

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
Instituto de Ciências Biológicas  
Instituto de Física  
Instituto de Química  
Faculdade UnB Planaltina  
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências  
Mestrado Profissional em Ensino de Ciências

**NARRATIVAS DE VIDA COMO PROCESSO DE REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA  
DOCENTE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS DO CURSO DE  
LICENCIATURA A DISTÂNCIA EM BIOLOGIA DA UNB**

CARLA MERCÊS DA SILVA

Brasília, DF  
Junho/2014



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
Instituto de Ciências Biológicas  
Instituto de Física  
Instituto de Química  
Faculdade UnB Planaltina  
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências  
Mestrado Profissional em Ensino de Ciências

**NARRATIVAS DE VIDA COMO PROCESSO DE REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA  
DOCENTE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS DO CURSO DE  
LICENCIATURA A DISTÂNCIA EM BIOLOGIA DA UNB**

CARLA MERCÊS DA SILVA

Dissertação realizada sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Luiza de Araújo Gastal e coorientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Alice Melo Ribeiro apresentada à banca examinadora como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Ensino de Ciências, pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Universidade de Brasília.

Brasília, DF

Junho/2014

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de  
Brasília. Acervo 1016348.

Silva, Carla Mercês da.  
S586n      Narrativas de vida como processo de reflexão sobre a  
prática docente na formação de professores de ciências do  
curso de licenciatura a distância em biologia da UnB /  
Carla Mercês da Silva. -- 2014.  
121 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília,  
Faculdade de Planaltina, Instituto de Ciências Biológicas,  
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, 2014.

Inclui bibliografia.

Orientação: Maria Luiza de Araújo Gastal ; Coorientação:  
Alice Melo Ribeiro.

1. Professores - Formação. 2. Programas de estágio.  
3. Prática de ensino. I. Gastal, Maria Luiza de Araújo.  
II. Ribeiro, Alice Melo. III. Título.

CDU 371.133.2

## FOLHA DE APROVAÇÃO

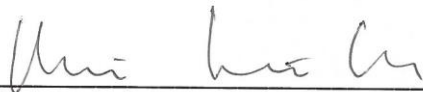
Carla Mercês da Silva

**“Narrativas de Vida Como Processo de Reflexão Sobre a Prática Docente na Formação de Professores de Ciências do Curso de Licenciatura a Distância em Biologia da Universidade de Brasília (UnB)”**

Dissertação apresentada à banca examinadora como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Ensino de Ciências pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências (PPGEC) da Universidade de Brasília (UnB).

Aprovada em 27 de junho de 2014.

### BANCA EXAMINADORA




---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Luiza de Araújo Gastal - IB/UnB (Presidente)



---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Mariana de Senzi Zancul - IQ/UnB



---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Nara Maria Pimentel - FE / UnB

Dedico este trabalho a Deus, pela oportunidade de realização de mais este importante passo em minha vida. Aos meus pais, Antônio e Zélia, pelo esforço, dedicação e compreensão em todos os momentos desta e de outras caminhadas. Aos meus irmãos Antônio Carlos e Daniele. A minha orientadora Malu e coorientadora Alice pela amizade, paciência e empenho e a todos que contribuíram para a realização deste trabalho.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, autor da vida, por ter me possibilitado o alcance desse objetivo e ter nos dado a matéria-prima da biologia – a vida.

Aos meus pais, Antônio Flor e Zélia Mercês, pelo empenho, amor e esforço que fizeram e fazem para minha formação como ser humano; são meus maiores exemplos.

Aos meus irmãos, Antônio Carlos, pelo carinho, apoio e compreensão. A Dani, minha companheira nessa jornada, a biologia nos uniu ainda mais, muito obrigada por todo o seu apoio e amizade. A minha madrinha, Deuzira Marília, pelo incentivo e carinho.

A minha orientadora Dr.<sup>a</sup> Maria Luiza de Araújo Gastal (Malu) e coorientadora Pós-Dr.<sup>a</sup> Alice Melo Ribeiro pela amizade, dedicação, sabedoria, apoio, compreensão e paciência na realização deste trabalho. E por terem me mostrado um “novo mundo”, pois “a maior aventura de um ser humano é viajar, e a maior viagem que alguém pode empreender é para dentro de si mesmo. E o modo mais emocionante de realizá-la é ler um livro, pois um livro revela que a vida é o maior de todos os livros, mas é pouco útil para quem não souber ler nas entrelinhas e descobrir o que as palavras não disseram...” (Augusto Cury).

Agradeço as examinadoras Nara Pimentel, Mariana Zancul e Maria Rita Avanzi pela participação na banca, bem como pelas contribuições prestadas que foram valiosíssimas para o aprimoramento desta pesquisa.

Aos estudantes, do polo de Ceilândia e de Itapetininga, da primeira turma do Curso de Licenciatura em Biologia a distância da Universidade de Brasília (Turma de 2009), em especial, Francine, Giorgenes, José Divino, Maria Ildesleide, Patrícia, Pollyanna, Rayane, Tallyrand e Uziel pela troca de experiências, conhecimentos construídos, amizade, carinho e confiança construídos nos decorrer desses cinco anos e por participarem de forma dedicada nesta investigação e também a toda equipe do CLBaD da UnB.

A Universidade de Brasília (UnB) pelos conhecimentos construídos no decorrer desses anos e pela oportunidade de realização do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências ofertado pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências (PPGEC).

Aos professores que tive durante minha vida acadêmica, por me darem embasamento para continuar na estrada do estudo. Como os verdadeiros mestres não são aqueles que ensinam,

mas sim aqueles que inspiram, não poderia deixar de citar estes, que tiveram especial destaque em minha formação.

Aos professores que tive a grande oportunidade de conhecer e estudar durante o mestrado, em especial, Dr.<sup>a</sup> Maria Luiza de A. Gastal, Dr.<sup>a</sup> Maria Rita Avanzi, Dr.<sup>a</sup> Mariana de Senzi Zancul, Dr.<sup>a</sup> Patrícia F. Lootens Machado, Pós-Dr. Gerson de Souza Mól, Dr. Ricardo Gauche, Pós-Dr.<sup>a</sup> Maria de Nazaré Klautau, Dr.<sup>a</sup> Nilda Maria Diniz-Rojas, por suas aulas terem sido fonte de inspiração para tornar-me a profissional que sou hoje – possibilitando o meu crescimento pessoal e profissional, bem como proporcionando-me o desenvolvimento de uma nova postura.

Aos professores que durante a graduação desenvolveram minha capacidade e estimularam meu interesse pela Biologia e pela Educação, em especial, ao Pós-Dr. Brener Magnabosco Marra, MSc. Carlos E. S. Goulart, Pós-Dr. Alexandre de Siqueira Pinto, Dr.<sup>a</sup> Ana da Costa Polônia e Esp. Sandro Teles.

A Jesa (Secretária do NECBio), Carol e Luciene, da Secretaria do PPGEC/UnB, pela amizade, atenção e auxílio.

A todos meus colegas de turma, em especial, aos amigos e amigas de curso Aline, Ana Paula, Andreia, Dani, Deyse, Êlo, Isadora, Gui, Paulo, Rejane, Taty por estarmos juntos nesses últimos anos e por termos dividido ansiedades, alegrias e pela amizade construída nesta jornada. Aprendemos muito uns com os outros.

A direção, secretaria, administrativo e professores do Centro Educacional 06 do Gama pela compreensão e apoio dispensados a mim nesses últimos anos contribuindo para que eu conseguisse conciliar a minha formação acadêmica com a minha atuação profissional.

E ao meu cachorro ‘Neguinho’, o xodó da casa, por alegrar meus dias com as suas brincadeiras e por ter sido o companheiro fiel durante as leituras para elaboração deste trabalho.

Fica registrado aqui o meu apreço a todos vocês, que contribuíram direta ou indiretamente para o desenvolvimento deste trabalho. E o meu Muito Obrigada @ todos!!!

Carla Mercês

*“Formar-se não é instruir-se; é antes de mais, refletir, pensar numa experiência vivida [...]. Formar-se é aprender a construir uma distância face à sua própria experiência de vida, é aprender a contá-la através de palavras, é ser capaz de a conceptualizar. Formar é aprender a destrinchar, dentro de nós, o que diz respeito ao imaginário e o que diz respeito ao real, o que é da ordem do vivido e o que é da ordem do concebido (ou a conceber), o que é do domínio do pretendido, isto é, do projeto, etc”.*

*(Rémy Hess, 1985, apud Nóvoa, 2010, p. 165).*



## RESUMO

O presente estudo tem como objetivo investigar a contribuição dos estágios supervisionados e da disciplina “Tópicos de Ensino em Ciências”, através das narrativas de formação, para o desenvolvimento de uma postura reflexiva sobre a prática docente na formação dos professores do Curso de Licenciatura em Biologia a distância da Universidade de Brasília. O trabalho situa-se no contexto da pesquisa qualitativa e acompanhou um grupo de licenciandos em três momentos: a) nos estágios supervisionados nos ensinamentos de ciências e de biologia; b) no acompanhamento da disciplina ofertada na modalidade a distância; c) em entrevistas semiestruturadas. Tanto nas narrativas dos estágios quanto na intervenção encontramos elementos de reflexão sobre a prática docente ancorada em relações de trabalho, dificuldades enfrentadas e possibilidades de mudança. Alguns estudantes refletiram a partir do diálogo entre os pares e com a cultura docente. Visando superar as dificuldades de licenciandos em refletir sobre sua prática docente e formação, considera-se fundamental que esta capacidade seja estimulada desde o início da graduação e não apenas no decorrer dos estágios supervisionados.

**Palavras-chave:** formação de professores, estágio supervisionado e reflexão sobre a prática docente.

## ABSTRACT

The present study aims to investigate the contribution of supervised pre-service teaching practice and discipline "Topics in Science Teaching", through training narratives for the development of a reflective stance on the teaching practice in the training of teachers of the Distance Learning Biology Teacher Undergraduate Program of University of Brasilia. In a qualitative research I followed a group of undergraduate students in three moments: a) of supervised internships in science and biology teaching; b) monitoring the course offered in distance mode; c) in semi-structured interviews. Both in the stage narratives as in the intervention, I found elements of reflection on teaching practice based in labor relations, difficulties and possibilities for change. Some students could reflect from the dialogue between peers and about teaching culture. In order to overcome the difficulties of student teachers to reflect on their teaching practice and training, it is essential that this capability can be stimulated since the beginning of the course and not just during the supervised pre-service teaching practices.

**Keywords:** teacher training, supervised stages and reflection on teaching practice.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CLBaD – Curso de Licenciatura em Biologia a Distância

DF – Distrito Federal

EaD – Educação a Distância

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ESEB – Estágio Supervisionado no Ensino de Biologia

ESEC – Estágio Supervisionado no Ensino de Ciências

MEC – Ministério da Educação

NECBio – Núcleo de Educação Científica do Instituto de Ciências Biológicas

PNAP – Programa Nacional de Formação em Administração Pública

PPGEC – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências

SP – São Paulo

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UnB – Universidade de Brasília

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	12
<b>CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO</b> .....	15
1.1 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E O CURSO DE LICENCIATURA EM BIOLOGIA A DISTÂNCIA DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA: CONTEXTO DA PESQUISA .....	15
1.2 OBJETIVOS .....	20
1.2.1 Objetivo geral .....	20
1.2.2 Objetivos específicos .....	20
<b>CAPÍTULO 2 – REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	21
2.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....	21
2.2 ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO OPORTUNIDADE DE REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE .....	23
2.3 NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS COMO PROCESSO DE FORMAÇÃO E METODOLOGIA DA PESQUISA .....	31
<b>CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA</b> .....	37
3.1 PERFIL DOS ESTUDANTES .....	39
3.2 DESCRIÇÃO DO PROCESSO DE ACOMPANHAMENTO DOS LICENCIANDOS .....	41
3.2.1 Primeiro momento – Estágios Supervisionados no Ensino de Ciências e de Biologia ..	41
3.2.2 Segundo momento – Disciplina “Tópicos de Ensino em Ciências” .....	43
3.2.3 Terceiro momento – Entrevistas semiestruturadas .....	48
<b>CAPÍTULO 4 – REFLEXÕES SOBRE A PESQUISA DE CAMPO</b> .....	50
4.1 REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE ANCORADA NAS RELAÇÕES DE TRABALHO DOCENTE .....	50
4.2 DIÁLOGOS ENTRE PARES .....	59
4.3 ELEMENTOS DA CULTURA DOCENTE .....	63
4.4 MOMENTOS-CHARNEIRA .....	66
4.5 NARRATIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....	69
<b>CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	75
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	78
<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b> .....	84
<b>APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTAS</b> .....	86
<b>APÊNDICE C – QUADRO SOBRE AVALIAÇÃO REALIZADA PELOS ESTUDANTES A RESPEITO DA UTILIZAÇÃO DAS NARRATIVAS</b> .....	88
<b>APÊNDICE D - PROPOSIÇÃO DE INTERVENÇÃO EDUCATIVA</b> .....	89

## APRESENTAÇÃO

Meu interesse por ser professora começou desde cedo, acredito que tenha sido por volta dos nove anos, ao preferir brincar de escolinha e estudar a brincar de bonecas, e cada vez mais esse interesse foi aumentando. Pensava em ser Pedagoga e professora para crianças, mas conheci excelentes professores de Biologia e me apaixonei por Ciências/Biologia respectivamente no ensino fundamental e ensino médio; foi assim que decidi que iria cursar licenciatura em Biologia, pois poderia correlacionar duas paixões.

Durante a minha graduação conheci grandes mestres que possibilitaram o conhecimento nas diversas áreas da Biologia e ao realizar os estágios, percebi que o ensino de Ciências e de Biologia acontecia ainda de forma tradicional, centrada apenas na utilização do livro didático e no quadro de giz, sem contextualizar com a realidade dos educandos. Esta realidade me levou a desenvolver o Trabalho de Conclusão de Curso na área educacional com o título “Os Avanços da Biologia Molecular no Ensino Médio Público do Distrito Federal: uma análise sistemática”.

Ao concluir a graduação comecei a ministrar aulas de Ciências para o ensino fundamental (5ª e 7ª séries que correspondem ao 6º e 8º ano). Inicialmente senti-me estranha, apesar de ter sempre estudado em escolas públicas e também ter realizado os estágios nestas instituições, foi tudo bem diferente; acredito que tenha sido por causa da responsabilidade e também por vivenciar a profissão sob outro “ponto de vista” algo menos romântico e mais realista – observando assim que não há uma “receita” para ensinar.

Neste mesmo ano passei a fazer parte da equipe do Curso de Licenciatura em Biologia a distância da Universidade de Brasília, subsidiado pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil/DED/Capes como tutora a distância. Relato este momento como um marco em minha vida, pois foi uma grande oportunidade de aprendizado e amadurecimento. Era tudo novo para mim e para todos aqueles que abraçaram esse grande projeto; para mim, era a primeira vez que trabalharia com educação a distância utilizando como ambiente virtual de aprendizagem, o *Moodle*, primeira vez também a ministrar aulas para estudantes com mais idade do que eu e com uma experiência de vida e profissional significativamente maior do que a minha.

Estávamos todos aprendendo, pois o Curso de Licenciatura em Biologia a Distância, com aulas virtuais mediadas pelo uso do computador e da *internet*, era pela primeira vez ofertado na Universidade de Brasília. As experiências que conhecíamos eram de outros cursos

de licenciatura nesta mesma instituição e por mais que tentasse imaginar como seria, jamais foi como pensei que fosse. Nesse momento de minha vida, ficou evidente a frase de Paulo Freire (1996, p. 23) “*Quem ensina aprende ao ensinar e que aprende ensina ao aprender*”. Tinha lido em seu livro *Pedagogia da Autonomia* durante a graduação, mas não esperava que “encaixasse como uma luva” no processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, foi assim que descobri o quanto o processo de ensino e aprendizagem é complexo e dependente de todos os atores envolvidos.

No início do curso, deparei-me com algumas adversidades como: estudantes que não sabiam utilizar o computador, outros que haviam concluído o ensino médio há muitos anos e que apresentavam dificuldade nas disciplinas que envolviam cálculo, estudantes que possuíam uma rotina diária intensa e com um tempo escasso para os estudos. Além destes fatores, esbarramos também na proposta de uma abordagem interdisciplinar do curso que visava à superação da fragmentação decorrente da estrutura disciplinar do currículo; em virtude dessa proposta, nos semestres iniciais não tínhamos disciplinas e sim módulos interdisciplinares.

Minha atuação como tutora nesses três primeiros semestres foi muito intensa, digo isto porque éramos apenas quatro tutores, sendo dois atuando no polo de Ceilândia (DF) e dois no polo de Itapetininga (SP), com aproximadamente quarenta estudantes cada. Atuávamos em todas as unidades e módulos num ritmo muito acelerado. Nos semestres posteriores, a equipe aumentou, a grade curricular sofreu alterações, igualando-se ao curso de Biologia presencial da UnB, possibilitando assim maior dedicação e interação com os discentes, docentes e conteúdos.

Diante de tantos desafios constatei a necessidade de aprimorar meus conhecimentos, e decidi-me por cursar as pós-graduações (*lato sensu*) em Educação a Distância e em Orientação Educacional, visando conhecer melhor aquela modalidade de ensino, bem como melhorar a minha prática docente. Acredito que tanto minha formação complementar como minha experiência em sala de aula virtual e presencial têm me proporcionado novos aprendizados.

Diante de um perfil de estudantes que já são professores, alguns com muitos anos de experiências docente e também por gostar de estudar, senti a necessidade de cursar o Mestrado Profissional em Ensino de Ciências para dar continuidade a minha formação

profissional, melhorando assim minha contribuição na formação dos professores do curso de biologia a distância da UnB e também na formação de meus alunos do ensino fundamental.

A escolha da temática “Estágio supervisionado como prática docente reflexiva” deu-se principalmente pelo desejo de ser uma profissional reflexiva e também por perceber que durante a formação de professores essa capacidade é pouco desenvolvida, inclusive durante o estágio, que é um momento que consideramos fundamental para aprendizagem da profissão e reflexão sobre a prática docente.

No primeiro e segundo semestres de 2012 foram ofertados, no Curso de Biologia a distância da UnB, os Estágios Supervisionados no Ensino de Ciências e de Biologia nos quais tive a oportunidade atuar como tutora a distância e presencial.

Durante os estágios, pude perceber minha dificuldade e a dos estudantes em refletir sobre a prática docente. A partir das constatações e dificuldade no decorrer dos estágios criei, especificamente para a pesquisa, a ementa de uma disciplina e a implementei no primeiro semestre de 2013. A disciplina recebeu o nome de “Tópicos de Ensino em Ciências<sup>1</sup>” e teve como objetivo proporcionar momentos de reflexão sobre a formação pessoal e profissional dos professores em formação a partir dos estágios supervisionados e da atuação docente que muitos já desenvolviam.

No final do primeiro semestre de 2013, qualifiquei meu projeto, o que fez com que me sentisse mais confiante para dar prosseguimento a minha pesquisa e mais segura para expor minhas ideias, pois as contribuições das orientadoras e das examinadoras foram valiosíssimas para aprimorando ainda mais dos meus conhecimentos.

Tive também a oportunidade de apresentar alguns trabalhos em congressos que me proporcionaram novos aprendizados. Com todas essas experiências vivenciadas nesses últimos anos, percebo que estou em construção, mas comparando a pessoa que eu era antes de iniciar o mestrado com a que me tornei hoje já consigo visualizar um grande crescimento tanto em minha vida pessoal como em minha vida acadêmica e profissional.

---

<sup>1</sup> O nome da disciplina "Tópicos de Ensino em Ciências" já existia na matriz curricular do Curso de Licenciatura em Biologia a distância da UnB, o que foi criado foi a ementa da disciplina.

## CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO

### 1.1 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E O CURSO DE LICENCIATURA EM BIOLOGIA A DISTÂNCIA DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA: CONTEXTO DA PESQUISA

Segundo o artigo 1º do Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 a educação a distância é definida como:

[...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2005).

O uso da modalidade a distância evoluiu ao longo de diversas gerações tecnológicas, segundo Moore e Kearsley (2008, p. 25-48). Esses autores organizam a história da EaD em: primeira geração (estudo por correspondência), segunda geração (transmissão por rádio e televisão), terceira geração (Projeto AIM (*Articulated Instructional Media Project*) e a Universidade Aberta do Reino Unido)<sup>2</sup>, quarta geração (teleconferência) e quinta geração (aulas virtuais mediadas pelo uso do computador e da *internet*).

O Decreto nº 5.622 regulamenta o artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996), a qual menciona que o Poder Público incentivará programas de ensino a distância em todos os níveis e modalidades de ensino, trazendo orientações básicas para esta modalidade de ensino (BRASIL, 1996).

Após a promulgação da Lei 9.394/1996 e do Decreto 5.622/2005, instituições de ensino passaram a adotar a educação a distância mediada pelo uso do computador e da *internet* como modalidade educacional e iniciaram o credenciamento de cursos de curta duração a distância. Posteriormente, ofereceram cursos de atualizações profissionais, até em 2005, o MEC criou o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

---

<sup>2</sup> Segundo Moore e Kearsley (2008, p. 34-35) o Projeto AIM tinha como finalidade agrupar/articular várias tecnologias de comunicação com o propósito de oferecer um ensino de qualidade e custo reduzido aos alunos não universitários. As tecnologias incluíam guias de estudo impressos, orientação por correspondência, transmissão por rádio e por televisão, audiotapes gravados, conferências por telefone, kits para experimentos em casa, suporte e orientação ao aluno, discussões em grupos de estudos locais e uso de laboratórios das universidades durante o período de férias. Esse projeto deu suporte para que alguns anos depois fosse desenvolvida a Universidade Aberta do Reino Unido (UA), conhecida como a primeira Universidade Nacional de Educação a Distância.



O Sistema Universidade Aberta do Brasil foi instituído pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, em parceria com os Estados, Municípios e Universidades Públicas de Ensino Superior para a oferta de cursos de Graduação, Pós-Graduação e Extensão Universitária. Trata-se de um sistema que oferece cursos de nível superior para a população com a finalidade a expansão e interiorização dos cursos de educação superior, bem como para o desenvolvimento da modalidade a distância (BRASIL, 2006). Os principais objetivos do Sistema UAB são:

- I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;
- II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;
- IV - ampliar o acesso à educação superior pública;
- V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;
- VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e
- VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação. (BRASIL, 2006).

No Brasil, a Universidade de Brasília (UnB) foi uma das pioneiras na iniciativa de educação superior desenvolvida na modalidade a distância. O Instituto de Biologia da UnB deu início as suas atividades com essa modalidade na década de 80 com cursos de Pós-Graduação, conforme mencionado por Zanotta, *et al.* (2012).

A primeira experiência do IB da UnB com o ensino a distância ocorreu com os primeiros e segundo Cursos de Pós-Graduação *latu sensu* em Biologia Geral, por meio de tutoria a distância via correio, no período de 1980 a 1983. Esses cursos fizeram parte de um programa-piloto da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior–Capes, que objetivava a elevação do nível de conhecimentos dos professores de Biologia em Instituições de Ensino Superior - IES. (ZANOTTA, *et al.*, 2012, p. 242).

Duas ofertas de cursos de graduação a distância ocorreram no final de 2005. São elas: o Programa Pró-licenciatura que oferecia formação inicial a distância a professores em exercício nos anos/séries finais do ensino fundamental ou ensino médio dos sistemas públicos de ensino e o Sistema Universidade Aberta do Brasil (ZANOTTA, *et al.*, 2012).

No âmbito de cursos de licenciatura a distância, o IB iniciou sua participação em 2005 com o Programa de Formação Inicial para Professores dos Ensinos Fundamental e Médio (o Pró-Licenciatura fases 1 e 2) do Ministério da Educação – MEC, programa este inserido em um consórcio de universidades denominado Consórcio Setentrional de Educação a Distância para a oferta de curso de Licenciatura em Biologia a Distância – LicBio. Esse curso diferenciava-se do curso presencial não apenas por ser a distância, mas também pela forma de apresentação dos conteúdos e pelos temas biológicos ofertados aos alunos de forma integrada. (ZANOTTA, *et al.*, 2012, p. 242).

No âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil, em 2013, os cursos ofertados a distância pela UnB em nível de graduação são: Artes Visuais, Biologia, Educação Física, Geografia, Letras, Música, Pedagogia e Teatro – sendo ofertados em trinta e um polos distribuídos pelo Brasil (EaD UnB, 2013). A UnB oferta também um bacharelado em Administração Pública no âmbito do Programa Nacional de Formação em Administração Pública – PNAP.

O Curso de Licenciatura em Biologia a distância (CLBaD) da UnB é ofertado em três polos. Um deles é na cidade de Ceilândia/DF, localizada a aproximadamente 24 km de Brasília. Outro polo está localizado na cidade de Itapetininga/SP, que fica a aproximadamente 170 km da capital, cidade de São Paulo. E o outro polo é na cidade de Alto Paraíso no Estado de Goiás.

De acordo com o parágrafo primeiro do artigo 2º, do Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, o polo de apoio presencial é caracterizado como “unidade operacional para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância pelas instituições públicas de ensino superior”.

Nos polos, ocorrem os encontros presenciais, onde são desenvolvidas aulas, atividades práticas, avaliações, pesquisas e esclarecimentos de dúvidas. Os polos também atuam em funções administrativas relacionadas às atividades do Curso na região. (BRASIL, 2006).

O CLBaD da UnB tem como objetivo a formação de professores de Biologia para atuar principalmente na educação básica (ensinos fundamental e médio). Na primeira oferta, que ocorreu em 2009, foram destinadas 40 vagas para o polo de Ceilândia/DF e 40 para o polo de Itapetininga/SP. Tais vagas foram distribuídas de tal forma que 50% delas foram destinadas à demanda social (público em geral que tenha o ensino médio completo) e 50% a professores das redes públicas de ensino estaduais e municipais que não possuíam habilitação legal exigida para o exercício da licenciatura (UnB/UAB, 2008).

Essa primeira oferta do Curso de Biologia a distância da UnB pela UAB foi baseada no projeto de Licenciatura em Biologia a distância/LicBio, Projeto Piloto do MEC, em parceria com as Universidades Federais, para oferta do curso de Licenciatura em Biologia, na modalidade a distância. O projeto tinha como proposta curricular uma abordagem interdisciplinar, visando a superação da fragmentação disciplinar do currículo; assim, o curso não apresentava disciplinas, mas módulos, que tinham duração de um semestre e eram divididos em unidades – unidades estas que duravam aproximadamente trinta dias.

O projeto político-pedagógico do LicBio dispensou a clássica grade curricular de disciplinas e instituiu uma abordagem com lógica interdisciplinar apresentada em módulos que contemplavam os conteúdos interdisciplinares de três eixos principais: Biológico, Pedagógico e Sociedade e Conhecimento. As disciplinas tradicionais tiveram seus conteúdos reorganizados, reagrupadas e redistribuídos nesses módulos interdisciplinares de forma a evidenciar para o aluno o significado e a relevância do que estava estruturado. Essa proposta formulada em 2005 para o LicBio/Pró-Licenciatura, mostrou-se extremamente inovadora e desafiadora quando se trata de elaboração de material didático interdisciplinar, inclusive para os padrões curriculares atuais. (ZANOTTA, *et al.*, 2012, p. 242).

A aproximação das matrizes curriculares dos cursos a distância e presencial foi aprovada pelo Instituto de Biologia da UnB no segundo semestre de 2010 e a implementação deu-se no primeiro semestre de 2011 quando o CLBaD passou a adotar matriz curricular semelhante ao do Curso de Licenciatura em Biologia presencial da Universidade de Brasília. Neste mesmo ano ocorreu a segunda oferta do curso, apenas para o polo de Itapetininga/SP, no qual estudantes tiveram a oportunidade de iniciar o curso com essa nova matriz curricular (ZANOTTA, *et al.*, 2012, p. 244-245).

Em 2014, o CLBaD da UnB contava com 116 estudantes, das turmas UAB2 (Ceilândia e Itapetininga), UAB3 (Itapetininga) e UAB4 (Alto paraíso e Itapetininga). O curso

possui 206 créditos, sendo 146 obrigatórios (2.190 horas), 60 optativos e 220 horas de atividades complementares; dos 146 créditos obrigatórios, 34 correspondem às disciplinas pedagógicas obrigatórias do curso de licenciatura. Dentre as pedagógicas constam os estágios supervisionados nos ensinos de ciências e de biologia, que são realizados nos ensinos fundamental e médio da educação básica (UAB/UnB, 2011).

Os estágios supervisionados são obrigatórios na formação pedagógica dos cursos de licenciatura e isso não é diferente na licenciatura em biologia a distância, onde são realizados presencialmente, em conformidade às Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas que trazem o estágio como atividade obrigatória e supervisionada.

Segundo Pimenta e Lima (2011, p. 61) “o estágio como campo de conhecimentos e eixo curricular central nos cursos de formação de professores possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente”. As autoras também assinalam que “o estágio se configura, para quem já exerce o magistério, como espaço de reflexão de suas práticas, a partir das teorias, de formação contínua, de ressignificação de seus saberes docentes e de produção de conhecimentos” (PIMENTA e LIMA, 2011, p. 129).

Ainda que a reflexão não deva se limitar ao *locus* dos estágios, é nele que os estudantes, confrontados com a prática, podem exercê-la com mais intensidade. Refletir sobre si e sobre suas ações permite encontrar caminhos para repensar e modificar a prática docente construindo assim novos rumos de atuação. Pimenta (2012, p. 52) considera “o desenvolvimento profissional como resultante da combinação entre a formação inicial, o exercício profissional (experiências próprias e dos demais) e as condições concretas que determinam a ambos”.

Neste trabalho apoiamo-nos em António Nóvoa (2010), que é referência na formação de professores, em Selma Garrido Pimenta (2011 e 2012), que estuda questões ligadas ao estágio supervisionado e a formação do professor crítico-reflexivo e em Marie-Christine Josso (2010), que é referência nas narrativas de vida com ênfase na formação e nas aprendizagens como processo de formação e metodologia.

## 1.2 OBJETIVOS

Neste trabalho, investigamos através das narrativas de formação como os estágios supervisionados no ensino de ciências e de biologia e uma disciplina, denominada “Tópicos de Ensino de Ciências”, voltada para as dimensões pessoal e profissional podem contribuir para o desenvolvimento de uma postura reflexiva dos professores em formação do Curso de Biologia a distância da UnB.

### 1.2.1 Objetivo geral

- Investigar a contribuição dos estágios supervisionados e da disciplina “Tópicos de Ensino em Ciências”, através das narrativas de formação, para o desenvolvimento de uma postura reflexiva sobre a prática docente na formação dos professores do Curso de Licenciatura em Biologia a distância da Universidade de Brasília.

### 1.2.2 Objetivos específicos

- Identificar, nas atividades propostas nos estágios e na disciplina “Tópicos de Ensino em Ciências”, elementos que sugerem que, para os professores em formação, a reflexão se fez no diálogo entre os pares, com os referenciais teóricos, em atividades coletivas e individuais.

- Verificar se o material produzido, nos estágios e na disciplina “Tópicos de Ensino em Ciências”, pelos professores em formação revela elementos que indicam uma reflexão sobre a prática docente ancorada nas relações de trabalho docente, nas dificuldades enfrentadas e nas possibilidades que encontram.

- Discutir se durante os estágios e o desenvolvimento da disciplina os professores em formação expressaram elementos de sua cultura docente, tais como hábitos como professores, vícios, qualidades e influências recebidas.

- Identificar momentos-charneira<sup>3</sup> nos relatos dos professores em formação e nos materiais produzidos por eles na disciplina.

---

<sup>3</sup> Segundo Josso (2010), “[...] tomada na sua globalidade, a narrativa articula períodos da existência que reúnem vários “fatos” considerados formadores. A articulação entre esses períodos efetua-se em torno de “momentos-charneira”, designados como tal porque o sujeito escolheu – sentiu-se obrigado a – uma reorientação na sua maneira de se comportar, e/ou na sua maneira de pensar o seu meio ambiente, e/ou de pensar em si por meio de novas atividades”.

## CAPÍTULO 2 – REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Nóvoa, em palestra ao Sindicato dos Professores de São Paulo (SINPRO/ SP), ao se referir sobre os desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo menciona que a organização da profissão, a formação mais centrada nas práticas e análise das práticas e a credibilidade da profissão são desafios da formação (NÓVOA, 2007).

Ainda nessa palestra, Nóvoa (2007, p. 16), afirma que a formação de professores continua hoje muito prisioneira de modelos tradicionais, de modelos teóricos muito formais, que dão pouca importância à prática e à sua reflexão, e a superação destes modelos é um enorme desafio para a profissão.

Para enfrentar essas dificuldades, o autor menciona durante a palestra que a formação de professores deve articular os conhecimentos produzidos pelas universidades com as experiências vivenciadas pelos docentes, de modo a contribuir de forma mais significativa para a reflexão sobre a ação docente. Nóvoa (2007, p. 14) afirma que “a formação do professor é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica, mas há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer”.

Nóvoa, portanto, opõe-se à racionalidade técnica que tem marcado a formação de professores, na qual o foco é o acúmulo de conhecimentos para posterior transmissão aos alunos – para o autor, este tipo de formação não atende mais às necessidades do atual cenário educacional.

Valadares (2012, p. 216) afirma que “o contexto da racionalidade técnica mecaniza o pensamento negando o mundo real da prática vivida, reduzindo o conhecimento prático do professor a um conhecimento como técnica”, não preparando o profissional para atender as necessidades da sociedade no atual século.

A ênfase na racionalidade técnica é muito comum nos currículos dos cursos de formação de professores de Ciências da Natureza conforme mencionam Avanzi e Gastal (2012, p. 3). A racionalidade técnica vê o professor apenas como instrumento de transmissão

de conteúdos aos estudantes, valorizando pouco sua prática como oportunidade para reflexão e construção de conhecimento.

Buscando superar a formação baseada na racionalidade técnica, Nóvoa (1992, p. 15) menciona a importância do triplo movimento proposto por Schon – que são: reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação para a formação dos professores. Assim Nóvoa propõe uma formação numa perspectiva crítico-reflexiva, levando em consideração o desenvolvimento pessoal e profissional do professor, já que para ele não é possível separar o eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão que é centrada em valores, ideias e relações humanas. Segundo Nóvoa (1992, p. 15):

O triplo movimento sugerido por Schon (1990) - conhecimento na acção, reflexão na acção e reflexão sobre a acção e sobre a reflexão na acção - ganha uma pertinência acrescida no quadro do desenvolvimento pessoal dos professores e remete para a consolidação no terreno profissional de espaços de (auto) formação participada. Os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um produz a "sua" vida, o que no caso dos professores é também produzir a "sua" profissão (NÓVOA, 1992, p. 15, grifo do autor).

Outros autores comungam do pensamento de Nóvoa, são, por exemplo, Barreiro e Gebran (2006, p. 34) que mencionam que “[...] o professor começa a ser considerado na sua totalidade, de modo que o seu jeito de ser (o pessoal) tem a ver com as suas qualidades profissionais, tornando-se mesmo sua grande determinante”.

Mizukami *et al.* (2002) apontam alternativa a isso a racionalidade prática, na qual pensar a formação significa pensá-la como um *continuum* entre as formações inicial e contínua dos professores. O que corrobora com Serrão (2012, p. 176), que menciona que “para a formação do *practicum* reflexivo faz-se necessário, desde o processo de formação inicial, romper com o paradigma da racionalidade técnica e burocrática que rege as instituições educacionais”.

A formação do professor deve, assim, contribuir para o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre a própria prática docente, e este momento de reflexão, de análise sobre a própria atuação, pode levar o professor a mudar sua atuação docente. Acreditamos que o estágio supervisionado seja um momento oportuno para que os professores possam iniciar o

desenvolvimento de uma postura reflexiva, momento este da formação profissional que integra teoria, prática e a visão de mundo de cada professor.

## 2.2 ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO OPORTUNIDADE DE REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE

O estágio é regulamentado pela Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, que traz definição, classificação e relações de estágio, bem como as atribuições das instituições de ensino, da parte concedente (local onde o estudante realizará o estágio), do estagiário, da fiscalização e as disposições gerais. Em seu artigo 1º, a referida lei traz o estágio como:

[...] ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam freqüentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos. (BRASIL, 2008).

Segundo essa mesma lei, “o estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho” (BRASIL, 2008), além de possibilitar a ampliação da visão de mundo de cada estudante.

Pimenta e Lima (2011, p. 24) mencionam que a finalidade do estágio curricular é “integrar o processo de formação do aluno, futuro profissional, de modo a considerar o campo de atuação como objeto da análise, de investigação e de intervenção crítica, a partir dos nexos com as disciplinas do curso”; possibilitando ao licenciando uma aproximação com a futura realidade na qual atuará.

Os estágios supervisionados nos cursos de formação de professores possibilita aos estudantes o contato com o processo de ensino e aprendizagem, bem como aspectos fundamentais para a construção da identidade e dos saberes relativos à atuação docente (PIMENTA e LIMA, 2011, p. 61). Segundo essas mesmas autoras, o estágio é um local, por excelência, para construção e fortalecimento da identidade que é edificada na formação inicial e construída no decorrer da atuação como docente.



A identidade do professor é construída no decorrer do exercício da sua profissão, porém, é durante a formação inicial que serão sedimentados os pressupostos e as diretrizes presentes no curso formação, decisivos na construção da identidade docente. (BARREIRO e GEBRAN, 2006, p. 20).

A construção da identidade como professor deve envolver reflexão permanente sobre a ação docente e essa identidade vai se construindo com base nas vivências na sala de aula, tornando assim, o ambiente escolar um espaço de formação tanto do aluno quanto do professor.

Esta análise reflexiva da prática docente deve possibilitar que o estagiário a conceba como um processo de formação-ação, no qual o professor se coloca como agente e sujeito de sua própria prática e sujeito do processo de construção e reconstrução do conhecimento. (BARREIRO e GEBRAN, 2006, p. 99).

Segundo Pimenta e Lima (2011), o estágio supervisionado possibilita ao professor em formação uma aproximação com sua futura profissão, sendo espaço de discussão, troca de experiências, aprendizado e reflexão – o que considero momentos privilegiados na formação docente. Zancul (2011), em trabalho com estudantes de ciências biológicas a respeito do estágio afirma que:

O Estágio Supervisionado em Ensino, realizado nos cursos de licenciatura, é uma atividade de aprendizagem de caráter experimental, considerada por pesquisadores e educadores, como muito significativa para a futura profissão de professor. São os estágios, cumpridos principalmente nas escolas de ensino fundamental e médio, que possibilitam o contato e a vivência dos licenciandos com a realidade escolar. (ZANCUL, 2011, p. 24).

Pimenta (2009, p. 15) menciona que o estágio não pode ser considerado como *práxis*, mas sim como uma atividade preparadora de uma *práxis*, pois é no efetivo exercício da profissão que ela é desenvolvida; o que corrobora com o mencionado por Lima (2008, p. 198).

Há uma perspectiva de ritual de passagem intermediando as práticas de Estágio/Prática de Ensino. Seu caráter passageiro faz com que ele seja sempre incompleto, porque é no efetivo exercício do magistério que a profissão docente é aprendida de maneira sempre renovada. Defendemos este componente curricular como espaço de aprendizagem da profissão docente e de construção da identidade profissional, que permeia as outras disciplinas da formação, no projeto pedagógico dos cursos de formação, mas é o *locus* da sistematização da pesquisa sobre a prática,

no papel de realizar a síntese e a reflexão das vivências efetivadas. (LIMA, 2008, p. 198).

Tendo em vista que nos cursos de formação de professores a maioria dos estudantes não possui experiência profissional como professores, o estágio torna-se o espaço de aprendizagem da profissão e de reflexão sobre a prática docente (PIMENTA e LIMA, 2011). Para os estudantes nessa condição, o estágio permite a imersão no campo de trabalho, possibilitando a aquisição e aprimoramento de conhecimentos e de habilidades fundamentais ao exercício profissional.

Ao mesmo tempo, para os estudantes que já atuam como professores, o estágio é uma possibilidade de reflexão sobre a prática docente, pois a partir de experiências que já trazem é possível projetar novos conhecimentos que ressignifiquem sua atuação. Pimenta e Lima (2011, p. 132-133) apontam cinco elementos para a reflexão:

- 1) Para os alunos estagiários que já exercem o magistério, a reflexão pode ser ancorada na análise das relações de trabalho às quais se encontram submetidos, na análise das dificuldades que enfrentam para realizar um bom trabalho e, ao mesmo tempo, no levantamento das possibilidades do professor em seu cotidiano e da escola como organização.
- 2) A reflexão se faz no diálogo entre pares, com os referenciais teóricos, em atividades coletivas e individuais. O estágio adquire significado quando integra o projeto pedagógico coletivo do curso.
- 3) A consciência de que os professores se formam também na relação com seus pares, com seus alunos e no trabalho que realizam nos leva a enfatizar a troca de experiências como processo privilegiado para a reflexão, mas uma troca de experiências mediada pela análise crítica contextualizada delas.
- 4) A reflexão tem como objetivo de estudo a vida e o trabalho do professor nas escolas e seus resultados na formação dos alunos.
- 5) A cultura docente, os hábitos dos professores como corpo docente na instituição escolar, seus vícios e qualidades, as influências recebidas e a forma como vêm reagindo aos impactos das reformas e mudanças que ocorrem no âmbito educacional são fatores que necessitam sempre de renovadas visões. (PIMENTA e LIMA, 2011, p. 132-133).

Pode-se notar que as autoras salientam o papel do estágio para a valorização da experiência pessoal, das convicções, dos valores e da interação dos professores, enquanto

sujeitos com uma individualidade própria, portadores de uma cultura que é importante conscientizar, preservar e ampliar.

Silva (2009, p. 106), em estudo sobre o papel das universidades na formação de professores, traz o estágio supervisionado como componente curricular importante nos cursos de formação devido aos seguintes fatores:

[...] É possibilidade de acesso à cultura escolar, aos saberes docentes e aos conhecimentos específicos sobre o fazer pedagógico, a identidade docente e a formação profissional;

Supera a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, quando sua proposta metodológica se caracteriza em atividades de investigação, de elaboração e re-elaboração de novos saberes, e de intervenções na comunidade escolar;

Prepara o profissional para o exercício da prática do trabalho, da cidadania e da vida cultural;

Proporciona a atualização sobre procedimentos e de aspectos diversos do processo de ensino e aprendizagem e o conhecimento de novas linguagens educacionais;

Estabelece o diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;

Identifica novas tecnologias de informação e comunicação, adequando-as à realidade educacional de sua inserção. (SILVA, 2009, p. 106).

Apesar dos estágios supervisionados serem espaços privilegiados na formação dos professores percebe-se que eles não estão sendo devidamente explorados, principalmente pela falta de integração entre universidades, escolas e comunidade, conforme pode ser observado na citação abaixo.

O estágio, entretanto, enfrenta problemas diversos para a sua plena realização. Grande parte dos professores da escola básica não atua como formador, limitando-se apenas a receber os estagiários em sua sala. Certamente, isso decorre, pelo menos em parte, do fato de que, em geral, a universidade não faz um convite claro para que ele possa ter uma participação um pouco mais ativa nesse processo. Com relação à escola, em muitas delas, os estagiários ainda são vistos como um incômodo, no sentido de quebrarem a rotina da sala de aula ou, quando muito, como substitutos provisórios para cobrir a ausência de algum professor. Da parte do estagiário, o estágio, às vezes, é visto como uma tarefa a mais a ser cumprida, e não como um momento importante de sua formação. (BACCON e ARRUDA, 2010, p. 510).

Schmall *et al.* (2006, *apud* ZANCUL, 2011, p. 26) mencionam que “[...] muitas vezes, o estágio nas licenciaturas tem sido realizado sem a necessária articulação entre as escolas e a universidade, e entre os professores das escolas e os estagiários”. O que faz com que os estágios não possibilitem a aprendizagem da profissão e reflexão sobre a prática docente, tornando apenas o cumprimento de mais uma tarefa. Castoldi e Polinarski (2009, p. 1-2) mencionam que:

Na prática pedagógica deve ocorrer a integração universidade e sociedade, garantindo assim, a extensão da universidade. Para o estagiário é o momento de vivenciar os problemas que ocorrem nas escolas, que tanto são comentados em sala de aula durante a graduação, problemas com a educação, com o trabalho do professor e também com a organização do sistema escolar. Portanto o aluno/estagiário pode despertar uma visão crítica desses problemas e buscar soluções, visto que está em uma instituição de ensino superior e tem a oportunidade de refletir sobre estes problemas mais do que em outros lugares. (CASTOLDI e POLINARSKI, 2009, p. 1-2).

O frágil vínculo entre instituições de ensino superior com as instituições de educação básica faz com que o estágio promova superficialmente e até mesmo, em algumas situações, nem possibilite discussão e reflexão sobre a prática docente, bem como dificulta a aprendizagem da profissão. Piconez (2010, p. 15) afirma que “[...] o conhecimento da realidade escolar através dos estágios não tem favorecido reflexões sobre uma prática criativa e transformadora nem possibilitando a reconstrução ou redefinição de teorias que sustentam o trabalho do professor”.

De modo geral, os estágios têm se constituído de forma burocrática, com preenchimento de fichas e valorização de atividades que envolvem observação, participação e regência, desprovidas de uma meta investigativa. Dessa forma, por um lado se reforça a perspectiva do ensino como imitação de modelos, sem privilegiar a análise crítica do contexto escolar, da formação de professores, dos processos constitutivos da aula e, por outro, reforçam-se práticas institucionais não reflexivas, presentes nas unidades formadoras de professores e nas escolas de educação básica, que concebem o estágio como o momento da prática e de aprendizagens de técnicas de bem-fazer. (BARREIRO e GEBRAN, 2006, p. 26).

Os estágios supervisionados, nos cursos de formação de professores, também não podem ficar reduzidos a espaços e disciplinas isoladas, e nem ser desarticulados do restante do curso; pois a formação do docente é construída coletivamente por todas as disciplinas do

curso, pedagógicas e específicas, favorecendo o desenvolvimento coletivo de novos conhecimentos e a preparação do futuro professor para compreender profundamente a prática docente, possibilitando também refletir sobre as possibilidades de mudanças.

Segundo Barreiro e Gebran (2006, p. 74) é comum que apenas os professores que ministrem as disciplinas pedagógicas sejam responsabilizados pela formação docente, com os demais não assumindo essa formação e responsabilizando-se apenas pela transmissão de suas disciplinas específicas. Diante desse contexto é necessária a existência do diálogo entre todas as disciplinas da licenciatura.

A formação dos estudantes como professores não deve se restringir apenas as disciplinas pedagógicas, em especial, as práticas de ensino e aos estágios supervisionados; ela deve ocorrer durante todo o curso e em todas as disciplinas independentemente de serem específicas ou pedagógicas.

Geralmente, nos cursos de Licenciatura, somente os professores que ministram as disciplinas pedagógicas são responsabilizados pela formação do professor. Os demais docentes do curso não assumem a formação desses futuros profissionais – professores – desconhecendo a realidade e as necessidades da escola e da educação básica, de modo que ambas não se constituem em desafios à sua prática de formadores. A Licenciatura é considerada menos relevante do que a formação oferecida ao pesquisador, prevista nos cursos de bacharelado. (BARREIRO e GEBRAN, 2006, p. 74).

É importante também a atuação do professor-supervisor na mediação e orientação do estágio, auxiliando os estudantes na análise crítica e na reflexão sobre as experiências vivenciadas visando projetar novos aprendizados que ressignifiquem a atuação docente.

Ressalta-se ainda a importância da relação interinstitucional e da mediação do professor-supervisor na orientação do estágio curricular, que deverá propiciar ao aluno momentos de reflexão, análise e interpretação da realidade educacional do seu campo de estágio, possibilitando ações e intervenções desejadas, e que, a partir de vivências e experiências, ele possa ir construindo a sua própria prática. (BARREIRO e GEBRAN, 2006, p. 60).

Tendo em vista que esse estudante será professor num futuro próximo é imprescindível que haja coerência entre a formação como docente e a atuação esperada do futuro professor, pois o ambiente de aprendizagem da formação é similar ao local de sua futura atuação, conforme mencionado na citação abaixo.

A preparação do professor tem duas peculiaridades muito especiais: ele aprende a profissão no lugar similar àquele em que vai atuar, porém, numa situação invertida. Isso implica que deve haver coerência entre o que se faz na formação e o que dele se espera como profissional. Além disso, com exceção possível da educação infantil, ele certamente já viveu como aluno a etapa de escolaridade na qual irá atuar como professor. (BRASIL, 2001, p. 30).

Acreditamos que os estágios supervisionados realizados nas escolas devem proporcionar a investigação da realidade através de uma prática intencional, possibilitando aos professores em formação a compreensão, análise crítica e reflexão sobre a atuação docente.

Os estágios na formação de professores devem promover reflexão sobre a prática docente, tanto para os estudantes que não possuem experiência docente como para estudantes que já atuam como professores, conforme mencionado por Pimenta e Lima (2011).

O estágio como reflexão da práxis possibilita aos alunos que ainda não exercem o magistério aprender com aqueles que já possuem experiência na atividade docente. No entanto, a discussão dessas experiências, de suas possibilidades, do porquê de darem certo ou não, configura o passo adiante à simples experiência. A mediação dos supervisores e das teorias possui papel importante nesse processo. (PIMENTA e LIMA, 2011, p. 103).

O estágio se configura, para quem já exerce o magistério, como espaço de reflexão de suas práticas, a partir das teorias, de formação contínua, de resignificação de seus saberes docentes e de produção de conhecimentos. (PIMENTA e LIMA, 2011, p. 129).

A formação do professor por meio da prática reflexiva permite melhor compreensão da realidade educacional, bem como a construção de significados a partir das experiências vivenciadas (PIMENTA e LIMA, 2011; PIMENTA, 2012). Ainda que, a reflexão deva ocorrer durante todo o curso de formação de professores, temos os estágios supervisionados como um espaço privilegiado para o desenvolvimento desta capacidade com maior intensidade.

[...] deve-se atribuir valor e significado ao estágio supervisionado, considerando não um simples cumprimento de horas formais exigidas pela legislação, e sim um lugar por excelência para que o futuro professor faça a reflexão sobre sua formação e sua ação, e dessa forma possa aprofundar conhecimentos e compreender o seu

verdadeiro papel e o papel da escola na sociedade. (BARREIRO e GEBRAN, 2006, p. 90).

Diante da importância da reflexão nos cursos formadores de professores, em especial, nos estágios supervisionados, pois é o momento em que o estudante tem contato direto com a sua futura atuação é importante conhecermos o conceito de reflexão, segundo John Dewey (1979 *apud* CARABETTA JÚNIOR, 2010, p. 581) a reflexão consiste na capacidade de distinguir.

[...] entre aquilo que tentamos fazer e o que sucede como consequência. [...] Na descoberta minuciosa das relações entre os nossos atos e o que acontece em consequência delas, surge o elemento intelectual que não se manifesta nas experiências de tentativa e erro. À medida que se manifesta esse elemento aumenta proporcionalmente o valor da experiência. Com isto, muda-se a qualidade desta, e a mudança é tão significativa que poderemos chamar reflexiva esta espécie de experiência, isto é, reflexiva por excelência. [...] Pensar é o esforço intencional para descobrir as relações específicas entre uma coisa que fazemos e a consequência que resulta, de modo a haver continuidade entre ambas.

Segundo Barreiro e Gebran (2006, p. 36), “o pensamento reflexivo e capacidade investigativa não se desenvolvem espontaneamente, eles precisam ser instigados, cultivados e requerem condições favoráveis para o seu surgimento”, tanto nos cursos de formação inicial como continuada de professores.

A reflexão não é um exercício simples e nem um processo unilateral e mecânico e, quando estimulada nos cursos de formações de professores, exige uma demanda de proposições e o empenho dos participantes, professores em formação, para o desenvolvimento desta capacidade.

[...] o simples exercício da reflexão, entretanto, não é garantia de salvação dos cursos de formação de professores, pois a reflexão não é um processo mecânico. Deve, antes, ser compreendida numa perspectiva histórica e de maneira coletiva, a partir da análise e explicitação dos interesses e valores que possam auxiliar o professor na formação da identidade profissional; portanto, dentro de um processo permanente, voltado para as questões do cotidiano, através de sua análise e implicações sociais, econômicas, culturais e ideológicas. (ALARCÃO, 1996 *apud* PIMENTA e LIMA, 2011, p. 131).

Pimenta e Ghedin (2012) mencionam a dificuldade em refletir na atual sociedade, em especial, na educação, devido dominância da transmissão de conteúdos do que a reflexão sobre eles e sobre o processo de ensino e aprendizagem. A reflexão implica a imersão do ser humano no mundo de sua existência e conseqüentemente de sua formação, o que exige espaços que são pouco ofertados nos ambientes formativos.

O processo reflexivo não surge por acaso. Ele é resultado de uma longa trajetória de formação que se estende pela vida, pois é uma maneira de se compreender a própria vida em seu processo. Não é algo impossível de realizar-se. É difícil porque a sociedade em que nos encontramos, de modo geral, não propicia espaços para a existência da reflexão e a educação, em particular, não raro reduz-se à transmissão de conteúdos mais do que à reflexão sobre eles e as suas causas geradoras. (PIMENTA e GHEDIN, 2012, p. 169).

Acreditamos que o estágio supervisionado na formação de professores é uma oportunidade de reflexão sobre a prática docente, pois os estudantes têm contato direto com a sua futura profissão, conhecendo relações de trabalho a qual serão submetidos, bem como dificuldades e possibilidades para realizar o seu trabalho, além de terem a oportunidade de dialogar com os seus pares e conhecer a cultura docente.

## 2.3 NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS COMO PROCESSO DE FORMAÇÃO E METODOLOGIA DA PESQUISA

O método biográfico é uma abordagem privilegiada para o processo de formação de professores, pois essa abordagem permite a cada indivíduo compreender e inferir no próprio processo de formação. Nóvoa e Finger (2010, p. 7) afirmam que “em educação, a pesquisa (auto) biográfica amplia e produz conhecimentos sobre a pessoa em formação, as suas relações com territórios e tempos de aprendizagem e seus modos de ser, de fazer e de biografar resistências e pertencimentos”.

A abordagem biográfica valoriza o indivíduo como o principal responsável pela sua história de vida, segundo Nóvoa e Finger (2010, p. 23), esse método “permite que seja concedida uma atenção muito particular e um grande respeito pelos processos das pessoas que se formam: nisso reside uma das suas principais qualidades, que o distinguem, aliás, da maior parte das outras metodologias de investigação em ciências sociais”.



A abordagem biográfica pode utilizar diferentes materiais, eles podem ser divididos em dois grandes grupos, materiais biográficos primários e secundários. Ferrarotti (2010) traz esses dois grupos, bem como quem são esses materiais e como eles são obtidos.

De um lado, temos os **materiais biográficos primários**, isto é, as **narrativas autobiográficas** recolhidas diretamente por um investigador no quadro de uma interação primária (*face to face*). Do outro, temos os **materiais biográficos secundários**, ou seja, os documentos biográficos de toda a espécie que não foram utilizados por um investigador no quadro de uma relação primária com as suas “personagens”: correspondência, fotografias, narrativas e testemunhos escritos, documentos oficiais, processos verbais, recortes de jornal, etc. (FERRAROTTI, 2010, p. 43, grifo do autor).

O enfoque desta pesquisa são os materiais biográficos primários, mais especificamente, as narrativas biográficas, pois propiciam a reflexão e a tomada de consciência sobre o seu processo de formação, além de possibilitar recolher as informações na linguagem do autor. Dominicé (2010, p. 88b) afirma que:

Os dados biográficos resultam de uma tomada de consciência, de uma espécie de maturação relacional que permite voltar à infância ou à adolescência. Esforçando-se por selecionar no seu passado educativo o que lhe parece ter sido formador na sua vida, o sujeito do relato biográfico põe em evidencia uma dupla dinâmica: a do seu percurso de vida e a dos significados que lhe atribui; nunca se limita a fazer um simples balanço contabilístico de acontecimentos ou de determinados momentos.

Abrahão (2006, p. 150) em trabalho realizado sobre “As narrativas de si ressignificadas pelo emprego do método autobiográfico”, aborda as principais características das narrativas, destaco algumas: expressa o ponto de vista do autor, as interpretações são particulares do mundo do narrador, não há certo ou errado e a realidade das narrativas refere-se ao que é real para o narrador em um determinado contexto sócio-histórico.

Outros autores trazem como características das narrativas a temporalidade, pois elas articulam o passado, presente e futuro. Nóvoa e Finger (2010, p. 28) afirmam que “as histórias de vida constroem-se numa perspectiva retroativa (do presente para o passado) e procuram projetar-se no futuro; a formação deve ser entendida como uma tomada de consciência reflexiva (presente) de toda uma trajetória de vida percorrida no passado [...]”. Nas narrativas é possível encontrar os três tempos de modo não linear em relação ao

acontecimento e tempo; a ausência de um tempo dominante nas narrativas é percebida por Chiené (2010, p. 139) que menciona que:

[...] nenhum sistema temporal domina as narrativas; empregam-se tanto nos tempos verbais do passado que pertencem à narrativa, como os tempos verbais do presente, que pertencem ao discurso. Ao nível de discursivo, a espacialização também já não esconde os movimentos do narrador que viveu, antes estabelece uma permanência do seu ser, uma presença de si para si.

A abordagem biográfica, em especial, as narrativas estão estreitamente ligadas a memória do narrador, pois a cada vez que um indivíduo narra o mesmo momento este se ressignifica. Segundo Abrahão (2010) o ato de narrar se baseia na memória do narrador que é seletiva e reconstrutiva, intencionalmente e não intencionalmente. Essa autora menciona que

Cumpre, antes, destacar que trabalhamos conscientes de que o ato narrativo se estriba na memória do narrador e que a significação que o narrador deu ao fato no momento de seu acontecimento é ressignificada no momento da enunciação desse fato, em virtude de que a memória é reconstrutiva, além de ser seletiva, mercê não só do tempo transcorrido e das diferentes ressignificações que o sujeito da narração imprime aos fatos ao longo do tempo, mas também pelas ressignificações que ocorrem na relação que se estabelece entre narrador e pesquisador no momento da narração. (ABRAHÃO, 2006, p. 150).

A pesquisa com narrativas nesse trabalho tem uma dupla função, como processo de formação e metodologia da pesquisa. Segundo Dominicé, (2010a, p. 148) “a biografia é um instrumento de investigação e, ao mesmo tempo, um instrumento pedagógico. Essa dupla função da abordagem biográfica caracteriza a sua utilização em ciências da educação”. O que corrobora com o pensamento de Nóvoa (2010, p. 167) que menciona que “a biografia é, simultaneamente, um meio de investigação e um instrumento pedagógico: é essa dupla função que justifica a sua utilização no domínio das ciências da educação e da formação”.

O principal responsável pela formação do indivíduo é o próprio indivíduo, tendo em vista que a formação se desenvolve a partir de um período em que o sujeito volta para si e reflete sobre os momentos vivenciados, Nóvoa afirma que:

A **abordagem biográfica** reforça o princípio segundo o qual é sempre a própria pessoa que se forma e forma-se à medida que elabora uma compreensão sobre o seu percurso de vida: a implicação do sujeito no seu próprio processo de formação torna-se assim inevitável. Desse modo, a **abordagem biográfica** deve ser entendida

como uma tentativa de encontrar uma estratégia que permita ao *indivíduo-sujeito tornar-se ator do seu processo de formação, por meio da apropriação retrospectiva do seu percurso de vida*. (NÓVOA, 2010, p. 168, grifo do autor).

Nessa pesquisa utilizei as narrativas de formação<sup>4</sup> que são narrativas de um determinado momento da vida que o indivíduo considera como formador. Chiené (2010, p. 132) menciona que o objetivo principal das narrativas de formação é “falar da experiência de formação. Relativamente à narrativa de vida, presume-se que a narrativa de formação apresente um segmento da vida: aquele durante o qual o indivíduo esteve implicado num projeto de formação”. A utilização das narrativas de formação é importante nos cursos de formação de professores, pois possibilita o sujeito conhecer como ele se forma para depois proporcionar a formação aos outros.

As potencialidades da narrativa de formação para a formação do formador parecem-nos mais do que confirmadas. Teoricamente, a narrativa leva à compreensão do percurso de formação. Na prática, permite igualmente que o formador encontre o seu projeto de ser e se forme por meio da fragilidade das figuras que toma no tempo da narração, e se reaproprie do julgamento de competência que faz sobre si próprio. (CHIENÉ, 2010, p. 141).

As narrativas de formação são denominadas por Josso (2010, p. 64) de Biografia Educativa, segundo a autora elas são centradas na formação e nas aprendizagens do autor, sendo que o interesse da biografia está ligado mais a reflexão sobre a formação do que na narrativa em si.

Segundo Chiené (2010, p. 138) “a narrativa de formação serve de charneira para a compreensão da experiência, pois engloba e ultrapassa o “vivido”. Encontramos nela o antes é o depois, o fora e o dentro da experiência presente, com o distanciamento próprio da escrita”. O que corrobora com Josso (2010, p. 70) que afirma que:

Tomada na sua globalidade, a narrativa articula períodos da existência que reúnem vários “fatos” considerados formadores. A articulação entre esses períodos efetua-se em torno de “momentos-charneira”, designados como tal porque o sujeito escolheu – sentiu-se obrigado a – uma reorientação na sua maneira de se comportar, e/ou na sua maneira de pensar o seu meio ambiente, e/ou de pensar em si por meio de novas atividades. Esses momentos de reorientação articulam-se com situações de conflito, e/ou com mudanças de estatuto social, e/ou com relações humanas particularmente

---

<sup>4</sup> Segundo Chiené (2010) e Josso (2010) a narrativa de formação é uma narrativa de vida centrada na formação e nas aprendizagens do autor.

intensas, e/ou com acontecimentos socioculturais (familiares, profissionais, políticos e econômicos).

Momentos charneira são momentos da trajetória de formação nos quais o sujeito confronta-se consigo mesmo resultando em mudanças significativas. São aqueles que articularam fases da vida, momentos que são formadores da trajetória pessoal e profissional do sujeito. O próprio termo charneira remete a articulação e relatar aquilo que o sujeito considera como sendo um momento charneira é, portanto, contar e ver a história por um ângulo que foi formado no decorrer de todo o percurso vivido pelo ator-autor e que deixou uma marca formadora.

Nesses momentos-charneira, o sujeito confronta-se consigo mesmo. A descontinuidade que vive impõe-lhe transformações mais ou menos profundas e amplas. Surgem-lhe perdas e ganhos e, nas nossas interações, interrogamos o que o sujeito fez consigo, ou o que mobilizou a si mesmo para se adaptar à mudança, evitá-la ou repetir-se na mudança. (JOSSO, 2010, 70).

Esses momentos-charneira nas narrativas são momentos privilegiados na formação, pois possibilitam a articulação “entre a irracionalidade do “vivido” e a racionalidade do sentido da experiência” (CHIENÉ, 2010, p. 133). No momento em que o indivíduo volta para si e retorna há alguma vivência esta se ressignifica, pois a memória sofre alterações de acordo com o momento da narração e com o tempo decorrido.

As narrativas biográficas não são um relato de acontecimentos e sim uma ação social, pois envolvem tanto o individual como o coletivo e também o contexto social, econômico e cultural em que o indivíduo vive; assim as narrativas possibilitam a desestruturação e reestruturação de um determinado momento da vida.

Na totalidade das narrativas, as perdas e os ganhos de qualquer natureza e amplitude mostram que o sujeito entra em contenda com uma dupla lógica: a da individualidade que procura exprimir-se e a da coletividade que exige em nome de normas e impõe em nome de regras do jogo; mas também entre o que o sujeito pensa que se espera dele para ser reconhecido e aquilo que acredita querer ser ou tornar-se para ser autenticamente ele próprio. Damos muita importância à compreensão desses momentos-charneira, pois os consideramos momentos privilegiados das narrativas. (JOSSO, 2010, p. 71-72).

A narrativa de vida centrada na formação possibilita ao narrador-autor reapropriar-se do sentido e da sua experiência de formação, pois encontrará a si próprio no percurso de

formação. É importante destacar, que as narrativas de formação não são formadoras em si, elas são instrumentos que possibilitaram a reflexão sobre a formação e que alguns estudantes utilizarão ou não, pois para que haja reflexão é necessário tempo e envolvimento pessoal.

Chiené (2010, p. 139) menciona que “[...] a compreensão da experiência de formação é a compreensão do eu. A construção do eu é reencontrada na compreensão da transformação da narrativa ao nível profundo do texto”. A partir das narrativas de formação é possível refletir e reconstruir o sentido que o sujeito da a sua formação, pois possibilita a compreensão a compreensão de si, em especial, em relações as experiências e vivencias que tiveram lugar na história de vida de cada indivíduo.

Devido as suas dimensões, a abordagem biográfica, em especial, a narrativa de formação é uma excelente abordagem para ser utilizada nos cursos de formação de professores, pois segundo Nóvoa e Finger (2010, p. 26) “dificilmente poderemos pretender interferir na formação dos outros, sem antes termos procurado compreender o nosso próprio processo de formação”.

As narrativas de formação nessa pesquisa foram utilizadas tanto como processo de formação, quando os estudantes voltaram para si e refletiram sobre o seu processo de formação ressignificando o vivido, como metodologia da pesquisa no intuito de investigar a contribuição dos estágios supervisionados e de uma intervenção pedagógica para o estabelecimento de uma postura reflexiva sobre a prática docente na formação dos professores.

## CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA

Esta pesquisa situa-se no contexto da pesquisa qualitativa. Portanto, possui algumas de suas características, listadas por Bogdan e Biklen (1994, p. 47-50): interesse pela natureza da realidade das construções sociais, sendo o ambiente onde os sujeitos estão inseridos a fonte direta de dados; ênfase sobre os processos e significados; a relação entre pesquisador, sujeitos e ambiente faz do investigador um dos principais instrumentos da pesquisa.

A pesquisa baseia-se na abordagem biográfica. Utilizei as narrativas de vida com ênfase na formação e nas aprendizagens como processo de formação e metodologia desta pesquisa. A narrativa de formação tem como objetivo falar da experiência de formação, ou seja, é a narrativa de um período da vida (CHIENÉ, 2010, p. 132).

Segundo Josso (2010, p. 64), a Biografia Educativa está centrada na formação e na aprendizagem do autor, sendo dada mais ênfase na reflexão que possibilita a sua construção do que na narrativa.

A construção de uma “Biografia Educativa” não é uma narrativa de vida, tal como resultaria da narração de uma história de vida considerada na sua globalidade. É o fruto de um processo de reflexão que só parcialmente aparece numa narrativa escrita a meio caminho do percurso seguido. (JOSSO, 2010, p. 64).

A investigação da contribuição dos estágios supervisionados e da disciplina “Tópicos de Ensino em Ciências” para uma postura reflexiva sobre a prática docente na formação dos professores do curso de biologia a distância ocorreu em três momentos com os mesmos estudantes.

O primeiro momento consistiu no acompanhamento dos estágios supervisionados no ensino de ciências e de biologia, quando os estudantes produziram narrativas. O segundo momento foi uma intervenção com o desenvolvimento de uma disciplina a distância (participaram deste momento nove estudantes que cursaram os estágios no primeiro momento). E o terceiro momento consistiu em entrevistas (semiestruturadas) com duas estudantes que participaram dos estágios e da disciplina, no intuito de compreender de que maneira os estágios e a disciplina contribuíram para o desenvolvimento de uma postura reflexiva sobre a sua atuação docente.

Minha inserção no grupo observado ocorreu através das disciplinas onde atuei como tutora, observando e interagindo com os sujeitos tanto virtual como presencialmente. A observação participante, que consiste na inserção do investigador no interior de um grupo observado, interagindo e tornando-se parte dele, foi fundamental para compreender a perspectiva dos sujeitos de investigação (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

Durante toda a investigação utilizei cadernos de campos com o objetivo de registrar minhas notas descritivas e reflexivas do que escutava, via, pensava e refletia no decorrer desta pesquisa.

As atividades desenvolvidas nos estágios supervisionados no ensino de ciências e de biologia e na disciplina “Tópicos de Ensino em Ciências”, bem como as entrevistas realizadas, foram analisadas no segundo semestre de 2013 e no primeiro semestre de 2014, buscando compreender se as atividades propostas possibilitaram reflexão sobre a prática docente destes professores em formação. Bogdan e Biklen (1994, p. 205) definem a análise de dados como sendo:

[...] o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou.

Esses mesmos autores mencionam que em investigação qualitativa há uma diversidade de maneiras de realizar a análise de dados, duas delas mencionadas por eles são: análise de dados no mesmo momento da recolha e análise depois da recolha dos dados (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 206). No caso desta pesquisa realizei ambas as estratégias de análise, ou seja, durante e depois da recolha de dados.

Nesta investigação analisei as quatro narrativas produzidas, por cada um dos estudantes, em cada um dos estágios supervisionados, bem como as narrativas realizadas por eles no decorrer da disciplina “Tópicos de Ensino em Ciências” e a fala dos estudantes durante as entrevistas.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 205) “a análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser apreendido e a decisão sobre o que vai ser transmitidos aos outros”.

Para a análise, primeiramente, realizei a leitura de todas as narrativas, como tive dificuldades quanto a organização dos dados, realizei uma segunda leitura mais detalhada, na qual destaquei de diferentes cores os elementos relacionados as categorias de análise. A partir dessa leitura mais apurada e da organização dos dados em categorias, consegui analisar esses dados à luz do referencial teórico e a partir disso, refleti e discuti sobre os resultados alcançados tendo em vista os objetivos da pesquisa.

É importante destacar que as minhas categorias foram criadas *a priori*, ou seja, foram definidas a partir das minhas questões de pesquisa, assim no momento de análise dos dados já possuía essas categorias. São elas: reflexão sobre a prática docente ancorada nas relações de trabalho docente, diálogo entre pares, elementos da cultura docente e momentos-charneira.

Os estudantes foram esclarecidos sobre o objetivo e os momentos da pesquisa e aqueles que aceitaram participar assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE A). Nesse termo, informei a eles que a pesquisa não traria riscos à integridade física e moral, e que as informações obtidas e os materiais produzidos por eles seriam utilizados somente para fins acadêmicos, nos quais não constaria a identificação deles, pois os nomes dos sujeitos que participaram da pesquisa foram alterados para nomes fictícios.

### 3.1 PERFIL DOS ESTUDANTES

Participaram da pesquisa nove licenciandos do Curso de Biologia a distância da UnB, dos polos de Ceilândia (DF) e Itapetininga (SP), que cursaram os Estágios Supervisionados no Ensino de Ciências e de Biologia e a disciplina “Tópicos de Ensino em Ciências”.

Visando conhecer o perfil dos sujeitos que iriam participar da pesquisa realizei, no primeiro semestre de 2012, um levantamento para identificar a experiência docente que os estudantes possuíam.

O levantamento foi composto pelas seguintes perguntas: Você possui experiência docente? Você é professor da Secretaria de Educação? Caso sua resposta seja sim é de qual estado? Há quanto tempo você é professor? Qual é a disciplina que você ministra aulas?

A partir do levantamento realizado tracei o perfil dos estudantes que participaram da pesquisa. No polo de Ceilândia participaram oito estudantes. Destes, cinco já atuavam como



professores e três não, sendo que um possuía experiência docente. No polo de Itapetininga participou uma estudante que não atuava e nem tinha experiência docente. A tabela 1 sintetiza essas informações.

Tabela 1. Perfil dos estudantes participantes da pesquisa.

<b>Atuação profissional</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Polo</b>
Professor em exercício da rede pública de ensino	5	Ceilândia
Professor em exercício da rede privada de ensino	0	Ceilândia e Itapetininga
Não atua como professor, porém possui experiência docente	1	Ceilândia
Não atua como professor e nem possui experiência docente	3	Duas estudantes do polo de Ceilândia e uma do polo de Itapetininga

Dos estudantes que já atuavam como professores, dois ministravam aulas de ciências naturais e ou biologia com experiência de onze e vinte e nove anos, nos regimes de trabalho: um professor da rede pública do Goiás e o outro professor da rede pública do Distrito Federal. Um estudante possuía experiência como professor de ciências naturais, mas nos anos de 2012 e 2013 não estava atuando na profissão. E os outros três estudantes, um deles é professor de artes com experiência de oito anos e duas são professoras de atividades (séries iniciais) com experiência de cinco e dez anos – ambos da rede pública do Distrito Federal, conforme tabela 2.

Tabela 2. Experiência docente que os professores em formação possuem<sup>5</sup>.

<b>Estudante</b>	<b>Possui experiência docente</b>	<b>Tempo de experiência</b>	<b>Disciplina em que atua</b>	<b>Polo</b>
ANA	Não	-	-	Itapetininga
BRUNO	Sim	29 anos	Ciências e Matemática	Ceilândia

<sup>5</sup> Os nomes dos sujeitos que participaram da pesquisa foram alterados para nomes fictícios.

CLÁUDIO	Sim	8 anos	Artes	Ceilândia
DAYANE	Sim	10 anos	Atividades (séries iniciais)	Ceilândia
EMANUELA	Não	-	-	Ceilândia
FABIANA	Sim	5 anos	Atividades (séries iniciais)	Ceilândia
GABRIELA	Não	-	-	Ceilândia
HENRIQUE	Sim	1 ano	Ciências Naturais	Ceilândia
IGOR	Sim	11 anos	Ciências Naturais (EJA)	Ceilândia

O perfil dos licenciandos é diversificado e a experiência que alguns estudantes possuem como professores se deu em diversas áreas; o tempo que possuem em sala de aula varia de um a vinte e nove anos. Era um grupo riquíssimo, portanto, constituído por perfis que variavam de professores que estão iniciando a docência a outros que já estão próximos da aposentadoria.

## 3.2 DESCRIÇÃO DO PROCESSO DE ACOMPANHAMENTO DOS LICENCIANDOS

### 3.2.1 Primeiro momento – Estágios Supervisionados no Ensino de Ciências e de Biologia

O Estágio Supervisionado é uma das disciplinas obrigatórias específicas da formação pedagógica dos cursos de licenciaturas e isso não é diferente no Curso de Licenciatura em Biologia a distância, já que deve seguir as mesmas orientações dos cursos presenciais. Os estágios supervisionados no CLBaD da UnB foram realizados presencialmente em escolas de educação básica da rede pública e o acompanhamento deu-se através das disciplinas Estágio Supervisionado no Ensino de Ciências (ESEC) e Estágio Supervisionado no Ensino de Biologia (ESEB).

As observações ocorreram no primeiro e segundo semestres de 2012 com a finalidade de compreender as percepções dos sujeitos a respeito do momento que estavam vivenciando e também para analisar se o estágio supervisionado poderia ser uma oportunidade de reflexão sobre a prática docente para os professores em formação.

A primeira semana dos Estágios no Ensino de Ciências e de Biologia, no ambiente virtual, foi destinada à apresentação da tutora e dos estudantes. Embora já nos conhecêssemos<sup>6</sup> de outras disciplinas, o fórum de apresentação permitiu uma interação descontraída dos estudantes, pois possibilitou que eles pudessem expressar um pouco mais sobre a sua pessoa, bem como expor as suas expectativas em relação à disciplina e a contribuição dela para a sua formação.

Visando conhecer as perspectivas dos estudantes solicitamos (professora e tutora de estágio) que os alunos que não atuavam como professores descrevessem e analisassem uma aula de ciências da natureza ou biologia que tivesse marcado sua trajetória na educação básica e que aqueles que eram professores que realizassem uma análise (pontos positivos e negativos) de uma aula que tivessem realizado recentemente na disciplina em que ministra aulas.

Os estudantes-estagiários realizaram 60 horas em cada estágio nas escolas, sendo 20 horas destinadas à observação e 40 horas à regência. No decorrer dos estágios os estudantes realizaram narrativas de vida, na perspectiva de Marie-Christine Josso (2010), baseadas na formação e nas aprendizagens como processo de formação sobre o momento em que estavam vivenciando. Essas narrativas foram denominadas como cadernos de narrativas; durante cada estágio os licenciandos construíram quatro cadernos de narrativas.

Durante o estágio no ensino de ciências ocorreram três encontros presenciais. O primeiro, no dia 17 de março de 2012, antes dos estudantes iniciarem os estágios nas escolas. Foi um momento destinado a discussão sobre a importância e as expectativas sobre o estágio, bem como entrega de documentação aos estudantes. O segundo encontro ocorreu no dia 05 de maio de 2012, quando os estudantes já estavam realizando o estágio. Foi um momento de discussão sobre o que estavam vivenciando nas escolas, bem como de esclarecimentos de

---

<sup>6</sup> Atuo como tutora a distância com esses estudantes desde o primeiro semestre de 2009. Algumas das disciplinas que tivemos a oportunidade de estar juntos foram: Elementos da Prática Educacional, Práticas de Educação em Ciências 1, Práticas de Educação em Ciências 2, Estágio Supervisionado no Ensino de Ciências, Estágio Supervisionado no Ensino de Biologia, Tópicos de Ensino em Ciências, entre outras.

dúvidas sobre as narrativas e o projeto vídeo. E o terceiro encontro ocorreu no dia 26 de maio de 2012, período em que a maioria dos estudantes estava finalizando o estágio, foi dedicado a considerações finais sobre o estágio e sobre a utilização das narrativas.

Já no Estágio Supervisionado no Ensino de Biologia, tivemos dois encontros presenciais. O primeiro deles ocorreu no dia 1º de setembro de 2012 no polo de Itapetininga e em 15 de setembro de 2012 no polo de Ceilândia. Neste primeiro encontro foi apresentada a disciplina e a explicação das atividades a serem desenvolvidas ao longo do estágio. O segundo encontro presencial ocorreu no dia 24 de novembro de 2013, em ambos os polos; nele ocorreu a socialização do que os estudantes estavam vivenciando no estágio no ensino médio. Também solicitei a eles que refletissem sobre as características percebidas a respeito do estágio nos ensinos fundamental e médio; as contribuições dos estágios para a futura atuação docente; as principais alterações percebidas em sua prática docente ou em sua expectativa para atuação em sala de aula, entre outros aspectos.

### 3.2.2 Segundo momento – Disciplina “Tópicos de Ensino em Ciências”

O segundo momento desta pesquisa ocorreu no 1º semestre de 2013, com a criação da ementa e a implementação dela em uma disciplina, de caráter optativo, denominada “Tópicos de Ensino em Ciências” (APÊNDICE D), ofertada a professores em formação do Curso de Licenciatura em Biologia a distância da UnB que tenham cursado os estágios. Ressalto que a disciplina “Tópicos de Ensino em Ciências” já existia na matriz curricular do Curso de Licenciatura em Biologia a distância da UnB e o que criei foi a ementa.

A disciplina “Tópicos de Ensino em Ciências” foi alicerce para esta investigação e teve como objetivo proporcionar momentos de reflexão sobre as formações pessoal e profissional dos estudantes do curso de Biologia, tendo como referência o estágio supervisionado que já tinham cursado e a atuação docente que muitos já desenvolviam. Além de servir de *locus* empírico deste trabalho, esperava que durante a disciplina os professores em formação desenvolvessem uma postura reflexiva sobre sua atuação docente.

A disciplina teve início em abril e foi encerrada em maio de 2013, com carga horária total de 30 horas/aulas. Tivemos a participação de nove professores em formação, sendo oito estudantes do polo de Ceilândia (seis são professores da rede pública do Distrito Federal ou de

Goiás e dois não atuavam como professores) e uma estudante do polo de Itapetininga (que não atua como professora). A disciplina foi ofertada na modalidade a distância, com materiais didáticos *online* e atividades propostas desenvolvidas no Ambiente Virtual de Aprendizagem da Plataforma *Moodle*. Contou, ainda, com dois encontros presenciais entre tutora e estudantes.

A disciplina teve como eixo central a atividade “Álbum da Vida”, que consiste numa dinâmica adaptada de Canísio Mayer (2007). Esta dinâmica tem como objetivos:

- 1) Fazer memória viva da vida por meio de um jeito criativo de registrar os momentos que marcaram a história.
- 2) Retomada da vida: perceber o fio condutor da história pessoal.
- 3) Criar uma referência que considera a vida como um todo: experiências vividas, lugares visitados, pessoas companheiras, músicas marcantes...
- 4) Fazer uso da imaginação e criatividade na arte de ressignificar a vida. (MAYER, 2007, p. 124-130).

Para a construção do álbum, os estudantes utilizaram os programas do *Microsoft Office* (*Word* ou *Power Point*), escrevendo sobre sua história de vida pessoal e profissional, momentos marcantes do período escolar, aprendizados construídos e experiências vivenciadas, reflexões sobre a realização dos estágios e sobre a atuação como docente. Os estudantes também anexaram a seus álbuns fotos do arquivo pessoal, imagens relacionadas ao momento que estavam escrevendo, músicas e poemas que fazem parte da história de vida deles.

A atividade “Álbum da Vida” começou a ser confeccionada na primeira semana da disciplina e foi entregue na última semana. Os álbuns, entretanto, foram entregues, mas não finalizados, tendo sido sugerido que os professores em formação continuem desenvolvendo o álbum com as novas experiências e aprendizados que construirão no decorrer de suas vidas. Lima (2008, p. 201) afirma que:

O que dá sentido às atividades práticas dos cursos de formação é esse movimento que acontece a partir das leituras, práticas, saberes e conhecimentos, que se confrontam e se inter cruzam. As atividades de reflexão e registro poderão auxiliar no entendimento das questões relativas às contradições acontecidas no trabalho educativo.

Concordo com Pimenta e Lima (2011, p. 132), que mencionam que a reflexão é “elemento de emancipação humana, que é histórico, localizado e intencional. Trata-se de dar um sentido social à própria prática, mediando-a com a realidade vivida e analisando-a criticamente”. Dessa forma, com a atividade “Álbum da Vida” buscava desenvolver nos professores em formação a reflexão sobre a sua própria prática a partir das experiências vividas tanto no âmbito pessoal como profissional.

Na primeira semana da disciplina, convidei os professores em formação a mergulhar em suas histórias de vida e lembrar as pessoas, lugares, músicas e momentos que marcaram sua vida. Olhar para si e analisar as próprias ações, podendo modificá-las ou não faz parte do processo de reflexão.

O tema da primeira semana, intitulada “Como me tornei o que sou?”, foi voltado ao autoconhecimento, estimulando os estudantes a identificarem características da sua personalidade e de seus sentimentos e analisar como estas características influenciam sua formação pessoal e profissional, tendo em vista, que “a base dos processos de reflexão dos professores é constituída por seus saberes adquiridos formal e informalmente” (PIMENTA e LIMA, 2011, p. 131).

Com o objetivo de facilitar essa reflexão, recomendei aos professores em formação o texto “Foram muitos, os professores” de Bartolomeu Campos de Queirós (1997) que busca refletir sobre os familiares e os primeiros professores que passaram por nossa vida e as marcas que deixaram, bem como refletir sobre o que motiva os estudantes a aprender e a importância do afeto na relação de ensino e aprendizagem. Nessa semana, também disponibilizei o vídeo do *Youtube* “O que você quer ser quando crescer<sup>7</sup>” que mostra a responsabilidade de cada um de nós pelo nosso destino, nossas escolhas e nosso trabalho.

As atividades propostas para esta semana foram um fórum de reflexão, no ambiente virtual da disciplina, com enfoque na formação do sujeito, nas pessoas que contribuíram para tornar-se a pessoa que é hoje, bem como nos momentos e eventos que marcaram a formação do eu. Além do fórum, solicitei a realização de um “Autorretrato Desenhado” que se trata de uma dinâmica adaptada de Serrão e Baleeiro (1999), cujo objetivo é “aprofundar a percepção de si mesmo e perceber as motivações que interferem nos pensamentos, sentimentos e ações” (SERRÃO E BALEEIRO, 1999, p. 70).

---

<sup>7</sup> O que você quer ser quando crescer. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=IANzAWt5tCI>>. Acesso em: 13 mar. 2013.

O tema da segunda semana, “Como me fiz professor” enfatiza como os professores em formação se constituem professores de ciências. Neste momento, sugeri a leitura do artigo “Os professores que tivemos e a formação de nossa identidade como docentes: um encontro com a nossa memória” de Quadros *et al.* (2005), que aborda a influência dos professores ao longo da formação acadêmica do sujeito sobre a escolha da profissão professor. Também convidei os estudantes a realizarem a leitura do texto “A Origem do desejo Apaixonado de Ser Professor” de Maria Cecília Pereira da Silva (2007) que apresenta relatos de docentes sobre a escolha de sua profissão.

Criei outro fórum no ambiente virtual, intitulado “Como me fiz professor?”, com o objetivo de proporcionar aos professores um momento para reflexão sobre como estão se constituindo professores de Ciências e quais aspectos, pessoas, momentos, experiências e aprendizados contribuíram para esta escolha.

A terceira semana foi dedicada ao tema do estágio supervisionado na formação de professores. Para esta semana foi proposta a leitura do texto “Reflexões sobre o Estágio/ Prática de Ensino na Formação de Professores” de Maria Socorro Lucena Lima (2008) que traz reflexões sobre o escrito e o vivido nos estágios supervisionados.

Com base nas reflexões realizadas na primeira e segunda semana da disciplina, bem como nos estágios supervisionados, convidei os professores em formação a escrever uma “Biografia Educativa” que segundo Josso (2010, p. 64) “trata-se de uma narrativa centrada na formação e nas aprendizagens do seu autor” permitindo refletir sobre o passado para propor novas ações tanto no presente, quanto no futuro.

A quarta semana, que teve como tema “Ser Professor” foi destinada a reflexão sobre a profissão professor. Utilizei o texto “Para uma formação de professores construída dentro da profissão” de António Nóvoa (2009), que apresenta cinco propostas de trabalho que devem inspirar os programas de formação de professores, são elas:

- Assumir um forte componente prático, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar;
- Passar para «dentro» da profissão, baseando-se na aquisição de uma cultura profissional e concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens;

- Dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tato pedagógico;
- Valorizar o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão, reforçando a importância dos projetos educativos de escola;
- Caracterizar-se por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação. (NÓVOA, 2009, p. 1).

Disponibilizei também o vídeo do *Youtube* “Um bom começo, um bom professor<sup>8</sup>” da Campanha de Valorização dos Profissionais da Educação do Ministério da Educação (MEC). Propus como atividade a confecção de uma apresentação em *slides (Power Point)* na qual os professores pudessem refletir e expressar o que consideram como vantagens, desafios e expectativas da profissão docente.

A quinta semana teve como tema “Evolução da sua Prática Docente” e buscou compreender como os professores em formação percebiam e refletiam sua atuação docente. Propus a leitura do texto “Ser Professor Reflexivo” de Isabel Alarcão (2005) que traz uma série de respostas a perguntas confeccionadas pela própria autora a respeito da reflexão docente.

Disponibilizei também o vídeo do *Youtube* “Ser Professor, uma reflexão cantante<sup>9</sup>” para que os estudantes pudessem refletir sobre alguns momentos que marcaram a sua prática docente. Ao final, solicitei aos professores que produzissem tirinhas representando três períodos de sua atuação como professores, são eles: o primeiro contato com a prática docente, uma situação da atual prática como professor e um momento da formação profissional que possibilitou reflexão e que levou a mudança da atuação docente, com essa atividade buscava momentos-charneira.

A articulação entre esses períodos efetua-se em torno de ‘momentos-charneira’, designados como tal porque o sujeito escolheu – sentiu-se obrigado a – uma reorientação na sua maneira de se comportar, e/ou na sua maneira de pensar o seu meio ambiente, e/ou de pensar em si por meio de novas atividades. Esses momentos

---

<sup>8</sup> Um bom começo, um bom professor. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=2fgE2hGZbA8>>. Acesso em: 30 abr. 2013.

<sup>9</sup> Ser Professor: uma reflexão cantante. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=ZIOvbmoAPjg>>. Acesso em: 10 mai. 2013.



de reorientação articulam-se com situações de conflito, e/ou mudanças de estatuto social, e/ou com relações humanas particularmente intensas, e/ou com acontecimentos socioculturais (familiares, profissionais, políticos e econômicos). (JOSSO, 2010, p. 70).

### 3.2.3 Terceiro momento – Entrevistas semiestruturadas

Com o intuito de compreender de que maneira os estágios e a disciplina contribuíram para o desenvolvimento de uma postura reflexiva sobre a atuação docente, tivemos um terceiro momento que ocorreu no primeiro semestre de 2014 e consistiu em entrevista semiestruturada com alguns sujeitos da pesquisa.

Segundo Laville e Dionne (1999, p. 333), a entrevista é uma “técnica de coleta da informação pela qual o pesquisador recolhe oralmente o testemunho dos participantes”. As entrevistas variam de acordo com o grau de estruturação, podendo ser: estruturada, não estruturada e semiestruturada.

De acordo com Bogdan e Biklen (1988, *apud* MORGAN, 1994, p. 134) a entrevista “consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas”. Ainda de acordo com esses autores, a entrevista pode ser a única estratégia de recolha de dados em uma pesquisa ou pode vir acompanhada de outras estratégias, no caso da minha pesquisa está acompanhada de observação participante.

Optei por realizar entrevista semiestruturada que se caracteriza, segundo Laville e Dionne (1999, p. 333), em uma “série de perguntas abertas feitas oralmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador tem a possibilidade de acrescentar questões de esclarecimento”. Escolhi essa estratégia, pois permitir recolher os dados na linguagem dos próprios entrevistados, além da flexibilidade que temos no decorrer da entrevista.

As entrevistas foram realizadas através do *Software Skype*<sup>10</sup> e gravadas por meio do aplicativo *iFree Skype Recorder*<sup>11</sup> que possibilita que o áudio das entrevistas realizadas pelo *Skype* sejam gravadas para posterior transcrição e análise.

---

<sup>10</sup> Disponível em: <<http://www.baixaki.com.br/download/skype.htm>>. Acesso em: 15 jan. 2014.

<sup>11</sup> Disponível em: <<http://www.baixaki.com.br/download/ifree-skype-recorder.htm>>. Acesso em: 15 jan. 2014.

As questões que compõem o roteiro da entrevista (APÊNDICE B) foram confeccionadas no primeiro semestre de 2014 a partir das análises que realizei no material produzido no ESEC, no ESEB e na disciplina Tópicos de Ensino em Ciências. Destaco que esse roteiro é composto por doze perguntas que foram sendo realizadas de acordo com o decorrer de nossa conversa.

Enviei para os estudantes um convite por *e-mail* para participar da entrevista. Os que aceitaram, solicitei que instalassem o programa *Skype* para a realização da entrevista. Logo em seguida combinamos a data e o horário para a realização da entrevista.

Participaram da entrevista duas estudantes, uma que já atuava como professora e a outra que não possuía experiência docente. As entrevistas assemelharam a uma conversa, o que é normal, pois a pesquisadora e os sujeitos da pesquisa já se conheciam. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 134) “nos estudos de observação participante, o investigador geralmente já conhece os sujeitos, de modo que a entrevista se assemelha muitas vezes a uma conversa entre amigos”.

## **CAPÍTULO 4 – REFLEXÕES SOBRE A PESQUISA DE CAMPO**

Neste capítulo apresento as reflexões e resultados da pesquisa e trago a discussão das informações coletadas nos Estágios Supervisionados no Ensino de Ciências e de Biologia, na disciplina “Tópicos de Ensino de Ciências” e nas entrevistas, tendo como base o referencial teórico-metodológico. Este capítulo se divide em cinco subtópicos.

Os quatro primeiros subtópicos correspondem às categorias de análise. No primeiro deles, abordo como as reflexões sobre a prática docente podem estar ancoradas nas relações de trabalho docente às quais os professores e licenciandos se encontram submetidos. Também faço uma análise das dificuldades e possibilidades que os professores encontram para desenvolver seu trabalho. Já no segundo discuto sobre a reflexão dos licenciandos, tendo como base o diálogo entre os pares, com os referenciais teóricos e nas atividades individuais e coletivas. No terceiro menciono como os licenciandos compreendem a cultura docente, mais especificamente, os hábitos dos professores, seus vícios e qualidades, influências recebidas e a forma como vêm reagindo as mudanças educacionais. No quarto abordo os momentos-charneira relatados pelos professores em formação e no quinto discuto como foi à utilização das narrativas no Curso de Licenciatura de Biologia a distância da UnB.

O quinto subtópico busca refletir sobre o uso das narrativas na formação de professores, a partir da experiência vivida neste trabalho.

### **4.1 REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE ANCORADA NAS RELAÇÕES DE TRABALHO DOCENTE**

Esta categoria trata das reflexões que os professores em formação realizam em sala de aula a partir de suas relações de trabalho docente. Nesta investigação foram consideradas as reflexões realizadas pelos estudantes durante os Estágios Supervisionados no Ensino de Ciências e de Biologia e na disciplina “Tópicos de Ensino em Ciências”, levando em consideração as dificuldades e possibilidades que encontraram para desenvolver o seu trabalho docente.

No sentido de encarar a docência como um trabalho e conforme Tardif e Lessard (2008, p. 8) ela é “compreendida como uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou

seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu “objeto” de trabalho que é justamente outro ser humano no modo fundamental da interação humana”.

No decorrer das narrativas, observei que a reflexão sobre a prática docente ocorreu ancorada nas relações de trabalho, fosse por meio da observação da atuação do professor regente, fosse pela auto-observação da atuação do licenciando. As transcrições abaixo são de licenciandos que possuem experiência como docente. Nelas, percebo que observar a atuação do outro professor é um importante momento para voltar para si e refletir sobre a própria prática.

“[...] aprendi muito com as observações em relação à professora e a prática em sala de aula. Quando estamos só observando temos uma visão diferente do ambiente sala de aula. Percebemos que cometemos diversos erros em nossa prática pedagógica. Situações que poderão ser evitadas se colocarmos em prática os conhecimentos teóricos estudados durante o curso”. (DAYANE).

“Fazendo uma reflexão sobre essa experiência, posso dizer que vivenciar a prática do outro é algo que nos faz refletir sobre a nossa postura enquanto professor e como educador”. (CLÁUDIO).

Barreiro e Gebran (2006, p. 92) mencionam que o ato de observar é olhar atentamente para uma realidade ou para um fato, tanto no que se mostra visível quanto no que está oculto. Esse olhar diferenciado parece ter sido experimentado por alguns dos sujeitos implicados nessa pesquisa, como podemos ver na leitura do relato de uma estudante a respeito do momento de observação que ocorreu no decorrer dos estágios supervisionados.

“O ato de observar a prática docente de um profissional com longos anos de experiência de sala de aula nos proporciona aprendizados riquíssimos. Estes aprendizados provêm de todos os ângulos de visão. Pois aprendemos a adequar nossas metodologias com as situações mais convenientes, a proporcionar maior rendimento no aprendizado do aluno [...]. Esta é apenas mais uma das aprendizagens que ganhei com a experiência do estágio, e levarei para minha prática docente”. (DAYANE).

Visualizo em algumas das falas dos estudantes, como exemplificada abaixo, que o momento de observação possibilitou a compreensão inicial da atuação docente e do ambiente escolar, bem como auxiliou no planejamento das aulas para o período de regência no estágio.

“Durante a observação, fiz anotações sobre as turmas para aproveitar as informações durante o período de regência. Anotações para planejamento de aulas que estejam o máximo que puder em acordo com as características da turma [...]. Constatei que, por serem muitos alunos e a sala ser grande, o professor, ao explicar, necessita aumentar muito o tom de voz por diversas vezes e que isso pode ser prejudicial para a saúde vocal do professor”. (EMANUELA).

Um dos aspectos que pode ter contribuído para este momento de observação ter sido considerado como enriquecedor na formação desses estudantes como docentes, é o fato de que ela aconteceu em todo o ambiente escolar, sendo dada maior ênfase na sala de aula possibilitando ao licenciando conhecer melhor a sua futura atuação profissional.

Barreiro e Gebran (2006, p. 92) mencionam que a observação realizada no ambiente escolar deve pautar-se na investigação da realidade educacional, pois “as observações servem para compreender as práticas institucionais e as ações na escola, elas balizam as próprias ações do futuro professor, no sentido de facilitar a compreensão da realidade, dos fatos e a sua própria prática docente, a partir de um olhar crítico e investigativo”.

Durante análise das narrativas produzidas, identifiquei que a reflexão dos licenciandos, além de estar baseada nas relações de trabalho, também é influenciada pelos momentos vivenciados como estudantes no ensino fundamental e médio, conforme depoimentos de Cláudio e Dayane.

“Buscando fazer um paralelo sobre como era o nosso professor durante os ensinamentos fundamental e médio, podemos ter lembranças daqueles que marcaram com suas aulas descontraídas e interessantes e também aqueles com a sua aula tradicional, onde falava, escrevia e mandava copiar. Com esses parâmetros podemos então pensar em que tipo de professor eu quero ser, que tipo de aula eu quero dar e que metodologias quero aplicar”. (CLÁUDIO).

“O estágio foi muito bom pra eu ter essa noção, pra ter a experiência, saber se levo jeito ou não, ver a realidade das escolas públicas até mesmo porque nunca estudei em escola pública e minha educação foi bem diferente, fui privilegiada de ter um ensino diferenciado e com professores excelentes que sempre nos instigaram a pesquisar e melhorar, sempre acreditando no nosso potencial e buscando despertar o que havia de melhor dentro de nós [...]”. (GABRIELA).

Esses trechos revelam que estes professores em formação trazem influências de seu passado como estudantes para a sua atuação como docente, baseando, assim, sua atuação

docente em parte no que consideram como aspectos positivos e negativos de sua formação. Segundo Dominicé (2010b) voltar à infância ou a adolescência, ou, no caso destes estudantes, à sua experiência na educação básica, demonstra uma espécie de maturação relacional. Isso porque o sujeito toma consciência de seu passado educativo a partir da sua história de vida e dos significados que ele atribuiu a esses momentos, que considera como formadores.

Elementos que indicam reflexão sobre a prática docente são encontrados nas narrativas dos estudantes ancoradas nas dificuldades que encontram para desenvolver o seu trabalho. Abaixo temos depoimento de uma estudante que não possui experiência docente e que traz uma reflexão sobre a profissão professor na atualidade.

“Eu estou achando bem proveitoso esse momento que estou tendo de estágio, no entanto, cada dia que passa eu fico mais preocupada com o modelo de educação que está sendo disponibilizado por nossas escolas, preocupada com a educação que nossos alunos não estão aprendendo em casa, infelizmente, desculpe o desabafo, vejo a escola hoje como um local onde vão alunos que cumprem seu horário lá dentro sem nenhum objetivo, e por esse motivo, desestimulam o trabalho de professores, que por sua vez estão se tornando cada vez mais escassos. É claro que há alunos bons e professores bons, mas a maioria está vencendo e não é a melhor parte. Agora eu entendo o desinteresse hoje em dia das pessoas em tornarem-se professores, ninguém quer chegar numa sala desinteressada, onde pessoas gritam, fazem brincadeiras sem graça, ninguém quer ficar tendo que ficar gritando com aluno. Eu acredito que para a educação assumir seu papel de maneira eficiente muita coisa deveria ser mudada. [...] Apesar de tudo, acredito que ter a visão crítica que estamos tendo nesse momento é importantíssimo, tanto para nossa formação quanto para a nossa vida”. (ANA).

Outros estudantes trazem representações de perturbações que afetam as instituições educacionais e que, por consequência, dificultam a atuação do professor em sala de aula. Dentre as principais, temos: violência, infraestrutura precária, falta de recursos, desinteresse dos estudantes e excesso de alunos por turma. Os trechos abaixo trazem exemplos de referencia a tais dificuldades.

“Dentre as principais dificuldades encontradas na prática docente na escola pelo professor, estão: violência escolar, instalações um pouco precárias, ser apontado como culpado do fracasso escolar, falta de oportunidade para expressar dificuldades e opiniões junto à gestão escolar [...]”. (HENRIQUE).

“O meu maior desafio é saber como ensinar para os alunos que temos atualmente na maioria das escolas públicas, na sua maioria são desinteressados, desmotivados e sem expectativas, penso como fazer para que o aluno compreenda a importância de se estudar e pra que estudar e acabo a me perguntar, o que ensinar?”. (IGOR).

Segundo Pimenta e Lima (2011), “o estagiário pode esbarrar no contexto, em situações de desgaste, cansaço e desilusão dos profissionais da educação, nas condições objetivas das escolas, muitas vezes invadidas por problemas sociais, cuja solução está longe de sua área de atuação”. Entendo que os momentos vivenciados e relatados pelos estudantes acima contribuíram para o entendimento da complexidade das ações e das práticas educacionais que, provavelmente, irão se deparar em sua futura atuação.

Durante a análise das narrativas percebi que os estagiários trazem representações sobre os professores, os alunos e a escola de maneira geral e, principalmente, sobre a relação professor e aluno. Nos depoimentos Gabriela e Emanuela, percebo que a partir do momento em que os estagiários tiveram um olhar atento às diferentes situações do contexto escolar, tais como aulas repetitivas e monótonas, comportamento dos alunos, *feedback* das turmas entre outros, eles puderam refletir de maneira rica, conforme evidenciam os dois exemplos que se seguem.

“A escola que estagiei é a mesma que minha mãe se formou no ensino fundamental e médio e as coisas por lá continuam do mesmo jeito [...] quase não houve mudança, a gincana funciona da mesma maneira, a feira de ciências, os projetos, tudo parece ter parado no tempo e quando um professor tenta mudar muitas coisas acontecem que o impedem e ou o professor desiste ou muda de escola”. (GABRIELA).

“Durante as aulas, pude notar o quanto cada turma é diferente e o quanto o comportamento de cada uma influi no modo de dar aula, algumas turmas parecem se interessar e participar mais, outras permanecem, durante uma parte significativa do tempo de aula, envolvida em conversas paralelas e até atividades de outras matérias. Notei o quanto é difícil manter a atenção de quarenta alunos, e como é significativa a diferença de aproveitamento da aula”. (EMANUELA).

De acordo com Costa e Gonçalves (2006), ao longo de sua carreira o professor se deparará e vivenciará fatos negativos e positivos no seu ambiente de trabalho. Tais fatos, mencionado nos comentários acima, se forem analisados criticamente pelo profissional possibilitarão a reflexão e o desenvolvimento de saberes docentes. Percebi que alguns destes professores em formação, como as duas alunas citadas anteriormente, visualizaram as

diferentes situações do contexto escolar como ponto de partida para refletir sobre a atuação dos seus colegas de profissão.

Os licenciandos que não possuem experiência como docentes mencionaram que a experiência vivenciada no decorrer dos estágios contribuiu para conhecer a realidade das escolas públicas, compreender melhor a dinâmica da sala de aula e o processo de ensino-aprendizagem, em especial, a atuação do professor, além de permitir vivenciar as facilidades e dificuldades proporcionadas pela realidade da profissão.

“O estágio teve papel importantíssimo para abrir meu campo de visão, mudei alguns conceitos que tinha e somei outros pré-existentes, e ao final percebo que mais uma vez valeu a pena esse período de estágio em minha formação pessoal e profissional”. (ANA).

“Antes do estágio, me sentia otimista em alguns pontos, como a expectativa sobre a motivação e a colaboração dos alunos, agora percebo o quanto os fatores externos ao ambiente escolar são decisivos para o processo de aprendizado do aluno e não está ao alcance do professor vencê-los todos; as dificuldades neste sentido são maiores do que eu esperava, mas, se ainda assim, o professor mantiver o intuito de promover o aprendizado do aluno, poderá obter resultados surpreendentemente bons, e foi um grande prazer verificar isso com meus próprios olhos, poder conviver com alunos que, não demonstravam interesse algum na primeira aula e obter deles, mais tarde, participação ativa nas seguintes”. (EMANUELA).

Nas conversas que tive com os licenciandos, assim como em algumas de suas narrativas, percebi que alguns estudantes que não atuavam como docentes encontravam-se receosos em entrar em sala de aula como professores-estagiários. Sentiam-se angustiados sobre estarem preparados para atuar em sala, perguntando-se como seria a recepção dos professores e dos alunos, dentre outras inquietações. Por mais que tivessem, em seu curso, caminhado para este momento, a incerteza e o medo do desconhecido falavam mais alto, como revela o trecho abaixo.

“O estágio me proporcionou estar em sala de aula pela primeira vez, primeiramente observando a professora e depois ministrando aulas. Na primeira aula que ministrei estava bem nervosa e apreensiva, pois não sabia se iria conseguir passar todo o conteúdo, seguir o planejado, fazer com que os alunos entendessem o conteúdo, não sabia se iriam ou não gostar da minha aula, se a professora iria aprovar minha aula, medo de cometer erros, ou falar alguma bobagem, de não controlar a turma, das piadinhas e brincadeiras que os alunos sempre soltam e com isso a aula virar uma



bagunça. Em resumo foram muitos medos e inseguranças a vencer na primeira aula, porém com o decorrer da aula eu percebi que não é nenhum "bicho de sete cabeças" e que até levo jeito pra professora". (GABRIELA).

Essa incerteza é abordada em diversos trabalhos que tratam do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura. Especificamente no contexto dos cursos de licenciatura em ciências biológicas, Gastal e Silva (2007) que, ao investigarem o impacto da disciplina Estágio Supervisionado no Ensino de Ciências e da atividade docente nela implicada sobre os estudantes do curso de Ciências Biológicas da UnB, relataram que 67% dos sujeitos da pesquisa não se sentiam preparados para iniciar o estágio por falta de experiência em sala de aula. Também Zancul (2011), em pesquisa realizada com graduandos do curso de licenciatura em Ciências Biológicas do período noturno da UnB, obteve resultado próximo. Ao questionar se os estudantes estagiários sentiam-se preparados para atuar como professor de ensino fundamental após o Estágio Supervisionado no Ensino de Ciências, apenas 37,5% dos participantes afirmaram que estavam preparados para atuar em sala de aula; os demais (62,5%) informaram que não se sentiam seguros para atuar como professor.

O estágio parece ter possibilitado o crescimento e aperfeiçoamento sobre a atuação docente para os estudantes que já atuavam como professores, pois esse momento permitiu troca de experiências com base nas relações de trabalho e na análise e reflexão das situações. Essa troca, que é apontada como importante por Pimenta e Lima (2011) é apontada, por exemplo, no depoimento dos dois docentes abaixo.

"Apesar de já atuar como professor no ensino fundamental há 11 anos, vejo o estágio como uma forma de crescimento e aperfeiçoamento tornando possível identificar deficiências e falhas através da observação e reflexão da prática". (IGOR).

"O estágio me fez reafirmar a escolha que tenho em ser professor, em contribuir para uma sociedade melhor e mais justa. Ser um instrumento multiplicador de que a educação é capaz de mudar a história de qualquer pessoa". (CLÁUDIO).

Percebo, nas falas destes docentes, que, ao realizar um segundo curso de licenciatura, eles estão reafirmando, na condição de estudantes estagiários, a escolha pela carreira docente. Segundo Pimenta e Lima (2011) essa segunda formação possibilita a ressignificação da identidade, que é construída no decorrer de toda a carreira de magistério, e dos saberes da prática docente.

Abaixo temos outro trecho do depoimento de Cláudio. Neste trecho, ele traz reflexões ancoradas nas relações de trabalho sobre os aprendizados construídos no decorrer dos estágios para a sua atuação docente a partir de diferentes aspectos.

“Realizar o estágio foi como voltar ao passado. Mesmo sendo professor, foi o estágio que fez voltar o meu olhar para a prática pedagógica do outro. Analisando e avaliando como os meus colegas de Ciências Naturais/Biologia trabalham os conteúdos e como os alunos interpretam as informações [...].

Percebi também que os professores da rede pública necessitam de uma formação continuada para empolgá-los novamente. O papel do estagiário também tem essa finalidade, de levar ânimo novo e mostrar que podemos nos reinventar a cada momento, com aulas mais dinâmicas e interessantes [...].

Sabemos que não é fácil a profissão de Professor, porém não podemos negligenciar. É da sala de aula que sairá o mais brilhante dos profissionais como também o mais vil ser humano. Toda a história pode ser mudada, e nós professores temos a sorte de fazer parte diretamente desta mudança [...]. (CLÁUDIO).

Tendo em vista a experiência que esse professor já possui em sala de aula, os estágios supervisionados possibilitaram voltar-se para diferentes aspectos da prática educacional e reconstruir a sua atuação como docente. O estudante, neste novo momento, reflete sobre diversos aspectos, como comparação com a sua primeira formação, falta de motivação dos docentes, desinteresse dos estudantes e desvalorização da carreira magistério. Segundo Pimenta e Lima (2011) para esses estudantes que já exercem a docência o estágio torna-se um retrato vivo da prática docente, sendo um espaço para troca de experiências, desconstrução e construção de novos saberes, maior interação com seus pares e desenvolvimento de uma identidade profissional centrada na reflexão sobre a ação.

Esse exercício de reflexão a partir da própria prática também é feito por Igor que a partir da observação, análise e vivências de situações que aconteceram no decorrer do estágio, sugere que, a partir do estágio, foi possível refletir sobre a própria prática:

“Em observar as aulas dos professores de Ciências e de Biologia e em fazer uma auto-avaliação da minha própria prática docente, contribuiu para uma auto-reflexão, onde pude melhorar alguns aspectos e reavaliar outros. Como mudar minhas metodologias e algumas atitudes e posturas em sala de aula. Os estágios tanto em Ciências como em Biologia foram de grande importância para o aprimoramento e melhoria de minha prática docente, as observações e atuação em sala de aula soaram

como um despertar para uma preocupação em estar sempre bem preparado para atender ao nosso público-alvo (os alunos), com qualidade e eficiência”. (DAYANE).

“O estágio foi também um momento de reflexão e mudança de postura, pude analisar e comparar os dois lados; ser professor e ser aluno. Assim também compreendi que profissional eu queria ser e que profissional não queria ser. A prática do estágio possibilitou uma reflexão da atuação do professor em sala de aula, e foi possível notar a complexidade em se trabalhar com a disciplina ciências naturais, mesmo sendo uma disciplina presente em todos os momentos em nossas vidas. Concluo que o estágio foi válido, pois construímos conhecimentos e desenvolvemos a nossa prática”. (IGOR).

Tomando como base, as falas de Igor e Dayane, que já exerciam a docência, percebo que os estágios supervisionados e a disciplina “Tópicos de Ensino em Ciências” possibilitaram a reflexão sobre a prática docente através das relações de trabalho.

Nos depoimentos abaixo, dois professores com experiência docente – Cláudio e Dayane - revelam ter repensando sua atuação em sala de aula a partir das experiências vivenciadas nesses dois momentos.

“Os estágios e a disciplina com temas que levam a reflexão e auto-reflexão, foi fundamental pra mim, em muitos pontos. Pois tive a oportunidade de rever meus conceitos e muitas posturas das quais adotava em sala de aula acreditando ser a mais correta, mas diante dos estudos realizados na disciplina, pude perceber onde estava errando e como corrigir meus erros. Este processo de rever sua metodologia profissional só enriquece a formação de quem já atua como professor e de quem está iniciando na profissão”. (DAYANE).

“Positivamente eu entendo que a disciplina contemplou o objetivo especificado e que conseguiu alcançar êxito, uma vez que foi possível fazer uma reflexão sobre a minha postura como professor e também aos futuros professores. Principal objetivo da disciplina. É primordial para o professor o planejamento e é fundamental a reflexão. Hoje entendo a reflexão da prática pedagógica como a oportunidade de modificar os erros e me organizar”. (CLÁUDIO).

Nestes depoimentos visualizo que estes professores em formação se colocaram como sujeitos de conhecimento e não apenas como executores de saberes. Percebo em suas falas que, a partir de uma reflexão crítica, esses estudantes fizeram do seu trabalho em sala de aula um espaço de transformação e desenvolvimento de saberes; o que corrobora com Pimenta e Lima (2011) que mencionam a importância dos professores em formação investigarem a

própria atuação docente, pois possibilita a construção e reconstrução da sua identidade e de seus saberes.

Barreiro e Gebran (2006) mencionam que a ação refletida proporciona redimensionamento da prática. Os depoimentos acima, nos quais os professores reforçam o ponto de vista destes autores. Neles, os estudantes, como vimos, relatam que conseguiram identificar pontos a melhorar e assim puderem rever sua atuação docente, concretizando sua formação através do repensar a sua prática, tendo como contexto sua realidade e identidade pessoal e profissional.

No decorrer das entrevistas, Dayane mencionou que, a partir da reflexão realizada nas atividades propostas, ela pode visualizar e alterar a própria atuação como docente, pois quando Dayane foi questionada por mim durante a entrevista, “se ela havia percebido alguma alteração em sua prática docente”, esta respondeu que:

“Muita, muita mesmo. **Como?** É como um desses casos que te falei da individualidade do aluno, prestar atenção a dificuldade do aluno; mudar o método de trabalhar em sala de aula, a metodologia, que eu usava que eu vi que não funcionava quando eu estava no estágio eu aboli completamente [...]. Então você mudar, procurar sempre variar na sua aula, sempre levar novidades, levar conteúdos mesmo que sejam conteúdos obrigatórios do currículo oficial, mas você procurar abordar esses conteúdos de forma diversificada, né; não sempre a mesma coisa, não sempre a mesma coisa, o mesmo método utilizado”. (DAYANE).

Com base no exposto acima, tanto os estudantes que tinham experiência docente como os que não possuíam, durante os Estágios Supervisionados no Ensino de Ciências e de Biologia e na disciplina “Tópicos de Ensino em Ciências”, revelaram ter feito uma reflexão sobre a prática docente com base nas relações de trabalho. O fato de que estudantes que não tinham experiência docente prévia terem podido fazer este tipo de reflexão superou minhas expectativas, já que acreditava que apenas os estudantes que já atuavam como docentes alcançariam esse objetivo.

## 4.2 DIÁLOGOS ENTRE PARES

Tendo em vista que os professores se formam na relação com os seus pares, com os alunos, com o seu trabalho e na troca de experiências proporcionada pela profissão, esta

categoria refere-se ao diálogo entre os pares com os referenciais teóricos, em atividades coletivas e individuais que os docentes podem realizar.

Nos depoimentos de alguns estudantes, como o de Henrique, observei que algumas reflexões se deram através do diálogo com seus pares com base nas relações de trabalho, na situação a seguir observei que o estudante traz o diálogo com o professor sobre o processo avaliativo escolar.

“Tal como o professor, percebi que também não sou fã de provas super difíceis e complicadas, onde sugiro testes mais simples [...]”. (HENRIQUE).

Pimenta e Lima (2011) mencionam que o estágio supervisionado é um espaço privilegiado para discussão, pois a partir do diálogo é possível realizar troca de experiências, desenvolvimento de novos saberes e maior interação da equipe de trabalho.

Nas falas abaixo, de dois Cláudio e Dayane, percebi que professores em formação constroem, a partir da interação e comunicação com os colegas de profissão, novos aprendizados e saberes que auxiliam no desenvolvimento de sua atuação docente.

“Uma frustração da professora é a questão do conteúdo programático, que deve ser cumprido dentro de cada bimestre, ela relatou que em alguns casos existe a necessidade de estender o conteúdo, elaborar atividades diferenciadas ou adotar outras estratégias para garantir o aprendizado do aluno. Mas a cobrança por parte do sistema de Educação para que se cumpra os prazos pré-estabelecidos para o bimestre compromete a qualidade do ensino”. (DAYANE).

“Segundo a professora, a maior dificuldade para desempenhar as aulas de Ciências Naturais é a falta de estrutura da maioria das escolas públicas que não tem laboratório de Ciências/Biologia [...]. A professora também utiliza ambientes não formais para o desenvolvimento de suas atividades e recursos midiáticos que auxiliam na sua prática pedagógica”. (CLÁUDIO).

Dayane expressa a frustração de uma professora que tem a função de “vencer o currículo” em detrimento da qualidade do ensino que oferece aos seus alunos, situação que permite ao estudante uma grande oportunidade de refletir sobre questões relacionadas a currículo, atuação da escola, sistema educacional entre outros, bem como diante desse contexto desenvolver novas estratégias em prol de rever a situação, mas a estudante não chega a refletir sobre essas questões.

Percebi também nos comentários acima que o estagiário, a partir das dificuldades apresentadas pelos seus colegas de profissão, tem a possibilidade de refletir sobre como é a atuação do docente levando em consideração suas dificuldades e ansiedades e assim desenvolver saberes experienciais para lidar com as diferentes situações do ambiente escolar. Conforme Pimenta (2012, p. 22) os professores produzem saberes da experiência a partir do seu cotidiano, conhecimentos que podem ser construídos num processo permanente de reflexão sobre a prática e mediada por outros docentes.

Reforça-se, assim, a importância da comunicação entre os professores. A partir do contato com o outro, com seu colega de profissão é que será possível conhecer mais sobre sua carreira, seu ambiente de trabalho e se reconhecer como futuro profissional da área, bem como revalidar sua escolha profissional, no caso dos estudantes que já atuam como professores. O processo de interação com outros docentes revela-se um momento rico para aprender e reaprender saberes da sua profissão podendo ser construídos a partir do diálogo crítico, do olhar atento e da reflexão sobre a prática.

Na fala dos estudantes, o diálogo entre os pares também traz questões relacionadas a formação docente, conforme podemos observar no comentário de Cláudio, a seguir, que retrata a conversa entre o ele e a professora regente da turma a respeito da oferta cursos de formação continuada na área do ensino de Ciências. No sentido dessa fala que segue, pode-se inferir que os professores buscam entre si informações sobre formações na sua área de atuação.

“Nessa semana aproveitei para conversar com a professora sobre a formação acadêmica e sobre a valorização do ensino de ciências naturais e biologia pela Secretaria de Educação com ofertas de formação continuada”. (CLÁUDIO).

Quando perguntei aos licenciandos, durante as entrevistas, se durante o estágio encontraram um ambiente de discussão (em especial, discussão entre universidade e estagiários, universidade e escola, professor e estagiário, estagiário e estudantes), recebi de Dayane uma resposta que apontava para o distanciamento entre as universidades, escolas e estagiários:

“No seu caso assim, que você já conhecia, já acompanhava a gente mais de perto, conversava com a gente, tirava as nossas dúvidas, estava sempre em contato; mas assim eu conheço casos em que o estagiário vai fazer o estágio e a universidade não tem contato nenhum com a escola e com o estagiário para saber, verificar realmente

se aquele estágio foi produtivo, se teve um bom rendimento, apenas preenchem aqueles formulários e pronto, então assim eu acho que tá um pouco distante...”.  
(DAYANE).

Percebi na fala da estagiária que é fundamental o acompanhamento, direcionamento por parte da universidade para que o professor em formação tenha segurança da sua atuação no período do estágio e também receba um *feedback* sobre sua prática para que possa tomar conhecimento das suas dificuldades e facilidades proporcionado a ele o desenvolvimento de saberes próprios da profissão.

Em levantamento realizado no final dos estágios, Pimenta e Lima (2011) identificaram que os estagiários percebem a necessidade de uma ligação mais efetiva entre universidade e escola. Essas autoras mencionam também que os estudantes devem compreender a cultura específica de cada uma dessas instituições para que possa em cada um destes espaços ter a oportunidade de dialogar, refletir e desenvolver saberes sobre a sua prática docente.

Identifiquei que a reflexão construída a partir do diálogo entre os pares se deu de forma mais articulada nas narrativas, nas quais os estudantes relataram diferentes situações em que a conversa com o colega de profissão possibilitou uma análise dos diferentes contextos do espaço escolar, mas sem levar propriamente a uma reflexão sobre a sua observação e prática. Assim, ainda que tenham analisado situações que ocorreram nos estágios, sobretudo nessas narrativas, os estudantes não parecem ter refletido sobre elas com seus colegas docentes.

Segundo Pimenta e Lima (2011) o estágio para os estudantes é um espaço para aprender com aqueles que já atuam em sala de aula. Essas autoras mencionam também que a discussão sobre as experiências, dificuldades e facilidades encontradas no ambiente escolar possibilita a reflexão sobre a prática docente e deve ser construída a partir do diálogo entre os professores.

O diálogo é uma oportunidade rica para que os professores possam tomar consciência da sua atuação, refletir sobre os papéis que desempenham e a partir disso, rever ou não determinados aspectos do seu fazer professor. Parece que o diálogo entre os pares é um aspecto dos estágios supervisionados que precisa ser melhorado e incentivado pela universidade de modo que os futuros profissionais possam além de ter contato com colegas de profissão, também reflitam sobre sua atuação a partir da troca de experiências e saberes.

Quando menciono sobre a importância do diálogo entre os pares para a formação docente, não se trata apenas de uma conversa informal sobre questões gerais. Trata-se de uma apropriação da realidade escolar, para analisá-la e questioná-la a partir do conhecimento teórico e em conjunto com seus pares e alunos. Nas narrativas dos estudantes percebi que a relação entre os pares possibilitou a compreensão de diferentes situações escolares, mas faltou um aprofundamento em relação às reflexões sobre a prática, por isso, acredito que os estágios devem ser bem orientados e as escolas estimuladas a desenvolver momentos e situações que contribuam para a interação e comunicação entre estagiários e professores para que juntos possam refletir e construir novos saberes próprios da profissão.

### 4.3 ELEMENTOS DA CULTURA DOCENTE

Aqui discuto os elementos da cultura docente que foram trazidos pelos estudantes, tais como: hábitos dos professores, seus vícios e qualidades, forma de condução do processo educativo, comportamento profissional entre outros. Ressalto ainda que, Pérez Gómez (2001, p. 17) define cultura como sendo:

O conjunto de significados, expectativas e comportamentos compartilhados por um determinado grupo social, o qual facilita e ordena, limita e potencia os intercâmbios sociais, as produções simbólicas e materiais e as realizações individuais e coletivas dentro de um marco espacial e temporal determinado.

A cultura docente é centrada em saberes específicos que são compartilhados pelos professores baseados em seu cotidiano escolar. Esses saberes são construídos a partir da experiência de atuação dos docentes em sala de aula e a partir do momento que fazem parte constante da prática docente torna-se um hábito entre os profissionais.

Nóvoa (1999) menciona que a cultura dos professores é um longo trabalho realizado no interior e exterior da profissão e que esta é construída a partir de interações e partilhas, bem como nas relações éticas e com os atores envolvidos. Conhecer a cultura docente nos estágios supervisionados torna-se uma possibilidade do futuro professor pesquisar e produzir conhecimentos sobre a atuação no magistério a partir do grupo em que está inserido.

Nas falas abaixo, verifiquei que Dayane e Henrique trazem aspectos da cultura docente relacionados à metodologia de trabalho dos professores. Ao mesmo tempo em que eles



expõem sobre os recursos utilizados em sala de aula, percebi que no primeiro comentário, a estudante menciona que “as aulas contam quase sempre com” leva a inferir que esse “quase sempre” se tornou um hábito da professora da sua maneira de conduzir o processo educativo e no momento do estágio passou a ser compartilhado com a estagiária.

“As aulas contam quase sempre com os conteúdos expostos no quadro-negro, explicação pela professora, atividades de fixação, trabalhos de pesquisas, e em poucas oportunidades foram usados recursos tecnológicos como aulas em PowerPoint com data show e exibição de vídeos com aparelho de DVD e TV”. (DAYANE).

“Na escola é utilizado livro, quadro branco, pincel, apagador, cartazes, TV e DVD, data show e outros recursos como facilitadores ao ensino-aprendizagem”. (HENRIQUE).

A cultura docente é reafirmada todos os dias através do trabalho cotidiano do professor e os hábitos dos docentes podem se transformarem num estilo de ensino, levando este profissional a apenas desenvolver seu trabalho a partir de repetições sem uma visão crítica sobre o trabalho que desenvolve. No depoimento abaixo, Fabiana relata um dos hábitos que já foi validado pela maioria dos docentes, que é o de planejar a aula para uma turma e executar esse mesmo planejamento para todas as suas turmas.

“Repetir a aula para as seis turmas de oitavo ano foi por um lado positivo a cada aula você se sente mais segura e percebe algo a mais a acrescentar e por outro lado considerei cansativo”. (FABIANA).

No comentário acima, visualizo que a cultura docente é importante para o desenvolvimento de saberes experienciais e para o fortalecimento da identidade profissional, mas por outro lado, é fundamental que o professor, e principalmente, os estagiários se apropriem dos hábitos da profissão, mas tenham um olhar crítico sobre eles, identificando e refletindo sobre quais saberes melhor se relacionam com sua atuação em sala de aula.

No exercício da profissão, o professor se depara com situações concretas que faz com que ele desenvolva saberes a partir da sua prática, sendo em seguida partilhada com o seu grupo social fortalecendo assim a cultura docente. Nos depoimentos abaixo, visualizei que Dayane e Cláudio falam sobre a importância de outro elemento da cultura docente, que é o planejamento das aulas.

“É sabido por todos que o planejamento é uma tarefa obrigatória na vida de um professor, é ele que rege o bom desenvolvimento de uma aula. Durante esse período em que observei as aulas de ciências, pude constatar que qualquer falha no planejamento acarreta falha na aula”. (DAYANE).

“Dentro dessa reflexão sobre o estágio gostaria de ressaltar a fundamental importância do planejamento. Sem um planejamento das atividades, o professor entra em sala sem respeitar o aluno, que por direito merece uma aula de boa qualidade. Não acredito naqueles que acham que planejamento não é importante. É o mesmo que ir a guerra sem armas para lutar. Planejar é preparar, pesquisar, atualizar e assim proporcionar ao aluno uma educação de qualidade”. (CLÁUDIO).

Nos comentários acima percebi que os estudantes identificam a importância do planejamento como fundamental para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem e mesmo com as particularidades que cada professor tem para ministrar sua aula e realizar o seu planejamento, este aspecto faz parte da cultura docente. Para os estagiários torna um momento de conhecer mais sobre a profissão na prática.

Outro elemento da cultura docente apontado por alguns estudantes foi em relação ao conteúdo ministrado na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Pode-se inferir a partir do comentário de Emanuela, que existe a cultura que a EJA é uma modalidade de ensino onde o conteúdo deve ser ministrado de forma superficial, tratando-se de uma modalidade que pouco contribuiria para a formação dos estudantes:

“Depois destes primeiros momentos de regência, pude concluir que, se por um lado, o conteúdo da EJA é bem mais fácil, pois, por terem pouca base para compreensão do tema, o conteúdo é colocado de forma muito superficial, por outro, torna-se trabalhoso melhorar esta base e adequar o conteúdo de maneira a ser passado para os alunos para que ocorra aprendizado significativo”. (EMANUELA).

A partir do cotidiano docente, os professores desenvolvem e validam saberes próprios da profissão, que ao serem compartilhados com o grupo, muitos deles tornam-se hábitos profissionais que irão permear sua atuação em sala de aula por muitos anos constituindo-se assim a cultura docente.

#### 4.4 MOMENTOS-CHARNEIRA

Esta categoria refere-se aos momentos-charneira, que são definidos por Josso (2010), como sendo a articulação entre os períodos da existência do sujeito, os quais são considerados por ele como formadores da sua trajetória pessoal e profissional. Nesta investigação busquei identificar na fala dos estudantes e nas narrativas produzidas nos estágios e na disciplina momentos que eles considerassem como sendo formadores.

Ao analisar as narrativas produzidas nos estágios e na disciplina e as transcrições das entrevistadas notei que os sujeitos da pesquisa tiveram dificuldades em expressar e relacionar momentos vivenciados por eles como sendo formadores. Alguns estudantes conseguiram refletir sobre as diferentes situações vividas nesses momentos, mas não conseguiram relacionar como sendo formadores da sua trajetória profissional. No comentário abaixo da estudante Emanuela percebi que ela confronta-se sobre as situações das aulas individualizadas e turmas lotadas e encara essa situação como um desafio, como algo a ser modificado na sua atuação docente, sugerindo esse momento como formador da sua prática.

“Acreditava que as aulas seriam todas iguais, com modificações simples para cada turma, não tinha noção alguma da dimensão que essas modificações tomariam e quais as diferenças que realmente interferem no plano de aula de uma turma e de outra [...]. Como estou acostumada a fazer um trabalho individualizado com as aulas de reforço, estou habituada a ter uma porcentagem muito maior de retorno nas avaliações qualitativas do aprendizado dos alunos e em uma sala com quarenta alunos e um único professor, me parece quase impossível obter um índice semelhante ao do trabalho individualizado, o que me sugere mais um desafio do que um fator desestimulante”. (EMANUELA).

Percebi no depoimento acima que esse momento foi considerado pela estudante como uma situação na qual ela confronta-se consigo mesmo sobre o momento vivenciado referente às aulas individualizadas para as aulas com turmas com um grande número de alunos. A fala de Emanuela sugere que esse confronto proporcionou uma reorientação no seu modo de pensar e agir em sala de aula.

Josso (2010) menciona que momentos-charneira possibilitam reorientação do sujeito sobre a sua maneira de se comportar-se e pensar e se articulam a situações de conflito e de mudanças. No comentário abaixo, Emanuela descreve, ainda, o que pensou ser uma sala de aula e o comportamento dos alunos, comparando suas expectativas com o vivido.

“Acreditava que seria muito difícil chegarmos a um consenso sobre o quanto era importante que não falassem ao mesmo tempo em que eu o fizesse [...], mas percebi que era quase impossível vivenciar um momento em que pelo menos um dos quarenta e três não estivesse envolvido em alguma situação que gerasse ruído, e logo, competição pela atenção dos outros. Não houve uma atividade sequer com a qual todos concordassem, sempre havia pelo menos um aluno reclamando com expressões do tipo “Ah Não professora!”. Não eram atitudes inesperadas, mas a proporção era muito maior do que eu tinha me preparado para lidar”. (EMANUELA).

Nesses momentos-charneira temos também as perdas e ganhos designados pelo autor, como encontramos nas duas falas de Emanuela, em que a estudante menciona que a partir da experiência vivenciada e da interação com os estudantes foi possível refletir sobre a prática docente.

“Quanto à participação e o comportamento dos alunos, logo no primeiro dia, as minhas expectativas vieram abaixo, percebi que era impossível aproximar a qualidade das aulas em classe com a das aulas particulares [...]”. (EMANUELA).

[...] Ver alunos que repetiam “Não estou entendendo!” entregarem atividades caprichadas através das quais pude verificar o aprendizado, depois de explicar repetidas vezes o mesmo tema. Em alguns aspectos, ministrar aulas foi muito mais complexo do que eu imaginava e, em outros acabou sendo surpreendentemente simples”. (EMANUELA).

Segundo Josso (2010) essas perdas e ganhos identificados nos momentos-charneira possibilitam ao sujeito mudar ou não seu modo de pensar e comportar-se. Foi o que percebi nos comentários acima de Emanuela quando ela menciona que algumas de suas expectativas em relação a sua atuação docente ocorreram de modo diferente do que ela havia pensado ao vivenciar o contexto da sala de aula.

No comentário abaixo, Cláudio discute e reflete sobre diferentes momentos vivenciados no decorrer dos estágios que resignificaram suas concepções sobre o que é ser professor e sobre a sua atuação docente. Cláudio já atuava como professor e ao realizar sua segunda graduação, se mostrou disposto a cumprir os estágios do Curso de Biologia a distância e fez dos estágios momentos de aprendizagem e reflexão sobre sua formação e atuação, tendo relatado sobre esses momentos de maneira bastante empolgada na construção das suas narrativas.

“Ser professor!!!! Muitas vezes eu ficava me perguntando se eu era professor ou se eu estava professor. Durante muitos anos eu ouvi dos meus colegas “o que importa é o salário no final do mês”. Essa frase no início chocava pela forma como era pronunciada. No meu entender comprovava uma guerra vencida, onde o sonho tinha dado lugar a desilusão. E por tanta informação vinda a todo instante e de todo lugar, o professor precisou se tornar mais atraente para vencer a instantaneidade da informação.

Desde o início eu sempre me deixei pré-disposto a realizar o estágio. Senti-me um pouco adolescente, inexperiente em vivenciar a sala de aula com um olhar mais apurado, refletindo a prática, buscando interagir com o outro professor. O estágio foi fundamental na formação da minha concepção como “novo” professor.

É interessante que esse curso de Ciências Biológicas anulou por completo a minha primeira graduação. O nível de comprometimento de professores e tutores em direcionar o trabalho, com total liberdade do aluno de procurar os seus próprios meios de realizar as atividades, demonstra também uma confiança na maturidade do aluno.

Em resumo, o estágio me deu a possibilidade de criar novas possibilidades de trabalhar em sala de aula. O trabalho com o vídeo no estágio de Ciências, de forma reflexiva foi muito bom e mostrou que existem maneiras de trabalhar diversos aspectos formativo, tanto cognitivo quanto social, com atividade bem elaborada. Interagir com o professor de Biologia durante o meu estágio na EJA, e proporcionar a ele ideias de projetos que podem ser desenvolvidos com os alunos, foi importante pra mostrar que o estagiário não deve ser somente um coadjuvante nesse processo. Hoje eu percebo que não quero me influenciar por grupos desgastados com a própria vida, não quero me deixar levar pela falta de interesse do aluno. Quero proporcionar a sensação de estranheza, que o somente o conhecimento é capaz de fazer, quero poder ser lembrado pelos meus alunos como um professor que se empolgava em dar aula e a cada dia procurava misturar o conhecimento acadêmico com a vida”.  
(CLÁUDIO).

Identifiquei vários momentos-charneira no depoimento acima de Cláudio, pois o estudante articula e reflete sobre diferentes momentos dos estágios que ele considera como sendo formadores da sua trajetória pessoal e profissional. Em seu comentário Cláudio expressa como as situações proporcionadas pelos estágios lhe possibilitaram novas maneiras de atuação em sala de aula.

Cláudio também reflete sobre a importância da sua atuação como estagiário no desenvolvimento de saberes docentes que contribuem para o processo de ensino e

aprendizagem. Percebi também na fala deste estudante que ele refletiu sobre sua formação e atuação docente através das narrativas construídas ao longo dos estágios e da disciplina. A partir dessas reflexões ele repensou suas concepções e modificou sua prática profissional.

Percebi ainda, que a maioria dos estudantes tiveram dificuldades em apontar momentos como esses em suas narrativas com a reflexão que era esperada. Muitos deles apenas trouxeram momentos importantes da sua atuação, não refletindo a respeito deles e não exercendo a necessária postura questionadora a respeito da experiência vivenciada e do saber construído.

#### 4.5 NARRATIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ao trabalhar com as narrativas nos estágios supervisionados no ensino de ciências e de biologia e na disciplina “Tópicos de Ensino em Ciências” percebi dificuldades, tanto da minha parte (tutora e pesquisadora) como dos estudantes, em refletir sobre a prática docente. Essas dificuldades fizeram com que os estudantes, nas narrativas, valorizassem mais a descrição de fatos ocorridos nos estágios do que mencionassem as reflexões sobre a sua atuação docente.

Num primeiro momento, no início dos estágios, tive grande dificuldade de compreender e analisar as narrativas produzidas pelos estudantes. A partir de leituras mais aprofundadas dos trabalhos de Josso (2010) e Nóvoa (2010) pude fazer novas leituras das narrativas dos estudantes, nas quais percebi que alguns destes refletiram sobre situações da sua prática docente.

Chiené (2010) afirma que a narrativa permite que o sujeito tenha compreensão do seu percurso de formação. Acredito que as dificuldades que, tanto os estudantes como eu, tivemos em refletir sobre a nossa formação e sobre a prática docente devem-se ao fato de que os cursos de formação, de uma maneira geral, não estimulam o desenvolvimento da capacidade de refletir e de ter um olhar atento e crítico sobre o processo de formação e de atuação. Busquei no desenvolvimento da disciplina e no acompanhamento e orientação dos estágios possibilitar momentos e situações em que os estudantes pudessem compreender o seu percurso de formação.

Josso (2010) e Nóvoa (2010) ressaltam que o exercício de refletir não é algo simples, trata-se de uma capacidade que deve ser desenvolvida ao longo da vida do sujeito. Para isso, é necessário que a pessoa tenha tempo para voltar para si, tenha um olhar atento e crítico para os momentos que vivencia, envolva-se e comprometa-se com a atividade que está desenvolvendo, ou seja, o processo de reflexão exige condições de tempo e implicação pessoal para que a pessoa possa analisar e compreender sobre sua formação.

A utilização das narrativas na formação destes professores possibilitou que alguns deles refletissem sobre os conhecimentos e experiências construídos nas dimensões pessoal e profissional numa relação indissociável na construção dos saberes docentes. No desenvolvimento das narrativas os estudantes voltaram ao seu passado e lembraram as pessoas que foram importantes em suas vidas. As principais pessoas mencionadas foram pais, irmãos, avós e tios, conforme observa-se no depoimento de Gabriela.

“Sem dúvidas meus pais que me criaram com muito amor e dedicação, que nunca deixaram faltar nada nem a mim nem a minha irmã [...]. Meus avós, tios e primos que a sua maneira sempre tiveram presentes e com quem pude aprender a viver com outras pessoas, respeitar diferenças e opiniões [...]”. (GABRIELA).

Os estudantes, em sua maioria, relataram sobre a importância de diferentes momentos, experiências e pessoas para a constituição do ser que são hoje. As relações familiares foram citadas em diferentes momentos nas narrativas como sendo fundamentais para o desenvolvimento da sua formação pessoal e profissional.

Dentre os comentários dos estudantes, o depoimento de Dayane, que segue abaixo, chamou atenção, pois ela não definiu especificamente quais foram as pessoas que contribuíram para sua formação, afirmou que todas as pessoas que passaram por sua vida contribuíram direta ou indiretamente para seu crescimento e para a construção da pessoa que é hoje.

“Foram muitas pessoas e muitas marcas, marcas boas e ruins. marcas boas, que quando lembradas trazem saudade e felicidade, marcas ruins que trazem aprendizagem e conhecimento. Ainda não estou completa, mas já consigo manter certo equilíbrio na minha personalidade, e essas conquistas não podem ser atribuídas a uma única pessoa ou a poucas pessoas. Acredito que aprendemos e crescemos com cada pessoa que passa por nosso caminho, atribuímos os maiores créditos as que deixaram ou deixam marcas mais profundas e visíveis. Aquelas pessoas que cuidam de nós como se fossemos eternas crianças indefesas, aquelas que nos dão suporte,

aquelas a quem nós somos o suporte e aquelas nos fazem rir e nos sentirmos importantes... Não tem como definir quem contribuiu ou não para a formação do ser que sou hoje, apenas posso dizer que todos tiveram sua participação e todas as participações foram fundamentais para essa construção”. (DAYANE).

Esse trecho da narrativa de Dayane, produzida em uma atividade da disciplina, mostra elementos da construção do “eu” que se dá através das relações diretas e indiretas estabelecidas entre as diferentes pessoas que compartilham entre si conhecimentos e experiências da vida. Para Ferrarotti (2010), as narrativas individuais são resultado de um contexto social na qual seus autores estiveram envolvidos, ao analisar as narrativas dos estudantes percebi que eles trouxeram elementos dos seus contextos que de alguma maneira os marcaram.

Segundo Pérez-Gómez (1992, *apud* PIMENTA, 2012, p. 28) “reflexão não é apenas um processo psicológico e individual, uma vez que implica a imersão do homem no mundo da sua existência, um mundo carregado de valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos”. Para que ocorra essa imersão no contexto, é fundamental o envolvimento do sujeito no seu processo de formação pessoal e profissional.

O contexto que deve ser levado em consideração não é apenas o atual, mas também aqueles que fizeram parte da vida do sujeito. Nas narrativas dos estudantes, percebi que alguns deles realizaram uma “viagem” ao passado relembando momentos, situações, locais e pessoas que deixaram marcas em suas vidas, momentos como: ingresso na escola, período da infância, primeiros professores entre outros são carregados de significados e valores que os estudantes trouxeram na sua fala. Assim, percebi que as experiências e situações vivenciadas no passado estão totalmente vinculadas ao presente destes professores, pelos significados que estas situações influenciaram interna e externamente a formação docente.

Josso (2010) assinala que as biografias educativas são centradas na formação e aprendizagens construídas pelo autor. Nas biografias educativas produzidas pelos estudantes nos estágios percebi que os professores que já atuavam na área refletiram sobre aspectos relacionados a novas metodologias de ensino e de saberes que são construídos na prática da profissão. Já os estudantes que não atuavam como docentes trouxeram aspectos mais relacionados ao estilo do professor, a maneira de ensinar, as formas de se posicionar diante dos alunos entre outros que podem ser visualizados no comentário de Emanuela.



“O estágio para mim foi uma oportunidade de vivenciar outra ocupação na sala de aula, a de professora. O momento de conhecer e refletir sobre o trabalho do professor e criar uma maneira própria de atuação, conhecer por conta própria as inquietações, motivações, facilidades e dificuldades [...]. Tornei-me mais perspicaz, passei a elogiar em momentos oportunos e criticar com cuidado, a ser enérgica sem ser rude. Convivi com o medo do fracasso, com minhas próprias falhas (algumas ideias não davam tão certo), mas superando o medo de errar [...]. O estágio mostra que a prática ensina muito, ajuda a criar confiança e coragem para enfim iniciar o próprio caminho como professor”. (EMANUELA).

As produções dos estudantes de estágio indicam que, como proposto por Josso (2010), a narrativa centrada na formação, com sua função pedagógica e metodológica foi uma importante ferramenta que possibilitou a reflexão sobre o percurso de formação de alguns destes estudantes. Chiené (2010) afirma que o objetivo principal das narrativas de formação é “falar da experiência”, ou seja, falar e refletir sobre as experiências e aprendizados construídos ao longo da história de vida dos estudantes, e os estudantes foram capazes, sobretudo na intervenção educativa, de refletir sobre suas experiências de forma qualificada.

As histórias de vida possuem papel crucial na formação docente, pois ao contar e analisar momentos de sua trajetória, o sujeito volta-se para si tendo a possibilidade de repensar suas atitudes e ações e a refletir sobre a formação do seu “eu” a partir do vivido. Nas narrativas os estudantes relataram como seus pais, irmãos, tios, os professores que tiveram e as situações que vivenciaram ao longo da vida influenciaram na sua escolha profissional e na sua atuação docente.

Segundo Nóvoa (2010, p. 168) “é sempre a própria pessoa que se forma e forma-se a medida que elabora a compreensão sobre o seu percurso de formação”, as quais estão submetidos aos aspectos individuais e coletivos do mundo interior e exterior. Alguns estudantes conseguiram analisar seu percurso de formação através das narrativas refletindo sobre os diferentes momentos e pessoas que contribuíram para sua formação.

A percepção dos estudantes a respeito da utilização das narrativas (APÊNDICE C) nos estágios supervisionados e na disciplina foi positiva, pois ao construir as narrativas e depois ao lê-las os estudantes conseguiram refletir sobre alguns dos momentos vivenciados como disse Dayane.

“Exatamente, depois que você lê e vê com mais tranquilidade, igual quando eu estava lendo a narrativa de estágio eu retomei muitos pontos que eu não abordei nas narrativas”. (DAYANE).

Percebi nas narrativas produzidas pelos estudantes, que alguns destes conseguiram refletir sobre sua atuação docente no período dos estágios, bem como modificaram sua “visão de mundo” levando a modificações na sua atuação em sala de aula. Na fala de Dayane identifiquei situações de preocupação para que seja desenvolvido um bom trabalho docente.

“Com certeza, a gente atua hoje com mais preocupação, com mais clareza. Sempre preocupado em está observando se a atuação está sendo adequada e bem aceita pelos alunos”. (DAYANE).

Alguns professores em formação mencionaram também que a partir da disciplina foi possível voltar-se para si e relembrar momentos que marcaram a sua vida pessoal e profissional e as situações que contribuíram direta e indiretamente para a escolha da profissão. Segundo esses estudantes a partir dessa autoanálise foi possível ordenar os acontecimentos, vivências e aprendizagens do decorrer da vida e reapropriar a própria história.

Um aspecto a ser assinalado é a percepção dos estudantes sobre disciplinas voltadas para as dimensões pessoais do sujeito, onde a subjetividade assume papel central, como o que os estágios supervisionados e a disciplina “Tópicos de Ensino em Ciências”. Ainda que se diferenciem da maior parte das disciplinas cursadas, os estudantes relataram que gostaram da dinâmica desses momentos, porém sugeriram que fossem desenvolvidos nos primeiros semestres da graduação e não apenas no final do curso, conforme comentário de Dayane que segue abaixo.

[...] nos pegamos essas disciplinas que levaram a essa maior reflexão só no final. Eu acho que se muitas dessas disciplinas fossem inseridas no início do curso elas contribuiriam para trabalhar durante o curso de mente mais aberta, mas esclarecida do que viria pela frente”. (DAYANE).

No decorrer das narrativas, os estudantes trouxeram sugestões para a oferta dos estágios supervisionados nos próximos semestres. A estudante Dayane, em seus comentários, pontua aspectos relacionados ao acompanhamento da universidade e da escola em relação aos estagiários.

“Eu acho um acompanhamento mais de perto por parte da universidade, não para avaliar o aluno de uma forma negativa, se ele foi bom ou ruim; mas para auxiliá-lo

no que ele precisa melhorar, eu acho que seria muito bom até para o próprio aluno, para o próprio graduando sair mais seguro para entrar em sala de aula”. (DAYANE).

“No começo eu não gostei muito, pois é difícil falar sobre si, tive muitas dificuldades nas primeiras narrativas, mas com o passar do tempo fui me adaptando e até mesmo gostando. Assim, um ponto negativo é que durante todo o curso é trabalhado para a gente ser impessoal em nossas atividades e depois fica mais difícil a gente falar da gente; e um ponto positivo é que a partir dessa abordagem foi possível parar para pensar em nossas atitudes como pessoal e também como professora”. (DAYANE).

Percebi que o uso das narrativas no processo de formação docente foi uma importante estratégia para os estudantes expressarem o que estavam vivenciando, questionarem e refletirem sobre a sua formação e atuação docente. Ao mesmo tempo, as narrativas foram utilizadas como metodologia desta investigação buscando o compreender a fala e as histórias de vida destes estudantes.

## CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar aqui, depois dessa caminhada de dois anos e meio de muitos aprendizados, e ao olhar para trás percebo que já não sou mais a mesma, pois nesses últimos anos vivenciei diferentes momentos e situações que me possibilitaram a desconstrução e construção de novas experiências e conhecimentos que fizeram de mim uma pessoa mais crítica e reflexiva.

Este trabalho surgiu do desejo de me qualificar enquanto professora e de ser uma profissional reflexiva, pois percebi que tanto na minha formação como na minha atuação docente, o processo de reflexão era pouco desenvolvido. A partir da minha atuação como tutora no Curso de Licenciatura em Biologia a distância da Universidade de Brasília, esta percepção ficou ainda mais apurada ao perceber que os professores em formação possuíam a mesma dificuldade e que esta capacidade era pouca estimulada pelo curso de formação.

Visando superar as dificuldades que os estudantes têm em refletir sobre sua formação e atuação docente, propus que nos estágios supervisionados do Curso de Biologia a distância da UnB fosse utilizada as narrativas de formação. As narrativas produzidas pelos estudantes nos estágios e na intervenção educativa (disciplina “Tópicos de Ensino em Ciências”) mostraram o quanto é importante que os cursos de formação de professores valorizem o estágio como um momento de aprendizagem da profissão, construção da identidade profissional, bem como seja espaço para discussão e reflexão dos saberes e experiências que cada sujeito constrói ao longo da sua história de vida.

Os estágios supervisionados são considerados espaços privilegiados na formação dos professores, mas ao analisar e refletir sobre os depoimentos dos estudantes percebi que eles não são devidamente explorados conforme menciona a literatura, pois não há uma efetiva integração entre universidade, escola, comunidade e o estagiário. Os estágios também não podem ser reduzidos a disciplinas isoladas e desarticuladas do restante do curso, pois a formação do professor é construída coletiva e permanentemente.

Para que os estudantes do Curso de Biologia a distância da UnB refletissem sobre a sua formação e atuação docente, utilizei as narrativas de formação nos estágios e na disciplina devido a sua dimensão formadora e investigativa. Percebi que as narrativas foram um importante instrumento para que alguns estudantes refletissem sobre sua prática a partir das relações de trabalho, do diálogo entre os pares, da cultura docente e dos momentos-charneira que marcaram sua trajetória de formação.

Constatai que as relações de trabalho docente é um espaço riquíssimo para aprendizado da profissão e reflexão sobre a prática docente, pois em grande parte das narrativas os estudantes trouxeram reflexões a partir desses momentos.

Ao analisar as narrativas produzidas pelos estudantes percebi que o diálogo entre pares possibilitou a alguns deles a compreensão de diferentes situações escolares, porém esse diálogo se faz ainda de forma pouco reflexiva. Acredito que é necessário um “laço” mais forte entre todos os atores envolvidos com o estágio de modo que possibilite ao futuro professor a troca de experiências, desenvolvimento de saberes docentes e maior interação com a equipe de trabalho.

É importante também que o estagiário conheça a cultura docente para que possa compreender a realidade escolar, os hábitos dos professores, vícios e qualidades da profissão, saberes específicos relacionados ao processo educativo, comportamento profissional entre outros se apropriando dos hábitos da profissão. E, sobretudo, o futuro professor deve ser estimulado a ter um olhar crítico sobre esses hábitos, identificando e refletindo sobre quais saberes melhor se relacionam com sua atuação docente.

Os estudantes apresentaram dificuldades em expressar e relacionar os momentos vivenciados por eles como sendo formadores, mas especificamente, os momentos-charneira. Alguns estudantes conseguiram refletir sobre as diferentes situações vividas nos estágios e na disciplina, mas não conseguiram relacionar como sendo formadores da sua trajetória profissional, o que requer maior atenção dos cursos de formação.

As narrativas de formação desempenham um importante papel na formação de professores, pois possibilita aos estudantes voltar-se para si de modo a analisar suas atitudes e ações a partir do vivido contribuindo para o processo de reflexão sobre a prática docente. Como vimos no decorrer desta investigação, o ato de refletir não é um exercício simples, pois requer condições de tempo e envolvimento pessoal, por isso, as narrativas devem ser utilizadas como estratégias que possibilitem ao professor analisar e refletir sobre sua atuação.

O desenvolvimento da disciplina também permitiu que alguns estudantes refletissem sobre sua formação e prática docente a partir da construção das narrativas. A disciplina buscou relacionar as dimensões pessoal e profissional dos professores através das suas histórias de vida e dos momentos-charneira, nos quais eles trouxeram momentos, situações, experiências, aprendizados e pessoas que contribuíram para a sua formação.

A perspectiva para a disciplina proposta para este trabalho “Tópicos de Ensino em Ciências” é que seja incluída a grade curricular do Curso de Licenciatura em Biologia a distância da UnB, como uma disciplina optativa, a ser ofertada no nono semestre logo após a oferta dos estágios supervisionados.

É fundamental que os futuros professores desenvolvam uma postura reflexiva tanto sobre sua formação como sua atuação docente, para isso, é necessário que os cursos de formação de professores estimulem desde o início da graduação o desenvolvimento dessa capacidade e não apenas no decorrer dos estágios supervisionados, pois esses geralmente são ofertados nos últimos semestres.

A utilização das narrativas na formação de professores visando a reflexão sobre a prática docente necessita de uma maior atenção dos cursos de formação para que possam estimular essa capacidade nos futuros docentes. Ressalto também que se faz necessário outros estudos para aprofundamento do tema em questão.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, M. H. M. B. As narrativas de si ressignificadas pelo emprego do método autobiográfico. In \_\_\_\_\_ SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. 1ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2006, v. 1, p. 149-170.

ALARCÃO, I. Ser professor reflexivo. In \_\_\_\_\_ ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Portugal: Porto Editora, 2005.

AVANZI, M. R.; GASTAL, M. L. A. Saber da experiência na formação inicial de professores. **Revista da SBEnBIO**, v. 5, 2012. Disponível em: <[http://www.researchgate.net/publication/235556090\\_Saber\\_da\\_experincia\\_na\\_formao\\_inicial\\_de\\_professores](http://www.researchgate.net/publication/235556090_Saber_da_experincia_na_formao_inicial_de_professores)>. Acesso em: 20 jun. 2013.

BACCON, A. L. P.; ARRUDA, S. de M. Os saberes docentes na formação inicial do professor de física: elaborando sentidos para o estágio supervisionado. **Ciência & Educação**, v. 16, n. 3, p. 507-524, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v16n3/v16n3a01.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2014.

BARREIRO, I. M. de F.; GEBRAN, R. A. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp Editora, 2006.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases de Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm#art80](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm#art80)>. Acesso em: 03 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Parecer CP 9, de 08 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 jan. 2002, Seção 1, p. 31. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2014.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 2005. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/decreto/D5622.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/decreto/D5622.htm)>. Acesso em: 03 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 09 jun. 2006. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm)>. Acesso em: 03 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11788.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11788.htm)>. Acesso em: 15 fev. 2013.

CARABETTA JÚNIOR, V. Rever, pensar e (re) significar: a importância da reflexão sobre a prática na profissão docente. **Rev. bras. educ. med.**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 4, p. 580-586, dez. 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbem/v34n4/v34n4a14.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

CASTOLDI, R.; POLINARSKI, C. A. Considerações sobre estágio supervisionado por alunos licenciandos em Ciências Biológicas. **VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, Florianópolis, 2009. Disponível em: <<http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viienpec/pdfs/434.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2014.

CHIENÉ, A. A narrativa de formação e a formação de formadores. In \_\_\_\_\_ NÓVOA, A; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN; EDFRN; São Paulo, SP: Paulus, 2010. p. 129-141.

COSTA, R. A. B.; GONÇALVES, T. O. Histórias de vidas de professores: apontamentos teóricos. **Revista Espaço Acadêmico**. N 64. set., 2006. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/064/64costa.htm>>. Acesso em: 20 abr. 2014.

DOMINICÉ, P. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In \_\_\_\_\_ NÓVOA, A; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN; EDFRN; São Paulo, SP: Paulus, 2010. p. 143-153.

DOMINICÉ, P. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In \_\_\_\_\_ NÓVOA, A; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN; EDFRN; São Paulo, SP: Paulus, 2010. p. 81-95.



EaD UnB. Cursos de graduação. **Coordenação de Ensino de Graduação a Distância**. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://www.ead.unb.br/index.php/graduacao>>. Acesso em: 02 fev. 2013.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In \_\_\_\_\_ NÓVOA, A; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN; EDFRN; São Paulo, SP: Paulus, 2010. p. 31-57.

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

GASTAL, M. L. A.; SILVA, D. M. S. Estágio supervisionado de ciências: antes e depois da sala de aula. In: VI ENPEC - Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2007, Florianópolis. **Caderno de Resumos do VI ENPEC - Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2007**. Disponível em: <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/vienpec/CR2/p845.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2013.

JOSSO, M. C. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. In \_\_\_\_\_ NÓVOA, A; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN; EDFRN; São Paulo, SP: Paulus, 2010. p. 59-79.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas; tradução Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LIMA, M. S. L. Reflexões sobre o estágio/ prática de ensino na formação de professores. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 195-205, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd1=1836&dd99=view>> Acesso: 16 mar. 2013.

MAYER, C. **Dinâmicas de grupo e textos criativos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R.; REYES, C. R.; LIMA, E. F.; TANCREDI, R. M. S. P. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a distância**: uma visão integrada. Tradução Roberto Galman. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. 1992. Disponível em: <[http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD\\_A\\_Novoa.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf)>. Acesso em: 12 jan. 2013.

NÓVOA, A. (Org.) **Profissão professor**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1999.

\_\_\_\_\_. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. Palestra de António Nóvoa. Sindicato dos Professores de São Paulo. São Paulo, 2007. Disponível em: <[http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto\\_novoa.pdf](http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf)>. Acesso em: 12 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educación**. Madrid, n. 350, p. 203-218, set./dez. 2009. Disponível em: <[http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350\\_09por.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf)>. Acesso em: 20 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In \_\_\_\_\_ NÓVOA, A; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN; EDFRN; São Paulo, SP: Paulus, 2010. p. 155-187.

NÓVOA, A; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN; EDFRN; São Paulo, SP: Paulus, 2010.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PICONEZ, S. C. B. A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In: \_\_\_\_\_. PICONEZ, S. C. B. (Coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 23. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In \_\_\_\_\_ PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

QUADROS, A. L. *et al.* Os professores que tivemos e a formação da nossa identidade como docentes: um encontro com nossa memória. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, vol. 7, n. 1, 2005. Disponível em <<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/ensaio/article/view/86/134>>. Acesso em: 14 mar. 2013.

QUEIRÓS, B. C. Foram muitos, os professores. In: \_\_\_\_\_. ABRAMOVICH, F. (Org.). **Meu professor inesquecível: ensinamentos e aprendizados contados por alguns dos nossos melhores professores escritores**. São Paulo: Gente, 1997.

SERRÃO, M. BALEEIRO, M. C. **Aprendendo a ser e a conviver**. São Paulo: FTD, 1999.

SERRÃO, M. I. B. Superando a racionalidade técnica na formação: sonho de uma noite de verão. In: \_\_\_\_\_ PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, M. C. P. A origem do desejo apaixonado de ser professor. **Revista Pátio**. Porto Alegre, ago./out. 2007. Disponível em <<http://www.grupoa.com.br/busca/Default.aspx?q=o-origem-do-desejo-apaixonado>>. Acesso em: 13 mar. 2013.

SILVA, A. V. da. A dimensão formadora do componente curricular estágio supervisionado, nos cursos de formação de professores. **Dialogia**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 103-108, 2009. Disponível em: <<http://www.uesc.br/cursos/graduacao/licenciatura/letras/revistadiialogia.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2014.

TARDIF, M. LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução de João Batista Kreuch. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

UAB/UnB. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Biologia a distância**. Universidade Aberta do Brasil/ Universidade de Brasília. Brasília, 2011.

UnB/UAB. **Universidade de Brasília/ Programa Universidade Aberta do Brasil**. Vestibular para ingresso em cursos de licenciatura a distância. Edital n. 2, de 28 de outubro de 2008. Centro de Seleção e de Promoção de Eventos. Brasília, 2008. Disponível em: <[http://www.cespe.unb.br/vestibular/UAB2009/arquivos/ED\\_1\\_2008\\_VEST\\_UAB\\_2009\\_A\\_BT\\_FINAL\\_FORM.PDF](http://www.cespe.unb.br/vestibular/UAB2009/arquivos/ED_1_2008_VEST_UAB_2009_A_BT_FINAL_FORM.PDF)>. Acesso em: 02 out. 2012.

VALADARES, J. M. O professor diante do espelho: reflexões sobre o conceito de professor reflexivo. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: \_\_\_\_\_ PIMENTA, S. G.;

GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ZANCUL, M. S. O estágio supervisionado em ensino segundo a percepção de licenciandos em ciências biológicas. **Rev. Simbio.Logias**, v. 4, n. 6, dez, 2011.

ZANOTTA, P. J. P.; GONÇALVES, C. A.; SOUZA, E. M. T. de. Curso de Licenciatura em Biologia a Distância: breve história. In \_\_\_\_\_ FERNANDES, M. L. B. (Org.). **Trajetórias das licenciaturas da UnB: EaD em Foco**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2012.

## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências  
Mestrado Profissionalizante em Ensino de Ciências

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu \_\_\_\_\_,  
matrícula \_\_\_\_\_, discente do Curso de Licenciatura em Biologia a distância da Universidade Aberta do Brasil/ Universidade de Brasília (UAB/UnB) aceito participar da pesquisa “Estágio supervisionado como prática docente reflexiva no Curso de Biologia a distância da UnB” e autorizo a utilização dos materiais produzidos por mim nos estágios, na disciplina “Tópicos de Ensino em Ciências” e na entrevista.

O objetivo da pesquisa é investigar a contribuição do estágio supervisionado e de uma intervenção como proposta reflexiva para o desenvolvimento de uma postura reflexiva da prática docente na formação dos professores do Curso de Licenciatura em Biologia a distância a partir das suas histórias de vida e das experiências vivenciadas.

A pesquisa não trará riscos à integridade física e moral dos pesquisados. As informações obtidas e os materiais produzidos pelos alunos na disciplina serão utilizados somente para fins acadêmicos, nos quais não constará a identificação dos investigados. As reflexões, resultados e discussões referentes a essa investigação serão divulgados em produções acadêmicas e na dissertação do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências que será apresentada a Universidade de Brasília (UnB).

As pesquisadoras responsáveis pela investigação garantem o esclarecimento de dúvidas que possam surgir durante o desenvolvimento da pesquisa.

Para contato:

1. Carla Mercês da Silva (Mestranda e Pesquisadora)

Telefone: (61) 8148-8217

E-mail: carlinhamerces@yahoo.com.br

2. Maria Luiza de Araújo Gastal (Orientadora e Pesquisadora)

Telefone: (61) 3107-2911

E-mail: malugastal@gmail.com

3. Alice Melo Ribeiro (Coorientadora e Pesquisadora)

Telefone: (61) 3107-2907

E-mail: alice.ribeiro.unb@gmail.com

Declaro que li e compreendi as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e concordo em participar desta pesquisa.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.

---

*Assinatura do participante da pesquisa*

## APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTAS

1. Quais motivos te levaram a cursar a licenciatura em Biologia e na modalidade a distância?
2. Qual é a sua atual situação profissional? Você está atuando como professor? Se sim, de qual disciplina? (verificar se a situação se mantém ou não...).
3. No decorrer dos estágios supervisionados foi possível conhecer melhor a sua profissão e aprender sobre a atuação docente? Como?
4. Você considera que o estágio foi um espaço de discussão (entre universidade e estagiários, universidade e escola, professor e estagiário, estagiário e estudantes)? Ou seja, ocorreu troca de experiências entre os atores envolvidos?
5. Os estágios supervisionados, da forma como ocorreram, proporcionaram reflexão de sua prática docente? Como?
6. Para você, quais foram as principais dificuldades encontradas durante o estágio? E quais os aspectos mais gratificantes?
7. No decorrer dos estágios supervisionados, você conseguiu identificar os hábitos dos professores, seus vícios e qualidades, influências recebidas e a forma como vêm reagindo as mudanças educacionais? Quais?
8. O que você achou das atividades realizadas na disciplina “Tópicos de Ensino em Ciências”? Elas contribuíram para você refletir sobre sua atuação como professor?
9. Quais são as suas percepções a respeito das narrativas realizadas no decorrer dos estágios e da disciplina?
10. Você percebe diferença na sua atuação docente antes dos estágios supervisionados e da disciplina para a sua atual atuação como professor? Quais são as principais alterações em suas ações em sala de aula?
11. Durante o curso a maioria das disciplinas são objetivas (disciplinas com conteúdos mais teóricos e quantitativos). Como você vê essa disciplina com caráter subjetivo (voltada mais




para as dimensões pessoais do sujeito)? Quais foram as suas principais dificuldades encontradas nessa abordagem por você?

12. Quais são as suas sugestões para melhorar o estágio no ensino de ciências e de biologia nas próximas ofertas?

Você gostaria de acrescentar algo mais que não foi mencionado no decorrer de nossa conversa...



## APÊNDICE C – QUADRO SOBRE AVALIAÇÃO REALIZADA PELOS ESTUDANTES A RESPEITO DA UTILIZAÇÃO DAS NARRATIVAS

Avaliação do uso das Narrativas	
 <p><b>Curtir</b></p>	<p>“O uso das narrativas foi o diferencial no Estágio Supervisionado. Ao mesmo tempo em que você registrava o que estava acontecendo você também refletia e complementava a tua reflexão com outras literaturas que reforçam o teu pensamento”. (CLÁUDIO).</p> <p>“O uso das narrativas do estágio proporciona rever os conhecimentos adquiridos durante o estágio. As narrativas contribuem sempre de forma positiva, pois nos leva a auto reflexão, proporcionando rever conceitos e posturas que não contribuem para a produtividade dos alunos”. (DAYANE).</p> <p>“Vejo as narrativas como uma possibilidade para a construção do conhecimento e desenvolvimento de capacidade e atitudes, ao realizar as narrativas refletimos e mudamos formas de pensar e de agir, mantendo uma postura crítica e reflexiva sobre a prática pedagógica”. (IGOR).</p>
 <p><b>Não Curtir</b></p>	<p>“Não me identifico nas narrativas é mesmo com o papel de narrador (escritor), pois na oralidade tenho muita facilidade para relatar um fato, mas na escrita apresento algumas restrições, sou muito sucinta e as vezes acabo por deixar de relatar situações importantes”. (DAYANE).</p> <p>“Não houve nenhum momento que não curti realizando as narrativas no processo educativo. Cada palavra registrada, pode ser um suporte para a abrangência de idéias e experiências vividas no estágio junto às escolas”. (HENRIQUE).</p> <p>“Gostaria que a disciplina ou as narrativas fossem apresentadas para os alunos antes, pois além da reflexão ela propicia um processo de desenvolvimento pessoal, profissional, a partir do momento que começamos a questionar nossas ações e tomamos a consciência do que necessitamos para a nossa práxis e colocamos metas para atingir”. (IGOR).</p>
 <p><b>Compartilhar</b></p>	<p>“Como uma forma de compartilhar, acredito que essa experiência/metodologia possa continuar fazendo parte do nosso curso/disciplina. Por meio dessa atividade, muitos assuntos são aprimorados”. (HENRIQUE).</p> <p>“Aprendi com as narrativas que compartilhar experiências constrói conhecimento, permitindo fazer análises discursões e reformulação dos conceitos. Que as narrativas possam estar presentes em nossas vidas para que a reflexão não seja esquecida”. (IGOR).</p>



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
Instituto de Ciências Biológicas/ Instituto de Física/  
Instituto de Química/ Faculdade UnB Planaltina  
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências  
Mestrado Profissional em Ensino de Ciências

# Disciplina “Tópicos de Ensino em Ciências”

**CARLA MERCÊS DA SILVA**

Brasília, DF

Junho/2014

## Sumário

---

<b>Apresentação</b> .....	02	4ª Semana – Ser professor? .....	13
<b>Entendendo a disciplina</b> .....	03	Atividade – Vantagens, desafios e expectativas de minha profissão .....	13
<b>Atividades desenvolvidas na disciplina “Tópicos de Ensino em Ciências”</b> .....	06	5ª Semana – Evolução da sua prática docente .....	14
1ª Semana – Como me tornei o que sou? .....	07	Atividade – Tirinhas .....	14
Fórum - Vamos lembrar como tudo começou? .....	07	Fórum – Evolução da sua prática docente .....	17
Autorretrato desenhado .....	08	Dinâmica - Álbum da Vida .....	18
2ª Semana – Como me fiz professor? .....	11	<b>Links dos textos e vídeos</b> .....	22
Fórum – Como me fiz professor? .....	11	<b>Ambiente Virtual de “Tópicos de Ensino em Ciências”</b> .....	25
3ª Semana – O que foi o estágio para você? .....	12	<b>Referências</b> .....	32
Biografia educativa - refletindo sobre a vivência dos estágios .....	12		

## Apresentação

---

Prezado Professor!

Parte importante da formação de professores diz respeito à prática e à reflexão a respeito dela; pois, refletir sobre si e sobre suas ações permite encontrar caminhos para repensar e modificar a prática docente construindo novos rumos de atuação.

Um momento oportuno para que os professores em formação possam desenvolver com mais intensidade uma postura reflexiva é durante o curso de licenciatura, momento da formação profissional que integra teoria, prática e a visão de mundo de cada estudante.

Refletir sobre a formação e sobre a prática docente é fundamental na construção pessoal e profissional, tendo em vista que “não é possível separar o eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e de ideias e muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana” (NÓVOA, 2007, p. 9).

Tendo em vista essa importância da formação inicial, apresento aqui uma disciplina pós-estágios que tem como objetivo proporcionar um momento de reflexão sobre a formação pessoal e profissional de licenciandos, a partir dos estágios supervisionados e da atuação docente.

Nela, proponho a abordagem biográfica, mais especificamente, as narrativas de formação - narrativas de um determinado momento da vida que o indivíduo considera como formador (Josso, 2010).

A narrativa de vida centrada na formação e nas aprendizagens possibilita ao narrador-autor reapropriar-se do sentido e da sua experiência de formação, pois encontrará a si próprio no percurso de formação.

As narrativas de formação não são formadoras em si, são instrumentos que possibilitam a reflexão sobre a formação, desde que encontrem envolvimento pessoal por parte do estudante.

Desejo @ todos que este momento seja um ponto de partida para o desenvolvimento de uma postura reflexiva!!!

## Entendendo a disciplina...

---

A disciplina Tópicos de Ensino em Ciências é uma proposição educativa, resultado da dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências (PPGEC) da Universidade de Brasília (UnB).

Tem como objetivo proporcionar momentos de reflexão, após os estágios supervisionados obrigatórios, sobre a formação pessoal, profissional e atuação docente dos professores em formação.

Sendo ofertada na modalidade a distância com alguns encontros presenciais, está proposta com carga horária de 30h/a correspondendo a dois créditos.

Está estruturada em cinco tópicos: “Como me tornei o que sou?”, “Como me fiz Professor?”, “O que foi o estágio para você?”, “Ser Professor?” e “Evolução da sua Prática Docente” (ver tabela 1).

O público-alvo são estudantes de cursos de licenciatura a distância que já tenham cursado os estágios supervisionados.

Visando a qualidade da produção e o aproveitamento da disciplina, sugiro que o cursista apresente a dedicação de aproximadamente 6 horas semanais.

O material didático é disponibilizado no Ambiente Virtual de Aprendizagem *Moodle*, sendo composto por: material de estudo básico (textos básicos – *Word*, *pdf*, *Power point*, vídeos) e material de estudo complementar (textos complementares, *sites*, entre outros).

Ementa: Os muitos professores que tivemos ao longo da vida. Enfoque no sujeito e na sua formação. Autoconhecimento através da reflexão do eu e da construção do autorretrato. A influência dos professores que tivemos na escolha da profissão professor e na sua atuação como docente. Reflexões sobre o desenvolvimento do estágio. Relação dimensão pessoal e profissional. Vantagens, desafios e expectativas da profissão professor. Evolução da prática docente.

Tabela 1. Cronograma da disciplina Tópicos de Ensino em Ciências

PERÍODO	TEMA	ATIVIDADES
<b>1ª Semana</b>	Como me tornei o que sou?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura do texto: Foram muitos, os professores de Bartolomeu Campos de Queirós;</li> <li>- Assistir ao vídeo: O que você quer ser quando crescer;</li> <li>- Participar do fórum: Vamos lembrar como tudo começou?</li> <li>- Realizar a atividade: Autorretrato desenhado.</li> </ul>
<b>2ª Semana</b>	Como me fiz Professor?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura do texto: Os professores que tivemos e a formação de nossa identidade como docentes: um encontro com a nossa memória;</li> <li>- Leitura do texto: A Origem do desejo Apaixonado de Ser Professor;</li> <li>- Participar do Fórum: Como me fiz Professor?</li> </ul>
<b>3ª Semana</b>	O que foi o estágio para você?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura do texto: Reflexões sobre o Estágio/ Prática de Ensino na Formação de Professores de Maria Socorro Lucena Lima;</li> <li>- Biografia Educativa – Refletindo sobre a vivência dos estágios.</li> </ul>

<b>4ª Semana</b>	Ser Professor?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura do texto: Para uma formação de professores construída dentro da profissão de António Nóvoa;</li> <li>- Assistir ao vídeo: Um bom professor, um bom começo;</li> <li>- Atividade (<i>Power point</i>): Vantagens, Desafios e Expectativas de minha profissão.</li> </ul>
<b>5ª Semana</b>	Evolução da sua Prática Docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura do Texto: Ser Professor Reflexivo de Isabel Alarcão;</li> <li>- Assistir ao vídeo: Ser professor, uma reflexão cantante;</li> <li>- Participar do Fórum: Evolução da sua prática docente;</li> <li>- Atividade: Confeção de Tirinha.</li> </ul>
<b>Atividade desenvolvida ao longo da disciplina</b>	Álbum da Vida	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura do roteiro Álbum da Vida;</li> <li>- Participar do Fórum: Construindo o Álbum da Vida (opcional);</li> <li>- Entrega do Álbum da Vida.</li> </ul>

**Atividades desenvolvidas na disciplina  
“Tópicos de Ensino em Ciências”**



## 1ª Semana – Como me tornei o que sou?

---

### Fórum - Vamos lembrar como tudo começou?

Prezados Estudantes!

A partir de agora vamos mergulhar pela nossa história e lembrar como tudo começou!

Como companheiro de viagem teremos o Pequeno Príncipe, morador de um minúsculo planeta, contava apenas com a companhia de uma flor, três vulcões e resolve viajar e conhecer outros planetas, seus habitantes e como vivem.

A cada planeta visitado e a cada habitante conhecido vê-se uma história diferente que convida o leitor a viajar para dentro de si próprio e conhecer melhor os pequenos mundos existentes dentro de si. Cada aventura do Pequeno Príncipe nos remete a nossa infância e a refletir sobre o que somos.

Assim, convido a vocês a viajar para dentro de si e relembrar as pessoas, os momentos, os lugares, os livros que marcaram sua vida. A partir da leitura do texto “Foram muitos, os professores” do autor Bartolomeu Queirós e do desenho do seu autorretrato, quais são as pessoas que contribuiram para você tornar-se a pessoa que é hoje?

Vamos conversando...

Abraços 😊

### ✚ Autorretrato desenhado (adaptado de Serrão e Baleiro)

- Objetivos:

- Aprofundar a percepção de si mesmo;
- Perceber as motivações que interferem nos pensamentos, sentimentos e ações.

- Material:

- Papel ofício;
- Lápis, borracha e lápis de cor ou de cera;
- Entre outros.

- Desenvolvimento:

1. Desenhar em uma folha de papel uma figura humana de frente, da cabeça aos pés.

2. Ao terminar, colocar o desenho à sua frente. Olhar para a figura, entrar em contato com ela, dar-lhe uma identidade, uma vida.

*Observação:*

Autoconhecimento é conhecer a si mesmo, as características da personalidade, os próprios sentimentos, inclinações, gostos, preferências, necessidades, sonhos, etc.. O autoconhecimento é muito importante para a nossa vida. Quando nos conhecemos compreendemos melhor nossas próprias atitudes. Somos capazes de reconhecer nossos erros e recomeçar. Quando compreendemos as razões das nossas ações é muito mais fácil mudá-las quando preciso.

3. No seu desenho responda por escrito às solicitações a seguir:

- Saindo da cabeça do desenho, fazer um balão com três ideias que ninguém poderá modificar;

- Saindo da boca, fazer um balão com uma frase que foi dita e da qual se arrependeu e outra frase que precisa ser dita e ainda não o foi;

- Do coração, sair uma seta, indicando três paixões que não vão se extinguir. Obs.: o objeto da paixão não precisa necessariamente ser alguém, podendo tratar-se de uma ideia, uma atividade, etc.;

- Na mão direita do personagem, escrever um sentimento que este tem disponível para oferecer;

- Na mão esquerda, escrever algo que ele tem necessidade de receber;

- No pé esquerdo, escrever uma meta que deseja alcançar;

- No pé direito, escrever os passos que precisa dar em direção a essa meta.

#### 4. Observações:

- A seguir há um modelo de autorretrato para que vocês entender a tarefa, mas o esperado é cada um desenhe seu próprio autorretrato.

- Desenhar o seu autorretrato em papel ofício e colorir. A atividade pode ser entregue de duas maneiras:

(1) Escanear e encaminhar pela plataforma.

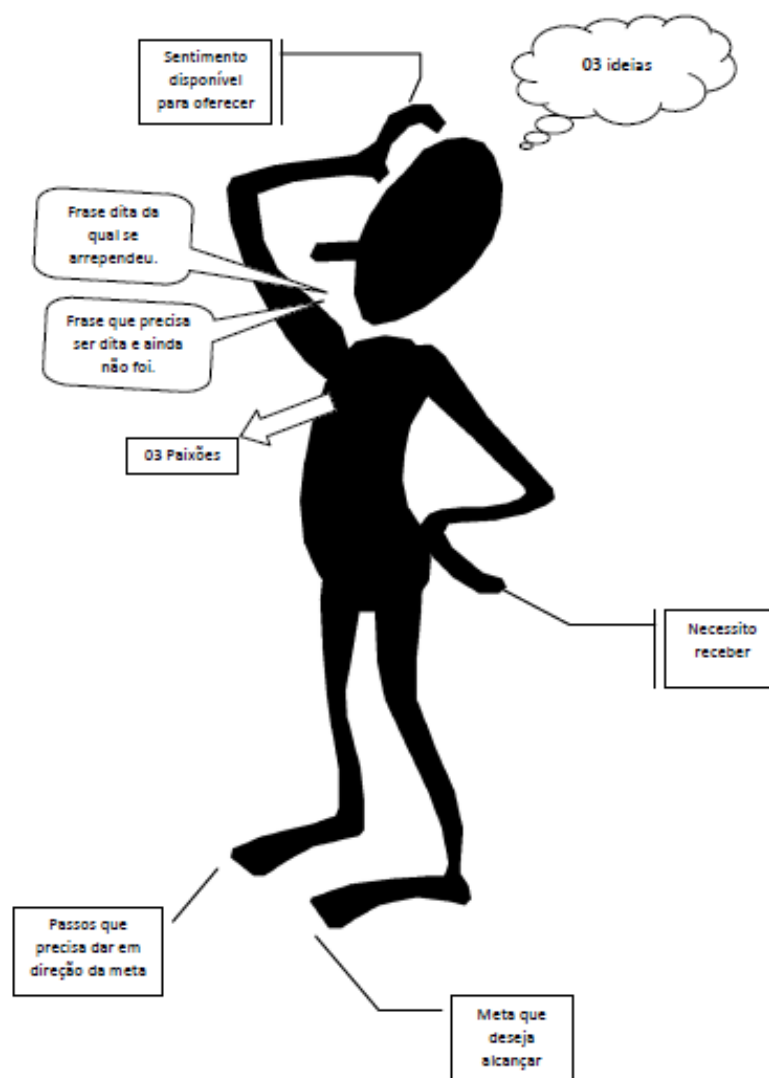
(2) Entregar o desenho para a tutora no encontro presencial.

- Enquanto desenha reflita sobre tudo que contribuiu para você se tornar a pessoa que é hoje.

#### *Referência:*

SERRÃO, M. BALEEIRO, M. C. **Aprendendo a ser e a conviver.** São Paulo: FTD, 1999.

### Modelo de autorretrato – Nome



## 2ª Semana – Como me fiz professor?

---

### Fórum – Como me fiz professor?

Caros Estudantes!

Nas leituras que realizamos nestas primeiras semanas vimos como diferentes pessoas contribuem para nossa formação pessoal e profissional. No texto da primeira semana "Foram muitos, os professores" vimos como nossos pais, avós e pessoas próximas a nós contribuíram para sermos quem somos hoje.

Nesta semana vamos refletir como vocês se constituem professores de ciências? Você escolheu ou foi escolhido pela profissão? Quais eventos e experiências marcaram essa escolha?

Nas primeiras páginas do livro "O Pequeno Príncipe" - o aviador fala sobre os desenhos nº 1 e 2 que fez durante a infância, comenta também como os adultos interpretavam os desenhos dele de outra maneira, conforme podemos ver no trecho a seguir.

*"Mostrei minha obra-prima às pessoas grandes e perguntei se o meu desenho lhes dava medo. Responderam-me: "Por que um chapéu daria medo? Meu desenho não representava um chapéu. Representava uma jiboia digerindo um elefante. Desenhei então o interior da jiboia, a fim de que as pessoas grandes pudessem entender melhor. Elas têm sempre necessidade de explicações detalhadas (...)" (págs. 07 e 08).*

Para compreender o significado que os desenhos tinham para o aviador era necessário ver além do evidente. E para você, professor, o que está além do evidente em sua formação docente? E como você percebe isso?

Vamos discutindo...

Aguardo a participação de todos!

Abraços ☺

## 3ª Semana – O que foi o estágio para você?

---

### ✚ Biografia educativa - refletindo sobre a vivência dos estágios

Prezados Estudante!

Nos semestres anteriores vocês realizaram o Estágio Supervisionado no Ensino de Ciências (ESEC) e o Estágio Supervisionado no Ensino de Biologia (ESEB) e como atividade principal vocês desenvolveram as narrativas.

Agora chegou o momento de vocês escreverem uma *Biografia Educativa* sobre as reflexões e os aprendizados construídos ao longo dos estágios, as experiências vivenciadas. Para quem já atuava como professor o momento do estágio contribuiu para repensar aspectos da sua prática docente? E para quem não atuava como professor quais foram os principais aprendizados construídos?

Segundo Josso (2010, p. 64), a “*Biografia Educativa trata-se de uma narrativa centrada na formação e nas aprendizagens do seu autor permitindo refletir sobre o passado para propor novas ações tanto no presente, quanto no futuro*”.

*"Somos sempre aprendizes da profissão e estagiários da vida"*

*(Alves Franco)*

JOSSO, M. C. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. In \_\_\_\_\_ NÓVOA, A; FINGER, M. (orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN; EDFRN; São Paulo, SP: Paulus, 2010.

## 4ª Semana – Ser professor?

### ✚ Atividade – Vantagens, desafios e expectativas de minha profissão

Segundo António Nóvoa:

“Ao longo dos últimos anos, temos dito (e repetido) que o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de auto-reflexão e de auto-análise”.

A partir da autorreflexão de sua vida pessoal e profissional, considerando sua experiência nos estágios supervisionados realizados no curso e da sua prática como professor (se houver) *construa uma apresentação em slides (Power point) com as vantagens, desafios e expectativas da sua atuação docente.*

Numa conversa com a raposa o Pequeno Príncipe percebe que “Foi o tempo que dedicaste à tua rosa que a fez tão importante”. No decorrer da disciplina percebemos que somos resultado das experiências e aprendizados que vivenciamos ao longo da nossa vida e que as dimensões pessoal e profissional estão entrelaçadas compondo a teia da vida.

Agora é mãos a obra!

NÓVOA. A. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão.** Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal. Disponível em <[http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350\\_09por.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf)>. Acesso em: 20 mar. 2013.

## 5ª Semana – Evolução da sua prática docente

### 🚩 Atividade – Tirinhas

Caros Estudantes!

Vocês devem produzir tirinhas de gibi que representem três períodos de sua atuação como professor, são eles:

- a) O primeiro contato com a prática docente;
- b) Uma situação da atual prática como professor e/ou estagiário;
- c) Um momento da formação profissional que possibilitou reflexão e que pode levá-lo a mudanças de sua atuação docente – que é chamado por Josso de momento-charneira.

“A articulação entre esses períodos efetua-se em torno de ‘momentos-charneira’, designados como tal porque o sujeito escolheu – sentiu-se obrigado a – uma reorientação na sua maneira de se comportar, e/ou na sua maneira de pensar o seu meio ambiente, e/ou de pensar em si por meio de novas atividades. Esses momentos de reorientação articulam-se com situações de conflito, e/ou

mudanças de estatuto social, e/ou com relação humanas particularmente intensas, e/ou com acontecimentos socioculturais (familiares, profissionais, políticos e econômicos)” (JOSSO, 2010, p. 70).

Momentos charneira são momentos da trajetória de formação nos quais o sujeito confronta-se consigo mesmo resultando em mudanças significativas. São aqueles que articularam fases da vida, momentos que são formadores da trajetória pessoal e profissional do sujeito. É contar e ver a história por um ângulo que foi formado no decorrer de todo o percurso vivido pelo ator-autor e que deixou uma marca formadora.

*Observação:* Vocês devem desenhar e escrever o diálogo que representa cada um dos períodos solicitados acima dentro das tirinhas (segue modelo abaixo). Ah! Lembrem-se de colocarem um título bem criativo para cada tirinha de vocês.

JOSSO, M. C. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. In \_\_\_\_\_ NÓVOA, A; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN; EDFRN; São Paulo, SP: Paulus, 2010.



## Tirinhas – Refletindo sobre minha prática docente

Meu primeiro contato com a prática docente...

Título: \_\_\_\_\_

--	--	--

Uma situação da atual prática como professor e/ou estagiário...

Título: \_\_\_\_\_

--	--	--

Momentos - charneira...

Título: \_\_\_\_\_

--	--	--

--	--	--

## Fórum – Evolução da sua prática docente

Prezados Estudantes!

Estamos na reta final da disciplina "Tópicos de Ensino em Ciências"!

Esperamos que ela tenha contribuído para a construção de novos aprendizados e experiências, principalmente que vocês tenham iniciado o processo de reflexão docente para a formação pessoal e profissional de cada professor a partir da sua própria história de vida, levando em consideração suas vivências com o estágio e sua atuação em sala de aula.

*Para tanto, façam uma autoanálise e percebam como você iniciou suas atividades pedagógicas, sua forma de atuação, mediação em sala de aula... O que mudou ao longo do tempo, quais foram as mudanças de você professor iniciando sua prática para sua atuação hoje nos dias*

*atuais? E ao longo dos próximos anos acredita que ainda mudará sua atuação docente?*

Relatem também neste espaço os pontos positivos (o que mais gostaram, o que chamou a sua atenção, entre outros), bem como os negativos (o que não gostaram, o que acreditam que ficou faltando, o que poderia ser melhorado, entre outros).

Sabemos que refletir não é um exercício simples e nem um processo mecânico, esperamos que esta disciplina tenha sido um ponto de partida para o desenvolvimento desta capacidade em vocês. Como disse *Antonie Saint Exupery* em o Pequeno Príncipe "Foi o tempo que dedicaste à tua rosa que a fez tão importante". Parabéns a todos pela dedicação que tiveram com a disciplina.

Conto com a contribuição de todos!

Abraços e Sucesso!!!

## Dinâmica - Álbum da Vida

### ✚ Dinâmica do Álbum da Vida

*Adaptado de Canísio Mayer*

- **Objetivos:**

1. Fazer memória viva da vida, por meio de um jeito criativo de registrar os momentos que marcaram a sua história.
2. Retomada da vida: perceber o fio condutor da sua história pessoal.
3. Criar uma referência que considera a sua vida como um todo: experiências vividas, lugares visitados, pessoas companheiras, músicas marcantes entre outros.
4. Fazer uso da imaginação e criatividade na arte de ressignificar a vida.

- **Intenções da dinâmica:**

Esta dinâmica quer lançar um olhar sobre a história vivida até o momento presente, porém dentro de uma perspectiva de futuro que ser vivido com realismos, motivação e esperança.

- **Material:**

- Programa *Microsoft Office* (*Word, Power Point*, entre outros);
- Fotos do arquivo pessoal;
- Entre outros.

- **Desenvolvimento:**

*Primeiro passo: Motivar e clarear*

1. Motivar os participantes para a vivência desta dinâmica, isto é, a confecção de um álbum individual.
2. Incentivá-los para a importância de certas atitudes durante a confecção desse álbum:
  - a) Saber escutar a vida, deixar a história se revelar tal qual ela foi e não como deveria ter sido.

b) Consultar pessoas conhecidas - pais, avós, tios, amigos... - que possam ajudar a recordar fatos importantes da vida de cada pessoa.

c) Evitar todo e qualquer tipo de juízo moral, mais acolher toda história individual do jeito como ela aconteceu.

d) Desenvolver uma consciência sadia e equilibrada diante do passado, isto é:

- **Reconfigurar:** aceitar o que aconteceu, mesmo que se discorde de algumas experiências, pois o fato de discordar não significa negar o que tenha acontecido com você.

- **Aprender:** tirar lições de vida do passado para os momentos presentes e futuros do viver.

- **Confiar:** todos os problemas são relativos. Ao longo da vida você superou dificuldades, desafios, obstáculos... Com os que surgirem no presente e no futuro, você também poderá ser mais forte.

*Segundo passo: Sugerir pistas para a confecção do álbum:*

1. Prazo para entrega do álbum: última semana da disciplina.
2. Fórum de socialização dos álbuns.

3. Segue abaixo alguns tópicos na sequência de “Decálogo dos D’s” que poderão ajudar na confecção do álbum.

## DECÁLOGO DOS D’s

### *1. Desenhar ou representar*

- a) Alguns aspectos da árvore genealógica: irmãos, pais, avós, bisavós... Procedência, descendência...
- b) Algumas características de sua família. Por exemplo: persistência, simplicidade...
- c) Algumas características de sua personalidade.

### *2. Descobrir e descrever alguns aspectos da história de vida*

- a) A origem do nome: das razões dos seus pais terem dado este nome.
- b) As maiores qualidades e buscas do pai, da mãe, dos irmãos... Como são eles?
- c) As experiências ou acontecimentos de cada idade, caso seja possível. Por exemplo, no primeiro aninho de vida, meus pais me falaram que eu tive ótima saúde, do segundo aninho fizemos uma viagem para...; meu primeiro beijo foi aos...; meu primeiro

amor foi...; e assim por diante. O importante neste recordar é registrar fatos e experiências centrais vividos em cada momento da sua vida: no nascimento, nos primeiros anos de vida, na fase de criança, adolescente, jovem, adulto...

d) Descrever os cinco momentos mais felizes da sua vida: Quando foram? Como? Quem fez parte? O que aprendi para a vida?

### 3. *Dividir e caracterizar a história em blocos*

- a) Dos 0 até os 7 anos: tempo de total dependência dos pais;
- b) Dos 7 aos 12: tempo de descobrimento de novos amigos;
- c) Dos 12 aos 18: tempo de descobrimento de mim mesmo, tempo de turbulências no campo afetivo...,
- d) E assim por diante.

### 4. *Desafios e dificuldades*

- a) Quais foram os maiores desafios que você já enfrentou em sua vida? Como os superou?
- b) Que lições tirou para sua vida presente e futura? Quais foram as maiores dificuldades encontradas ao longo da vida:
  - Em relação à arte – ou milagre – de sobreviver?
  - Nas relações humanas?

- No convívio com seus pais, irmãos e demais familiares?
- Em relação aos amigos?
- Em relação aos estudos?
- Em relação ao trabalho?
- Em relação às escolhas?

### 5. *Dádivas*

Anote os nomes de todas as pessoas que fazem parte da sua história pessoal.

- a) Do lado de cada nome, coloque algo que você aprendeu de cada pessoa e que você tentou ser para elas. Por exemplo: do pai aprendi a importância da “seriedade” nos negócios e tentei ser para ele um “filho amigo”; do tio aprendi a importância de se ter uma mística de vida e tentei ser para ele um “ouvinte, um aprendiz”... e assim por diante.
- b) Anote, pinte ou represente criativamente todos os outros presentes, dons, dádivas que você recebeu ao longo de sua vida.

### 6. *Destacar*

Colocar no álbum algumas lembranças da sua vida, como, por exemplo:

- a) Símbolos e/ou objetos guardados, recordações mantidas: de lugares, pessoas, situações... Por exemplo, um ingresso de algum espetáculo assistido...
- b) Fotos significativas, histórias de vida ouvidas, frases refletidas...

### 7. *Descobrir e representar*

- a) Anotar o nome de algumas músicas significativas: na infância, adolescência, juventude... até os dias atuais.
- b) Registrar alguns poemas que deixaram suas marcas, lemas e frases sugestivas...

### 8. *Desvendar*

Encontrar um jeito de representar no álbum:

- a) Os sonhos que você mais alimenta na vida, hoje.
- b) As experiências que gostaria de viver.
- c) Os lugares que gostaria de visitar.
- d) As pessoas que gostaria de conhecer.

### 9. *Decálogo de aprendizados*

Aqui seria interessante retomar a história vivida e tentar escrever dez aspectos que marcaram a caminhada até o momento

presente. Essa reflexão poderá se inspirar na frase de Cora Carolina quando diz que “*o tempo muito nos ensinou: ensinou a amar a vida, não desistir da luta, recomeçar na derrota, renunciar as palavras e pensamentos negativos. Enfim acreditar nos valores humanos, ser otimista!*”. Esse decálogo poderá ser intitulado, por exemplo, de “Aprendi com a vida”.

### 10. *Denominar o álbum*

Depois de todos os aspectos retomados, refletidos, acolhidos e representados no álbum, dá-se um título que deverá ser criativo, curioso e atraente e que tenha “a cara” de tudo o que consta no mesmo.

*Sugestão:*

*Continue confeccionado o seu álbum com tudo que a vida vai nos reservando. Pois, a vida é um livro e você é o autor...*

MAYER, C. **Dinâmicas de grupo e textos criativos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

## *Links dos textos e vídeos*



### *1ª SEMANA – COMO ME TORNEI O QUE SOU?*

**Texto:** Foram muitos, os professores de Bartolomeu Campos de Queirós

*Link:* [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/col\\_3.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/col_3.pdf)

**Vídeo:** O que você quer ser quando crescer

*Link:* <http://www.youtube.com/watch?v=IAnzAWt5tCI>

### *2ª SEMANA – COMO ME FIZ PROFESSOR*

**Texto:** Os professores que tivemos e a formação de nossa identidade como docentes: um encontro com a nossa memória

*Link:* <http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/ensaio/article/view/86/134>

**Texto:** A Origem do desejo Apaixonado de Ser Professor

*Link:* <http://www.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/6678/o-esforco-reflexivo-de-fazer-da-vida-uma-historia.aspx>

### *3ª SEMANA – O QUE FOI O ESTÁGIO PARA VOCÊ?*

**Texto:** Reflexões sobre o Estágio/ Prática de Ensino na Formação de Professores de Maria Socorro Lucena Lima

**Link:** <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?d1=1836&dd99=view>

### *4ª SEMANA – SER PROFESSOR?*

**Texto:** Para uma formação de professores construída dentro da profissão de António Nóvoa

**Link:** [http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350\\_09por.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf)

**Vídeo:** Um bom professor, um bom começo...

**Link:** <http://www.youtube.com/watch?v=2fgE2hGZbA8>

### *5ª SEMANA – EVOLUÇÃO DA SUA PRÁTICA DOCENTE*

**Texto:** Ser Professor Reflexivo de Isabel Alarcão

**Link:** [http://www.alemdasletras.org.br/biblioteca/artigo\\_e\\_specializados/Ser\\_professor\\_reflexivo\\_Isabel\\_Alarcao.pdf](http://www.alemdasletras.org.br/biblioteca/artigo_e_specializados/Ser_professor_reflexivo_Isabel_Alarcao.pdf)

**Vídeo:** Ser professor, uma reflexão cantante

**Link:** <http://www.youtube.com/watch?v=ZIOvbmoAPjg>

**Ambiente Virtual de**  
**“Tópicos de Ensino em Ciências”**

Curso: Tópicos em Ensino x

www.ead.unb.br/moodle\_1\_2011/course/view.php?id=721

**UnB | Educação a Distância**

Você acessou como Carla Mercês da Silva (Sair)

Home Page ▶ Meus cursos ▶ TEC\_BIO

Ativar edição

**<< voltar à página inicial do curso de Biologia**

**Participantes** +

**Assuntos Acadêmicos**

Para ter acesso, clique nos links abaixo:

- Violação de direitos autorais: Plágio
- Dúvidas Gerais do Aluno
- Formulário Revisão de Menção
- Envio do Formulário Revisão de Menção

**Mensagens** +

**Navegação** +

**Configurações** +

**Agenda do Curso**

**Tópicos de Ensino em Ciências**



**Pesquisar nos Fóruns** +

**Últimas notícias** +

**Próximos eventos** +

**Atividade recente** +

**Usuários Online** -

(últimos 5 minutos)

Carla Mercês da Silva

## Informações Gerais







-  [Guia da Disciplina - Tópicos de Ensino em Ciências](#)
-  [Fórum de Notícias](#)
-  [Fórum de Dúvidas](#)
-  [Sala do Café](#)

---


### Álbum da Vida

Refletindo sobre a sua história...

-  [Roteiro - Álbum da Vida](#)
-  [Construindo o Álbum da Vida](#)
-  [Carla Mercês - Álbum da Vida](#)
-  [Entrega - Álbum da Vida](#)

---







Livro...

-  [Livro - O Pequeno Príncipe](#)
-

Semana 1 - 08/04 a 22/04/2013

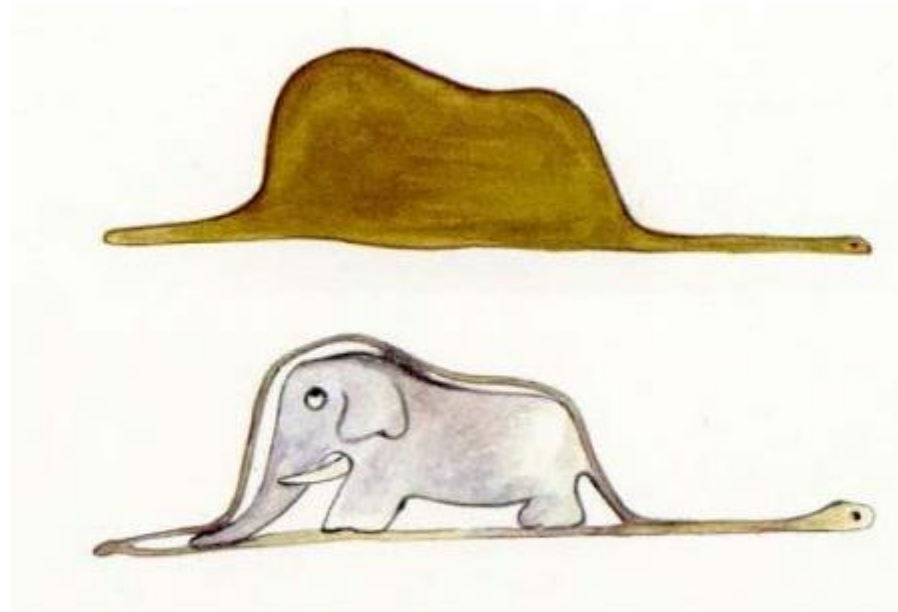
## Como me tornei o que sou?




-  Foram muitos, os professores
-  Vídeo – O que você quer ser quando crescer?
-  Vamos lembrar como tudo começou?
-  Atividade - Autorretrato desenhado
-  Envio - Autorretrato desenhado
-  Autorretrato - Carla


Semana 2 - 23/04 a 29/04

### Como me fiz Professor?



 Os professores que tivemos e a formação de nossa identidade como docentes: um encontro com a nossa memória

 A Origem do desejo Apaixonado de Ser Professor

 Como me fiz professor?

Semana 3 - 30/04 a 06/05

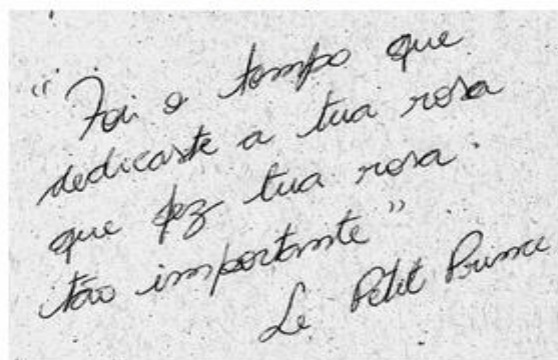
### O que foi o estágio para você?



- Reflexões sobre o Estágio/ Prática de Ensino na Formação de Professores
- Biografia Educativa - Refletindo sobre a vivência dos estágios

Semana 4 - 07/05 a 13/05

### Ser Professor?



- Para uma formação de professores construída dentro da profissão
- Vídeo - Um bom começo, um bom professor
- Atividade - Vantagens, Desafios e Expectativas de minha profissão
- Link complementar - Portal do Professor








Semana 5



## Evolução da sua Prática Docente



- 
-  Ser Professor Reflexivo - Isabel Alarcão
  -  Ser Professor: Uma reflexão cantante...
  -  Orientações - Atividade - Tirinhas
  -  Envio - Atividade Tirinhas
  -  Fórum - Evolução da sua prática docente

## Referências

- ALARCÃO, I. Ser professor reflexivo. In \_\_\_\_\_ ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Portugal: Porto Editora, 2005.
- BARBOSA, R. K.; CARVALHO, E; COELHO, F. S.; GOMES, M. F. P. A.; MENDONÇA, P. C.; QUADROS, A. L.; SALVIANO, L. Os professores que tivemos e a formação da nossa identidade como docentes: um encontro com nossa memória. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, vol. 7, n. 1, 2005.  
Disponível em: <http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/ensaio/article/view/86/0> Acesso em: 14 mar. 2013.
- JOSSO, M. C. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. In \_\_\_\_\_ NÓVOA, A; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN; EDFRN; São Paulo, SP: Paulus, 2010.
- LIMA, M. S. L. Reflexões sobre o estágio/ prática de ensino na formação de professores. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 195-205, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?ddl=1836&dd99=view>. Acesso em: 16 mar. 2013.
- MAYER, C. **Dinâmicas de grupo e textos criativos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- NÓVOA, A. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal. Disponível em: [http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350\\_09por.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf). Acesso em: 20 mar. 2013.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- QUEIRÓS, B. C. Foram muitos, os professores. In: \_\_\_\_\_. Fanny Abramovich (org.). **Meu professor inesquecível**. Ensinaamentos e aprendizados contados por alguns dos nossos melhores professores escritores. São Paulo, Gente, 1997. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Prof/col\\_3.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Prof/col_3.pdf). Acesso em: 13 mar. 2013.
- SAINT-EXUPÉRY, A. **O Pequeno Príncipe**: com aquarelas do autor; tradução de Dom Marcos Barbosa. Rio de Janeiro: Agir, 2009.
- SERRÃO, M. BALEEIRO, M. C. **Aprendendo a ser e a conviver**. São Paulo: FTD, 1999.
- SILVA, Maria Cecília Pereira da. A origem do desejo apaixonado de ser professor. **Revista Pátio** (Porto Alegre. 1997), v. XI, p.1.