

Histórias de Formação de professores/as de Biologia da Amazônia bragantina

Biology teacher training stories from the Bragantina Amazon

Jaíne Fernanda Jaques Miranda¹

Ariadne da Costa Peres²

Resumo

O objetivo deste trabalho é investigar os sentidos e significados atribuídos as experiências escolares vivenciadas por licenciandos em biologia ao longo do processo de escolarização, evidenciando a relevância do uso das narrativas (auto)biográficas como dispositivos de formação de professores. A investigação ocorreu no âmbito do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas – Campus Bragança da Universidade Federal do Pará (UFPA) no decorrer do módulo Estágio Supervisionado II. Para a análise dos relatos obtidos lançamos mão da Análise Textual Discursiva. A partir do movimento de análise, emerge das narrativas o eixo analítico intitulado “Memórias de Escola: marcas de um percurso”, no qual obtivemos a compreensão de como as representações e as relações que os licenciandos estabelecem com a escola contribuem e influenciam na formação pessoal e profissional dos professorandos.

Palavras chave: experiências escolares; narrativas (auto)biográficas; formação inicial de professores.

Abstract

The objective of this work is to investigate the meanings attributed to the school experiences experienced by biology graduates throughout the schooling process, highlighting the relevance of using (auto)biographical narratives as teacher training devices. The investigation took place within the scope of the Degree in Biological Sciences – Campus Bragança of the Federal University of Pará (UFPA) during the Supervised Internship II module. To analyze the reports obtained, we used Discursive Textual Analysis. From the movement of analysis, the analytical axis entitled “School Memories: marks of a journey” emerges from the narratives, in which we obtained an understanding of how the representations and relationships that undergraduates establish with the school contribute and influence personal training and professionalism of teachers.

Keywords: school experiences; (auto)biographical narratives; initial teacher training.

¹ Universidade Federal do Pará | jaifernanda@hotmail.com

² Universidade Federal do Pará | ariadne@ufpa.br

Introdução

Neste trabalho, procuramos conhecer para compreender os sentidos e significados atribuídos às experiências escolares explicitadas por licenciandos em biologia ao narrarem e refletirem sobre suas histórias de formação, enfatizando, as implicações das narrativas (auto)biográficas como dispositivo de formação de professores, estabelecendo relações com a formação voltada para o professor que ensina ciências. Portanto, buscamos respostas sobre quais sentidos e significados são atribuídos as experiências escolares de licenciandos em biologia ao narrarem e refletirem sobre suas histórias de escolarização e suas implicações na formação docente?

Em um primeiro momento, apresentamos o motivo de optar pela utilização das narrativas (auto)biográficas sobre o percurso escolar como método de investigação. Proposta que vêm ganhando força no âmbito das pesquisas na área da educação com ênfase na formação docente, no intuito de se pensar sobre a experiência dos sujeitos, sejam elas no âmbito pessoal ou profissional.

Conceituamos a pesquisa narrativa e apresentamos o percurso de construção desta investigação no âmbito da disciplina de Estágio Supervisionado II, assim como, os critérios e análises das informações obtidas durante o desenvolvimento da pesquisa.

Optamos pela utilização dos relatos (auto)biográficos como método de investigação por compreender que tal abordagem permite, por intermédio da produção de narrativas, contribuir para a formação de professores à medida que emergem aspectos da subjetividade, possibilitando que os sujeitos deem sentido à experiência vivida (GASTAL; AVANZI, 2015).

Sabemos que os professores carregam consigo heranças e lembranças de tempos vividos, imagens trazidas pela memória, imagens de professores, da escola, imagens desde a infância sobre o processo de ensino, histórias entrelaçadas de idas e vindas, afinal, “o que somos como docentes depende do reconhecimento social dos tempos de vida que formamos, dos valores dados a esses tempos” (ARROYO, 2013, p. 32).

O processo de rememoração e reflexão por intermédio da narrativa (auto)biográfica é um trabalho reflexivo capaz de transformar o que se passou, o que foi observado ou sentido em experiências, designadas também como vivências particulares (JOSSO, 2004). São experiências que consideramos e atribuímos como *experiências formadoras* (JOSSO, 2004), as quais constituem atitudes, comportamentos, pensamentos, saber-fazer, sentimentos que juntos caracterizam subjetividade e identidades.

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

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

À medida que o sujeito narra sua própria história, organizando suas ideias em relatos orais ou escritos, este passa a refletir sobre suas experiências. Ao reconstruir sua história, passa a fazer uma autoanálise que, por conseguinte, o faz repensar e entender sua própria prática, assim como seu modo de pensar e agir. Tais afirmativas estão baseadas no que dizem autores como Cunha (1997), Souza (2006) e Josso (2007) sobre narrativas e histórias de vida.

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

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

É neste contexto, com um olhar para os licenciandos, que percebemos o quanto significativo pode ser para sua formação pessoal-profissional a possibilidade de estimulá-los a aprender com suas próprias experiências, através do contato consigo, com o outro e/ou as coisas, de modo que não se apresenta, de forma alguma, semelhança com o mesmo processo de aprender na escola por intermédio, por exemplo, de um profissional, uma forma ou um discurso (PINEAU, 1999).

Com o olhar voltado para a formação do professor de ciências/biologia, se tem uma visão de que, na vida universitária, geralmente, a formação de docentes é a função de menor importância se comparada à pesquisa em si, visto que esta possui um maior valor no mercado acadêmico (LÜDKE, *et al* 2007).

Tal discurso acaba tornando-se um obstáculo para se pensar na melhoria da formação de professores. Sendo assim, torna-se evidente o desmerecimento e desvalorização das atividades pedagógicas no âmbito da própria universidade frente às atividades de pesquisa (desenvolvidas em laboratórios).

É neste contexto, de um ambiente onde os métodos, conteúdos e laboratórios tentam lançar mão da centralidade dos licenciandos no seu próprio processo formativo, que deparamo-nos com uma experiência que têm como objetivo dar voz ao professor de ciências/biologia em seu processo de formação inicial.

Estamos falando da experiência no contexto da disciplina (Auto)formação e prática docente que, atualmente, está inclusa do módulo de Estágio Supervisionado II do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Pará, Campus Bragança, com a turma de Ciências Biológicas/2016, onde os licenciandos foram convidados a escrever sobre: *o que a escola representa na minha vida?* A seguir, apresentamos os caminhos que levaram ao desenvolvimento desta investigação.

Caminhos metodológicos

Em busca de conhecer para compreender os sentidos e significados atribuídos as experiências escolares explicitadas pelos licenciandos ao narrarem e refletirem sobre suas histórias de formação, optamos pela pesquisa qualitativa na modalidade narrativa, por compreender ser o melhor caminho para se investigar a experiência, destinando-se ao entendimento e composição de seus sentidos (CLANDININ; CONNELLY, 2011).

As narrativas são consideradas como um meio de estudo da forma de como nós experimentamos o mundo, posto que somos seres contadores de histórias, vivemos

individualmente e socialmente vidas contadas. Narrativas que podem ser tanto o fenômeno como o método de investigação, no intuito de compreender as experiências compartilhadas (CLANDININ; CONNELLY, 2011).

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

A investigação ocorreu no contexto do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Pará – Campus Bragança, especificamente na turma de biologia 2016, na disciplina (Auto)formação e Prática Docente, que compõe o módulo de Estágio Supervisionado II, com uma carga horária de 68h, que corresponde ao 5º semestre do curso para os respectivos licenciandos.

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

Para alcançar tais objetivos ela apresenta como proposta metodológica aulas expositivas-dialogadas, seminários, exibição de filmes, discussão de textos e a construção de narrativas (auto)biográficas trabalhadas, nesse contexto, como dispositivo de formação. Tal estrutura está baseada em sistematizações construídas por alguns autores como: Nóvoa (1992), Bueno (1998), Catani (2000), Larrosa (2002), Josso (2004) e Souza (2006), quando tratam da utilização das narrativas no processo de formação e do lugar das histórias de vida como um campo fértil de reflexões acerca das experiências formadoras na constituição da identidade docente.

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

Posto isso, o desenvolvimento do presente estudo é resultante da escrita das narrativas de 30 sujeitos em processo de formação inicial, onde todos se dispuseram a contribuir com a pesquisa assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, no qual, em um dos momentos formativos proporcionados pela disciplina, foram convidados a escrever sobre: “o que a escola representa na minha vida...”. Resultando nos relatos que, adiante, serão discutidos e analisados.

Porém, para esta investigação, tomamos como fonte de informação as narrativas (auto)biográficas de um grupo de oito licenciandos, ao qual são atribuídos nomes fictícios (Alice, Pedrinho, Candoca, Nastácia, Flora, Narizinho, Quindim e Iara). Para isto, estabelecemos critérios de escolha, portanto, foram selecionadas as narrativas daqueles alunos que apresentaram maior assiduidade e participação durante as aulas.

A análise e interpretação das narrativas se deu pelo método da Análise Textual Discursiva (ATD), que corresponde a uma metodologia e análise de dados de natureza qualitativa, tendo a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos (MORAES; GALIAZZI, 2016).

As informações dos textos de campo foram analisadas em quatro etapas, sendo constituído inicialmente pela Unitarização (desmontagem dos textos), no processo de fragmentação examinando seus detalhes, Categorização, construindo relações entre as unidades, resultantes da fragmentação, combinando-as e classificando-as; a construção de Metatextos constituídos de descrição, investigação e interpretação das informações obtidas. E, por fim, uma nova reconstrução, compreensões e releitura das informações, o que chamamos de Auto-organização, ou seja, formas novas e criativas de entender os fenômenos investigados (MORAES; GALIAZZI, 2017).

A análise das narrativas por meio da realização das etapas da ATD, no qual novos sentidos e significados foram encontrados a partir da compreensão dos relatos dos licenciandos, deu origem a um eixo analítico (que será apresentado e discutido a seguir) que trata dos sentidos e significados atribuídos às memórias de escola, experiências oriundas do processo de escolarização dos licenciandos e suas implicações na formação desses professores.

Memórias de escola: marcas de um percurso

Os relatos obtidos a partir da narrativa sobre *o que a escola representa na minha vida?* Revelam sobre a vida escolar dos licenciandos, as representações e as suas relações com a escola. Portanto, propomos discutir os sentidos e significados atribuídos a esse ambiente, como as representações e relações construídas no âmbito escolar contribuem/influenciam para formação pessoal e profissional dos sujeitos, sabendo que cada educando vivencia este espaço de maneira diferente.

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

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

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

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

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

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

É possível perceber na fala de Flora que a experiência com a escola, ainda quando criança, assim como para Alice, traz lembranças positivas. O tom nostálgico de suas narrativas mostra certo deslumbramento com o ambiente, lembranças que ainda se fazem muito presente em suas memórias, carregam um sentimento de saudade de tudo que vivenciaram. Daí a importância de tornar visíveis as “imagens-lembranças” da infância, pois, essas marcas trazidas desses tempos possuem grandes chances de refletir na ação docente dos professorandos, sejam elas gestos ou palavras, ditas e não ditas.

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

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

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

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

Neste sentido, enfatizamos a importância de oportunizar tempo-espaço para que licenciandos possam refletir sobre as memórias de escola, permitindo que os estudantes externem suas aprendizagens sobre ensino e docência a partir do que foi vivenciando por eles neste ambiente, outrora, como alunos da educação básica.

A importância da afetividade expressa por Lara quando fala do ambiente escolar, onde *acontecem as primeiras relações fora da família*, das relações entre professor e aluno, sendo

aquele que trata com carinho e atenção, deixa evidente os aspectos da subjetividade que carrega a profissão docente, de como a relação educativa é subjetiva, na qual demanda a integralidade da pessoa, ou seja, implica na totalidade do ser professor e também do ser aluno (NÓVOA, 2004).

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

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

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

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

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

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

Foi na escola que eu aprendi que existem pessoas de diversos tipos, e que eu precisava aprender a respeitar e lidar com isso. Além de diversas coisas que não cabiam a mim dizer se estavam certas ou erradas (Narizinho, *O que a escola representa na minha vida*).

Analisando as falas percebemos a coerência acerca da importância atribuída à escola, como lugar onde lhes é apresentada uma outra realidade, em um mundo antes desconhecido, habitado por pessoas distintas. É um lugar onde o aluno — neste caso Quindim e Narizinho — vivenciaram novas experiências, experiências que não se resumem ao aprendizado do conteúdo, mas a aspectos relacionados a própria constituição do

indivíduo enquanto pessoa perante a sociedade, capaz de relacionar-se no/com o mundo. Além de ser vista como lugar onde o sujeito tem o primeiro *contato com o mundo fora de casa, fora da bolha de proteção dos pais (Narizinho)*. Narizinho expressa tal sentimento ao mencionar que, na escola:

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

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

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

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

O que é mencionado pela licencianda revela uma situação comum na sala de aula, de professores que, em sua prática, exercem um ensino que reprime, que não permite o aluno expressar-se, não aguça a curiosidade, reduzindo o processo de ensino-aprendizagem a uma mera transmissão de conteúdo, remetendo a uma concepção de educação bancária que Paulo Freire (2019) já denunciava.

O relato de Candoca nos permite compreender um princípio essencial do ensino de ciências/biologia, aquele capaz de despertar nos estudantes o interesse e a curiosidade, para que, desta forma, conheçam o mundo à sua volta. Para isto, é necessário superar uma lacuna existente, lacuna da alfabetização científica, como uma alternativa de privilegiar uma educação mais comprometida.

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

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

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

Lembro-me que ainda muito novo, aos cinco anos de idade, comecei a cursar a primeira série do ensino fundamental, sempre fui um dos menores da classe devido a minha idade, e logo conheci o *bullying*³. Sofria agressões verbais e meu caderno tinha as folhas riscadas e arrancadas. Como consequência, precisei mudar de escola várias vezes (Quindim, *O que a escola representa na minha vida*).

Experiência semelhante também é evidenciada por Nastácia:

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

Quindim e Nastácia relatam experiências desse tempo que, de alguma forma, deixaram-lhes marcas negativas e, talvez por isso, resolvem mencionar tais acontecimentos em suas histórias, mencionam que se reconhecem um na história do outro,

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

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

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

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

Este olhar está relacionado a uma visão de Educação Humanista e a escola que, durante muito tempo, foi visualizada como palco de um ensino conteudista, pautado no repasse de conteúdos conceituais, como mero espaço de aprendizagem formal, passa a ser âmbito de uma educação voltada para a formação cidadã, onde os sujeitos se constituem críticos e

³ Bullying é toda forma de agressão seja física ou verbal sem motivo aparente resultando em suas vítimas consequências que vão desde o âmbito emocional até problemas na aprendizagem (FANTE, 2005).

reflexivos, sendo nesse ambiente: *com a ajuda dos educadores e pais que nós somos constituídos como ser pensante e questionador* (lara).

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

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

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

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

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

A licencianda demonstra um movimento de tomada de consciência a partir de um processo autorreflexivo, no qual lhe fez pensar como as experiências que tivera contribuiu na constituição de sua identidade pessoal-profissional. Identidade que está em constante mudança e vem se constituindo ao longo de seu percurso de vida. A reflexão apresentada coaduna com o que se refere Josso (2004), sobre as experiências trazidas pelas narrativas de formação, que elas contam não o que a vida ensinou aos sujeitos, mas o que ele aprendeu experencialmente nas circunstâncias da vida.

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

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

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

De modo semelhante, Alice também faz a seguinte reflexão:

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

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

A licencianda, ao reconhecer que sua trajetória de escolarização contribuiu para “transformar-se” no que é hoje por meio das experiências que teve como aluna, nos permite compreender que os licenciandos que chegam nos cursos de formação inicial já carregam um saber sobre o que é *ser professor*, a partir de suas experiências socialmente acumuladas, das diferentes escolas que passaram. Compreendem também sobre os estereótipos e representações atribuídas pela sociedade aos professores e, até mesmo, por intermédio das lembranças mais significativas sobre seus mestres, como estes puderam contribuir na sua formação humana (PIMENTA, 2005).

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

Alice ainda vai além pois, hoje, como professora em formação, faz reflexões acerca das suas vivências como aluna e conclui que, ao observar seus professores, aprendeu a lidar com os percalços da profissão. Acreditamos que a reflexão sobre aprender com seus mestres, analisar os professores que lhe davam aula, está diretamente relacionada a uma lembrança

que Alice traz quando é posta a fazer uma viagem de volta ao passado, na busca de sua memória marcante.

No caso de Alice, a licencianda evidencia recordações de sua professora de infância, a professora Neide que, segundo ela: *sabia levar a situação e não deixar sair do controle, de forma adorável e amável. Afinal, ela era calma, meiga e gentil, foi então que quis ser professora de ciências.*

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

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

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

Encontramos nesta situação a possibilidade, por exemplo, de trazeremos à tona reflexões e discussões sobre o ensino de ciências por meio das recordações trazidas pelos licenciados. A nosso ver, as aulas de ciências da professora Neide aparecem nas memórias significativas de Alice por quê apresentava-se como uma aula diferenciada, um tanto inovadora, ou seja, “uma aula que se opõe ao tradicional” (SAVIANI, 1989, p. 23). Neide se utiliza de outros espaços que não se restringe às paredes da sala de aula para ensinar o conteúdo, além de propor atividades que exigiam a participação ativa de seus alunos.

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

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

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

Concordamos com Dias (2001), ao afirmar que “não se pode pensar em formar professores, sem considerar suas imagens-lembranças como repertório para a formação” (p. 38). Além da necessidade de lhes conceber a oportunidade para que revejam suas memórias, possibilitando-lhes auto formar-se. De modo que, dizer-se, contar-se, por meio das narrativas, ou até mesmo a escuta ou leitura com mais atenção, de certa forma, contribui para

que o sujeito, seja ele aluno ou professor, passe a refletir sobre sua própria história e os processos formativos (BUENO *et al*,1998).

Considerações finais

Ao oportunizar os licenciandos narrar e refletir sobre suas experiências, contar suas histórias de formação, é possível perceber que estes desenvolvem um movimento de *caminhar para si*, quando se apropriam de suas histórias com um olhar sensibilizado para suas próprias trajetórias. Apresentam nuances de uma *tomada de consciência* acerca do que os constituem, como pessoa e profissional, da constituição de suas identidades. É possível perceber como os professorandos ao tomarem consciência de suas próprias experiências, tornam-se sujeitos de seu próprio processo formativo.

Nos relatos (auto)biográficos dos licenciandos, encontramos expressos nas falas os sentidos e significados que atribuem ao ambiente escolar. Apresentam “lembranças de início”, das representações do que foi/é a escola, da importância que atribuem às relações e tudo que acontece neste ambiente, ao mesmo tempo que dão indícios de suas concepções sobre educação e ensino. Percebemos como essas experiências vividas no âmbito escolar desde o início de suas trajetórias como alunos, das relações com professores, com os demais educandos contribuíram na constituição de suas identidades e nas concepções do *ser e fazer* docente.

Enfatizamos também a significância do uso das narrativas como objeto de reflexão na formação inicial de professores de biologia, de como a utilização da abordagem (auto)biográfica pode contribuir para repensar a formação docente e o processo ensino por intermédio da reflexão sobre a experiência, no intuito de trazer o licenciando para o centro do seu próprio processo formativo.

Referências

- ALVARO, J. T. Aluno – professor, os dois lados de uma mesma moeda: que aprendizagem ficou das duas experiências? In: PERES, L. M. V.; ZANELLA, A. K. (org.). *Escritas autobiográficas educativas: o que dizemos e o que eles dizem?* Curitiba: CRV, 2011.
- ARCHANGELO, A. *O amor e o ódio na vida do professor: passado e presente na busca de elos perdidos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ARROYO, M. G. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- ARROYO, M. G. *IMAGENS QUEBRADAS: Trajetórias e tempos de alunos e mestres*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- BUENO, B. O.; CATANI, D. B.; SOUSA, C. P. *A vida e o ofício dos professores*. São Paulo: Escrituras Editora, 1998.
- CATANI, D. B.; BUENO, B.; SOUSA, C. O amor dos começos: por uma história das relações com a escola. *Cadernos de Pesquisa*, n. 111, p. 151 - 171, dez. 2000. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/199/1/01d00t01.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2019.

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

CHASSOT, A. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. *Revista Brasileira de Educação*. n. 22, p. 89 - 100, jan./abr. 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n22/n22a09.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2020.

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

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de Experiência e Investigación Narrativa. In: LARROSA, J. et al (org). *Déjame que te cuente: Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes Editorial, 1995.

CRUZ, N. C. *Casos pouco prováveis: trajetórias ininterruptas de estudantes da EJA no ensino fundamental*. 2011. 118 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

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

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

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

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

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2019.

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

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.

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

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

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

- PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C.; VICENTINI, P. P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 369-386, abr. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v27n1/v27n1a17.pdf>>. Acesso em 30 out. 2018.
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2018.
- LÜDKE, H.; LÜDKE, M.; CRUZ, G. B.; BOING, L. A. A Pesquisa do Professor em Análise. In: Congresso Estadual Paulista Sobre Formação de Educadores, 9., 2007, São Paulo. *Anais [...]*. São Paulo: Universidade Estadual Paulista/Pró-Reitoria de Graduação. 2007.
- LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323>>. Acesso em: 16 mar. 2019.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. *Análise textual discursiva*. Ijuí: Unijuí, 2016.
- MOREIRA, M. A.; MASINI, E. F. S. *Aprendizagem Significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes, 2000.
- NÓVOA, A. *A escola como lugar da formação*. 2004. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10451/685>>. Acesso em: 02 dez. 2018.
- NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de Professores*. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992.
- SOUZA, E. C. Memórias e trajetórias de escolarização: abordagem experiencial e formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental. *Revista Faced*, Bahia, n. 8, p. 2-18, 2004.
- PINEAU, G. Experiências de Aprendizagem e História de Vida. in: CARRÉ, P; CASPAR, P. *Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação*. Tradução. Pedro Seixas. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.
- PIMENTA, S. G. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- SAVIANI, D. O. A pedagogia histórico-crítica e a educação escolar. In: BERNARDO, M. (Org.). *Pensando a educação*. São Paulo: EDUNESP, 1989.
- SILVA, V. F.; BASTOS, F. Formação de professores de ciências: Reflexões sobre formação continuada. *Alexandria - Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, v. 5, n. 2, p. 150-188, 2012.
- SOUZA, E. C. *O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.