeita a modificações ou construções embasadas no arcabouço científico, pedagógico, emocional e social (MEDEIROS & COSTA, 2012).

De tal forma, que o ato de ensinar e aprender acionam mundos, histórias que por vezes, se entrelaçam ao longo da trajetória educacional. Entendo que o sujeito já traz várias conexões sinápticas e formam outras, que não se limitam ao aprender a comer, andar, mas ao pensar, criar e refletir sobre a vida e as várias situações do contexto social (MUNIZ, 2012). Além do mais, o professor e os alunos compartilham histórias e aprendem juntos melhorando assim os processos de ensino-aprendizagem.

As experiências que as professoras contam tratam de suas próprias conexões, manifestam sentimentos de confiança, aceitação e amizade em suas formações e atuações profissionais, tornam-se promotoras de construções e desconstruções em um processo coletivo de socialização de novos conhecimentos (MUNIZ, 2012). A meu ver, a formação é um grande desafio, pois o ser e fazer docente caminha por várias vertentes e dimensões subjacentes ao ato de ensinar e aprender.

A professora Camila evidencia que o tornar-se professor é um “*processo de construção*” percebo assim, que percorrer a formação humana e profissional são caminhos de construções similares que dependem de alguns fatores externos e internos que vão configurando o professor e a pessoa, causando sentimentos de insegurança, desvalorização, frustração, mas também propõe um olhar para dentro de si, auto reflexivo e formativo. As professoras são sujeitos aprendentes, dotadas de capacidades biológicas que as permitem sentir, pensar, aprender, criar e fazer alterações conforme as diversas interações com o meio (Muniz, 2012).

Para Zeichner (2008) o professor é promotor de transformações sociais, movimenta-se no contexto social exercendo sua ação diretamente com vidas já moventes, de modo que ensinar é um ato social que caracteriza a profissão. As professoras Ana e Camila exercem a profissão entrelaçadas com suas histórias de vida e com as de seus alunos, bem como as novas aspirações inerentes à fase inicial do exercício. Neste momento, fissuras formativas são evidenciadas, modificações são feitas e emergem conhecimentos próprios na ação, vejo que as professoras trabalham com assuntos de ciências buscando aliar com o desenvolvimento de sujeitos autônomos e atuantes em sociedade.

Reconheço as contribuições de estudos voltados para a temática formação de professores, que caminha por entre estratégias de formação, de ensino e aprendizagem profissional que valoriza o ser professor criativo, reflexivo e promotor de mudanças sociais, visto que o ensino e a profissão estão imersas em cenários muitas vezes, desestimulantes, estressores e impositor de ideologias, padrões ou visões pré-definidas que em alguns momentos podem inibir a capacidade criativa, crítica e construtora de conhecimentos profissionais.

Penso a profissão também como um processo histórico, cultural, que diz muito a respeito das concepções que cada professor carrega de sua ação no determinado tempo-espço. Romper valores empregados a determinadas formas de ser e fazer docente demandam uma carga pessoal enorme, de tal modo que mobilizar estratégias de ensino vai além do que se aprende nas universidades, envolve o conhecer e viver a profissão, é caminhar pelos corredores, interagir com os alunos, rir, abraçar, brincar, demonstrar respeito e também afetividade.

Além do já descrito anteriormente, assim como o ato de viver o mundo, a formação docente abrange diversas dimensões e acontecimentos, ao mesmo tempo, em que o professor desempenha o papel de “ensinar”, trabalha com vidas, aprende, se emociona, se envolve. É um ser singular, que deve buscar transformar os caminhos que percorre inclusive os próprios, trançando um processo de autoformação, que condiz com o desenvolvimento de olhar para dentro, aprender com as situações profissionais e pessoais, valorizando suas próprias ações e modificações (BATISTA, FELTRIN & BACKER, 2019).

Cada situação de ensino é diferente, alguns posicionamentos, formas ou modos de ser e fazer docente não vão necessariamente funcionar para todas as salas; levando-as a questionar e buscar outras formas de exercer a profissão, como conta a professora Camila a seguir:

Por exemplo, já trabalhei em 6, 7 salas de 6ª ano e eu sempre tentava passar de alguma forma a mesma dinâmica, apesar de que não dava, porque tinha algumas salas com características diferentes... mais atrasadas, outras mais avançadas... porque é assim, o sistema de organização da escola divide as salas de acordo com a “qualidade”, se tem alunos mais atrasados colocam apenas uma sala, os repetentes, os alunos problemáticos (CAMILA, 2020).

Associo a sua construção profissional como um caminhar adaptativo, aos poucos vai descobrindo, mudando e percebendo que a profissão passa por outros meios que a leva a entender as várias características dos contextos escolares. Mesmo tentando trabalhar da mesma maneira em cada sala, a professora lembra que “*tentava passar de alguma forma a mesma dinâmica, apesar de que não dava*”, vejo que manifestou um olhar reflexivo para sua ação, que a levou a questionar e buscar outras possibilidades de atuação. Trata-se a meu ver de um processo formativo, algumas vezes lento, com impasses organizacionais, estruturais além das questões pessoais e sociais entrelaçadas à profissão.

A emergência do novo gera medo, mudar requer mergulhar no desconhecido e aprender a construir atitudes, valores e conhecimentos significativos para a sociedade e para si. Algumas vezes, viver a mudança, ou buscar fazê-la no trabalho docente, geram situações conflitantes como apresento no episódio a seguir:

Todos [alguns professores experientes] falam que é pelo fato de ser nova, de estar entrando agora... não se tem muita noção de nada, e que ainda tenho que “comer muito feijão e arroz”. Enquanto, a escola e comunidade acharem que são só e a família não participar e acreditar que a obrigação é só da escola de educar o filho, nada vai andar, porque precisa ter a união dos três: família, escola e comunidade (ANA, 2020).

A professora Ana ao contar este episódio leva em consideração as tentativas de se firmar na profissão, de aprender e buscar intervenções significativas para todos os alunos, com dificuldades físicas, mentais ou sociais que geram em alguns momentos inseguranças, frustração, medo e pavor como ela salienta “*tudo isso que eu vi. Eu fiquei meu Deus do céu!*”

Eu fiquei assustada”, compreendo que tais situações escolares demandam esforços particulares para enfrentar todos os acontecimentos presentes na profissão.

Ela ainda destaca que alguns professores experientes *“falam que é pelo fato de ser nova, de estar entrando agora... não se tem muita noção de nada”*, essas colocações são em torno justamente das estratégias e construções que Ana busca desenvolver em suas ações de ensino, como incluir todos os alunos, a comunidade e a escola no processo de aprendizagem. Portanto, sua postura e gás pela melhoria trouxeram questões que abrange conquistar espaço, respeito e aceitação dos outros professores, é um momento de enfrentar críticas, aprender a superá-las e algumas vezes ressignificá-las.

O professor nesta fase inicial do exercício precisa ser acolhido para que possa se desenvolver e descobrir qual seu modo de mediar à aprendizagem e suas características, o acolhimento e o pertencimento no corpo educativo são delicados e conflituosos, como relatou Ana. Entendo que são momentos que sentimentos de pertencimento são vistos também como essenciais para o professor iniciante, o sentir-se parte da escola, do corpo de professores a meu ver promove autoconfiança nas escolhas e ações de ensino.

As múltiplas relações e enfrentamentos vivenciados pelas professoras prevalecem nesta fase da profissão, mas se diferem na intensidade dos acontecimentos internalizados. Para tanto, cada professor aciona suas próprias estratégias, comportamentos e concepções, tal como Ana, *“precisa ter a união dos três: família, escola e comunidade”* noto que este olhar ultrapassa os muros da escola. Compreendo assim, que não posso padronizar, ou formular receitas prontas da constituição docente, mas posso elencar características possíveis que encadeiam a ação e a profissão. Refiro-me à valorização do ensino, das emoções, atitudes, comportamentos e questões sociais que se entrelaçam no ensino e na aprendizagem.

Com tais características, percebo a inteireza que a profissão demanda, é um emaranhado de elementos que compõem o ato de ensinar, sendo um trabalho cheio de sentimentos, sonhos, incertezas e singularidades. Para mim o ensino é um caminho de liberdade, autonomia e transformação, que possibilita utilizar todas as nuances que esta prática social envolve e movimenta-se.

A partir dos relatos das professoras, consigo perceber toda a singularidade que as diferem, mesmo sendo formadas na mesma instituição superior, trilharam formas, modos e

atitudes que em alguns momentos se aproximam como as relações de amizade e respeito na ação e outras que distanciam como as experiências que as marcaram. A professora Camila tentava trabalhar da mesma forma em cada sala e igualar os conteúdos, utilizando os recursos que via como possíveis, enquanto Ana buscava dinamizar sua ação, ambas construíram seus objetivos, conhecimentos e visões a respeito da profissão.

Quando levanto a reflexão das emoções na composição docente, vou além do individualismo do sujeito para contemplar as variadas relações que se incluem na profissão e que demandam sentidos amplos e formas de viver no mundo (MARCHESI, 2012). Como seres que carecem de interações para aprender e conhecer a natureza, a realidade e a vida, construímos comportamentos, opiniões e maneiras de existir a partir do outro, isto é, das várias relações vivenciadas. São aprendizagens mobilizadas em todas as fases da vida, desde criança a idoso, de aluno a profissional.

Para Roldão (2007) a ação de ensinar é o que caracteriza e distingue o professor das outras profissões, de tal modo, que os conhecimentos produzidos, as estratégias e maneiras de agir no exercício são características específicas e valorativas da profissão. Entendo que as professoras transitam por dimensões que advêm de mudança socio-histórico e cultural. Em cada época as necessidades são manifestadas, mudanças ocorrem, posturas e formas de exercer o ensino se diferenciam. Hoje, é evidente a complexidade da profissão, as tentativas de inclusão em todos os aspectos, desde a pluralidade de personalidades, pessoas, etnias, orientação sexual, crenças, limitações físicas, mentais e financeiras.

Por essa ótica, a formação assume um processo inacabado, multifacetado, plural e inconcluso, bem como autoformativo, de tal forma, que o professor se encontra em permanente formação durante sua existência humana e social (VEIGA, 2008). São vinculações necessárias para compreensão da complexidade da profissão, envolvendo a percepção de mundo, ensino, educação, os impasses socioeconômicos, as limitações dos alunos, as apreensões no exercício e dentre outras questões e finalidades.

Ao mesmo tempo, que percebo a importância da sensibilidade, humanidade e empatia na profissão, vejo também, situações que não estão ao alcance dos professores resolver e que é relevante manter um certo distanciamento para a fluidez do trabalho. É uma questão de equilibrar, gerenciar as emoções, posturas, comportamentos e ações diante das dificuldades da

profissão. As professoras são atravessadas por algumas situações da realidade docente tanto positivas e negativas como apresento a seguir:

Às vezes temos que usar a linguagem simples por mais que tenhamos que ter uma postura, às vezes os alunos aprendem mais da forma informal. Teve uma vez que não estava indo, eles não estavam entendendo (era até sobre balanceamento) aí falaram: professora mude aí forma que a gente vai entender (usar palavras descomplicadas). [...] O que eles aprendem com ele (professor de matemática) depois vem e me falam, professora a senhora tem que “descontrair a conta” (ANA, 2020).

Lembro-me de uma experiência nessa sala problemática no primeiro ano, todo mundo, aquela é a pior sala. Eu quase chorei, porque os pequenos não paravam e quando você demonstra um pouco disso de fraqueza naquele momento parece que ficam piores, eles ficam piores, tentam te derrubar de todas as formas, até chamei a diretora: vem cá me ajudar um pouquinho (CAMILA, 2020).

Os fatos dos episódios acima se desenrolam de formas diferentes, o primeiro relatado por Camila aciona sentimentos de insegurança, frustração por não conseguir manter o "controle de sala" ao mostrar tais vulnerabilidades percebe que os alunos "*ficam piores, tentam te derrubar de todas as formas*", aprender a enfrentar as situações de ensino é fundamental para o professor em início de atuação. Fica evidente a sensação de que além do professor conquistar a aceitação dos outros professores mais experientes, também passa pela mesma situação com os alunos. De certa forma os alunos testam os professores iniciantes, às vezes não respeitam, por conta da idade, do nervosismo ou posturas tomadas, tudo isso influencia na receptividade dos alunos.

O excerto de Ana trata de trabalhar com linguagem simples na ação docente, bem como as relações com os alunos que são susceptíveis de aprendizagens e construções profissionais. Visto que, buscar descomplicar e facilitar a compressão do conhecimento é inerente às posturas e atitudes escolhidas pela professora, de tal forma que sua ação gira em torno dos interesses dos alunos e a atitude de mudar e utilizar os ensinamentos compartilhados pelos alunos possibilitam aprendizagens outras, agora da professora.

Ao vivenciar o chão da escola, os impasses da ação são imbricados por anseios, inseguranças no passo que coloca as professoras como protagonistas e autoras do próprio processo de ensino que formule concepções e elementos que contextualizam os assuntos, as

aprendizagens e o desenvolvimento de atitudes humanas e cidadãs. As professoras no decorrer de suas trajetórias vão formulando repertórios de conhecimentos, posturas e ações que elencam significativas para o viver docente, e ao serem surpreendidas por situações de ensino que requerem novas e outras estratégias e ações serão capazes de elaborar a partir do arcabouço constituído de suas existências.

Além do mais, o ensino de ciências perpassa ambientes para além da escola, traz um olhar amplo, holístico em relação a tudo que se aprende e se ensina. De tal forma, vejo que as professoras não se isentam dos acontecimentos do ambiente social, articulam e aprendem com os alunos e se importam com os mesmos. Vejo que entendem que os problemas do ambiente escolar requerem atitudes e posturas que diferem do habitual, da ideia de resolução de problemas pela ciência, ou receitas prontas e acabadas, para compreensão de formulações próprias de posicionamentos das questões que o ensino caminha.

Para Seixas, Calabro e Sousa (2017) a formação pode ser vista como um quebra cabeça, cujos limites e encaixes se encontram em aberto, possíveis de novas peças e conexões fomentadas por cada professor. Sendo assim, possibilitou-me perceber que as professoras Camila e Ana se encontram aventurando-se em busca de novas peças, ultrapassando limites e dificuldades para resolverem os enfrentamentos profissionais.

As novas dinâmicas sociais geram novas demandas formativas e ações profissionais. Para Gatti (2017) as situações geradas no ambiente educacional, pedem novas compreensões por parte dos envolvidos no ensino, como tal, trago as professoras de ciências que contaram suas experiências e apontaram a meu ver novas apreensões. No momento que Ana e Camila buscam olhar para si e para as questões que envolvem a profissão me foi possível enxergar o processo de formação e aprendizagem profissional de forma mais holística e multidimensional (FLORES, 2010).

Quando vejo as estratégias, os conhecimentos que as professoras manifestam, aflora ainda mais as reflexões a respeito deste campo profissional. Posto isso, para Gatti (2017) pensar e fazer a formação de professores envolve considerar as condições situacionais, os porquês, o para quê e o para quem é realizada a formação, tratando das complexidades e dos novos desafios que se mostram no exercício docente. Trago também o âmbito emocional por tratar das características pessoais que foram construídas no social e por entre as relações

estabelecidas, designando comportamentos, atitudes, algumas vezes inconscientes do ser e do fazer docente.

Tratar as ações profissionais e humanas como um processo consciente, crítico e reflexivo percorrem novas estradas, nos puxa para dentro, rompe a inércia, ultrapassa os muros da escola, dos padrões sociais, culturais, religiosos e políticos que muitas vezes regem a profissão e a pessoa. Então, penso se a vida está relacionada com a configuração do professor, posso pensar que o fazer docente é ensinar a vida, como ela se manifesta nas suas várias formas e interações, é ensinar não só conteúdos de ciência, mas a respeito da vida e suas formas.

A complexidade advinda do ser e fazer docente estão intimamente interligados a pessoa do professor, as relações sociais, culturais, históricas e subjetivas da profissão. As interações com o meio social e natural são essenciais para o equilíbrio e desenvolvimento da vida, de tal modo para a formação de sujeitos atuantes e reflexivos em sociedade, que percebem as necessidades do meio e tomam decisões próprias e significativas. As professoras produzem conhecimentos profissionais envolvidos pelas interações e enfrentamentos vivenciados, construindo formas variadas de ensinar, com articulações dos conhecimentos científicos da ciência, pedagógicos, pessoais e sociais para o contexto de trabalho. Logo, é uma produção ampla, que enfrenta em alguns momentos mudanças bruscas, tanto social, econômicas, a falta de prestígio e desinteresse dos alunos, ou cobranças por novas posturas e conhecimentos.

Vejo mudanças acentuadas na formação das professoras, andaram por caminhos incertos, modificaram certezas, aprenderam a profissão no chão da escola, trouxeram conhecimentos da formação inicial, bem como de outros âmbitos que são mobilizados na ação profissional. Para mim, a maneira como respondem às situações da docência diz muito sobre quem são, ou o que acreditam, como formas de exercer a profissão e aspectos essenciais no momento da ação.

Por tanto, vários caminhos foram mostrados ao longo das experiências contadas pelas professoras, momentos e situações promotoras de aprendizagens e construções humanas e profissionais que vêm configurando-as até o momento. Percebo que muito ainda será feito, a Camila e Ana de hoje trouxeram histórias compostas por outras histórias, pessoas e interações

que daqui alguns anos, meses ou dias talvez não estejam da mesma forma, já que vivemos mudando, transformando quem somos e o que acreditamos.

Levo em consideração tal incompletude da existência humana e profissional traço a seguir as possibilidades de novos olhares: minhas considerações que trata das minhas impressões do fenômeno estudado.

POSSIBILIDADES DE NOVOS OLHARES: MINHAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao desafiar-me pelas experiências que contaram as professoras Ana e Camila me possibilitou enxergar com demasiada amplitude a formação humana e profissional. Percebi aspectos vários em sua constituição docente que ultrapassam a racionalidade técnica, a compartimentalização do conhecimento e o professor transmissor. Vejo a complexidade em suas ações e concepções de docência quando traçam possibilidades, estratégias de ensino e aprendizagem que levam em consideração as particularidades de seus alunos e as suas próprias.

Para mim, tais aspectos significam possibilidades de construção de outras formas de ver e ler o mundo, os ambientes escolares, as relações de ensino-aprendizagem e a profissão professor. Ana e Camila buscaram processos próprios de autoformação, construíram estratégias de ensino, se autoconheceram e mudaram como pessoas e professoras. Tenho a plena consciência de que o trabalho docente gera emoções, atitudes e comportamentos que advém de complexas relações e dimensões que perpassam a docência.

As primeiras intervenções feitas pelas professoras foram construções tímidas em relação às suas posturas e formas de ser e fazer a profissão. Ao longo das experiências ganharam confiança em relação às suas ações, ao ponto de se perceberem atuantes e responsáveis pela formação de cidadãos críticos e reflexivos em sociedade. Tiveram impasses, mas buscam superá-los, utilizam relações de amizade, confiança e socialização com seus alunos. Passaram a deixá-los à vontade para questionar, como numa conversa, sem a imposição de notas ou autoritarismo.

Vejo que as experiências narradas foram e são significativas para a formação profissional, pois atravessamentos foram feitos por meio dos enfrentamentos da realidade escolar que, aos poucos, as levaram a reconfigurar-se e se perceberem como promotoras de suas próprias ações, imbricadas com singularidades, sonhos, anseios, histórias próprias e de seus alunos.

Reitero que o processo de formação profissional possui como base os conhecimentos fomentados na formação inicial. De modo, que as ações das professoras são alicerçadas nesses conhecimentos e ao longo do exercício vão construindo novos e outros conhecimentos e formas de ser e fazer docente.

Por essa ótica, a formação assume um processo de inacabamento, inconcluso e multidimensional, quer dizer, que envolve as dimensões pessoais, sociais, emocionais, culturais, históricas e entre outros, com um movimento próprio e contínuo ao longo da vida. Para tanto, são vinculações necessárias para compreensão da complexidade da profissão que percorre dimensões que não se limita ao arcabouço científico e teórico, mas ultrapassam para o meio social, subjetivo, emergindo assim, novos objetivos, finalidades e posturas profissionais.

Compreendo que as interações no seio familiar, escolar e da formação inicial foram promotoras de traços nas composições profissionais, tal como a escolha pela docência, as posturas e estratégias desenvolvidas no contexto de trabalho. A meu ver, as professoras construíram conhecimentos e saberes no âmbito da própria profissão, tendo consciência de suas fragilidades e potencialidades como professoras e pessoas.

Tais conhecimentos giram em torno das dimensões que o ensino demanda, das finalidades que estão ao alcance das professoras como o ato de ensinar, com recursos próximos dos alunos, com relações amigáveis e interativas, com olhar mais humano e consciente das fragilidades e potencialidades, tanto dos alunos e com de si próprias. Para mim, é habituar-se a esta nova dimensão profissional, é aprender e construir uma nova postura, a postura profissional.

Para tanto, as professoras levam em consideração suas dificuldades e enfrentamentos para se reformularem e exercerem a profissão da melhor forma possível. Assim, os primeiros passos das professoras na docência significam para mim, conhecer, aprender e construir

formas, modos e posturas de ser e fazer na realidade da profissão com toda a complexidade que a envolve.

As experiências contadas apresentam elementos constitutivos de formação profissional, isto é, aspectos que dão suporte para o desenvolvimento de novos conhecimentos e estratégias de ações das professoras. Ambas percebem que estão mudando, se transformando e se reinventando, trazem consigo, professores, momentos que as marcaram e que as compõem. Percebo que as professoras são atravessadas por conflitos, amizades, divergências e superações ao longo do percurso formativo.

Portanto é possível pensar que existem elementos internos e externos que influenciam o ser e fazer das professoras, os mundos, as aventuras que já viveram e as relações que trazem, bem como as expectativas e necessidades atreladas ao processo de ensino-aprendizagem. Assumo assim, a docência como profissão cheia de impasses, subjetividades, desejos e construções de conhecimentos específicos que caracterizam e valorizam o sujeito professor, pois considero que, sem dúvida alguma, são estes profissionais que conhecem, de fato, o que acontece nas salas de aula.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schon e os programas de formação de professores. São Paulo: **R. Fac. Educ.** v. 22, n. 2, p. 11-42, jul./dez. 1996.

ALARCÃO, Isabel. Escola reflexiva. In: ALARCÃO, Isabel. (Org.). **Escola reflexiva e novas racionalidades**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ARAGÃO, R. M. de. Memórias de formação e docência: bases para pesquisa narrativa e biográfica. In: CHAVES, S. N. BRITO, M. R. (Org.). **Formação e Docência: perspectivas da pesquisa narrativa e autobiográfica**. Belém: CEJUP, 2011. Eixo Temático I, p. 13-35.

A VIDA em cores. (1 Temporada, 3 ep.) Estrelado: David Attenborough . Produtora: **NETFLIX**, 2021.

BATISTA, N. L; FELTRIN, T; BECKER, E. L. S. Autoformação docente e formação continuada: olhares autobiográficos sobre a formação de professores da educação básica. In: SOARES, Elane dos Reis. BRASILEIRO, Regina Maria de Oliveira. (Org.). **Formação de professores para educação básica: inovações, desafios e tensos**. Rio de Janeiro: Dicio Brasil, p. 2019.

BEJARANO, N. R. R; CARVALHO, A. M. P. de. Tornando-se professor de Ciências: crenças e conflitos. **Ciências & Educação**, v. 9, n. 1, p. 1-15, 2003.

BOLZAN, D. P. V; ISAIA, S. M. de Aguiar. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. **Revista Educação**, Porto Alegre/RS, n. 3 (60), p. 489 – 501, Set./Dez. 2006.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de; GIL-PÉREZ, Daniel. **Formação de professores de Ciências: tendências e inovações**. 10 ed. São Paulo: Cortez, v. 28, 2011.

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. 2011.

CHASSOT, Attico. Alfabetização científica: uma possibilidade para inclusão social. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], n. 22, p. 89-100, 2003.

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. –EDUFU, Uberlândia, 2011.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **PERSPEC. DIAL.: REV. EDUC. SOC.**, Naviraí, v.01, n.01, p. 34-42, jan./jun. 2014.

FONTANA, R. A. C. Memórias da formação nas experiências de iniciação à docência. In: CHAVES, S. N. BRITO, M. R. (Org.). **Formação e Docência: perspectivas da pesquisa narrativa e autobiográfica**. Belém: CEJUP, 2011. Eixo Temático II, p. 79-105.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Do modo de aprender ao modo de colaborar - Para um pedagogia da colaboração docente. In: FORMOSINHO, J; MACHADO, J; MESQUITA, E. **Formação, trabalho e aprendizagem – Tradição e Inovação nas Práticas Docentes**. Edições Sílabo. 1ª Ed. Lisboa, fev. 2015.

FLORES, Maria Assunção. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores de educação. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 182-188, set./dez. 2010.

FLORES, Maria Assunção. Discursos do profissionalismo docente paradoxos e alternativas conceptuais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, vol. 19, núm. 59, p. 851-869, out./dez. 2014.

FRAIHA-MARTINS, F. **Significação do ensino de Ciências e matemática em processos de letramento científico-digital**. Universidade Federal do Pará – Instituto de Educação Matemática e Científica, Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática. Belém-PA, 2014. (Tese de Doutorado).

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.

FREIRE, I. *et al.* A Dimensão Emocional da Docência: Contributo para a Formação de Professores, **Revista Portuguesa de Pedagogia**, 2012.

GALIAZZI, M. C; SOUSA, R. S. O que é isso que se mostra: o fenômeno na análise textual discursiva? **Revista Atos de Pesquisa em Educação** / Blumenau, v.15, n.4, p.1167-1184, out./dez., 2020.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Rev. Diálogo Educ**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017.

GONÇALVES, T.V.O. **Uma Fresta Nos Bastidores: Investigando Questões Epistemológico-Metodológicas na Construção de Uma Pesquisa**. II ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS. São Paulo/Valinhos. Set. 1999.

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. *et al.* Análise Textual Discursiva na Pesquisa Narrativa: Investigando Sentidos da Docência Expressos por Professoras de Ciências. **CIAIQ**, v. 1, p. 1084-1096, 2019.

GONÇALVES, T. V. O.; NARDI, R. Aspectos epistemológicos da Pesquisa Narrativa presentes em teses e dissertações sobre formação de professores na área de Educação em Ciências e Matemáticas, no período de 2000 a 2012. **CIAIQ**, v. 1, p. 1065-1074, 2016.

GUIMARÃES, H. M. Perspectivas sobre o conhecimento do professor. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 8, n. 25, p. 819-839, set./dez. 2008.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, p. 31-61, maio. 2007.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, v. 14, 2011.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez. 2004.

KRASILCHIK, Myriam. Reformas e realidade o caso do ensino das Ciências. **São Paulo em perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 85-93, 2000.

LAROSSA, J. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n.2, p.04-27, jul./dez. 2011.

Lessard, Claude. O trabalho docente, a análise da actividade e o papel dos sujeitos. Texto da conferência proferida na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, a 13 de Fevereiro de 2009. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, 09, pp.119-128. Tradução de Alves Calado

LOPES, Amanda Cristina Teagno. Formação de professores: reflexão e emancipação. **Nuances**, [S.l.], v. 11, n. 11\12, p. 135-147, jan./jun. e jul./dez. 2004.

LOPES, E. A. M; ZANCUL, M. S; BIZERRIL, M. X. A. A escolha pela carreira docente: os casos dos cursos de licenciaturas em ciências naturais e educação do campo. IX CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS (2013): 1937-194.

MARCHESE, A. **O bem-estar dos professores: competências, emoções e valores**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORAES, R; GALIAZZI, M. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

NÓVOA, A. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1113. Out/Nov. 2017.

NÓVOA, A. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES 11 Vitória, ES**. a. 9, v. 18, n. 35, p. 11-22, jan./jun. 2012.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A, (Org.). **Os professores e sua formação**. 2. Ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, p.13-33. 1992.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, p. 15-34, 1999.

PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. A. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação. In: PRADO, G. G., V. T; SOLIGO, R. (Org.). **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações**. 2.ed. Campinas: Alínea, v.1, p.45-60. 2007.

ROCHA, L. P; FIORENTINI, D. O desafio de ser e constituir-se professor de matemática durante os primeiros anos de docência. **ANPED**, Petrópolis-RJ, 2005.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

SEIXAS, Rita Helena Moreira; CALABRÓ, Luciana; SOUSA, Diego Onofre. A formação de professores e os desafios de ensinar ciências. **Revista Thema**, Porto Alegre/RS, v. 14, n. 1, 2017.

SILVA, Paulo Sérgio Araújo da. **Histórias de Vida de Formadores de Professores de Ciências: Paradigmas e Princípios Científico-Pedagógicos de Formação Docente**. Tese Universidade Federal do Mato Grosso, Rede Amazônica de Ciências e Matemática, Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Cuiabá, 2015. (Tese de Doutorado).

SOUZA, Dulcinéia Beirigo de. Os dilemas do professor iniciante: reflexões sobre os cursos de formação inicial. **Revista Multidisciplinar da UNIESP. Saber Acadêmico**, n.08, Dez. 2009.

SCHNETZLER, Roseli Pacheco. Construção do conhecimento e ensino de Ciências. **Em Aberto**, Brasília, ano 11, n. 55, jul./set. 1992.

TARDIF, M. **Saberes docentes & formação profissional**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VEIGA, I. P. A. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, I. P. A., D'ÁVILA, C. A (Org). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas/SP: Papirus editora, 2008.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente, **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.