



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**



**ADRIANA ROCHA SILVA**

**EXPERIÊNCIA, APRENDIZAGEM  
E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE:  
Narrativas biográfico-educativas de Formadores de Professores de Ciências Biológicas**

**TERESINA  
2020**

**ADRIANA ROCHA SILVA**

**EXPERIÊNCIA, APRENDIZAGEM  
E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE:  
Narrativas biográfico-educativas de Formadores de Professores de Ciências Biológicas**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Piauí (UFPI), na Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas da Docência, como um dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho

**TERESINA**

**2020**

**FICHA CATALOGRÁFICA**  
**Universidade Federal do Piauí**  
**Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação**  
**Serviço de Processamento Técnico**

S586e Silva, Adriana Rocha

Experiência, aprendizagem e desenvolvimento profissional docente: narrativas biográfico-educativas de formadores de professores de ciências biológicas / Adriana Rocha Silva Teresina – 2020.

198 f.

Cópia de computador (printout).

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2020.

Orientação: Prof. Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho.

1. Aprendizagem Docente. 2. Desenvolvimento Profissional. 3. Experiência. I. Título.

CDD: 370.71

**ADRIANA ROCHA SILVA**

**EXPERIÊNCIA, APRENDIZAGEM  
E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE:  
Narrativas biográfico-educativas de Formadores de Professores de Ciências Biológicas**

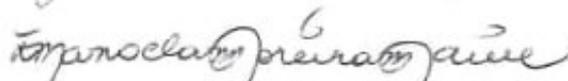
Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Piauí (UFPI), na Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas da Docência como um dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho

Aprovada em 15 de dezembro de 2020

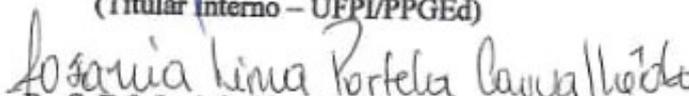
**BANCA EXAMINADORA**

  
Prof. Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho  
(Orientador – UFPI/PPGE)

  
Prof. Dr. Emanoela Moreira Maciel  
(Titular Externo – IFPI/ PROFEPT)

  
Prof. Dr. Francisca das Chagas Silva Lima  
(Titular Externo – UFMA/PPGE)

  
Prof. Dr. Antonia Edna Brito  
(Titular Interno – UFPI/PPGE)

  
Prof. Dr. Josânia Lima Portela Carvalhêdo  
(Titular Interno – UFPI/PPGE)

**TERESINA  
2020**

À mamãe, que conduziu o legado familiar de educadores por toda a vida,  
a professora de Língua Portuguesa, Didática e Prática de Ensino

Maria Aparecida Rocha Silva (*in memoriam*).

Aos meus filhos, Isaac e Heloísa, e a toda família, com quem compartilho este estudo e a  
alegria de viver aprendendo.

## AGRADECIMENTOS

**A Deus, GRATIDÃO pela vida, o existir e a resistência!**

Aos meus professores, na pessoa do meu orientador Professor Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho, por compartilharem suas vidas, seus saberes e suas práticas durante toda a minha experiência como estudante, em especial durante esta jornada de doutorado. **Honra e gratidão!**

Aos formadores de professores, colaboradores deste estudo, por investirem seu tempo e sua reflexão na construção de narrativas biográfico-educativas que subsidiaram este trabalho como fonte de conhecimentos sobre a aprendizagem docente. Os limites desta pesquisa não me permitiram explorar todo o valor de suas contribuições, mas estou convencida que a experiência biográfica favoreceu mudanças nos seus modos de ser e de estar na profissão docente, assim como nas práticas e no desenvolvimento profissional docente.

**Reconhecimento!**

À Universidade Federal do Piauí por contribuir para que eu, usufruindo da cidadania plena no estado democrático, experimente a ciência pela investigação no campo da formação de professores, alimentando o conhecimento sobre a Docência. E compreendendo que a ciência é muito humana, e está a serviço de interesses que, nem sempre, servem aos nossos princípios, mas que sempre estará aberta ao contraditório de suas práticas acadêmicas, socioculturais e públicas. **Conhecimento, um compromisso com a vida!**

À escola pública brasileira, em todas as escolas e pessoas que me apoiaram na Educação Básica. Agradeço suas bibliotecas, seus laboratórios, suas salas com e sem ar condicionado, seus quadros digitais e suas lousas esburacadas da década de 70. E a todos os estudantes e colegas com quem me humanizo no cotidiano das práticas pedagógicas das quais participo como estudante e professora na Educação Básica e Superior. **Educação um Direito de todos e Dever do Estado!**

Ao IFPI e a seus gestores, na pessoa da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Emanuela Moreira Maciel, pelo investimento e participação na nossa formação continuada e, ao *Campus* Teresina Central, pelo apoio e abertura como campo deste estudo. **Muito Obrigada!**

Aos meus colegas que, no desafio das relações interpessoais, suavizaram minha caminhada com o carinho e a amizade ao longo de três décadas na atividade docente. E, aos

colegas da 10ª Turma de doutorado do PPGEd, por todos os momentos em que estivemos juntos, e que foram grandiosos. **Muitos afetos envolvidos!**

À minha família, meu companheiro e meus filhos por compreenderem o caminho que escolhi e por estarem comigo nesta caminhada. **Liberdade para acolher, servir e amar!**

*O eu que importa é aquele que existe sempre mais além daquele que se toma habitualmente pelo próprio eu: não está para ser descoberto, mas para ser inventado; não está para ser realizado, mas para ser conquistado; não está para ser explorado, mas para ser criado.*

*Larrosa (1998)*

SILVA, Adriana Rocha. **Experiência, aprendizagem e desenvolvimento profissional docente**: Narrativas biográfico-educativas de Formadores de Professores de Ciências Biológicas Tese (Doutorado em Educação). 198 f. Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal do Piauí, 2020.

## RESUMO

O objeto desta pesquisa é a aprendizagem docente constituída na experiência de formadores de professores em Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. O problema de pesquisa tem como questão: Em quais dimensões da aprendizagem docente de formadores de professores, que constituída em experiências na prática pedagógica de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFPI, alteram seus modos de ensinar e ser formador e implicam seu desenvolvimento profissional? O objetivo geral do estudo é investigar as dimensões da aprendizagem docente de formadores de professores, constituída de experiências na prática pedagógica na Licenciatura em Ciências Biológicas do IFPI, que implicam o seu desenvolvimento profissional. A tese central da investigação é: a aprendizagem docente se constitui em dimensões nas experiências de formadores de professores na prática pedagógica na Licenciatura em Ciências Biológicas, que alteram seus modos de ensinar e de ser professor/formador, implicando seu desenvolvimento profissional docente. O estudo se constitui com base numa hermenêutica fenomenológica como fundamento para a compreensão da experiência e da linguagem cotidiana dos formadores como elementos da pesquisa biográfico-narrativa. Neste estudo a pesquisa biográfico-narrativa se organiza a partir das contribuições de Nóvoa e Finger (2010), Bolívar (2002), Dominicé (1990, 2010) e de Josso (2002, 2006, 2010) no emprego do conceito de experiência formadora para compreender a constituição da aprendizagem e o desenvolvimento profissional docente. Orienta-se pelas contribuições teóricas acerca da aprendizagem e desenvolvimento profissional docente em Nóvoa (1992, 2017, 2019), Garcia (1999), Pacheco e Flores (1999), Marcelo e Vaillant (2012), Day (2001), Marcelo (1998, 2002), Roldão (2008) e Brito (2010, 2011, 2014), dentre outros. Este estudo qualitativo contou com a participação de 9 (nove) formadores de professores que atuam na prática pedagógica da Licenciatura em Ciências Biológicas em *Campus* do IFPI em Teresina. Na produção dos dados foi empregado a pesquisa biográfico-narrativa, com uso de Entrevista Narrativa conforme Schütz (1979) e o Ateliê Biográfico de Projeto a partir Delory-Momberger (2006, 2012, 2016). A análise de conteúdo das narrativas ocorreu com base na sistematização proposta por Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1999) e organizados em quatro eixos para a compreensão da aprendizagem docente de formadores: 1) Formação e prática docente; 2) Experiência e aprendizagem dos formadores de professores; 3) Prática pedagógica na Licenciatura em Ciências Biológicas como contexto de experiências formadoras; 4) Biografia educativa – possibilidades formativas do ateliê biográfico de projeto. As conclusões deste estudo apontam que os formadores vivenciam experiências de aprendizagem em quatro dimensões do desenvolvimento profissional docente: a participação, a autonomia, o conhecimento profissional e a compreensão pessoal. E informam que a prática pedagógica se constitui contexto de experiências formadoras para os formadores de professores, que manifestam sua compreensão da aprendizagem como um processo que acontece nas vivências tomadas em experiência ao longo da vida. Confirmando assim, a tese deste estudo.

**Palavras-chave:** Aprendizagem docente. Desenvolvimento Profissional. Formadores de Professores de Ciências Biológicas. Experiência. Prática Pedagógica na Licenciatura.

SILVA, Adriana Rocha. **Experience, learning and professional teaching development: Biographic-educational Narratives of Teachers Formers of Biological Science Thesis** (Doctorate degree). 198 f. Pos-Graduation Program in Education. Education Science Center. UFPI, 2020.

### ABSTRACT

The object of this search is the teaching learning constituted on experience from teachers on Biological Science Graduation Course. The search's problem teaching learning of teachers constituted on experience come from pedagogical practice of IFPI Biological Science Graduation Course, that moves their way to teaching and being a transformer and the professional development; the general goal from this study is investigate the dimensions of teaching learning of teachers constituted of experiences in pedagogical practice on IFPI Biological Science Graduation Course, that implies the year professional development. The meaningful thesis of investigation is: teaching learning constituted in dimensions on experience of former teacher on pedagogical practice on Biological Science Graduation Course that move their way to teaching and to be teacher-former, that implies teaching professional development. This study concerns about a hermeneutics phenomenological base, founding the understanding the experience and popular language from formers as an element of the biography-narrative search. In this study the biography-narrative's search organizes from the contribute of Nóvoa and Finger (2010), Bolívar (2002), Dominicé (1990,2010) and Josso (2002, 2006, 2010) on the employment of the concept in former experience for understand the constitution of learning and teaching professional development. To guide from theoretical contributions around of learning and the teachers professional development in Nóvoa (1992, 2017, 2019), Garcia (1999), Pacheco and Flores (1999), Marcelo and Vaillant (2012), Day (2001), Marcelo (1998, 2002), Roldão (2008) and Brito (2010, 2011, 2014) and others. This qualitative study enjoined nine (9) teachers formers whose act on pedagogical practice on IFPI Biological Science Graduation in IFPI Campus in Teresina. On production of the subjects was employed the biographic-narrative searches with use of the narrative interview accord to Schutz (1979) and the Biographic Project Studio comes from Delory-Momberger (2006,2018,2016) the content's analyze of the narratives occurred according with sistematization comes from Poirier, Clapier-Valladon and Raybaut (1999) and put it in four questions to understand the teaching learning from the formers: 1) Formation and teaching practice 2) Experience and learning from the teachers formers 3) Pedagogical practice on Biological Science Graduation under a context of formers experiences 4) Education biography – possible forms from the Biographic Project Studio. The conclusions show up that formers live experiences of learning in four dimensions from the teaching professional development: the participation, the autonomy, professional knowledge and personal understanding. It indicates that pedagogical practice constitute context of formers experience to teachers formers whose show their understanding as a process that happens on life took in experience all life long. According so this thesis.

**Keywords:** Teaching learning, Formers professional development of teachers to Biological Science, Pedagogical experience practice on graduation.

SILVA, Adriana Rocha. **Experiencia docente, aprendizaje y desarrollo profesional: Narrativas biográfico-educativas de Formadores de Docentes de Ciencias Biológicas** (Doctorado en Educación). 198 f. Programa de Postgrado en Educación. Centro de Ciencias de la Educación. Universidad Federal de Piauí, 2020.

## RESUMEN

El objeto de esta investigación es la aprendizaje constituida en la experiencia de formadores de docentes en un curso de Licenciatura en Ciencias Biológicas. El problema de investigación tiene la siguiente pregunta: ¿En qué dimensiones de la aprendizaje por parte de los formadores de docentes, que, constituida por experiencias en la práctica pedagógica de una licenciatura en Ciencias Biológicas, cambian sus formas de enseñar y ser formadores e implican su desarrollo profesional? El objetivo general del estudio es investigar las dimensiones del aprendizaje docente por parte de los formadores de docentes, constituida en experiencias en la práctica pedagógica en la Licenciatura en Ciencias Biológicas de la IFPI, que implican su desarrollo profesional. La tesis central de la investigación es: la aprendizaje constituye dimensiones en las experiencias de los formadores de docentes en la práctica pedagógica en la Licenciatura en Ciencias Biológicas, que alteran sus formas de enseñar y ser docentes / formadores, implicando su desarrollo profesional docente. El estudio se basa en la hermenéutica fenomenológica como base para comprender la experiencia y el lenguaje cotidiano de los formadores como elementos de la investigación biográfico-narrativa. En este estudio, la investigación biográfico-narrativa se organiza a partir de los aportes de Nóvoa y Finger (2010), Bolívar (2002), Dominicé (1990, 2010) y Josso (2002, 2006, 2010) en el uso del concepto de experiencia formativa para comprender la constitución del aprendizaje y el desarrollo profesional docente. Está guiado por aportes teóricos sobre el aprendizaje y el desarrollo profesional en Nóvoa (1992, 2017, 2019), García (1999), Pacheco y Flores (1999), Marcelo y Vaillant (2012), Day (2001), Marcelo (1998, 2002), Roldão (2008) y Brito (2010, 2011, 2014), entre otros. Este estudio cualitativo contó con la participación de 9 (nueve) formadores de docentes que laboran en la práctica pedagógica de la Licenciatura en Ciencias Biológicas en el Recinto IFPI en Teresina. En la producción de los datos se utilizó la investigación biográfico-narrativa, utilizando la Entrevista Narrativa según Schütz (1979) y el Estudio de Diseño Biográfico de Delory-Momberger (2006, 2012, 2016). El análisis de contenido de las narrativas se realizó a partir de la sistematización propuesta por Poirier, Clapier-Valladon y Raybaut (1999) y organizada en cuatro ejes para la comprensión del aprendizaje docente por los formadores: 1) Formación y práctica docente; 2) Experiencia y aprendizaje de los formadores de docentes; 3) La práctica pedagógica en la Licenciatura en Ciencias Biológicas como contexto de experiencias formativas; 4) Biografía educativa - posibilidades formativas del estudio del proyecto biográfico. Las conclusiones de este estudio indican que los formadores tienen experiencias de aprendizaje en cuatro dimensiones del desarrollo profesional docente: participación, autonomía, conocimiento profesional y comprensión personal. E informan que la práctica pedagógica constituye un contexto de experiencias educativas para los formadores de docentes, quienes manifiestan su comprensión del aprendizaje como un proceso que ocurre en las vivencias tomadas en experiencias de por vida. Confirmando así la tesis de este estudio.

**Palabras clave:** Aprendizaje docente. Desarrollo profesional. Formadores de Profesores de Ciencias Biológicas. Experiencia. Práctica Pedagógica en Licenciatura.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABP – Ateliê Biográfico de Projeto
- ACC – Atividades Científico-culturais
- ANPED – Associação Nacional de Pesquisa em Educação
- BDTD – Banco Digital de Teses e Dissertações
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior
- CATCE – *Campus* Teresina Central
- CCE – Centro de Ciências da Educação
- CEFET/UNED - Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí/ Unidade Descentralizada
- CEFET-PI – Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí
- CNE/CP – Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno
- COGRAD – Colégio de Pró-reitores de Graduação
- CPA – Comissão Própria de Avaliação
- DFPLC – Departamento de Formação de Professores
- EaD – Educação a Distância
- EEES – Espaço Europeu de Ensino Superior
- EN – Entrevistas Narrativas
- FCC – Fundação Carlos Chagas
- IES – Instituição de Ensino Superior
- IFES – Instituições Federais de Ensino Superior
- IFMA – Instituto Federal do Maranhão
- IFPI – Instituto Federal do Piauí
- IFPI-CATCE – Instituto Federal do Piauí - *Campus* Teresina Central
- LCB – Licenciatura em Ciências Biológicas
- LIFE – Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores
- MEC – Ministério da Educação e Cultura
- NBE – Narrativa Biográfico-Educativa
- NDE – Núcleo Docente Estruturante
- OEI – Organização dos Estados Ibero-Americanos
- PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores
- PASEM – Programa de Apoio ao Setor Educacional do Mercosul
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência  
PIEB – Práticas Interdisciplinares na Educação Básica  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PPC – Projeto Pedagógico do Curso  
PPGED – Programa de Pós-Graduação em Educação  
PROFA – Programas de Formação de Professores Alfabetizadores  
PUC – Pontifícia Universidade Católica  
PUC/SP – Pontifícia Universidade Católica/ São Paulo  
SEM – Setor Educacional do Mercosul  
TV – Televisão  
UEMA – Universidade Estadual do Maranhão  
UESPI – Universidade Estadual do Piauí  
UFMT – Universidade Federal do Mato Grosso  
UFPA – Universidade Federal do Pará  
UFPI – Universidade Federal do Piauí  
UFPR – Universidade Federal do Paraná  
UFPR – Universidade Federal do Paraná  
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina  
UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos  
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria  
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria  
UFTPR – Universidade Federal Tecnológica do Paraná  
ULBRA – Universidade Luterana do Brasil  
UnB – Universidade de Brasília  
USP – Universidade de São Paulo

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Laboratório de Formação de Educadores - LIFE .....	63
Figura 2 – Tríades de participantes do ABP, representados por árvores.....	64
Figura 3 – Imagem da fachada do prédio B IFPI – <i>Campus</i> Teresina Central.....	65
Figura 4 – Eixos e indicadores de análise da aprendizagem docente e indicadores.....	84
Figura 5 – Metáfora da Prática Pedagógica Institucional.....	107
Figura 6 – Ligações de formadores na Prática Pedagógica da Licenciatura .....	144
Figura 7 – Componentes da aprendizagem e do desenvolvimento profissional.....	146

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Formação continuada dos colaboradores deste estudo.....	79
Quadro 2 - Etapas e procedimentos de análise dos dados .....	81

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>CAPÍTULO I - PROFISSÃO E FORMAÇÃO DOCENTE: APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NO ENSINO SUPERIOR</b> .....	29
1.1 Profissão docente: Processos de aprendizagem do ser e do fazer docente .....	29
1.2 A aprendizagem docente para além do aprender a ensinar .....	35
1.3 Formação profissional docente: Aprendizagem e desenvolvimento no Ensino Superior .....	39
<b>CAPÍTULO II - INVESTIGAÇÃO-FORMAÇÃO</b> .....	55
2.1 A Investigação biográfico-narrativa .....	55
2.1.1 A narrativa biográfico-educativa .....	58
2.2 A produção narrativo-biográfica e a constituição do ser de experiência .....	60
2.2.1 A Entrevista Narrativa .....	61
2.2.2 O Ateliê Biográfico de Projeto (ABP) .....	62
2.3 Contexto e Colaboradores da pesquisa .....	64
2.4 A Análise de conteúdo de narrativas .....	80
2.4.1 Organização de Eixos e indicadores de análise .....	83
<b>CAPÍTULO III - PERCURSO BIOGRÁFICO-EDUCATIVO DE FORMADORES DE PROFESSORES: FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE</b> .....	85
3.1 Intenções e aberturas do Ser professor, Ser professora: Experiências pré-profissionais.....	85
3.2 A (des) necessária formação inicial de professores e sua prática como docentes iniciantes .....	93
<b>CAPÍTULO IV - A PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO CONTEXTO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE PARA OS FORMADORES DE PROFESSORES</b> .....	106
4.1 A Prática Pedagógica na Licenciatura em Ciências Biológicas .....	106
4.2 Experiência e aprendizagem de formadores na Licenciatura em Ciências Biológicas: Enraizamentos na formação docente .....	110
4.3 Experiências formadoras na Prática Pedagógica da Licenciatura em Ciências Biológicas: Dimensões da aprendizagem dos formadores .....	117
4.4 Formadores de professores: Ligações e componentes de desenvolvimento profissional docente .....	143

<b>CAPÍTULO V - BIOGRAFIA EDUCATIVA: O ATELIÊ BIOGRÁFICO DE PROJETO COMO EXPERIÊNCIA .....</b>	<b>148</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>157</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>163</b>
<b>ANEXO: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP .....</b>	<b>173</b>
<b>APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>178</b>
<b>APÊNDICE B: SITE INVESTIGAÇÃO/FORMAÇÃO.....</b>	<b>183</b>
<b>APÊNDICE C: ROTEIRO DE ENTREVISTA NARRATIVA .....</b>	<b>184</b>
<b>APÊNDICE D: ETAPAS DO ATELIÊ BIOGRÁFICO DE PROJETO – ABP.....</b>	<b>186</b>
<b>APÊNDICE E: CADERNO DO ATELIÊ BIOGRÁFICO DE PROJETO .....</b>	<b>189</b>
<b>APÊNDICE F: ORIENTAÇÃO DE NARRATIVA BIOGRÁFICO-EDUCATIVA.....</b>	<b>191</b>
<b>APÊNDICE G: ATIVIDADES DO ABP .....</b>	<b>194</b>

## INTRODUÇÃO

Este é um estudo sobre a aprendizagem docente e desenvolvimento profissional de formadores de professores. Os colaboradores foram abordados na Prática Pedagógica de Licenciatura em Ciências Biológicas de uma IES pública. Como seres de práticas formativas de novos professores, em relação com os contextos escolares na Educação Básica e suas condições objetivas e, na prática cotidiana de formar futuros professores, os formadores podem vivenciar situações que contribuem para a reflexão sobre sua formação pedagógica, bem como realizam mudanças nas percepções sobre seu trabalho, e sobre si como formadores de professores. A investigação-formação realizada constituiu-se como experiência de aprendizagem docente e desenvolvimento para todos que dela participaram, contribuindo para os avanços no campo das pesquisas com foco nas experiências formadoras no desenvolvimento profissional docente.

A prática pedagógica se realiza institucionalmente, sob princípios e condições previstos e orientados em Projeto Pedagógico do Curso (PPC) que se organiza de acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Deste modo, a formação de professores para a Educação Básica se constitui política educacional e está consolidada por legislação própria. Neste sentido, “[...] a prática pedagógica estabelece-se como uma ação coletiva e [...] supõe uma Pedagogia que ajude os seus profissionais a posicionar a instituição, enquanto instituição cultural formadora de novos profissionais” (SOUZA, 2012, p. 25). Como ação coletiva em projetos pedagógicos localizados, a ação de todos e de cada um deve estar alinhada aos contextos da atividade profissional, seus objetivos, conhecimentos e práticas.

A investigação sobre aprendizagem docente se constitui possibilidade para conhecer o desenvolvimento dos professores e fazer avançar o campo da formação docente e a qualidade do ensino. Transformações estruturais na cultura e na sociedade tecnológica impõem processos de aprendizagem ao longo da vida e adaptação de profissionais às inovações curriculares e mudanças na educação, no ensino e na escola. Neste estudo, abordo a aprendizagem docente como processo constituído em experiências, nos desafios e necessidades da prática dos professores, em diferentes situações nos quais a prática pedagógica produz reflexões e conhecimento profissional docente.

No campo da formação de professores, a aprendizagem docente é um conceito que está posto como um processo contínuo de desenvolvimento profissional docente, que pode ocorrer em situações variadas durante a vida dos professores. Essas relações entre aprendizagem e desenvolvimento profissional docente, no entanto, ainda não foram

completamente exploradas. O conceito de desenvolvimento profissional docente é discutido em relação com diferentes concepções de formação continuada, mas não se confunde com esta, podendo incluí-la como oportunidade para que os professores reconstruam e ampliem sua aprendizagem docente e se desenvolvam profissionalmente.

Os programas de formação docente, como tempo-espço de experiências de aprendizagem docente, se justificam como contextos de integração dos professores às práticas pedagógicas nas instituições de educação em que atuam. Pois, o desenvolvimento profissional docente é um processo individual, mas também comunitário, que pressupõe a socialização entre os pares e o compartilhamento de experiências, no qual os professores ampliam ou revisam suas concepções e práticas pedagógicas e profissionais nos contextos de que participam.

Compreendo que a prática pedagógica é fonte potencial de experiências de aprendizagem docente de formadores de professores em licenciaturas que, pautadas por projeto de formação docente, buscam na prática pedagógica a unidade teórico-prática. Porém, antes de reafirmar o potencial da prática como fonte de conhecimentos, é necessário pontuar que a experiência é um empenhamento do professor em situações reais na sua prática. E que as experiências, para produzirem aprendizagem docente, devem evidenciar a continuidade e a dinamicidade dos processos de mudanças no contexto e transformação dos professores.

Entendo que a articulação entre aprendizagem e desenvolvimento profissional dos professores necessita ser compreendida a partir da experiência docente nos seus contextos práticos e do que ela pode causar nos professores. A experiência docente tem um caráter dinâmico, pode dar origem a diferentes processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional docente, nos quais as experiências marcam acontecimentos, transformações identitárias, saltos qualitativos na compreensão da prática, em refazejos do ser professor/formador de professores, e nos recomeços. Retomo a seguir algumas recordações em que indexo minhas relações com o objeto de estudo, com o contexto e com os colaboradores desta pesquisa.

Recorto no tempo do meu percurso biográfico-educativo como formadora a partir do meu ingresso no contexto institucional no qual se realiza esta pesquisa, procurando trazer experiências que se constituíram em aprendizagem e desenvolvimento profissional, ao modificarem minhas concepções e práticas de formação docente. O ingresso no Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí (CEFET-PI), por concurso público no ano de 2004, dá início a uma fase de maior estabilidade, melhores condições de trabalho e, novos desafios na aprendizagem docente. Desta vez, a experiência vivida em cursos de licenciatura

não seria suficiente, seriam necessárias novas experiências, como participar de equipes de trabalho, tomar decisões colegiadas e contribuir na elaboração do projeto pedagógico de cursos de formação de professores de Ciências Biológicas e Matemática na Unidade Descentralizada (UNED) do CEFET-PI na cidade de Floriano-PI, onde tomei posse. Foi um período em que ecoavam os debates sobre formação de professores (DINIZ-PEREIRA, 2000), decorrentes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) e das influências do Banco Mundial nas políticas educacionais do país. Compreendi, então, que diferentes níveis e diferentes currículos demandam projetos e atuação distintos, que exigem novas apropriações de conhecimentos e de competências para nos mantermos em desenvolvimento profissional docente. Essa experiência foi uma oportunidade na qual o diálogo, a reflexão sobre a formação de professores e a compreensão da licenciatura como espaço-tempo da profissão Docência movimentaram a aprendizagem profissional. Nesse período, participei da realização de um importante trabalho de negociação dos espaços curriculares, que culminaram com a nota máxima no projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e, em especial, no que tange ao espaço-tempo da prática profissional.

Atuando na formação de professores na Licenciatura em Ciências Biológicas me deparo com a orientação de estágio supervisionado obrigatório e no qual início o aprofundamento da compreensão acerca dos paradigmas teóricos de formação de professores, pesquisadores e reflexivos, orientados para uma epistemologia da prática, que colocam, então, a racionalidade prática no centro do debate acadêmico sobre a formação de professores. A apropriação desse debate, produziu algumas reflexões que organizei em um artigo cujo tema é “O Estágio na aprendizagem profissional de professores” (SILVA, 2006), publicado no IV Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI, quando tem origem os interesses e motivações para o estudo da aprendizagem docente.

Como formadora de professores, a aprendizagem docente foi se constituindo de experiências diversas com o conhecimento sobre a Docência, com as novas pautas acadêmicas relacionadas a mudanças de paradigmas científicos e ao alinhamento com um projeto civilizatório integrador, cuja abordagem da realidade se orienta pelo paradigma da complexidade (BEHRENS, 2000; MORIN; 1996). Momento no qual as demandas por interdisciplinaridade instituídas nos currículos das licenciaturas me permitiram organizar um inovador componente curricular denominado Práticas Interdisciplinares na Educação Básica (PIEB), com 120 (cento e vinte) horas. Este ambiente curricular pioneiro reuniu equipes de professores em projetos integradores de contextos, conhecimentos e tecnologias na formação

de professores, inspirando a mudança de mentalidade docente dos professores e estudantes que participam de PIEB.

Esse foi um período de aprendizagem e desenvolvimento profissional docente no Ensino Superior que, por uma coerência entre agir e pensar na formação, necessidades na minha formação com relação às Licenciaturas em Ciências Biológicas e Matemática foram evidenciadas, em especial, no trato pedagógico do conhecimento de área. E, mais uma vez, vou em busca de oportunidade de aprendizagem profissional docente que contribuiu para responder aos desafios da minha prática, qualificando o meu trabalho como formadora de professores. Ingresso em 2007 no Mestrado em Ensino de Ciência e Matemática, na Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), quando pude me aproximar do debate sobre o Ensino das Ciências na Educação Básica e os desafios colocados à formação de bons professores para esta área.

Em 2008, assumo meu cargo no Campus Teresina Central do então CEFET, agora Instituto Federal do Piauí (IFPI) a partir da Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008), experimentando novos desafios à aprendizagem docente e ao protagonismo na produção da profissão docente em cursos de licenciatura, ainda em processos de constituição e reconstituição decorrentes da ampliação institucional e da oferta de cursos, que suscitaram a necessidade de unificação dos projetos pedagógicos das licenciaturas do IFPI.

Em nova oportunidade, através da institucionalização de programas de formação de professores vinculados à Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior (CAPES), como o Programa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores (LIFE) pude atuar como coordenadora institucional de projetos de Iniciação à Docência e de criação de laboratórios interdisciplinares, quando pude estar em novos contextos de aprendizagem docente ao realizar inúmeras imersões em escolas públicas, conviver com equipes de professores e estudantes de licenciatura, durante atividades diversas de formação em aproximações da Instituição de Ensino Superior (IES) com instituições de Educação Básica. No LIFE, participei do desenvolvimento de ações de ensino, extensão, pesquisa e formação continuada de professores da Educação Básica e profissional. Aprendizagem sempre compartilhada e socializada com colegas formadores e estudantes de licenciaturas diversas, professores supervisores de PIBID e outros profissionais dentro da formação pedagógica de professores.

Como Coordenadora de PIBID, observei que os formadores experimentavam situações inquietantes na prática pedagógica de formação de professores, que os levava a reverem suas crenças e conhecimentos e a questionarem sua formação para atuarem como formadores de

professores em cursos de licenciaturas. Neste movimento de compreensão das relações entre teoria e prática na formação de professores, os formadores teciam arranjos explicativos para suas ações na busca por compreenderem sua experiência docente, evidenciando necessidades de formação pedagógica, que pude identificar em estudo sobre “O formador de professores e sua formação” (SILVA, 2015), algumas necessidades que emergem da atuação como professor na licenciatura e em programas de iniciação à Docência. “Dentre os desafios pedagógicos, emergiram a necessidade de compreensão dos projetos institucionais de formação [...], de mais compromisso com a formação e com a aprendizagem profissional” (p. 05). Desse modo, compreendo que os formadores vivem desafios na experiência cotidiana de integrarem-se a projetos pedagógicos em tempos de regulações e de novas necessidades profissionais, que exige ações conscientes.

Como professora, reflito a minha formação docente e reconheço a Docência como profissão que exige complexas aprendizagens que se constituem nas nossas experiências pessoais, profissionais e institucionais, marcando evidências de desenvolvimento profissional docente ao longo da carreira. Como formadora de professores, licenciada em Pedagogia, compreendo que as questões prático-teóricas da Docência são a pedra de toque da atividade docente que podem movimentar nosso espírito investigativo, nossa aprendizagem e desenvolvimento profissional. Um *continuum* de vivências da prática certamente contribui para compreender que a aprendizagem docente se constitui de experiências que alteram os nossos modos de ser e de estar na profissão docente. E que essas experiências acontecem na formação inicial ou continuada de professores, e são frequentes na prática pedagógica cotidiana, em situações e transações em que nos sentimos motivados, desafiados ou interessados em realizar mudanças na prática ou reorientações do ser profissional docente, professor ou formador. Assim, encerro essa breve narrativa biográfica na qual faço um recorte temporal para ressaltar as possibilidades da prática como contexto de desenvolvimento profissional docente.

Enfatizo o interesse em abordar os formadores de professores na Licenciatura em Ciências Biológicas e conhecer suas experiências de aprendizagem e desenvolvimento profissional docente. Para contribuir com esse debate, Silva e Mendes Sobrinho (2018) escrevem acerca da formação continuada de professores de Licenciaturas em Ciências Biológicas. Os estudos que alcançam esses sujeitos são estudos que focam no professor do Ensino Superior que, em licenciaturas, é o formador de professores. Ao analisar a tendência dos estudos sobre o formador, Gatti (2019) com base em levantamento e pesquisas, confirma que o interesse pelo formador de professores para a Educação Básica ainda é incipiente na

realidade brasileira<sup>1</sup>. O formador e seu desempenho profissional estão no centro das mudanças na escola e no ensino e dele depende a qualidade da Educação Básica, no entanto, dentre muitos fatores que incidem sobre a qualidade da educação, o mais obscurecido nas pesquisas no campo da formação docente é o formador, que além de conduzir a formação inicial, atua na formação continuada. A autora discute “[...] se por um lado há consenso na literatura sobre a influência que o formador tem na qualidade da formação inicial e continuada da Educação Básica, há controvérsias na definição do ofício de professor formador que não tem uma função bem identificada e homogênea” (p. 271).

No Brasil, destaca-se um programa de mestrado profissional em formação de formadores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), em que se encontram registros de publicações desde 2015. No histórico do programa, ressalta-se a importância da formação desses profissionais, a escassez de estudos sobre os formadores no Brasil e, suas incumbências de formar professores e coordenar o trabalho pedagógico. Andrade (2007) demonstra que, “o formador” como participante de pesquisa e formação surgiu recentemente e, as buscas relativas aos formadores de professores alcançam investigações realizadas a partir do ano 2000.

Através do catálogo de teses e dissertações da CAPES e do Banco Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), identifiquei a produção de conhecimento acerca dos formadores em todo o período em que ocorrem evidências desses estudos, até o presente. Os resultados deste estudo estão publicados em Silva e Mendes Sobrinho (2019) que sintetizam as principais características dos estudos sobre os formadores de professores, evidenciadas na produção científica brasileira. Nesse levantamento, identifiquei (11) onze teses sobre os formadores de professores da área de Ciências Naturais, envolvendo Química, Física, Matemática. Contexto no qual identifiquei três estudos com formadores da área de Ciências Biológicas ou Biologia, que interessam a esta pesquisa: Hoffmann (2016), Sandri (2017) e Lopes (2019) defendidos na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em 2016 e, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) em 2017. E a dissertação identificada foi produzida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) em 2019. Os participantes são formadores de professores de Ciências Biológicas, dentre os quais, apenas um estudo de Sandri (2017) aborda os formadores de professores de Ciências Biológicas na perspectiva da sua aprendizagem docente.

---

<sup>1</sup> Em consulta à biblioteca da ANPED regionais e nacional, que reúne pesquisas realizadas a partir do ano de 2016, encontramos 449 resultados para o descritor formação de professores e apenas 7 resultados sobre os formadores, revelando que estamos começando a identificar os estudos no Ensino Superior com os formadores de professores no Brasil.

Buscando compreender um pouco mais sobre a aprendizagem docente, em virtude deste estudo, me aproximei das leituras de autores, como Marcelo (2002), que problematiza as necessidades de investigação das aprendizagens dos professores em tempos de mudança e argumenta que as mudanças no modo como a sociedade se organiza, econômica e tecnologicamente, na atualidade, refletem-se em necessidades de mudanças nas maneiras como aprendemos, vivemos e educamos. O aumento na produção de conhecimento e as novas formas de aprendizagem, implicam em novas linguagens, tempos e espaços para aprender, decorrentes do avanço das tecnologias. Tais avanços desafiam a escola e a nós, formadores de professores, a revermos nossas funções no processo educativo, com o objetivo de proporcionar o desenvolvimento de cidadãos críticos do seu tempo e com habilidades para produzir e transformar a sociedade contemporânea.

O autor discute que novos conteúdos de ensino e novas formas de aprender demandam estudos e pesquisas que aprofundem a compreensão dos processos de aprendizagem, tanto dos estudantes quanto dos professores. E isto se faz imprescindível para que a educação contemporânea efetive sua contribuição à sociedade, com propostas que contribuam para garantir oportunidades a todos de se desenvolverem e se apropriarem, com autonomia dos recursos intelectuais que irão necessitar para continuarem evoluindo. Cenário no qual sinto a responsabilidade de me manter em processo de desenvolvimento profissional docente.

Diante da temática deste estudo, o **objeto de investigação** assim se constitui: “a aprendizagem docente constituída na experiência de formadores de professores em curso de licenciatura em Ciências Biológicas”.

A atenção dos investigadores com os professores que atuam no Ensino Superior, em cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, e que se ocupam da formação inicial de professores expressa-se apenas recentemente. A abundância da produção científica no campo da formação de professores não se expressa quando focamos no formador e, mais especificamente ao formador de professores de Ciências Biológicas. Gatti (2019), ao analisar o interesse das pesquisas por cursos específicos para o estudo do professor formador nas licenciaturas, com base em pesquisas realizadas em 2016, a autora identifica apenas um estudo.

Supondo que a prática pedagógica da Licenciatura em Ciências Biológicas é potencialmente rica em experiências que impulsionam questionamentos e reflexões dos formadores de professores, formulamos o **problema** desta pesquisa a que me dediquei neste estudo: Em quais dimensões da aprendizagem docente de formadores de professores, que constituída em experiências na prática pedagógica de Licenciatura em Ciências Biológicas do

IFPI, alteram seus modos de ensinar e ser formador e implicam seu desenvolvimento profissional?

O **objetivo geral** deste estudo foi investigar as dimensões da aprendizagem docente de formadores de professores, constituída de experiências na prática pedagógica na Licenciatura em Ciências Biológicas do IFPI, que implicam o seu desenvolvimento profissional

O desenvolvimento deste objetivo geral motivou os seguintes **objetivos específicos**:

- a) Identificar no percurso biográfico-educativo dos colaboradores as experiências formadoras nas quais se constituíram professores e formadores de professores.
- b) Descrever experiências formadoras de formadores de professores na prática pedagógica na Licenciatura em Ciências Biológicas que constituem dimensões de aprendizagem docente e alteram os modos de ensinar e de ser formador.
- c) Compreender a prática pedagógica na Licenciatura em Ciências Biológicas como contexto de aprendizagem e desenvolvimento profissional docente para os formadores de professores.

Assim, a tese que sustento é que *a aprendizagem docente se constitui em dimensões nas experiências de formadores de professores na prática pedagógica na Licenciatura em Ciências Biológicas, que alteram seus modos de ensinar e de ser professor/formador, implicando seu desenvolvimento profissional docente.*

Constato que a produção de teses e dissertação<sup>2</sup> nas universidades brasileiras se desenvolve com foco na aprendizagem da Docência preponderantemente a partir dos anos 2000, coincidindo com a emergência dos estudos sobre os formadores de professores e com estudos sobre os docentes do Ensino Superior, que também emergem neste período. O aprender a ensinar, a aprendizagem do ser professor e a aprendizagem da profissão docente passam a compor os interesses da investigação. No que tange ao aprender a ser professor, o foco está na reflexão sobre a prática, buscando identificar os saberes e conhecimentos dos quais os professores se apropriam para a realização do seu ensino. A aprendizagem da profissão evidencia-se em relação com os temas da construção do conhecimento profissional docente, da constituição identitária, da autonomia e da profissionalidade docente como um processo que ocorre ao longo das práticas dos professores e que deve ser orientado pela

---

<sup>2</sup> Levantamento realizado no Banco de Teses e Dissertação da Capes, com os descritores: “aprendizagem da Docência”, “aprendizagem do professor”, “aprendizagem docente”. Através do qual identificamos a ocorrência de estudos sobre o tema a partir dos anos 2000, dentre os quais selecionamos alguns estudos que relacionavam a aprendizagem docente nos contextos da formação de professores em licenciaturas e, em especial, na licenciatura em Ciências Biológicas, que até o momento em que foi realizada a busca, apenas um estudo com o foco na aprendizagem docente de formadores de professores de Ciências Biológicas foi identificado.

reflexão e pensamento crítico acerca das condições para que ocorra a aprendizagem e desenvolvimento de professores.

Verifiquei, no PPGEd/CCE/UFPI, no período de 2010 a 2018 uma dissertação e duas teses que compartilham abordagens teórico-metodológicas do campo da formação de professores e das narrativas autobiográficas para discutir as aprendizagens docentes, mas trazem distinções quanto aos participantes e quanto aos contextos da prática dos professores, a exemplo da dissertação de mestrado de Cunha (2012) acerca das aprendizagens docentes dos professores de Didática, da tese de doutorado de Maia (2015) com professores de Língua Inglesa e a tese de Maciel (2015), realizada com supervisores de estágio, contribuindo para a compreensão dos processos de constituição das aprendizagens docentes, pela análise da experiência supervisiva como fonte de aprendizagens docentes, bem como para atestar o potencial das narrativas na produção de conhecimento sobre os professores.

Dentre os estudos<sup>3</sup> com foco na aprendizagem dos professores, evidenciam-se pesquisas no contexto brasileiro com estudos promovidos na Universidade Federal de São Carlos acerca da aprendizagem da Docência por Mizukami et al. (2002, 2006). Tais estudos se desenvolvem sob influência de educadores da Universidade de Stanford, Califórnia, com destaque ao professor Lee Shulman (2005) e sua proposta de base de conhecimento para o ensino, que tem orientado processos formativos e influenciado políticas públicas brasileiras. Articulam-se a esse contexto as discussões de Cochran Smith e Litle sobre a aprendizagem e desenvolvimento dos professores em comunidades de prática, que se desenvolvem a três décadas, segundo Fiorentini e Crecci (2016). Estudos realizados na Universidade de Campinas no campo da aprendizagem da Docência se desenvolvem com foco nas comunidades de aprendizagem (CRECCI et al., 2018), a partir da análise de diferentes comunidades. Os estudos das comunidades de prática se organizam em torno de uma teoria social da aprendizagem do pesquisador americano Etienne Wenger que desenvolve o conceito de aprendizagem situada, na qual legitima a participação social dos sujeitos como possibilidades de aprendizagem.

Em estudos que se desenvolvem na UFSM há mais de 15 anos, discussões atuais acerca da aprendizagem dos professores se desenvolvem no contexto das licenciaturas como campo de aprendizagens complexas relacionadas ao ser professor, ao agir docente e às

---

<sup>3</sup> Ao recorrer aos bancos da CAPES, foram empregados os descritores “aprendizagem da Docência”, “aprendizagens docentes”, “aprendizagem docente”, “aprendizagem do professor”, a partir dos quais foram identificados 17 teses e 21 dissertações, com data de ocorrência desses estudos a partir de 2003, sendo que o maior número (24 pesquisas) ocorreram a partir de 2013, evidenciando um interesse crescente nessa temática. Tais estudos abordam diferentes grupos de professores, em distintos níveis e modalidades, a partir de um conjunto grande de práticas profissionais que os tornam de difícil classificação.

relações profissionais corroborando os estudos já referidos acerca dos desafios da aprendizagem da Docência produzidos por Bolzan Doris e Isaia (2010) e Wiebusch (2016). Nesse nicho investigativo, constituído a partir na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) é que identifiquei a tese produzida por Sandri (2017) que busca compreender os processos formativos e a sua implicação na aprendizagem docente de formadores e estudantes das licenciaturas das áreas de Ciências Biológicas, Exatas e da Terra de uma instituição de Ensino Superior Pública. A autora considera que o estudo permitiu compreender que a aprendizagem docente é influenciada pelas vivências e marcas produzidas pela trajetória pessoal e profissional de cada participante; e que as ações auto e interformativas são mobilizadas pelas exigências e necessidades do trabalho pedagógico, estabelecendo o estudo, a busca por aprofundamento intelectual para produzir reflexões e atribuir sentido à construção da Docência.

Constatei o crescente interesse nos formadores e, compreendo a pertinência desses estudos sobre os formadores de professores para a Educação Básica no âmbito das áreas científicas. Os formadores de professores, aqui enunciados pelas investigações com foco na sua identidade, na sua aprendizagem, no seu desenvolvimento e na sua inserção em cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, é abordado nos seus desafios e nas suas necessidades para ensinar na formação inicial, considerando sua experiência profissional e as condições de trabalho em que atuam. Bolzan *et al* (2018) ao proporem o estudo da aprendizagem docente como um desafio aos formadores nas licenciaturas, destacam que esta é tecida pelas concepções e pelas vivências constituídas nos espaços-tempos em que se desenvolvem os processos formativos.

Lopes (2019, p. 94), em dissertação sobre os professores de Licenciatura em Ciências Biológicas conclui que “[...] os professores precisam ter acesso a uma formação que lhes proporcione o exercício da reflexão coletiva, que lhes permita participar ativamente das decisões de gabinete, para que possam enfrentar [...] esses tempos de mudanças e incertezas”. A autora compreende que “[...] a Docência hoje se dá na interação, na relação entre as pessoas, na cultura do contexto, na heterogeneidade social dos sujeitos envolvidos no processo: docentes, discentes, comunidade e especialistas”.

Esses estudos sobre a aprendizagem da Docência buscam uma aproximação dos colaboradores através de suas histórias, seus discursos, dos documentos em que se instituem seus currículos profissionais, assim como os currículos dos cursos em que atuam e apresentam um panorama de necessidades formativas tanto para os professores quanto para os estudantes de licenciaturas em Ciências Biológicas. Destacam o interesse desses profissionais na

atividade docente, ao tempo em que evidenciam as possibilidades dos estágios, das PPC, e de outras situações e processos formativos como espaços de aprendizagem da Docência e oportunidade para refletirem e darem sentido para a Docência nos seus ambientes profissionais.

Para o desenvolvimento desta investigação utilizei os recursos da literatura clássica sobre formação de professores, dentre os quais se discute, não por acaso, de maneira integrada temas que relacionam conceitos de aprendizagem e desenvolvimento, peculiares à formação docente. Teóricos do desenvolvimento profissional docente abordam esse conceito tanto como um processo externo e anterior aos professores, quanto como processos que alcançam os professores e suas transformações em experiências educativas e formadoras. Referências clássicas que propõem e discutem o conceito de desenvolvimento profissional docente são encontradas em Nóvoa (1992), Garcia (1999), Day (2001), Oliveira-Formosinho (2009), Vaillant e Marcelo(2012), Pimenta e Anastasiou (2014), Roldão (2008) Josso (2002) dentre outros, em diálogos com pesquisas sobre os desafios da aprendizagem permanente e do desenvolvimento profissional.

Entendo que a relevância acadêmica do estudo seja atribuída à sua originalidade ao contribuir com o campo da formação docente, pela análise e compreensão da experiência de aprendizagem e desenvolvimento de formadores de professores na prática pedagógica na licenciatura em Ciências Biológicas. E que estimule o debate sobre os professores que atuam no Ensino Superior, fazendo avançar as discussões sobre os espaços institucionais permanentes para a aprendizagem e desenvolvimento profissional dos agentes da prática pedagógica nas licenciaturas. Para que a aprendizagem docente, orientando-se pela reflexão na experiência prática contribua para integrar e ampliar a cultura pessoal e profissional de formadores, formalizando-se em conhecimentos por eles produzidos.

Diante do exposto, a organização deste trabalho primou por uma abordagem contextualizada do objeto de estudo, analisando-o e articulando os dados da pesquisa com os aspectos teóricos e empíricos na construção do texto da tese. Dito isto, a produção textual desta investigação foi estruturada em 05 (cinco) capítulos, além desta introdução e das considerações finais. Nesta introdução, consideramos nossa relação com o objeto de estudo, o problema, objetivos, justificativa, relevâncias e breves indicativos teóricos e procedimentos de investigação.

No **Capítulo I “Profissão e Formação Docente: Aprendizagem e desenvolvimento profissional docente no Ensino Superior”** apresento um breve panorama da profissão docente e da profissionalização dos professores, em que pondero sobre os horizontes de

formação e aprendizagem do ser e do fazer docente, analisando a aprendizagem docente para além do aprender a ensinar e, a formação no Ensino Superior e o desenvolvimento profissional docente dos formadores de professores, refletindo sobre a regulação pedagógica do trabalho docente e os espaços e tempos de formação continuada e permanente, aprendizagem e desenvolvimento profissional docente no Ensino Superior.

O **Capítulo II “Investigação-Formação”** contempla a metodologia do estudo fundado numa hermenêutica fenomenológica como base de compreensão da experiência cotidiana. Explicito as características da pesquisa narrativo-biográfica e seus procedimentos de produção de dados através de narrativas biográfico-educativas como dispositivos formativos. Descrevo o campo constituído para a realização do estudo, a Prática Pedagógica na Licenciatura em Ciências Biológicas e, os formadores de professores como colaboradores neste estudo. Explicito o emprego da Entrevista Narrativa e do Ateliê Biográfico de Projeto na produção dos dados, que foram analisados a partir de eixos e indicadores que emergiram do conteúdo das narrativas.

No **Capítulo III “Percurso biográfico-educativo de formadores de professores: formação e prática profissional docente”**, analiso as recordações-referências trazidas de momentos pré-profissionais e profissionais, que indicam terem sido experiências formadoras, na perspectiva dos aprendentes, os colaboradores desta pesquisa. A partir das quais marcam o início da história de sua aprendizagem e desenvolvimento profissional docente como formadores de professores, como indícios para a compreensão de suas experiências de aprendizagem e desenvolvimento profissional docente na prática pedagógica da Licenciatura em Ciências Biológicas do qual participam atualmente.

Abordo também, o percurso biográfico-educativo desde o momento em que ocorrem experiências formadoras que, como veremos, podem ter início na fase pré-profissional, em processos de escolha profissional ou, nas suas experiências acadêmicas e profissionais. No primeiro item analiso as intenções e aberturas do Ser professor, Ser professora em narrativas de experiências pré-profissionais. Em seguida, busco compreender a entrada dos formadores no campo profissional, a partir de suas experiências na (des)necessária formação inicial. Este capítulo é parte do percurso biográfico-educativo dos formadores e se constitui do compartilhamento dos sentidos das suas experiências profissionais em recordações-referências presentes do passado.

No **Capítulo IV “A prática pedagógica como contexto de aprendizagem e desenvolvimento profissional docente para os formadores de professores”** Este capítulo se pretende estimulante, desde uma compreensão das possibilidades heurística para a ampla

interpretação das narrativas em estudos futuros. Aqui descrevo as experiências dos colaboradores desde o momento de enraizamento na Prática Pedagógica na Licenciatura em Ciências Biológicas, do *Campus* Teresina Central - IFPI e identifico aprendizagem docente em algumas dimensões de mudanças nos modos de Ser e estar como professores e formadores.

Organizei em quatro eixos visando responder a objetivos específicos da pesquisa relativos à descrição das experiências e à compreensão da Prática Pedagógica como contexto de aprendizagem e desenvolvimento para os formadores

No **Capítulo V “Biografia educativa: O ateliê biográfico de projeto como experiência”** apresento uma perspectiva do ABP como experiência formadora e evidencio suas contribuições no processo de desenvolvimento dos colaboradores, assim como suas apreciações sobre a experiência narrativa vivenciada e compartilhada.

Nas **Considerações finais** retomo o percurso desta investigação e avalio o alcance deste estudo tendo em vista o problema, o objeto de estudo, objetivos e processos de aproximação com o campo, do qual resulta esta narrativa de pesquisa biográfico-narrativa. Por fim, orientam os achados deste estudo para o prosseguimento de investigações que levem em conta a formação pedagógica dos formadores e a constituição de comunidades profissionais docentes no Ensino Superior.

## CAPÍTULO I

### **PROFISSÃO E FORMAÇÃO DOCENTE: APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NO ENSINO SUPERIOR**

Neste capítulo apresento um breve panorama da profissão docente e da profissionalização dos professores, no qual pondero sobre os horizontes de formação e aprendizagem do ser e do fazer docente. Com um recorte acadêmico para falar do lugar deste estudo compreendo a aprendizagem docente, para além do aprender a ensinar e a formação no Ensino Superior como oportunidade de desenvolvimento profissional docente dos formadores de professores, e pontuo brevemente sobre a regulação pedagógica do trabalho docente e os espaços e tempos de formação pedagógica, aprendizagem e desenvolvimento profissional docente no Ensino Superior.

#### **1.1 Profissão docente: Processos de aprendizagem do ser e do fazer docente**

A Docência como profissão tornou-se complexa diante dos desafios da sociedade e dos sistemas de ensino que não ecoam a qualidade na educação e implicam o campo da formação de professores com mais problemas para reconstituir as especificidades do trabalho dos professores e orientar a formação docente. Ao longo de décadas refletem-se as lutas dos professores por melhores condições de trabalho e valorização profissional. Em meio a crises da profissão e a críticas sobre a qualidade da educação pública, a produção acadêmica ora apresenta o desalento, ora apresenta esperança com o futuro profissional dos professores, das escolas e da profissão docente. Compreendo que a segunda década do século XXI assiste a um movimento de degradação da formação docente, pelo qual se produzem diagnósticos críticos sobre as dificuldades das escolas e as fragilidades das instituições de formação de professores, com o objetivo de redefinir as funções do estado nas políticas educacionais.

A reconfiguração do trabalho dos professores vem ocorrendo através de projetos privatizantes para a educação, que reorganizam a escola retirando-lhe seu sentido coletivo. Os projetos que ressurgem no campo da educação escolar buscam instituir modelos de individualização da aprendizagem e de bonificação a professores como recompensa pelos resultados obtidos pelos estudantes, além de estimularem a competição através dos cheques

escolares<sup>4</sup>. Nóvoa (2017) pontua que é nesse contexto que a formação para a Docência vem sendo tomada pela inadmissível ideia de formar professores em poucas semanas de treino, após selecioná-los por seus conhecimentos, estimulando a admissão, como professor, de pessoas com notório saber reduzindo custos desses projetos liberais conservadores, que visam reduzir o espaço público, diluir a Docência como profissão e incentivar políticas de desprofissionalização.

Sob diferentes modos de profissionalismos, a partir dos anos de 1980 os professores procuram um distintivo que lhes garanta status profissional, sejam as definições de atributos profissionais, sejam as especificidades do trabalho docente. Mais adiante, a necessidade de marcar o ensino como um campo de conhecimentos específicos, movimentou o campo de lutas por controle do conhecimento e da profissão docente, denominado de profissionalização, cuja consequência foi uma enorme engrenagem tecno-científica que permitiu a racionalização do ensino, a burocratização, a perda de autonomia dos professores e a centralização das decisões em diferentes níveis de atuação profissional da administração do ensino. Os estudos sobre o ensino, nesse contexto, produziram contribuições para o debate sobre sua especificidade científica como campo de conhecimentos.

No que tange à questão da profissionalização, Contreras (2002) analisa que a retórica que se produziu do profissionalismo dos professores evidencia as contradições político-ideológicas que permeiam a atividade docente, através da crítica aos modelos de formação que, constituídos de diferentes racionalidades, mobilizam o ensino e seus currículos sob orientação de interesses técnicos, práticos e emancipatórios que determinam e controlam o trabalho docente, com implicações na autonomia e no desenvolvimento dos professores.

Nos anos de 1990, os estudos sobre a profissão docente buscam relações entre os processos de profissionalização e a constituição identitária dos professores, que agora figura no centro do debate acadêmico sobre a profissão docente. Numa perspectiva biográfica, aborda-se a prática de ensino e os processos de qualificação na formação inicial e de requalificação na formação continuada para compreender os professores e seu trabalho, já tão desacreditado. Nesse contexto, Nóvoa (1992, p. 27) discute “[...] o desenvolvimento profissional como um processo de constituição da profissão docente”. A investigação com foco nos professores e na sua constituição profissional incidem em um movimento de universitarização da profissão no qual se renovam os paradigmas do professor, agora como

---

<sup>4</sup> Cheque-ensino ou voucher escolar é um sistema educativo que consiste na entrega pelo Estado de vales para os pais escolherem uma escola privada para seus filhos. Tem origem nas ideias de Milton Friedman e vem sendo adotado desde os anos 90 por diferentes países.

um investigador da sua prática e do professor como um profissional reflexivo, referidos numa epistemologia de valorização da prática, da experiência profissional e da reflexão.

Marcelo (1998) destaca pesquisas com foco nos professores, que avançam sobre seus interesse e ações, com o objetivo de desenvolver análises para além do aprender a ensinar, ao adotarem perspectivas globais dos processos de mudança e inovação, inserindo dimensões organizacionais, curriculares e profissionais, para além da dimensão didática nos estudos sobre os processos de desenvolvimento dos professores, suas fases e características. No centro desses estudos destacam-se o professor, sua aprendizagem e as mudanças pessoais e profissionais, caracterizadas pela incorporação das inovações no seu repertório. Tais mudanças, segundo o autor, dependem de transformações nas crenças e atitudes dos professores que, por sua vez, só se modificam diante do sucesso na aprendizagem dos estudantes.

Analiso que é de resistência o campo da Docência, que se mostra em cada momento, mais complexa diante da sociedade e de suas demandas por participação, por democracia e por autonomia dos professores. A profissionalização, como um movimento conceitual de compreensão da profissão docente, expõe as idiosincrasias inerentes à Docência como profissão de relações humanas, que expõe os professores a experiências muito variadas, no cotidiano do seu trabalho.

Para manter os esforços que justificam o ensino como profissão e os professores como profissionais, a academia reage e ampliam-se os estudos na perspectiva de explicar como se constitui e se desenvolve um profissional docente. O termo profissionalidade vai se definir sob diferentes perspectivas argumentativas como um conceito aplicável à análise de um perfil docente no qual encontram-se referentes de competência, identidade, autonomia e cultura docente. Gimeno Sacristán (1998, p. 64) define profissionalidade como o “[...] que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”.

Contreras (2002) relaciona autonomia e profissionalidade, afirmando que a autonomia no ensino é um direito trabalhista e uma necessidade educativa. Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003) destacam as características que distinguem e unem esses dois conceitos para a compreensão da Docência. Para esses autores, trata-se de duas dimensões, uma interna, na perspectiva dos professores e no modo como simbolizam sua atuação, outra externa, relacionada à pertinência do conhecimento dos professores para a Docência acadêmica e às políticas de aperfeiçoamento e de fortalecimento da profissão docente nos contextos institucionais.

Entendo que, a formação inicial, como primeira etapa da profissionalização docente, é também o início do processo de desenvolvimento profissional docente. É nessa etapa que as questões de identidade docente, de conhecimentos profissionais, e de ensinar alguém a aprender se apresentam aos neófitos nos cursos de licenciaturas. Para Roldão (2008) e Gauthier *et al* (2003), as compreensões acerca da profissão e do trabalho docente têm início como uma primeira etapa de formação pedagógica, em que a proposta formativa estará organizada para o desenvolvimento de conceitos, habilidades e competências, ética e valores da profissão docente. Porém, todos os conhecimentos perpassam a perspectiva de conhecimento profissional docente, sejam estes os conhecimentos pedagógicos, sejam os conhecimentos de outras áreas científicas, “[...] são insuficientes para formar um professor se não construírem uma relação com o conhecimento profissional docente, com o conhecimento e a cultura profissional dos professores” (NÓVOA, 2019, p. 9).

Nóvoa (1995, 2017), Garcia (1999), Day (2001), Oliveira-Formosinho (2009), Marcelo (2009) e Vaillant e Carlos Marcelo (2012), apoiados em ampla revisão conceitual, discutem a formação docente no contexto do desenvolvimento profissional dos professores, integrado ao desenvolvimento das instituições e a afirmação da profissão docente. Compreendem o desenvolvimento dos professores como construção de identidades profissionais que se constituem sob influências de escolas e universidades, por reformas e por contextos políticos “[...] e que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade social” (CARLOS MARCELO, 2009, p.7).

Tais estudos culminaram com a evolução das pesquisas no campo da formação, evidenciando um interesse crescente nos processos formativos que consideram o professor como ser de aprendizagens e desenvolvimento profissional. Oliveira-Formosinho (2009) pontua que o desenvolvimento profissional docente integra três perspectivas: Do desenvolvimento de competências e habilidades; do desenvolvimento como mudança ecológica; e, do desenvolvimento como compreensão pessoal.

Carlos Marcelo (2009) discute que a mudança no conceito de desenvolvimento profissional é motivada pela evolução da compreensão de como se produzem os processos de aprender a ensinar. Como um processo a longo prazo, este autor considera que o desenvolvimento profissional dos professores integra diferentes “[...]oportunidades e experiências, planejadas sistematicamente para promover o crescimento e desenvolvimento do docente” (p.7).

Para definir a abrangência do que concerne o desenvolvimento profissional docente, compreendo, de acordo com Nóvoa (2019), que o desenvolvimento profissional se inicia na formação inicial, perpassa a indução profissional e alcança a formação continuada e a experiência dos professores, e implica o compromisso da instituição com a profissão docente e a formação como lugar de aprender as especificidades da Docência como profissão.

Por outro lado, entendo que a profissionalidade se desenvolve como um conceito mais amplo para compreender a formação docente e integra aspectos variados do desenvolvimento dos professores, sua competência, sua identidade e sua autonomia, e relaciona-se com sua formação, com sua experiência e com os contextos práticos da profissão docente nos quais os professores se engajam, se identificam e situam-se como profissionais. Roldão (2008) compreende que o desenvolvimento profissional docente é um processo progressivo de construção profissional que segue ao longo de toda a vida ativa do professor. E que existem descritores da profissionalidade docente que estão em permanente reconstrução: a especificidade da função docente, o saber específico dos professores, o poder de decisão e o pertencimento a um corpo coletivo. Esta especificidade da Docência, definida como profissionalidade, dá origem a uma concepção mais alargada da profissão docente.

Garcia (1999) analisa diferentes teorias e modelos de desenvolvimento profissional de professores. Destaca que diferentes estratégias podem contribuir para tal desenvolvimento, assim como está posto na atualidade, ou seja, como um processo que ocorre a partir dos professores e das necessidades organizacionais e curriculares, cognitivas e afetivas, individuais e coletivas que se impõem e desafiam os professores. Aponta “[...] o desenvolvimento profissional de professores como elemento capaz de integrar as áreas da teoria e investigação didática: a escola, o currículo e a inovação, o ensino e os professores” (p. 139). E que pode vincular-se ao “[...] ao conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com sua experiência.” (p.144).

O autor demonstra as possibilidades para o desenvolvimento integral dos professores através de estratégias que criem as condições para a experiência de aprendizagem e desenvolvimento que ocorrerá em diferentes dimensões, desde uma perspectiva dos professores como produtores de conhecimentos na sua prática. E considera alguns elementos que contribuem para o desenvolvimento profissional docente: a pessoa do professor e suas relações com a escola, com o currículo e as inovações, com o ensino e com a profissionalidade docente.

O desenvolvimento integral dos professores também foi discutido por Day (2001) para quem, Fatores cognitivos-desenvolvimentais determinam a atividade de desenvolvimento profissional e não estão necessariamente relacionados com a idade ou com o ciclo de carreira. O autor considera, para tanto, a análise de Oja (1989) ao reconhecer a importância de desenvolvimento intelectual e emocional dos professores, e demonstrar que o plano de desenvolvimento profissional precisa ser desenvolvido de maneira deliberada em contextos que promovam o desenvolvimento adulto nas áreas: desenvolvimento moral/ético – reflexão que situa o ensino e a aprendizagem em contextos mais vastos do que o crescente saber-fazer profissional de natureza técnica; maturidade do ego – trata da importância em manter o conhecimento de si próprio e dos outros, que é um aspecto central para o bom ensino; crescimento conceitual – elevar o nível conceitual do pensamento sobre o saber-fazer profissional, sair dos clichês e estereótipos pedagógicos e reconhecer diferenças individuais nas atitudes suas e de seus colegas, interesses e capacidades almejando sempre uma tolerância crescente à contradição, às ambiguidades e aos paradoxos. Considero que essa perspectiva do desenvolvimento dos professores revelaria mudanças históricas na compreensão dos docentes de si e de seu trabalho.

A Docência é uma atividade complexa e sua compreensão exige saberes específicos, com um forte componente de produção desses saberes na prática. Entretanto, afirmam Cunha e Leite (1996), é uma prática que não se repete, é sempre única. Como tal, exige capacidades para enfrentar situações não previstas. Essas serão muito mais sábias quando dispusermos da teoria para melhor compreendê-la; de uma teoria que não se coloca em justaposição ou se quer generalizadora, mas como possibilidade de fundamentação que pode iluminar os processos de compreensão do vivido.

Compartilho com a ideia de Pacheco e Flores (1999) de que a prática de ensino e a complexidade dessa atividade se constituem em situações cotidianas de enfrentamento de problemas que levam o professor a realizar inúmeras adaptações para solucioná-los de maneira adequada, buscando alcançar os objetivos do ensino. Esses processos, presentes no ensino, requerem do professor um conjunto de novas aprendizagens. As autoras consideram que, para além da aquisição de determinados conhecimentos e destrezas cognitivas e interpessoais, aprender a ensinar inclui mudanças na cognição, bem como aspectos de natureza afetiva, e se constitui também uma questão de individualidade e expressão pessoal, pois focaliza a pessoa, mas considera que suas ações estão condicionadas por um contexto institucional específico ao qual deve se adaptar.

A ênfase no contexto institucional no qual a pessoa do professor, da professora constrói ligações diversas com as práticas educativas, pedagógicas e docente sugere dimensões da experiência em que se constitui a aprendizagem docente.

## **1.2 A aprendizagem docente para além do aprender a ensinar**

Segundo González Rey (2008, p. 32) a aprendizagem como um processo de vivências interativas, como experiência refletida, como elemento constituinte do sujeito não é despersonalizada, não distancia o sujeito que conhece do objeto a ser conhecido, a aprendizagem constitui também os modos de produção de conhecimento. O conhecimento é considerado singular e personalizado, subjetivo pois “[...] o sujeito só vai se desenvolver na tensão de sua produção singular ante a possibilidade de alimentar com sua experiência o que aprende e de alimentar o seu mundo com aquilo que aprende”.

A aprendizagem e sua teorização, no âmbito da formação de professores, perpassam o reconhecimento do professor como um sujeito epistêmico, que vive em processo de adaptação permanente próprio da sua prática, em relação com a complexidade do ensino e com o conhecimento das necessidades dos estudantes, no qual a prática da pesquisa é contínua na busca por mais conhecimentos (BECKER, 2010). Nesse sentido, a aprendizagem da Docência supõe um processo no qual o professor se relaciona ativamente com seu ensino, produzindo conhecimentos da/na prática que desenvolvem. A pesquisa como um princípio do ensino e ação permanente dos professores fundamenta também a aprendizagem da Docência, que se origina nesse movimento de apropriações diversas que o professor realiza ao longo da sua vida profissional.

Para fazer avançar a aprendizagem da Docência, Cochran-Smith e Lytle (2009) propõem que os professores desenvolvam conhecimentos da prática, a partir da investigação intencional da sua prática, considerando referenciá-los em teorizações que contribuam para problematizar, compreender e interpretar a prática de ensinar, através de comunidades investigativas. Nesse sentido, concordo com as autoras que a aprendizagem da Docência implica o professor na construção do seu conhecimento, superando modelos de racionalidade técnica e prática, cujas relações entre conhecimento e ação pressupõem rupturas entre esses dois aspectos do desenvolvimento dos professores.

As relações teórico-práticas não podem ser compreendidas sem a referência a um contexto. O ensino, como síntese pedagógica, implica a unidade prático-teórica como um *continuum* mediado pela reflexão sobre as situações da prática. No entanto, compreendo que

manter-se investigador, em processo de produção de conhecimento, em busca de enfrentar os desafios do ensino, aprendendo sempre e em desenvolvimento profissional torna-se algo desafiador para os professores.

A qualidade da aprendizagem por investigação, segundo Day (2001) depende da capacidade de se envolver em conversas reflexivas e analíticas consigo e com os outros. Porém, construir uma cultura de aprendizagem exige tempo para refletir. Em geral, o tempo dado aos professores não inclui tempo para a pesquisa, partilha e reflexão, discute o autor, ao sugerir que a aprendizagem por investigação pode ocorrer ao longo da carreira, e que esse continuum deve ser explorado.

Vislumbro que aprender a ensinar pode apresentar diferentes concepções, sobretudo em razão de diferentes entendimentos do que venha a ser o conhecimento e a prática dos professores, bem como das relações que se fazem entre eles. Pacheco e Flores (1999) discutem o aprender a ensinar e consideram que o aprender a ensinar pressupõe a aprendizagem de estruturas muito complexas que requerem, para sua compreensão a análise do processo de formação do professor e do seu desenvolvimento profissional. E que é um processo que resulta de relações entre teoria e prática, mas fortemente dependente de um contexto prático. O que o professor sabe sobre os elementos da sua prática não o aprendeu exclusivamente pela teorização, mas por seu contato com práticas refletidas, num exercício metacognitivo orientado para o contexto escolar.

Os autores discutem que o aprender a ensinar envolve mudanças cognitivas pois a complexidades das habilidades que o professor emprega para resolver problemas somam-se altos níveis de desenvolvimento psicológico, conferindo segurança e uma imagem positiva de si mesmo. Tais mudanças, relacionadas ao desenvolvimento cognitivo, ressaltam a ideia do professor como sujeito epistêmico, cujas ações sobre o meio o transforma através de constantes reelaborações do seu pensamento e de sua maneira de agir sobre os problemas que, repetidas vezes se apresentam no seu contexto prático.

Day (2001) discute que a ampliação da aprendizagem sobre a prática se dá em termos de: fundamentação da prática, rotinas, teorias de ação (perfiladas e em uso), aprendizagem *single loop* (respostas pragmáticas) e aprendizagem *double loop* (respostas problematizadas). E que a evolução desse movimento de aprendizagem corresponde a níveis hierárquicos de reflexão crítica que correspondem a ações de planejar e agir, refletir e explicar a prática, e, refletir e julgar a prática. A profundidade da reflexão também depende dos níveis de energia, da disposição e da capacidade do professor para analisar não só a prática, mas também o contexto em que a prática se realiza, tudo isso em muito pouco tempo. Pontua, com isso, que

a aplicação do pensamento crítico depende muito da capacidade do professor para exercer o tato pedagógico, inteligência emocional, perspicácia, visão e intuição.

A incidência de situações específicas de prática nos processos de aprendizagens da Docência sugere que a dinâmica própria de cada instituição se constitui em possibilidades para a aprendizagem e desenvolvimento dos professores. Considero que relações culturais e sociais presentes em distintas práticas pedagógicas vão solicitar uma postura de maior engajamento desse professor, cuja busca por ensinar bem a todos o leva a problematizar e interpretar os desafios, aprofundando sua compreensão e produzindo conhecimentos e aprendizagens. Essa postura de enfrentamento dos problemas, os interesses, necessidades e vivências dos professores podem informar sua aprendizagem da Docência, desde uma experiência coletiva, participativa e colaborativa.

A compreensão dos processos de desenvolvimento dos professores, como possibilidade para refletir sobre os contextos de sua prática como fonte de aprendizagem da Docência, dá-se com base na ideia formulada por Nóvoa (1992) de que a formação dos professores é permeada pela experiência pessoal, profissional e organizacional da Docência, indicando que a escola, como espaço público da educação, deve ser vista não só como espaço de ensino, mas configurar-se como espaço de formação, de mobilização de saberes e aprendizagens para os formadores. Assim, a formação se constitui uma necessidade permanente de aprendizagem nos contextos em que se realizam as práticas desses professores. E pressupõe um movimento dos professores, do que estes pretendem realizar e do seu potencial para promover as transformações culturais necessárias no ensino. Ferreira (2009) compreende que o desenvolvimento dos professores está relacionado com seus contextos vivenciais no qual incorporam processos formativos mais fluidos e impregnados na ação coletiva, cuja apropriação das oportunidades educativas ocorre no cotidiano dos professores.

Fica evidente que o apoio aos professores no seu desenvolvimento é fundamental para melhorar os resultados do ensino e para promover disposição dos estudantes para a aprendizagem. Day (2001) problematiza a aprendizagem permanente dos professores e levanta algumas questões sobre como a administração pode facilitar e apoiar o melhor possível a aprendizagem dos professores; e como, quando e em que circunstâncias os professores aprendem. Dentre muitos fatores que o autor descreve para analisar tais problemas destaco a necessidade de que os professores demonstrem aos seus alunos compromisso e entusiasmo pela aprendizagem, na qual levanta a questão da motivação dos professores para aprender. O autor destaca, contudo, que a aprendizagem depende não só do desejo dos

professores de se envolverem na reflexão, mas também da vontade da escola de proporcionar o apoio necessário.

Avalio que o apoio ao desenvolvimento do professor, contudo, é um dilema da profissão docente, que se encontra no centro de dinâmicas sociais, políticas e econômicas que constituem cenários profissionais de exigências contraditórias, devido aos poucos investimentos; inovações curriculares, imposições e consequências no monitoramento, na avaliação e na perda de confiança pública. Cenário no qual a estabilidade tanto se configura como ameaça quanto como desafio aos professores. Nesse sentido, o desenvolvimento profissional dos professores é percebido de maneira integrada ao desenvolvimento institucional, desafiando sua disposição para aprender ao longo da vida.

Nesse cenário, enormes desafios caracterizam os percursos de desenvolvimento profissional dos professores como um processo que inclui sua aprendizagem pessoal, que ocorre a partir da experiência sem qualquer tipo de orientação; as oportunidades informais de aprendizagem na escola; as oportunidades formais de aprendizagem “acelerada”, disponíveis através de atividades de treino e de formação, interna e externamente organizadas, conforme explicita Day (2001), como por exemplo, algumas ações de formação continuada.

O autor alude que é em contextos informais de aprendizagem que professores, através da conversação entre os pares, desconstruem, testam e reconstruem as suas crenças e teorias. Num entrelugar da prática, os professores contam suas histórias, suas boas ideias, suas tiradas de mestre, seus resultados nem sempre elevados, compartilham suas dúvidas em busca de uma solução. Para aprender sobre a Docência nessas narrativas informais são necessários amigos críticos de confiança para apoiarem e questionarem, fazendo avançar o pensamento sobre a prática. O papel de amigos críticos é proporcionar apoio e questionar situações numa relação de confiança.

Day (2001) considera as possibilidades para a aprendizagem em fases normais do desenvolvimento, e também nos acontecimentos críticos na vida dos professores como incidentes, dilemas, marcos, ou eventos decisórios importantes que podem estimular o desenvolvimento. Em estudos anteriores, o autor concluiu que os professores refletiam sobre o desenvolvimento profissional em situações-chave da sua carreira, associadas a novos papéis de liderança, após algum tempo de experiência para rever sua jornada, para assumir uma perspectiva mais ampla da aprendizagem voltada para a troca de experiências e, para desenvolver a autoconfiança. E destaca que fases críticas são importantes possibilidades para a aprendizagem.

Circunstâncias diversas constituem debates em torno da aprendizagem dos professores. De enfoques analítico-conceituais aos enfoques interpretativos, as perspectivas dos estudos sobre os professores articulam-se em torno de mudanças processuais no curso da vida, integradas às mudanças nos processos produtivos. Alheit (2013) compartilha uma perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, em que os professores estariam em processo de desenvolvimento durante toda sua carreira profissional, num movimento de aprendizagem biográfica como um novo discurso a incidir na orientação de políticas educacionais estruturais de uma perspectiva macro da aprendizagem ao longo da vida como reorganização do sistema educacional, a exemplo do sistema português onde, no ano de 2007, realizou-se a conferência cujo o título “Desenvolvimento profissional dos professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida” (PORTUGAL, 2008). Observo este indicativo como um movimento de reestruturação dos modos de apropriação dos trabalhadores aos imperativos de reconexão com os processos humanos de individualização e singularização que põe a todos em estado de alerta, buscando novos modos de ser e viver.

No próximo item, identifico alguns movimentos de aprendizagem e desenvolvimento profissional nas instituições, porém este processo no qual os formadores de professores participam, é questionado quanto à constituição de espaços e tempos para os professores, numa valorização e reconhecimento da sua pertinência e compreendendo os ares da regulação da formação pedagógica dos professores sem condições, no entanto, de se virem fomentadas as iniciativas de comunidades docentes nas Instituições de Ensino Superior. .

### **1.3 Formação profissional Docente: Aprendizagem e desenvolvimento no Ensino Superior**

Neste item, direciono este estudo para as situações de formação pedagógica de docentes no Ensino Superior como oportunidade de experiências de aprendizagem docente. Gatti (2017) observa que os questionamentos em torno da formação de professores se expandem na formação continuada, quando as escolhas da gestão sobre o tipo de formação, seus impactos reais, sua ancoragem em necessidades concretas do contexto e as tensões entre a intenção e o que de fato se fazem em meio às possibilidades que se constituem em contextos diversificados. A autora destaca contribuições inovadoras, cujas ações, na sua maioria “[...] são de iniciativa particular de alguns professores em determinado contexto institucional” (p. 1155).

Corroboro com a ideia de que formação dos professores se constitui um dos principais problemas da educação e uma preocupação constante com vistas a manter o professorado habilitado a desenvolver o ensino a partir de processos de mudança, inovação e reformas que determinam os objetivos da educação escolar. Desse modo, a formação dos professores assume propostas com o fim de promover atualizações e orientar o desenvolvimento curricular a partir do estabelecimento de metas de formação. Almeida (2015) observa que uma reconfiguração das práticas educacionais remete a mudanças na formação docente, que não pode mais ser equacionada só no plano individual e pessoal, mas implica fundamentalmente no compromisso e na ação institucional.

Concordo que, como política educacional, a formação continuada sempre esteve presente, assumida sob conceitos e concepções que, nem sempre, representaram oportunidade de desenvolvimento profissional docente. No contexto das políticas educacionais que se articularam no Brasil a partir dos anos 2000, as iniciativas bastante incipientes de formação continuada para os professores do Ensino Superior foram observadas por Mizukami (2006, p. 1) que deu ênfase à inexistência de programas de formação para professores do Ensino Superior e que apenas “[...] uma parte do corpo docente envolvido com cursos de formação de professores tem algum tipo de preparação pedagógica”.

De modo geral, as políticas públicas de formação inicial e continuada de professores, desenvolvidas no Brasil através da CAPES, a partir do Decreto Federal nº 6755/2009 (já revogado), que instituiu a política nacional de formação de profissionais do magistério da Educação Básica, no âmbito da CAPES, consideram o paradigma de formação orientado para o pensamento do professor, com foco na reflexão e na escola como organização que aprende.

Impasses perduram quanto a algumas questões que constroem a pauta da formação de professores. Gatti *et al* (2011) demonstram que os investimentos na Educação Básica e na formação inicial e continuada dos professores não estão apresentando resultados nas aprendizagens dos estudantes; a formação continuada ofertada pelas instituições não dá conta de promover mudanças significativas nas práticas dos professores; a racionalidade técnico-científica avança sob a organização dos currículos comprometendo os princípios e valores orientados pelo projeto pedagógico de formação de professores. A busca por institucionalizar a formação dos professores, ainda que represente avanços na compreensão das necessidades formativas dos docentes, não dá conta de ressignificar a formação de professores. Contudo, a formação continuada pode se fazer instrumento na ressignificação da prática pedagógica, pois

[...] a formação continuada representa um processo que favorece o sucessivo desenvolvimento profissional do professor em uma interligação entre sua formação inicial, correspondente as vivências de aprendizagem nas instituições formadoras e a

continuada, que se configuram como decorrentes de um processo que se realiza durante o exercício da profissão. (LIMA; MOURA, 2018, p. 245)

Como pesquisadora da área posso afirmar que as diretrizes que orientam a formação de professores, no contexto da política educacional brasileira, avançam e recuam na concepção de desenvolvimento profissional como processo integrado na escola, com espaços-tempos para que os professores possam refletir suas práticas e produzirem mudanças nos seus modos de ser e estar na profissão docente. Mantendo, atualmente, o estreitamento da formação continuada no âmbito do magistério na Educação Básica com a Resolução CNE/CP 02/2019 (BRASIL, 2019), que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Avalio que os formadores de professores que atuam em cursos de licenciatura são alcançados por este dispositivo em razão da relação entre Ensino Superior e Educação Básica, dentro do sistema educacional. A Educação Básica é o centro da política educacional e a formação de seus professores dá-se em contexto estruturado por uma base nacional comum a todos os professores da Educação Básica, que deve orientar a formação dos professores. Não se trata, de modo algum, de legislação para a formação de professores de Ensino Superior, como bacharéis, graduados ou licenciados de áreas diversas. Mas, somente orienta a formação superior de professores para a Educação Básica, que se realiza nos cursos de graduação em Licenciatura.

Esse dispositivo (BRASIL, 2019), concebe a formação continuada como princípio relevante nos incisos XII e XIII do art. 6º onde lê-se “[...] a política de formação de professores para a Educação Básica, em consonância com os marcos regulatórios, em especial com a BNCC, tem como princípios relevantes”, dentre outros:

- VII - a articulação entre a formação inicial e a formação continuada;
- VIII - a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente;

Neste contexto regulatório da formação de professores para a Educação Básica, entendo que a formação pedagógica de docentes não é especificada. A formação dos professores é componente essencial e deve integrar-se ao cotidiano da instituição. E, os docentes são “agentes formadores de conhecimento e cultura”, com necessidade de “acesso permanente a conhecimentos, informações, vivência e atualização curricular. Através desse

documento não é possível identificar uma concepção de desenvolvimento profissional docente como experiência pessoal, profissional e institucional, marcada por experiências individuais e coletivas de aprendizagem docente.

Destaco, nesse breve recorte histórico, as características do desenvolvimento profissional na Resolução CNE/CP 02/2015, vigente até dezembro de 2019, que definiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (BRASIL, 2015). E fez avançar a concepção de desenvolvimento profissional docente, cujo foco centra-se na análise da prática; no reconhecimento da experiência e dos saberes dos professores; e, na concepção da escola como lugar de trabalho, intervenção e formação.

Analiso como a legislação abrangente, que visou a formação inicial e continuada, em cursos de Licenciatura e cursos de formação pedagógica para graduados. O foco na formação pedagógica de docentes, evidencia-se no art. 11 – “A formação inicial requer projeto com identidade própria de curso de licenciatura articulado ao bacharelado ou tecnológico, a outra(s) licenciatura(s) ou a cursos de formação pedagógica de docentes”. E, no seu inciso VI prevê “a organização institucional para a formação dos formadores, incluindo tempo e espaço na jornada de trabalho para as atividades coletivas e para o estudo e a investigação sobre o aprendizado dos professores em formação” (BRASIL, 2015).

Ao enfatizar o papel das instituições formadoras na organização de tempo e espaço institucional para a formação pedagógica, essa resolução (BRASIL, 2015) promove a formação dos docentes como processo articulado às políticas internas das instituições. E vai além, essa legislação define, dentre outros aspectos, a Base Curricular Comum para a formação de professores, os resultados esperados da formação inicial e continuada, além de dedicar o capítulo VI (Art. 16 e 17) à Formação Continuada.

Outra questão importante é que no caput do Art. 16 destaca-se como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e, no seu Parágrafo único, delineia em quatro pontos a concepção de formação continuada como desenvolvimento profissional: a) A escola, seus problemas, seu projeto pedagógico e seu contexto; b) Foco na inovação, conhecimento científico e tecnológico; c) O respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática; e d) Foco no diálogo e nas parcerias entre instituições, para aumentar a qualidade do trabalho docente e da gestão institucional

(BRASIL, 2015). Tal concepção incorpora contribuições da sociedade civil, bem como contribuições de pesquisas no campo da formação de professores.

Observo que tal concepção de formação continuada envolve o profissional em um vasto campo de atividades, para além da sala de aula, pois promove a integração do professor aos processos institucionais e o compromete com a inovação pedagógica, com a reflexão crítica e com o aprimoramento da sua prática. Nesse sentido, a formação continuada envolve

[...] dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na Educação Básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015, p. 5).

Do mesmo modo compromete a instituição formadora que definirá no seu projeto institucional as formas de desenvolvimento da formação continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica, de maneira articulada às políticas de valorização dos profissionais. Em análise acerca dessas diretrizes, Dourado (2015) destaca que a formação continuada deve ser efetivada por meio de projeto formativo que se organize em torno da reflexão crítica sobre as práticas, o exercício profissional e a identidade dos profissionais do magistério.

Com este dispositivo, o ambiente das discussões e propostas de formação continuada de professores animou iniciativas de alguns grupos de professores em algumas instituições no intuito de criação de espaços institucionais permanentes de formação pedagógica dos docentes. Entendemos que esses espaços de formação pedagógica podem motivar processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional docente, se constituindo de experiências formadoras.

#### **a) Docência Superior e a regulação pedagógica do trabalho docente**

A função pública de professor, comprometida com o desenvolvimento do conhecimento e com o aprimoramento das práticas docentes o encaminha para a realização de mestrados e doutorados, como oportunidade de se desenvolverem profissionalmente. Entendo que existe formação nestes ambientes. Mas, para falar de desenvolvimento profissional teríamos que considerar tal formação como oportunidade também ao conhecimento profissional docente, que se resvala na função pública do professor, mas que não conta, e não

nos contam, e alguns professores não se dão conta do lugar da Docência nas suas formações continuadas.

As regulações alcançam especialmente os profissionais que atuam diretamente com a formação para a profissão docente, os formadores. Neste item, eventualmente, há referências a docentes universitários como docentes do Ensino Superior, assim como referências a docentes do ensino superior, como docentes universitários. Embora nossos colaboradores não sejam professores universitários, suas formações continuadas expressam uma característica comum aos professores universitários, tradicionalmente comprometidos com a pesquisa e com a formação de quadros técnicos.

A Docência no Ensino Superior destaca-se, por óbvio, por uma intencionalidade formativa presente nos cursos de nível universitário. A formação pedagógica e a prática docente dos profissionais que atuam como professores nos cursos superiores é discutida no Brasil no âmbito de uma pedagogia acadêmica (PIMENTA E ANASTASIOU, 2014; CUNHA, 2014; ALMEIDA, 2015).

A minha vivência como docente, as análises de documentos oficiais e de produções acadêmicas sobre a temática corroboram para afirmar que o Ensino Superior e as instituições universitárias participam centralmente do processo de regulação neoliberal das políticas educacionais, tendo que promover adaptação de profissionais ao conjunto de demandas sinalizadas por agências e organismos internacionais e, ao mesmo tempo, conceder-lhe oportunidade de formação e desenvolvimento profissional para a complexidade da Docência no Ensino Superior. As novas dinâmicas e prioridades das instituições geram conflitos de espaços e tempos de formação. Ao mesmo tempo que devem assegurar as atividades de pesquisa como motor da globalização econômica e de mercado, assumindo um paradigma técnico instrumental, as instituições necessitam conceber espaços de formação permanente como processo de emancipação e desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, investindo na autonomia coletiva e na reflexão sobre as condições do trabalho pedagógico.

Além disso compreendo que o controle exercido atualmente sobre o trabalho docente no Ensino Superior confronta a tradição universitária que historicamente instituiu as universidades como centros de produção e de divulgação do saber, no qual os docentes exerciam com poder e independência o seu ensino. Tal autonomia universitária inibia o controle do estado sobre a universidade.

Professores do Ensino Superior encontram-se desafiados na sua atuação em projetos pedagógicos nos quais se inserem. Suas funções apresentam-se complexas, cabe-lhes

promover competências de aprendizagem dos estudantes para aprenderem ao longo da vida e manterem-se produtivos, ao mesmo tempo em que tem o seu trabalho controlado por mecanismos de avaliação, que discutem sua eficácia, determinando necessidades de aprendizagem e desenvolvimento profissional docente.

O Ensino Superior e o desenvolvimento de professores, no contexto tecnológico de globalização da informação, são afetados por propostas de formação continuada que visam a uma convergência com políticas educacionais globais, orientadas para o desenvolvimento de competências, com forte apelo à inovação, ao produtivismo e à acreditação, em contexto de profissionalização docente (VOSGERAU; ORLANDO; MEYER, 2017). Neste ambiente de reorganização das políticas de formação, os processos avaliativos se fazem necessários na compreensão dos impactos e resultados da atuação dos docentes. Contudo, o que observo é um ordenamento do trabalho docente com vistas a um processo de reorganização institucional em que se determinam novos conhecimentos e novas aprendizagens para os quais os professores devem ser acompanhados e avaliados. Nesta direção, diferentes instrumentos de avaliação são empregados.

Os instrumentos de avaliação subsidiam os processos de controle e acompanhamento dos professores, de suas horas de trabalho e formação, sempre com vistas a reorientações e/ou certificações como motivos para continuarem em formação continuada, justificando uma enorme indústria de cursos, oficinas, seminários, rodas de conversa, materiais e tecnologias de ensino e aprendizagem. A formação continuada de docentes no Ensino Superior reflete um interesse crescente no desenvolvimento permanente dos professores, num passo de interesses alinhados com as orientações de organismos diversos.

Estudos desenvolvidos no âmbito do Mercosul, Alliaud *et al* (2014) analisam, em uma perspectiva política, nos sistemas nacionais de formação docente as propostas para a formação continuada. Foram investigados os sistemas de educação da Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai quanto às características gerais da oferta de Formação Continuada. No Brasil, esse estudo considerou o Decreto Federal nº 6755/2009 (BRASIL, 2009) que institui a política nacional de formação de profissionais do magistério da Educação Básica, no âmbito da CAPES. Essa legislação foi atualizada pela Resolução CNE/CP 02/2015 (BRASIL, 2015), que o observa e confirma os princípios que orientam a formação inicial e continuada de professores contidos no Decreto.

Nesse estudo, os autores constatarem que a formação continuada na universidade se caracteriza por variados programas, formatos e modalidades que se reúnem em dois grandes grupos: os cursos de capacitação, atualização e formação contínua por um lado e estudos de

carreira na pós-graduação, por outro. A oferta de mestrados e doutorados é permanente no país e a oferta de cursos de especialização não é regular e depende de acordos entre as instituições de Ensino Superior e os sistemas de ensino para viabilizar formação mais longas e a mais profissionais, assim como ofertas de formação com menor duração tais como conferências, seminários e minicursos. No Brasil, as políticas de formação continuada se caracterizam, em grande maioria, na oferta de cursos a distância, com atividades presenciais e semipresenciais.

Formatos massivos e tradicionais predominam entre os modelos de formação e coexistem com formas alternativas de dispositivos de formação continuada. As instâncias de reflexão e implementação de projetos nas instituições começam a existir no interior dessas propostas predominantes. Atividades mais autônomas e informais como as convocatórias e participações em eventos científicos, jornadas e os congressos figuram como propostas e modalidades de formação continuada, visíveis devido ao protagonismo das universidades brasileiras na oferta de formação docente, conforme esse estudo realizado pelo PASEM-Programa de Apoio Al Sector Educativo del Mercosur (ALLIAUD *et al*, 2014).

As áreas temáticas da formação continuada ofertada pelas universidades brasileiras, além de focarem nas necessidades do Ensino Fundamental, também se destinam à gestão e temas pedagógicos gerais. Assim como a diversificação de temáticas sobre as TIC, os temas transversais, direitos humanos e cidadania, educação ambiental, práticas de ensino em contextos diversos, novos atores da educação, dentre outros. Destacam-se nesse estudo, que foi desenvolvido com o apoio da Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) os avanços nas propostas de formação continuada, que superam modelos organizados em torno dos níveis e modalidades de ensino e das didáticas específicas das disciplinas. Novos desenhos de formação incluem programas para novatos, visando o acompanhamento de tramas singulares da Docência; programas de formação de docentes em novas funções ou papéis, como é o caso de formadores de professores.

No contexto brasileiro, o interesse nas avaliações sobre a formação continuada de professores levou um grupo de pesquisadores da Fundação Carlos Chagas (FCC) a investigar contribuições da literatura baseada em evidências (MORICONI *et al*, 2017). A análise empreendida nesse estudo justifica-se no argumento da necessidade de que os professores detenham um saber próprio da sua profissão, que dê conta da atividade docente em contextos variados, submetidos a mudanças ao longo da carreira. A diversidade do público escolar e das constantes mudanças na sociedade geram necessidades permanentes de novos conhecimentos e habilidades.

Com o objetivo de identificar características comuns entre algumas iniciativas de formação continuada e entender as contribuições para a atividade docente, os pesquisadores examinam estudos empíricos que reportam resultados da literatura especializada que avaliaram a eficácia de iniciativas de formação continuada. Esses estudos, embora realizados num amplo espectro geográfico, em países como Austrália, Canadá, Reino Unido, Holanda, Nova Zelândia, Israel e Estados Unidos, revisaram os processos de avaliação da formação continuada em programas norte-americanos. Estudos realizados na América Latina e no Brasil foram somados aos demais na análise das contribuições da formação continuada para o desenvolvimento dos professores e para a aprendizagem dos estudantes.

O relatório organizou cinco características comuns relacionadas à iniciativas eficazes de formação continuada: a) foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; b) métodos ativos de aprendizagem; c) participação coletiva; d) duração prolongada; e e) coerência. As conclusões desse estudo indicam que todos os fatores que dão coerência à formação continuada devem se relacionar com a necessidade de compreender tal formação como política pública que deve estar alinhada com as políticas educacionais mais amplas e ao projeto pedagógico da escola; partir de diagnósticos de questões, prever condições de participação dos atores, levando em conta suas necessidades e engajamento e garantir o planejamento, acompanhamento, avaliação e revisão com vistas a assegurar o alcance dos objetivos pretendidos.

A formação continuada como oportunidade para experiências de aprendizagem e desenvolvimento profissional docente vem se constituindo como um processo que interliga tempos, espaços, pessoas e ocorre o tempo todo nas vivências ao longo da carreira docente. Os professores são seres que se integram, humanizam-se através de sua atividade, desenvolvem permanentemente relações e interações que se constituem em situações de compreensão, aprendizagem, desenvolvimento de conhecimentos na realidade em que vivem. Ao longo da vida, este processo vai ocorrendo estando institucionalizado ou não.

A institucionalização de espaços e tempos para o desenvolvimento profissional dos professores no Ensino Superior, que favoreça o diálogo e a socialização da prática pedagógica e promovam experiências de aprendizagem e desenvolvimento dos professores no Ensino Superior, no entanto, é uma construção de equipes em instituições isoladas como veremos a seguir.

## **b) Situações espaço-temporais de formação pedagógica, aprendizagem e desenvolvimento profissional docente no Ensino Superior**

Neste subitem, analiso brevemente estudos recentes com foco nos docentes do Ensino Superior, com vistas a conhecer processos de formação continuada que se desenvolvem no Ensino Superior, indicações de espaços de formação pedagógica e das condições para ocorrência de aprendizagem docente e desenvolvimento dos professores. Em estudo atual no âmbito das pesquisas portuguesas sobre formação pedagógica de docentes do Ensino Superior, Almeida (2020, p. 4) considera que a profissão docente no Ensino Superior requer uma formação especializada sustentadora da prática docente, contrariando o tradicional empiricismo despojado de teoria que marca a atuação docente. Assim, o desenvolvimento profissional docente, integra uma concepção de profissionalidade, que se incorpora “[...] a uma vertente de natureza teórico-prática, alicerçada em um *corpus* de conhecimento próprio” uma base de conhecimentos, que vai além do aprender a ser professor, compreendendo a constituição da identidade docente.

Investigações acerca da formação para o magistério superior são recentes e decorrem de mudanças globais. Estudos nessa área despontam no Brasil a partir de 2002 e se ampliam bastante (CINTRA, 2018). Nesse estudo bibliométrico, o autor demonstrou que as pesquisas mais citadas sobre a Docência no Ensino Superior não são específicas da área da Educação, e se apresentam em outros campos científicos como a Saúde, as Ciências Exatas e Biológicas. O autor demonstra, ainda, que as principais temáticas de investigação se referem à avaliação, saúde e práticas didáticas. A temática “práticas didáticas” aparece nesse estudo associada às competências acadêmicas, pedagógicas e didáticas; às questões de teoria e prática de ensino; às habilidades cognitivas e de comunicação; às competências para formação de outros profissionais; ao planejamento e inovação no ensino, à prática pedagógica; aos comportamentos e aos estilos de atuação em sala de aula. Essa análise o levou a inferir que existe, sim, uma grande preocupação da comunidade científica em relação à formação didática do docente no Ensino Superior, fato que considera “[...] preterido pelos tomadores de decisão ao longo dos anos” (p. 564). Compreendemos que a formação pedagógica dos docentes do Ensino Superior tenha sido preterida, como refere este autor, sobretudo por ausência de uma institucionalização que atenda a essa preocupação nas instituições.

Ao revisar estudos acerca da formação continuada de docentes no Ensino Superior, Martins et al (2016) analisam as contradições que marcam as distâncias entre a legislação e as experiências de formação continuada de docentes do Ensino Superior. Em referência às

contradições do neoliberalismo nos cenários de reformas educacionais e impactos na sociedade e no ensino, a revisão demonstrou um interesse crescente nos estudos da formação dos professores universitários. Motivado pelo problema da visibilidade da formação para o trabalho docente e os espaços nas instituições, que promovam tal formação, o estudo questiona a lógica da formação individualizada, fragmentada na articulação dos saberes e coerente com uma lógica de mercado que tende a desqualificar a formação pedagógica como um processo crítico de desenvolvimento profissional.

Contribui assim para este estudo por evidenciar espaços coletivos de aprendizagem e desenvolvimento, assim como os desafios da institucionalização da formação. Os autores comentam os impasses oriundos da legislação em relação à expansão da formação continuada de professores a distância e aponta a ausência de definições quanto aos profissionais do Ensino Superior no plano Nacional de Educação (PNE). Enfatizam a real a crescente mercantilização do trabalho docente e sua profissionalização técnico instrumental em detrimento das dimensões ética e epistêmica. E observam a condição dos professores horistas, seu fraco engajamento com o projeto do curso, cuja formação continuada não encontra apoio institucional. Neste sentido, Silva e Mendes Sobrinho (2018) ressaltam que a legislação analisada no contexto institucional de universidades no Brasil e na Espanha não contempla a necessidade de uma formação pedagógica específica, sendo suficiente a formação em Mestrado e Doutorado, mantendo a ênfase na pesquisa. Embora ausente da legislação, a formação permanente de professores universitários se dá em caráter voluntário em algumas iniciativas “[...] potenciadas e institucionalizadas nos últimos anos” (p.120).

No cenário da ordem educacional, vigente, as regulações globais, regionais e locais contextualizam políticas educacionais diversas. Silva (2017), ao caracterizar as tendências e desafios das políticas de formação de professores em universidades de São Paulo no Brasil e em universidades de Catalunha na Espanha, discute os impactos na política de formação decorrentes da transnacionalização e de processos de reformas educativas. Fatores como as mudanças no papel do estado, a redução do financiamento público e a reestruturação do sistema produtivo, indicam a necessidade de se fazer mais com menos. Nesse cenário de restrições financeiras e de aumento de demandas, as exigências para que os professores se adaptem às situações emergentes produzem processos de precarização da profissão docente.

Nesse contexto, projetos intergovernamentais como, por exemplo, a criação do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) promovem ajustes que visam a convergência de ações que fortaleçam a integração entre os sistemas educativos e as demandas da globalização econômica. À semelhança com esse projeto estão as metas construídas pelo Setor Educacional

do Mercosul (SEM) e, dentre estas, “[...] a implantação de ações conjuntas na área de formação de professores”. A convergência de propostas implica reformas estruturais que impactam diretamente as orientações didáticas para a incorporação das novas dinâmicas e linguagens, afetando o trabalho e a formação pedagógica dos professores universitários.

Tais reformas, por contradição, fazem emergir uma preocupação crescente com os aspectos didático-pedagógicos da Docência universitária, evidenciando “[...] a importância de projetos e setores de formação permanente como espaços que incentivam o desenvolvimento profissional, por meio da busca de maior reconhecimento da atividade docente e [...] profissionalização dessa área” (SILVA, 2017, p. 117).

O autor conheceu a criação de setores/centros de formação de professores universitários nas universidades investigadas. Ao comparar os objetivos desses setores de formação, constatou a ênfase no aperfeiçoamento pedagógico, na reflexão sobre a prática, na qualidade da aprendizagem dos estudantes e no apoio contínuo à Docência. A institucionalização de tais setores no âmbito das universidades se constitui, de acordo com Silva (2017, p. 123), como um importante avanço “[...] a compreensão da formação como responsabilidade coletiva e institucional” pela qualidade da educação. Da responsabilização ao comprometimento nas instituições, entendo que o desenvolvimento dos professores requer o reconhecimento das necessidades de aprendizagens dos docentes para serem capazes de dinamizar o Ensino Superior e contribuir com os projetos de mudança nas instituições.

Martins *et al* (2016) evidenciam, na revisão de experiências de formação continuada, os desafios gerados por modelos neoliberais e a constituição de espaços coletivos de enfrentamento e resistência no Ensino Superior. Destacam os autores que as demandas formativas decorrem, em geral, das reformas nas políticas educacionais. E que as avaliações institucionais, as ações de reformulação curricular, grupos na rede social e a fala dos estudantes constituem fontes de identificação de necessidades formativas e oportunidade de desenvolvimento profissional. São situações nas quais é provável algum exercício crítico, algum engajamento autônomo que contribui para constituir identidades docentes. Amplia-se com esta revisão o olhar investigativo sobre a formação continuada de docentes no Ensino Superior como um processo de desenvolvimento profissional contínuo, que demanda investimento pessoal e institucional.

O estudo de Martins *et al* (2016) analisou experiência de formação continuada, realizada na Universidade Federal do Paraná (UFPR), na qual os conteúdos se organizam em torno das necessidades de aprendizagem dos estudantes que, através de questionário, informam que a “falta de didática do professor” afeta suas aprendizagens (MARTINS *et al*,

2016). Nessa proposta, os conteúdos são produzidos em momentos distintos que levaram os docentes a refletirem, no coletivo institucional, os fundamentos éticos do trabalho docente, organização pedagógica e oficinas práticas, teóricas e metodológicas. As necessidades dos docentes levantadas nessa experiência formativa relacionam-se com: a aprendizagem dos estudantes, estratégias de ensino, gestão do tempo, relações humanas, recursos, produtividade docente, dentre outras.

Nessa experiência, destacam-se elementos significativos para pensar as políticas de formação continuada de docentes do Ensino Superior. Primeiro, a identificação de necessidades dos profissionais através de análise coletiva do contexto institucional como possibilidade de provocar reflexões que conduzam a uma compreensão crítica do contexto de trabalho e ao processo de constituição da identidade docente. Um segundo elemento identificado na experiência de formação continuada realizada pela UFPR foi a escuta e consideração da fala dos estudantes sobre suas dificuldades e necessidades através de avaliação institucional, compreendendo que o problema da aprendizagem e desenvolvimento dos professores envolve a dinâmica institucional e toda a sociedade. Um terceiro elemento identificado na experiência relatada é a existência de uma unidade administrativa ligada à pró-reitoria, com função de articular e executar a formação continuada na instituição, o que leva a crer que nesse contexto a formação é concebida como processo permanente.

Compreendo que os espaços de desenvolvimento dos professores no âmbito das instituições de Ensino Superior apresentam alguma variedade. As experiências formativas nos quais se constituem esses espaços são bastante dispersas, mas carregadas de soluções possíveis como oportunidades de trocas entre os profissionais, em ambientes presenciais ou virtuais, no encontro com a experiência coletiva. Nesses espaços de trocas, as narrativas compartilhadas promovem o desenvolvimento de uma flexibilidade crítica e de análise da diversidade, dos estilos, e dos contextos de formação que estimulam o olhar do profissional para sua ação, em vista do olhar sobre a formação e constituição do outro.

Na sequência de estudos da formação continuada, Oliveira Junior (2018) realizou uma investigação com 69,23% dos participantes do Colégio de Pró-reitores de Graduação (COGRAD) na perspectiva do professor das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) através do qual, questiona quais as ações de formação docente desenvolvidas pelas IFES no Brasil favorecem a atuação profissional no Ensino Superior.

Através desse estudo, foi possível constatar uma tendência crescente de que a formação continuada, ao invés de promover a profissionalização docente está servindo a novas formas de regulação profissional. Certamente, a regulação faz parte e é necessária ao

acompanhamento das ações, dos resultados e dos alinhamentos que se faz em contexto formativo. O impacto da regulação é também o impacto da identificação com o trabalho de reformar os sistemas e as culturas educativas que se processam nas universidades.

Oliveira Junior (2018) considerou, na sua investigação, a ampliação e responsabilização no trabalho docente em Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil. Identificou os focos das atividades de formação continuada, indicados por, aproximadamente 45% dos participantes, que os relacionou a três aspectos preponderantes: a melhoria da prática pedagógica, o desenvolvimento profissional dos professores e, atualização de conhecimentos específicos.

Também foi observado, nessa investigação de Oliveira Junior (2018), que um percentual de 86,96% dos participantes informou que as políticas de formação continuada são definidas com base em relatórios diversos gerados na gestão da instituição, em relatórios produzidos pelas Comissões Próprias de Avaliação (CPA), dentre outros dispositivos legais. É razoável admitir que há um esforço de coerência entre as avaliações do trabalho docente e das necessidades dos profissionais e as propostas institucionais de formação continuada. No entanto, o autor observa que a avaliação dos estudantes não foi considerada como subsídio para a formação docente.

Referindo à escolha de temas desenvolvidos nas ações formativas, a pesquisa mostrou que há uma aproximação entre os responsáveis pela execução da política de formação continuada na instituição e os professores em formação, que sugerem por meio de questionários e formulários. No que tange à permanência e ao acompanhamento da formação poucas mudanças se observa, pois, as ações formativas ainda se apresentam pontuais, organizadas anualmente e semestralmente, e em alguns casos específicos, quando ocorrem. Foi indicada a ausência de formadores de docentes para o Ensino Superior. O estudo indica que houve grande resistência à formação docente dentre os professores participantes.

Xavier *et al* (2017) defendem que a formação continuada dos professores constitui compromisso das universidades, mas que precisa ser planejada com base nas necessidades dos professores e dos departamentos. Observa que aprender a ensinar vincula-se, em definitivo, à construção do conhecimento profissional docente. Ou seja, é fundamental que o professor se qualifique para ser docente, uma vez que existem saberes específicos para esse ofício. Embora o professor vivencie processos de autoformação e possa realizá-los individualmente, acredita-se que a reflexão compartilhada e conjunta precisa acontecer.

Posso afirmar, baseada no estudo aqui empreendido, que a complexidade da Docência e das necessidades formativas permanentes dos professores dá origem a conceitos mais

amplos para abordar a formação continuada. A elaboração do conceito de desenvolvimento profissional, teorizado por Day (2001) dentro do paradigma do pensamento dos professores, e a partir dos estudos da aprendizagem permanente, amplia a ideia de formação continuada na forma de cursos. Como um modo de aprendizagem, a formação continuada é situada num conjunto maior de estratégias que visam promover o crescimento de indivíduos e instituições. Realizando-se tanto dentro quanto fora dessas instituições, a formação continuada apresenta limitações e potencialidades como acontece com outros modos de aprendizagem.

Com finalidades flutuantes, defendo que os processos de aprendizagem dos professores podem ocorrer de maneira autônoma, na qual o professor busca o conhecimento e, a partir de programas de formação, cujo interesse na constituição dos conhecimentos que os professores devem se apropriar orientam (ou não) os currículos de formação de professores. Neste sentido, Santos e Mendes Sobrinho (2014, p. 41) consideram que

[...] a formação contínua se desvela como uma necessidade própria do formando e/ou formador na estruturação de conhecimentos que se edifique em movimentos sempre renováveis e, não apenas meramente burocrático, visto não apenas como uma imposição administrativa do sistema educacional, mas também uma necessidade de si próprio. [...].

Assim, os processos de aprendizagem docente, cujos objetivos são relacionados ao desenvolvimento dos professores, devem ser empreendidos tanto por eles próprios a partir da sua prática, quanto pelas instituições, com base em necessidades permanentes relacionadas ao ensino, ao currículo, às escolas e, à aprendizagem dos estudantes, ou seja, relacionadas à formação pedagógica de docentes no Ensino Superior.

Entendo que a valorização da formação pedagógica tem uma sobrevida dentro dos departamentos de Ensino Superior desde sempre, sem muitos tempos e espaços para que os docentes compreendam, interpretem e atuem pedagogicamente, aprendendo e se desenvolvendo como professores. Sua legitimidade, no entanto, evidencia-se, seja por seu fundamental papel na reorganização das estruturas educacionais, que orientam uma maior atenção a esses profissionais. Seja, de outro modo, igualmente fundante, a existência de uma base de conhecimentos com os quais os professores não estão familiarizados e necessitam produzir ou se apropriar nos contextos em que atuam, tendo que mobilizar recursos emocionais, cognitivos, relacionais como fonte de legitimação profissional.

Neste capítulo, me ocupei de um olhar sobre os horizontes de aprendizagem e desenvolvimento profissional docente no Ensino Superior, para conhecer as possibilidades que estão sendo criadas nas instituições para que os docentes possam socializar e interpretar juntos suas experiências docentes, numa compreensão da formação continuada

como uma dessas possibilidades, mas ressaltando o aspecto contínuo que deve ter o apoio institucional ao desenvolvimento dos professores integrado aos contextos práticos nos quais atuam<sup>5</sup>.

Diante do exposto, desenvolvi esta investigação com vistas a alcançar os professores em suas experiências, aprendizagem e desenvolvimento profissional docente no contexto da prática pedagógica na Licenciatura em Ciências Biológicas. Para tanto, explico no próximo capítulo as características de uma metodologia de pesquisa biográfico-narrativa com base numa hermenêutica fenomenológica, que orienta este estudo.

---

<sup>5</sup> Abrem-se os horizontes da formação dos formadores através da Resolução CNE/CP N. 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as diretrizes curriculares para a formação continuada de professores da Educação Básica, na qual se estabelecem os fundamentos pedagógicos e as características da formação continuada, dentre as quais destacamos o art. 7º, Inciso V: “V - Coerência sistêmica - a formação de professores é mais efetiva quando articulada e coerente com as demais políticas das redes escolares e com as demandas formativas dos professores, os projetos pedagógicos, os currículos, os materiais de suporte pedagógico, o sistema de avaliação, o plano de carreira e a progressão salarial, sendo importante considerar sempre as evidências e pesquisas mais recentes relacionadas com a formação de professores, bem como as orientações do governo federal, de associações especializadas e as inovações do meio educacional, valendo atentar que, **quando se trata da formação de professores, a coerência sistêmica alcança também a preparação dos formadores ou dos docentes das licenciaturas**, cuja titulação se situa em nível de pós-graduação por exigência legal, uma vez que a Docência nesse nível, pautada nos presentes critérios, pode propiciar, aos futuros professores, experiências de aprendizagem análogas àquela que se espera que o professor da Educação Básica propicie a seus alunos. (Grifo da autora)

## CAPÍTULO II

### INVESTIGAÇÃO-FORMAÇÃO

Neste capítulo apresento a metodologia do estudo, fundada numa hermenêutica fenomenológica como base para compreender a experiência dos colaboradores deste estudo. Explicito as características da investigação biográfico-narrativa e seus procedimentos de produção de dados através de narrativas como dispositivos formativos. Descrevo o campo constituído para a realização do estudo, a Prática Pedagógica na Licenciatura em Ciências Biológicas e os formadores de professores como colaboradores neste estudo. Esclareço o emprego da Entrevista Narrativa e do Ateliê Biográfico de Projeto na produção dos sujeitos de experiência, que foram analisados a partir de eixos e indicadores que emergiram do conteúdo das narrativas.

#### **2.1 A Investigação biográfico-narrativa**

Esta investigação inspira-se numa hermenêutica fenomenológica que se fundamenta em princípios de conhecimento que consideram o ser como centro de todo o processo de existência e, sua consciência como movimento intencional, marcada por temporalidades e potencialidades. A fenomenologia se estrutura com base na experiência imediata do indivíduo, em que suas vivências são processos intersubjetivos fundantes de suas relações com o mundo, como horizontes de possibilidades. O indivíduo, na perspectiva fenomenológica, é um ser contingente diante da facticidade do mundo que o impõe necessidades e o desafia a produzir-se na experiência que é sempre única, e na qual o real é espaço-temporalmente existente, num momento de tempo, com duração e conteúdo inerentes à compreensão dos indivíduos sobre si, como ser de relações, linguagem, corporeidade e sentidos atribuídos.

É nessa perspectiva que abordo o ser no mundo da vida cotidiana e sua consciência como lugar da experiência, com as contribuições filosóficas de Martin Heidegger (2015), da disposição de Schütz (1979) na construção de uma fenomenologia social como base para a compreensão da experiência cotidiana, que favorece o estudo (auto)biográfico na formação de professores. E, no pensamento de Paul Ricoeur (2010) sobre a narrativa com espaço de produção da experiência pelo uso da linguagem, tanto como explicação do tempo cronológico, quanto como compreensão das temporalidades fenomenológicas do ser em sua circularidade hermenêutica.

Num cenário de possibilidades ao conhecimento sobre comunidades humanas, Schütz (1979) sintetiza os principais conceitos da fenomenologia e organiza instrumentos para a compreensão do conteúdo das experiências vivenciadas por esses seres. São eles: a consciência, a experiência, o significado, a conduta, a atenção à vida e a ação no mundo exterior. O investimento de Schütz foi possível por uma base ampliada da fenomenologia que os estudos do pragmatismo americano sobre “corrente de pensamento”, o fluxo de pensamentos, noções e expressões internas, com suas “orlas” ou “halos” de associações e emoções. E, ao integrar e ampliar a compreensão Weberiana, Schütz compreendeu que a relevância motivacional da experiência indica que a situação é sempre pragmática, ou seja, ligada a interesses e propósitos que a pessoa tem em mente, e evidenciando-se em traços e elementos suficientemente familiares. Por outro lado, se a situação não é pragmática, a situação apresenta-se como um problema a dar origens a aberturas e continuidades na experiência do indivíduo. Ao abrir-se à compreensão do que se apresenta, a situação passa a ter relevância temática, tornando-se o tema dos seus esforços cognitivos.

A investigação de base compreensiva, instrumento de uma hermenêutica fenomenológica, visa o conteúdo da experiência e, a pesquisa narrativa apresenta-se como possibilidades comunicativas e informativas, como testemunho do tempo, do lugar e dos acontecimentos. A narrativa como fenômeno e como método, se constitui no conto e na compreensão do conto e contribui para a produção de conhecimentos experienciais, ao dá-se como uma investigação através da qual o narrador pode tomar-se como ator e autor da própria experiência, pela investigação consciente do seu percurso biográfico e dos processos nos quais está envolvido pela linguagem. A narrativa busca a compreensão e, ao colocar o ser na centralidade das questões que estão sendo investigadas, contribui para torná-los conscientes de suas vivências.

Ao narrar, o sujeito interpreta o fato não como o fato aconteceu, mas como ele o interpretou. Assim, ele se coloca numa posição de fala, a partir do seu lugar de origem, a partir de si, da sua sociedade, da sua organização, da sua cultura. Ao considerar fatos históricos e sociais, a pessoa narra com autonomia suas vivências e experiências. E o faz com a liberdade de enriquecê-los com elementos novos que podem elucidá-lo, caso a memória falhe. Este saber que parte da pessoa, da sua decisão de contar, da sua seleção de aspectos, recortes, momentos, lembranças em geral, que escolhe contar ao pesquisador, através de relatos registrados em suportes orais e escritos é de natureza hermenêutica. Finger (2010) observa que o saber hermenêutico das narrativas autobiográficas se gera quando a pessoa,

narrando a partir de si e do seu lugar no mundo e na história, decide o que vai narrar e dá o seu testemunho.

No campo da formação de professores, Nóvoa e Finger (2010) consideram que o uso de narrativas conduz os colaboradores da investigação a reconstituírem suas histórias através da memória, que será trazida durante os procedimentos investigativos. Ao promover eventos de recordações relativas ao tema em estudo, os colaboradores poderão descobrir elementos do seu percurso histórico que o levarão a uma tomada de consciência, a um repensar de si e, quiçá, a uma mudança no seu modo de pensar ou nas suas atitudes. A narrativa apresenta, nessa abordagem, um potencial formativo por sua qualidade heurística capaz de levar os professores, ao revisitarem suas memórias, a observarem curiosamente seu percurso biográfico, num movimento de autodescoberta, autoconsciência que o possibilitará desenvolver-se e recriar-se.

Pela memória, o real se processa no tempo e pode ser olhado e interpretado, quem viveu e se recorda, pode contar do que viu, do que fez, do que aprendeu. As vivências humanas são carregadas de sentido. Nisto reside o grande potencial das narrativas autobiográficas, o narrador experimenta mais uma vez suas vivências e, refletindo, refaz seu percurso e reconstrói sua história. A narrativa faz-se histórias e histórias em relatos de muitos formatos. Uma história contada com dignidade será sempre um testemunho valioso para o investigador que pretende se aproximar dos contextos no tempo e nos acontecimentos, ainda não registrados, ainda não conhecidos.

Para Lima (2011, p. 38), a (auto)biografia promove o “[...] desenvolvimento de uma consciência crítico-reflexiva do sujeito”, evidenciando um processo de formação emancipatória pela reflexividade produzida pelas narrativas biográficas. E, por essa razão, as narrativas são consideradas instrumentos de pesquisa e formação, ao juntar elementos pessoais e referências históricas através da pesquisa narrativa, revelando-se de grande impacto social no campo da formação e das pesquisas em educação. A autobiografia se caracteriza como investigação-formação ao dar conta de processos de tomada de consciência que se constituem em possibilidades de mudanças nos colaboradores do estudo. Brito (2010, p. 64), sobre a narrativa (auto) biográfica, considera que:

[...] no âmbito da pesquisa qualitativa em educação, compõem fontes preciosas de produção de dados, cujo diferencial é protagonizar a vivência da escrita como alternativa para a reconstrução dos percursos do sujeito, seja na formação profissional, seja no cotidiano das práticas pedagógicas. Escrever sobre os processos formativos, sobre a ação docente desenvolvida e sobre o ser professor provoca a autorreflexão e o reencontro do sujeito com seus percursos de vida pessoal e profissional.

A narrativa adota uma abordagem ampla como princípio epistemológico e como procedimento metodológico, pois contribui em processos de formação e de autoformação. Bolívar (2002) atribui uma perspectiva própria como investigação biográfico-narrativa como forma legítima de construção de conhecimentos na investigação educativa e social. Para este autor, essa pesquisa na formação de professores contribui para evidenciar como os professores atuam e os sentidos que dão ao seu trabalho, pois lhe dá condições de rever o passado, reconhecer o presente e projetar novas formas de ação. Considero, com o autor, que os professores são pessoas que, ao longo da sua história pessoal, se constituem nas singularidades do seu mundo individual e coletivo e produzem um conjunto particular de habilidades, projetando-se sempre mais adiante de si no tempo da sua biografização.

### 2.1.1 A narrativa biográfico-educativa

Tomada na sua globalidade, a narrativa articula períodos da existência que reúne vários fatos considerados formadores. A articulação entre estes períodos efetua-se em torno de “momentos-charneira”, designados como tais porque o colaborador escolheu – sentiu-se obrigado a - uma reorientação na sua maneira de se comportar e/ou na sua maneira de pensar o seu ambiente e/ou de pensar em si através de novas atividades. Para Josso (2010), esses momentos de reorientação articulam-se com situações de conflito e/ou com mudanças de estatuto social, e/ou com relações humanas particularmente intensas e/ou com acontecimentos socioculturais (familiares, profissionais, políticos, económicos).

As narrativas de formação são abordadas como biografia educativa, Dominicé (2010) evidencia que a biografia educativa se constitui em instrumento que permite ao adulto tomar consciência dos seus processos de ensino e das implicações que resultam em regulações e autorregulações da própria formação. A diversidade de percursos biográfico-educativos que foram abordados e se organizam neste relatório, são perpassados por narrativas do passado, do presente e do futuro. Segundo Josso (2002, p. 30), “[...] a organização que favorece a construção de uma narrativa emerge do embate paradoxal entre passado e futuro em favor de questionamento presente”.

Para compreender a aprendizagem e o desenvolvimento profissional docente do formador de professores, é preciso conhecer sua experiência interpretada. Para contar sua experiência, ele a expressou, compreendeu e interpretou em narrativas de si, em histórias de acontecimentos que dizem do que se passou com ele, em vivências como professor e como formador de professores. Desse modo, para compreender as experiências formadoras dos

formadores, que constituem a aprendizagem docente e evidenciam o desenvolvimento profissional, vamos tomá-las conceitualmente a partir de Josso (2002).

Josso (2010, p. 76-77) esclarece que a experiência implica momentos nos quais os formadores são desafiados a mudanças nos seus modos de ser, de fazer, de pensar e de se relacionar consigo, com os outros e com os processos formativos. E assim, emergem em dinâmicas subjetivas nas relações entre o individual e o coletivo e mobilizam reflexões que evidenciam motivos que se caracterizam por processos distintos: autonomização/conformização indicando um movimento dialético do ser que busca pensar com autonomia, resistindo às conformações ambientais. Dinâmicas de responsabilização/dependência, evidenciam movimentos de aceitação, de iniciativas, de responsabilidade na atividade profissional que “[...] exprime uma maneira de a pessoa se posicionar na comunidade de vida [...] como um ser que assume suas escolhas, os seus comportamentos e suas ideias [...]”. Em dinâmicas de interioridade/exterioridade compreendo com a autora que, neste processo, o narrador reflete sobre seu potencial, sobre suas capacidades e “[...] se sente tentado pelo desenvolvimento de novas competências”. Sendo assim, um processo que reflete a abertura do ser na sua relação com os saberes, implicando-se na construção de significados como “[...] o resultado pensando de suas experiências”.

A autora evidencia os processos de aprendizagem pelas narrativas na perspectiva do pensar a formação do ponto de vista do aprendente. O uso da construção da narrativa como uma “[...] atividade psicossomática que pressupõe a narração de si mesmo, sob o ângulo da sua formação, por meio de recurso a recordações-referências” (p. 39), que falam de duas dimensões presentes nas narrativas. Uma, dimensionada nas recordações visíveis e que evoca aspectos concretos de percepções e imagens sociais; outra, numa dimensão do invisível. Tais recordações referenciam emoções, valores, sentimentos e sentidos. Depreende a autora que as recordações-referências carregam as narrativas de intencionalidade na busca por elucidar a própria formação, ressignificando diferentes aspectos e dimensões que, por terem afetado ou afetar o narrador, e produzido reflexões no momento da narrativa, podem se traduzir num renovado significado, mais claro e mais amplo para o narrador.

Para a autora, as “[...] recordações-referências são simbólicas do que que o autor compreende como elemento da sua formação” e que “[...] uma recordação-referência pode ser qualificada de experiência formadora, porque o que foi aprendido (saber-fazer e conhecimentos) serve, daí pra frente, quer de referência a numerosíssimas situações do gênero, quer de acontecimento existencial único e decisivo na simbólica orientadora da vida. São as experiências que posso utilizar como ilustração para descrever uma transformação, um

estado das coisas, um complexo afetivo, uma ideia, mas também uma situação [...]” (JOSSO, 2002, p. 29).

Nesse sentido, é que estabeleci neste estudo a concepção de biografia educativa para delimitar o período com o qual o interlocutor produziu suas narrativas. Desse modo, foram consideradas as narrativas de formação/aprendizagem a partir do momento em que o professor recorda no tempo suas referências de aprendizagem do ensinar e do ser professor/formador. O percurso biográfico dos colaboradores, que compreende sua formação e sua experiência profissional são evidenciados com referência à sua aprendizagem e ao seu desenvolvimento profissional, considerando que a aprendizagem docente é um processo social que sempre pode se constituir na experiência cotidiana dos professores.

## **2.2 A produção narrativo-biográfica e a constituição do ser de experiência**

A produção de narrativas como constituição de uma materialidade está para além de um contexto de produção de dados da investigação. No centro da investigação biográfico-narrativa está a pessoa do professor, sua memória, suas recordações-referências, sua história pessoal, sua reconstrução biográfica. O emprego das técnicas foi orientado para a produção de experiências de pensamento e comunicação, através de narrativas orais e escritas, em situações que oportunizaram a indagação e a reflexão sobre aprendizagem docente do formador de professores. Destaco, como característica deste estudo, que a experiência se centra na singularidade/subjetividade/objetividade dos colaboradores e a partir deles, bem como nas relações que se tecem no cotidiano profissional que, neste estudo, é a prática pedagógica na licenciatura.

A dinâmica da investigação-formação possibilitou aos formadores a participação em Entrevistas Narrativas (EN), conforme Schütz (1979) e Jovchelovitch e Bauer (2010), e em Ateliê Biográfico de Projeto (ABP), numa adaptação da proposta de Delory-Momberger (2006, 2012, 2016), que se desenvolveu em 03 (três) jornadas, organizadas em 06 (seis) momentos ao longo de (06) seis meses.

Antes de iniciar o movimento da investigação-formação foi realizada a identificação dos colaboradores interessados em participar deste estudo, entre os professores de Ciências Biológicas atuantes no curso no período letivo de 2019.1, foram selecionados, 09 (nove) professores colaboradores do estudo. A decisão de participar deste estudo não foi definitiva e poderia haver desistência em qualquer etapa. Embora todos tenham contribuído com a realização do ateliê, apenas 06 (seis) colaboradores finalizaram suas biografias educativas até

o momento de apresentação deste estudo. O procedimento de assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE A) configurou este momento da investigação-formação dando início aos procedimentos de produção de dados.

O procedimento a seguir se constituiu na criação de um site informativo (APÊNDICE B) com a finalidade de apresentar esta pesquisa científica aos colaboradores, socializar seus objetivos e os aspectos teórico-metodológicos da narrativa biográfica como procedimento investigativo, com esclarecimentos sobre o Ateliê Biográfico de Projeto (ABP) como dispositivo de investigação-formação.

### 2.2.1 A Entrevista Narrativa

A “entrevista narrativa” desenvolvida por Schütz (1979) como técnica específica de produção de dados foi criada com a intenção de compreender como as biografias foram construídas, em que contextos e quais os fatores que produzem mudanças e que motivam ações dos portadores da biografia. Através da Entrevista Narrativa (roteiro no APÊNDICE C), os informantes deram voz às suas memórias, observaram retrospectivamente seus processos, organizaram sua experiência de aprendizagem docente e testemunharam sua interação na prática pedagógica da Licenciatura em Ciências Biológicas. Jovchelovitch e Bauer (2010) contribuíram na orientação dos procedimentos concernentes a esta técnica de produção e análise de dados. De acordo com esses autores, nós, os seres humanos, somos seres de relatos. A vida é sempre contada, os relatos produzem relações, ao mesmo tempo que são compartilhados e reconstruídos no diálogo e no testemunho do real. E o que é real? O que vale como realidade? Na narrativa é válido o que é real para quem conta a história.

Para a realização da entrevista narrativa, procedi com etapas que se organizaram, em linhas gerais, com momentos de preparação e realização da entrevista. A preparação consistiu na exploração do campo e na formulação de questões exmanentes do pesquisador que indicam seus interesses de investigação. A iniciação consistiu em formular o tópico que deu início à narração. Nesta fase, manifestei auxílio apenas visual para promover a aproximação do informante com o tema da investigação e com a questão proposta: Você pode falar como você se tornou um professor de Ciências Biológicas num curso de Licenciatura e descrever as situações em que você considera ter aprendido sobre a Docência, nessa prática pedagógica de formar professores de Ciências Biológicas para a Educação Básica, aqui no IFPI?

A segunda fase consistiu na narração central, na qual o narrador não foi interrompido. Estimulei a narração com encorajamento não verbal para que o informante continuasse sua

narração. O informante usou o sinal de finalização (“coda”) que indicou a emergência da próxima fase, na qual realizei alguns questionamentos.

Na fase das indagações, procedi com questões que puderam elucidar os relatos trazidos nas entrevistas narrativas, partindo de perguntas exmanentes para as imanentes (temas e relatos que são trazidas pelo informante durante a narração). A fase conclusiva da entrevista narrativa, já com o gravador desligado, permitiu-me realizar algumas questões, cujas respostas foram anotadas de imediato no diário de campo.

### 2.2.2 O Ateliê Biográfico de Projeto (ABP)

O Ateliê Biográfico de Projeto (ABP), constituído de Narrativas Biográfico-Educativas (NBE) como instrumento de pesquisa, foi selecionado por seu potencial pedagógico pertinente a este estudo, e se constitui em processo de biograficidade, em espaço/tempo de aprendizagem, formação e socialização no qual compreende-se o indivíduo como ser social singular, dimensiona-se o tempo como temporalidade biográfica da experiência e da existência e, a materialidade da narrativa como processo de biografização da experiência. O ABP se desenvolveu em seis momentos ao longo de 6 (seis) meses. De acordo com Delory-Momberger (2006), os momentos se organizam em torno de procedimentos que compõem o ateliê biográfico de projeto como dispositivo de formação. Neste estudo, o ABP foi organizado e suas etapas descritas em APÊNDICE D. O primeiro momento foi dedicado a informar sobre o procedimento, os objetivos do ateliê e os dispositivos colocados em prática. O momento seguinte correspondeu à elaboração, à negociação e à ratificação coletiva do contrato biográfico. Duas jornadas foram empreendidas no terceiro e quarto momentos, consagrados à produção da primeira narrativa biográfico-educativa e à preparação da socialização.

O quinto momento destinou-se à socialização da narrativa biográfico-educativa, na qual realizamos um trabalho conjunto de busca de sentidos, através de reescrita da narrativa por um escriba em primeira pessoa. E essa narrativa foi devolvida ao locutor que produziu redação definitiva fora do ateliê, sem limites de forma ou tamanho. O sexto e último momento foi um tempo de síntese que buscou evidenciar o projeto pessoal de cada um, incluindo os argumentos e um balanço de incidência da formação no ateliê no projeto profissional de cada um dos participantes.

A realização do ABP, na sua etapa de campo, aconteceu no âmbito do departamento de formação de professores, no Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores- LIFE,

durante o período letivo de 2019.2, quando os colaboradores estavam em pleno trabalho docente no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas no *Campus* Teresina Central (Figura 1).

**Figura 1** - Laboratório de Formação de Educadores – LIFE



Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

Participaram do ateliê, 9 (nove) colaboradores, que constituíram 3 (três) tríades no desenvolvimento do ABP: Cajuí-Guabiraba-Catingueira/ Angico Branco-Oliveira-Jambeiro/ Carvalho-Tamboril-Ipê Roxo (Figura 2).

Os participantes descreveram situações, pessoas, acontecimentos, vivências que puderam significar como experiências de aprendizagem docente, através da construção do caderno de figuras do indivíduo-projeto (APÊNDICE E), com uso de metáforas: Eu semente, quando os colaboradores refletem sua chegada como professor em curso de licenciatura e implicações na sua atuação, prossegue com a fase de inserção e atuação na qual defini a figura do Eu árvore. Segue produzindo a figura do Eu fruto para constituir-se ou não como formador de professores, como projeto do Eu semeador. O caderno metafórico consistiu na produção do movimento de configuração, prefiguração e refiguração do projeto de si (RICOEUR, 2010).

Apostando no potencial formativo do ABP através da construção de biografia educativa, propus a figura do Eu semeador na qual os colaboradores construíram seu projeto profissional como professor formador, de volta ao campo após a vivência no ateliê biográfico como um movimento de refiguração de si como formador. Essa abordagem foi bem compreendida pelos colaboradores que a consideraram uma experiência evolutiva e

desenvolvimental do eu profissional, “uma formação continuada” como referiu Carvalho logo no início dos trabalhos no ABP.

**Figura 2** - Tríades de participantes do ABP, representados por árvores



Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

Através deste dispositivo pedagógico, o ABP, os participantes do estudo foram levados a produzir, sob orientações (APÊNDICE F), narrativas biográfico-educativas, orais e escritas, com foco nas recordações-referências de vivências, relações e interações na Licenciatura em Ciências Biológicas. Que vivências os trouxeram até aqui e o qual o sentido dessas vivências.

### 2.3 Contexto e Colaboradores da pesquisa

O IFPI é potencialmente rico para a produção deste estudo, pois é uma instituição centenária de Educação Profissional e Tecnológica, cuja breve história de aproximadamente 17 anos, com Projetos Pedagógicos de Formação de Professores de Ciências Biológicas para a Educação Básica decorre de política recente, para a qual a instituição não tem tradição, mas já tem uma história a contar. Sua inserção dentre as instituições formadoras de professores se dá a partir de legislação específica e seus cursos de Licenciatura se organizam com base nas diretrizes comuns para a formação de profissionais para a Educação Básica. Neste campo foram criados desde 2002, outros cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas com a consequente adaptação do projeto, ora atendendo a mudanças na legislação, ora buscando unificar o projeto em todos os *Campi* do IFPI.

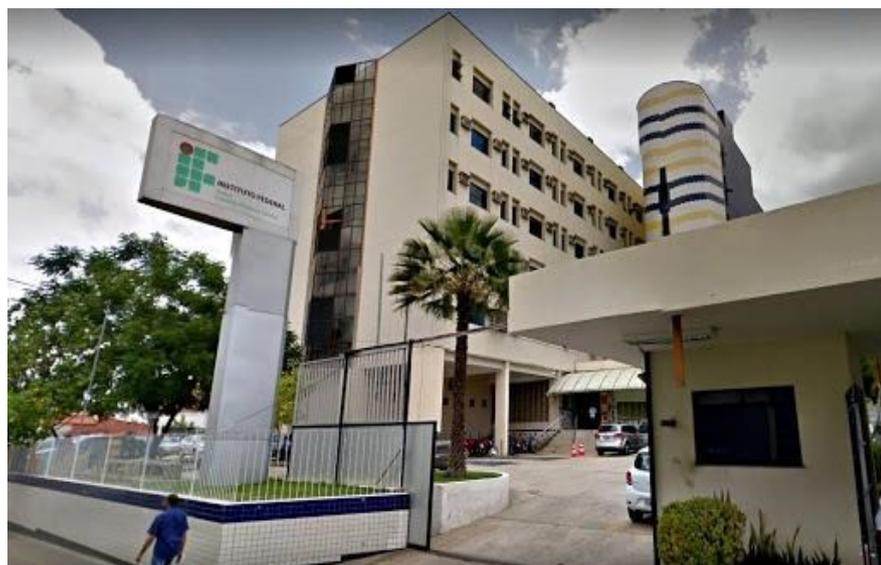
Destaco que no âmbito dos Institutos Federais e de acordo com a Lei Federal nº 11.892/2008, deve ser destinado, no mínimo 20% das vagas para cursos de licenciatura e

programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a Educação Básica nas áreas de Ciências e Matemática, e para a Educação Profissional (BRASIL, 2008). Observo, com Orsano (2016, p. 66), que “[...] dessa forma, assume especial relevância a análise acerca dos múltiplos aspectos que permeiam o processo de implantação de cursos de Formação de Professores, visto que este é um dos objetivos primordiais, que envolve a própria concepção dos Institutos Federais”, sendo a formação pedagógica dos formadores, um desses aspectos.

No campo das licenciaturas, o projeto institucional prevê a manutenção de estratégias do Ministério da Educação, através da CAPES para promover a permanência de estudantes nos cursos de formação para a Docência. Para o que promove a participação em programas de incentivo à Docência como PIBID, PRODOCÊNCIA, LIFE, PARFOR, RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA com o objetivo de estimular a formação de professores para atuarem na Educação Básica.

Esta investigação se deu no contexto do Departamento de Formação de Professores (DFPLC) do Instituto Federal do Piauí - *Campus* Teresina Central (IFPI-CATCE) (Figura 3). Como campo para a realização do estudo selecionei o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Esta pesquisa foi acolhida institucionalmente pela Direção Geral e de Ensino do Campus, pelo Chefe do Departamento de Formação de Professores, Letras e Ciências, a quem demos conhecimento e solicitamos autorização para a realização da pesquisa.

**Figura 3** - Imagem da fachada do prédio B IFPI – *Campus* Teresina Central



**Fonte:** Reproduzida de cidadesnnet.com (2018).

O curso de Licenciatura em Ciências Biológicas foi criado em 2002 no então Centro Federal de Educação do Piauí (CEFET-PI) que, ao assumir a oferta de cursos superiores em 2001 passa a se constituir como instituição pluricurricular. Ao mesmo tempo, eram criados mais três cursos de licenciatura na área de ciências da natureza e matemática. Atualmente conta com 15 docentes, dentre os quais, alguns se encontram afastados para capacitação, outros afastados por necessidades de saúde. Aceitaram colaborar com este estudo 9 (nove) dos 15 (quinze) professores que atuam na Licenciatura em Ciências Biológicas no IFPI-Campus Teresina Central. Hoje, a Licenciatura em Ciências Biológicas, num departamento que se constitui de 4 (quatro) cursos de licenciatura, responde pelo maior número de matrículas e de saídas em relação aos demais cursos do departamento. O que considero um avanço, em muito, empreendido por esses profissionais.

Os colaboradores deste estudo são professores que atuam no Ensino Superior no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Como formadores, são agentes na prática pedagógica de formação de professores numa instituição pública federal. Eles foram escolhidos como base nos seguintes critérios:

**De inclusão:** Interesse em participar da pesquisa, identificado mediante resposta à carta convite encaminhada pela pesquisadora no momento desta investigação; disponibilidade para produção de narrativas orais e escritas: ser professor efetivo do Instituto Federal do Piauí; ser Licenciado em Biologia ou em Ciências Biológicas.

**De exclusão:** Professores diretamente ligados ao projeto do curso, mas que não sejam licenciados em Biologia ou Ciências Biológicas, como os professores de Estatística, Geografia, Filosofia, Pedagogia, Sociologia, Matemática e Química.

Para tomar por atos de conhecimento suas experiências relatadas, compreendidas e interpretadas como aprendizagem docente em processos formativos e autoformativos, os colaboradores desse estudo investigaram-se a partir de dentro de uma proposta que é coletiva, que é pedagógica, que é local, com disposição para refletir sobre sua aprendizagem e assumindo-se no compromisso com a produção de conhecimento, aprimorando o campo da Docência como prática reflexiva e científica. Na perspectiva da prática pedagógica do curso de licenciatura e suas influências para a aprendizagem docente dos formadores, contribuindo no fortalecimento dos projetos de formação de professores no IFPI.

Para proteger a identidade dos colaboradores da pesquisa, foram utilizados codinomes, adotados em referência a nomes de árvores à escolha do colaborador, por razões diversas justificadas por afinidades, apreço, admiração ou homenagem. Os codinomes escolhidos foram: Angico Branco, Cajuí, Carvalho, Catingueira, Guabiraba, Ipê Roxo, Jambreiro, Oliveira

e Tamboril. A seguir, o perfil biográfico dos colaboradores nas próximas páginas, uma reconstrução a partir de dados da investigação recolhidos em entrevista narrativa, testemunhos orais e escritos de biografias educativas produzidas no Ateliê Biográfico de Projeto.

# **A**ngico Branco



*Ser professor não era e nunca havia sido seu projeto de vida. Desejou ser motorista, influenciado pela vida de garoto próximo a uma BR. Depois foi ser soldado da marinha. Tentou vestibular para enfermagem, sem sucesso. Sem emprego, após deixar a marinha, Angico-Branco vai ser vendedor ambulante, depois operário de empresa de telefonia. Sem êxito, então, decide estudar. Estudou com afinco, cursou Biologia na UFPI e começa a ensinar ainda no meio do curso de graduação, não foi fácil, foi muito ruim, pensou em desistir e fez novos concursos, tentou IBAMA, polícia, e outros, sem conquista. Foi professor de Educação Básica, de cursinhos e atuou na escola privada durante anos, até ingressar no IFPI por concurso público. Angico Branco se viu diante de decisões que impactavam diretamente a vida da sua família, tendo que assumir um cargo público no interior do estado, para o que teve que abandonar contratos de trabalho em escolas particulares, reduzindo muito seus ganhos e sua qualidade de vida. Tempos difíceis marcaram seu ingresso no serviço público e na atuação em cursos de licenciatura, levando-o a pensar em desistir. No entanto, novas oportunidades na carreira, como cursar mestrado e doutorado o levaram a permanecer como professor, o que considera que valeu a pena. Angico Branco acredita que, assim como seus colegas, vir de uma família humilde e ter sonhos modestos é uma característica da maioria dos professores que encontram na profissão docente, dignidade e condições de vida.*

# Cajú



*Como estudante profissional, Cajú foi sempre apoiada por sua família que lhe custeava o básico para os estudos. Desejou cursar Enfermagem e prestou vestibular na Universidade Federal do Ceará (EFC), mas optou por cursar Licenciatura em Ciências, com habilitação em Biologia na UFPI, sem ideia do que vinha a ser licenciatura ou bacharelado, mas tinha gosto por Biologia. Neste curso, Cajú viveu momentos de dúvida quanto à sua opção, sendo influenciada por professores e suas práticas de laboratório que, semestre a*

*semestre, foram se tornando de grande interesse para Cajú que, mesmo já compreendendo o sentido do curso de licenciatura, as disciplinas pedagógicas não a atraíam. É no final do curso, no entanto, que vive sua primeira prática como bolsista da Docência, numa sala de EJA. Cajú foi uma estudante profissional, apoiada por diferentes professores que a tinham com bolsista em seus laboratórios, logo seguiu para o mestrado em Botânica na UFPI. Atuou como bolsista na EMBRAPA, dentro da sua área científica, mas as condições materiais, garantidas pelas diversas bolsas que conquistou ao longo da sua vida acadêmica, a empurraram para um concurso público para a Docência, como professora substituta na UFPI. Lá encontrou estudantes de Medicina e de Licenciatura que muito a desafiaram. Cajú, em mais uma situação é “empurrada” para o concurso para professor efetivo do CEFET-PI, sim, pois não se via ainda nesse “negócio” de dar aulas. Aprovada, assume seu cargo na*

*UNED-Florianópolis e, mais uma vez sofre muito com as volumosas tarefas no cargo recém assumido. Após 2 anos de atuação na Docência no Ensino Médio, como professora de Biologia, Cajú retoma sua atividade como estudante e vai cursar doutorado, sem qualquer referência à Docência, retornando ao seu cargo em 2004.*

*A nova realidade a colocou em atividades de gestão em coordenações, o que a inseriu no universo da formação de professores, tendo que atuar em processo de reforma curricular e sendo desafiada a aprender para atuar, o que a levou a uma interação na Licenciatura em Ciências Biológicas que lhe proporcionou verdadeiro estágio em Docência, ao relacionar a formação de professores com o ensino na Educação Básica.*

# C arvalho



*Gostando muito de Matemática, sua primeira vontade foi ser economista como o pai mas, por algum tempo pensou em cursar Medicina. Influenciado pelas aulas de um professor, decidiu por Biologia, mas não distinguia licenciatura de bacharelado. Graduou-se na UESPI em um curso que considera bastante técnico e distante da formação de professores. “Eu nem imaginava que poderia ser professor”.*

*Apesar de já trabalhar como vendedor e receber ajuda da mãe, Carvalho sente a necessidade de trabalhar para ganhar mais e descobre, de súbito, que pode dar aulas! Sim, ele descobre que faz um curso de licenciatura para ser professor. Graduou-se no ano de 2000, e atua na Educação Básica desde 1998. Em 2003 ingressa no IFPI e vai direto pra licenciatura.*

# C

## atingueira



*Jovem e com o sonho de ganhar dinheiro, logo percebeu que seu desejo de ser veterinário não se realizaria. Logo animou-se em buscar uma área de interesse e o boom da demanda por professores de Biologia no final dos anos de 1990 o fez decidir a ser professor de Biologia, diante da possibilidade de ter emprego e dinheiro. Entrou no curso de Licenciatura em Biologia na UFPI em 2001 e direcionou seus estudos para a área técnica e para a vida acadêmica, “[...] pois a formação de professores era quase Zero”. Teve práticas esporádicas com o Ensino de Biologia. Ao concluir a graduação, segue para o mestrado. Faz concurso para o CEFET-MA em 2008. Em 2010 chega ao IFPI, atua na formação de professores, assume a coordenação do curso, onde se sente transformar. Em seguida parte para o doutorado, de onde retorna com muitas ideias para interagir à formação de professores no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.*

# G

*uabiraba*



*Um professor típico de escolas particulares e, em especial, de cursinhos preparatórios para vestibulares, distante da prática de formação de professores, mas com prática docente bem avaliada por muitos anos na cidade de Teresina. Dessa forma chegou ao IFPI, precisamente no Campus de Floriano (2009). Ainda em 2009, inicia-se uma nova trajetória na sua vida profissional, pois passou a contribuir na formação de novos professores. O processo foi desafiador para Guabiraba, para quem foi difícil e de muita leitura.*

*Esse constituiu-se de muitos momentos de ensino e aprendizagem, que no decorrer do tempo foram únicos e inesquecíveis!*

# **I** *pê Roxo*



*Ipê roxo escolheu a Docência, desejou ser professor, sentiu vontade de se fazer ouvir ao contar sobre a natureza e seus desígnios, comunicar e se fazer entender. A admiração por seus professores o inspirou, “[...] a observação de mestres ministrando aula, o encantamento em ter o privilégio de ouvir e o sonho de ser ouvido, isso pra mim, traduziu o fato de ser professor”. Sua motivação foi sempre informar com segurança e “[...] passar solidez quando à frente da prática pedagógica eu pudesse estar”. Ipê Roxo licenciou-se em Biologia pela UFPI, atuou 17 anos na Educação Básica, na rede privada. Desenvolveu-se na sua área de conhecimento em cursos de especialização e mestrado. É professor no IFPI em cursos técnicos, tecnológicos e, na Licenciatura em Ciências Biológicas, onde experimenta de vivências como formador.*

# Jambeiro



*Jambeiro é uma professora desde jovem, assim como eu, cursou o magistério de 2º Grau e logo começou a ensinar. Desejou estudar Psicologia por influência de um professor. Ao ingressar na Licenciatura em Ciências Biológicas sabia que queria ensinar e recorda-se do Professor Paiva, uma referência de inspiração. Sua referência mais presente, no entanto, é sua mãe, professora leiga de muitos estudantes ao longo de anos. Em família compartilha o apreço pela Pedagogia. Jambeiro trabalhou 28 anos em uma escola na qual aprendeu muito além da formação que teve, diz que sua prática foi uma verdadeira formação. Atuou na rede pública com Ensino Médio e, em universidades como professora substituta em cursos de Medicina, Enfermagem e Licenciatura, antes de ingressar no IFPI. Jambeiro considera que o Ensino Superior lhe proporcionou essa reflexão sobre a formação docente.*

# Oliveira



*Oliveira cursou Licenciatura em Ciências Biológicas na UFPI, apesar de ter desejado cursar Medicina. Seu pai não se alegrou e até envergonhado se sentiu. Estudante do interior com poucos recursos, vinha diariamente assistir aulas. Insistindo no sonho de ser médica, tranca o curso para fazer cursinho, sem êxito retoma o curso, negando a Docência e sentindo aversão à ideia de ser professora. Lutou contra a timidez e o nervosismo ao ter que falar em público. Aos poucos, foi se identificando com a Biologia e com a Docência. “Uma professora em especial me chamou atenção e me serviu de inspiração, a professora Dra. Paula Prazeres Magalhães. Ela trabalhava a disciplina de Citologia e Genética. Essa professora tinha didática, postura, conteúdo e era muito humana”. Oliveira inicia sua jornada como professora substituta em cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas na UESPI, “[...] uma experiência traumática [...] não tinha ninguém pra me orientar”. Ingressa no magistério estadual em 1993 e, após algumas práticas com o Ensino de Biologia em diferentes instituições, níveis e modalidades de ensino “[...] na verdade, a sala de aula sempre foi o lugar onde eu mais me realizei, onde eu encontrei meu lugar no mundo, onde eu reconheci minha missão. Onde eu encontrei o sentido para minha existência. Oliveira chega ao IFPI no ano de 2009, desde então consolida práticas na Licenciatura em Ciências Biológicas, inclusive na coordenação do curso. “[...] Para mim essa coordenação tem sido um grande aprendizado. Tenho estado em contato direto com as dificuldades dos alunos e entendido melhor a importância das licenciaturas”.*

# Tamboril



*Tamboril chega na Licenciatura mesmo sem querer, pois faria Medicina, a gosto do pai. Aprovada na UESPI para Biologia, assim como Carvalho, em um curso muito técnico, longe da formação de professores. Suas práticas na Docência, durante o curso e nos estágios, foram traumáticas, ora era confundida com estudantes devida à sua pequena estatura, ora em pânico por atuar em turmas de adultos, quando ainda era bem jovem. Enfim, Tamboril sentia-se em pânico diante da sala de aula. Porém, ao concluir a graduação, assumiu que continuaria e seria professora. Ingressa na Docência como professora substituta já no Ensino Superior, na instituição onde graduou-se. Tamboril sentiu que estava em casa e reproduziu tudo o que viu seus mestres fazerem, “eu tava reproduzindo, fabricando aquilo que meus mestres, minhas professoras, meus professores tinham feito eu passar. Então, não foi novidade!”. Tamboril lecionou na UFPI com disciplinas pedagógicas, mas destaca que sua graduação a preparou para a ciência e a pesquisa. Fez mestrado, teve vivências na Educação Básica e Superior. Iniciou suas atividades na Licenciatura em Ciências Biológicas no então CEFET-PI em Floriano.*

Ao reconstruírem suas histórias de vida em narrativas biográfico-educativas, os colaboradores situaram no tempo e nos acontecimentos sua condição humana, seu lugar social e as expectativas profissionais suas e de seus pais. A formação superior, desejada e buscada, alinhava-se com os valores sociais que orientaram suas escolhas educativas, visto que a educação é o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função dos seus interesses na formação de seus quadros superiores (PINTO, 2010). O prestígio e *status* social ditariam as profissões que deveriam escolher. A Medicina, modelo de prestígio e *status* social, é profissão mais almejada, como informam os perfis dos colaboradores. No entanto, o contexto histórico e social da educação nos anos de 1990 e 2000 são distintos. Os anos 2000 foram marcados por uma política de valorização do magistério e pela criação de inúmeros cursos de licenciatura, apontando para uma oportunidade profissional e financeira para os jovens, como aconteceu com Catingueira.

As condições sociais de origem dos colaboradores deste estudo, sem muitas distinções, indicam que a educação superior dependia do esforço econômico da família e da dedicação a rotinas duras de estudantes sem grandes poderes de capital. Essa realidade social não se distingue da grande maioria dos estudantes de licenciaturas. Estudo realizado na região sudeste do país demonstra que cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, com oferta diurna, se aproximam em características aos cursos mais disputados e que o acesso a esses cursos se dá a classe com maior capital econômico e cultural, e afirma que “a origem sociocultural da maioria dos aprovados nos cursos com modalidade licenciatura era bem menos privilegiada que a dos alunos que optaram pelos cursos mais concorridos” (DINIZ-PEREIRA, 2011, p. 43).

A formação de professores no Brasil, sem uma política consistente de valorização profissional e sem o apoio da sociedade ao trabalho dos professores, é responsável por arrebanhar aos cursos de licenciaturas os estudantes que sobram nos processos seletivos em cursos de maior prestígio para assumirem os quadros docentes no país em todos os níveis. E, desse modo, perpetua valores e crenças sobre a profissão docente, mantendo o *status quo* e a baixa qualidade de investimentos educacionais na formação de professores.

O desprestígio dos cursos de licenciatura e a negação da profissão docente é uma realidade social determinante da escolha profissional dos jovens, para quem ser professor(a) não é uma opção imediata. Os perfis enfatizam que ser professor não foi profissão desejada para a maioria, sendo motivo de decepção para os pais, como testemunhou Oliveira. E que a formação para tal não era levado a sério na universidade, sendo consideradas um apêndice

desnecessário as disciplinas pedagógicas. Contudo, e apesar das forças sociais, a profissão docente é também desejada e assumida, como nos contam Jambeiro e Ipê Roxo.

Sem dispositivos legais para a formação pedagógica de docentes do Ensino Superior, sem planejamento institucional e pouca ou nenhuma disciplina de Docência para o Ensino Superior, constatamos que os colaboradores deste estudo tiveram poucos espaços-tempos para experiências de aprendizagem e desenvolvimento profissional docente na sua formação continuada como demonstrado (Quadro - 1).

**Quadro 1** - Formação continuada dos colaboradores deste estudo

<b>CLBR/ Ano de ingresso no CEFET/IFPI</b>	<b>FORMAÇÃO/IES</b>	<b>ANO DE TITULAÇÃO</b>
<b>Angico Branco 2007</b>	Doutorado em Geografia – UNESP	2015
	Mestrado em Geografia - UNESP	2010
	Especialização em Ensino de Biologia – UFPI	2001
	Graduação em Lic. Plena em Biologia – UFPI	2000
<b>Cajuí 1998</b>	Diversos cursos, oficinas, simpósios em Formação de Professores no IFPI, também em outras instituições do país.	
	Doutorado em Biologia Vegetal - UNICAMP	2004
	Mestrado em Biologia Vegetal – UFPE	1995
	Especialização em Ciências Básicas no Conhecimento da Amazônia - UFPA/MPEG	1991
	Graduado em Biologia – UFPI	1988
<b>Carvalho 2003</b>	Doutorado em Biotecnologia - Renorbio – UFPI	2018
	Mestrado em Genética e Toxicologia -ULBRA-RS	2008
	Especialização em Ciências Ambientais – UFPI	2001
	Licenciatura em Ciências Biológicas– UESPI	2000
<b>Catingueira 2010</b>	Doutorado em Ecologia-UnB	2019
	Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente – UFPI	2009
	Graduação em Lic. Ciências Biológicas – UFPI	2006
<b>Guabiraba 2009</b>	Mestrado em Ciência Animal - UFPI	2019
	Especialização em Ciências Ambientais - UFPI	2006
	Graduação em Lic. Ciências Biológicas – UFPI	2004
<b>Ipê Roxo 2009</b>	Cursos de extensão que participo e cursos de capacitação e aperfeiçoamento de técnicas procedimentais em laboratórios da Universidade Estadual do Maranhão CESC/UEMA e FIOCRUZ/RJ Mestrado em Ciências Biológicas - CESC/UEMA	

	Especialização em Genética e Evolução – UFPI	2016
	Especialização em Ciências Ambientais -UFPI	2009
	Graduado em Lic. Ciências Biológicas – UFPI	2002
		1996
<b>Jambeiro</b> <b>2012</b>	Doutorado em Ciência Animal-UFPI	2017
	Mestrado em Ciência Animal - UFPI	2007
	Especialização em Biologia Parasitária - IFPI	2009
	Especialização em Microbiológica na PUC/BH	1997
	Graduação em Biologia – UFPI	1995
<b>Oliveira</b> <b>2009</b>	Doutorado em Ciência Animal-UFPI	2016
	Mestrado em Genética e Melhoramento - UFPI	2011
	Mestrado em Docência Universitária – IPLAC Cuba	2000
	Especialização em Docência do Ensino Superior - UESPI	1998
	Graduação em Lic. Ciências Biológicas – UFPI	1995
<b>Tamboril</b> <b>2007</b>	Atualizo minha prática através de leituras e novas bibliografias	
	Doutorado em Geografia – UNESP	
	Mestrado em Botânica – UFRPE	2011
	Graduado em Lic. Ciências Biológicas – UESPI	2000
		1998

**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

Evidencia-se a determinação profissional dos colaboradores, seus interesses, suas zonas de desenvolvimento mais especificamente na área das Ciências Biológicas. É bastante evidente que a especificidade da Docência e da formação pedagógica de professores, como conhecimentos basilares a programas de mestrados e doutorados, não está presente na quase totalidade das experiências de formação continuada.

#### **2.4 A Análise de conteúdo de narrativas**

A análise de conteúdo foi empregada na análise do material produzido nas narrativas. De acordo com Bardin (2010), o método de análise de conteúdo consiste em técnicas de análises de comunicações e mensagens, que através de procedimentos sistemáticos de descrição do conteúdo poder-se-á inferir acerca dos conhecimentos e de suas condições de produção. Neste estudo, a análise de conteúdo de narrativas foi realizada com base na sistematização proposta por Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1999) em etapas de análise que consistem em procedimentos de: Pré-análise, Clarificação do *Corpus*, Compreensão do *Corpus*, Organização do *Corpus*, Organização Categorical (Quadro 2). Para os autores “[...] mais que o acontecimento, aquilo que procuramos e que encontramos na história de vida, se a

soubermos analisar é a representação social feita de imaginário, de processos cognitivos, de construções intelectuais de imagens, de afectos e de crenças” (POIRIER; CLAPIER-VALLADON; RAYBAUT, 1999, p. 149).

Segui a proposta de Schütz (1979) para a análise das entrevistas narrativas em um processo de análise em seis passos: a transcrição detalhada do material verbal. A divisão do texto em material indexado e material não indexado. A análise dos componentes indexados e a organização dos acontecimentos produzindo a trajetória individual dos colaboradores, que aqui referimos como percurso biográfico-educativo. Em seguida, consideramos a análise do conhecimento do informante sobre si por meio dos componentes não indexados nas narrativas como suas opiniões e reflexões.

Procedi a alguns agrupamentos por eixos temporais nas trajetórias individuais, onde se evidenciam as trajetórias coletivas no contexto deste estudo sobre os formadores de professores e sua aprendizagem docente. Sua proposta considera a reconstrução da perspectiva do indivíduo sobre sua realidade, que é por ele construída e modificada. As contribuições de Schütz são significativas para a pesquisa biográfica em educação ao direcionar a análise para as estruturas processuais dos cursos da vida, indicando elementos que alteram as biografias e que são relevantes na compreensão dos indivíduos, seus papéis e posições que ocupam na estrutura social.

O conteúdo desta análise foi composto por documentos tanto da entrevista narrativa, quanto do ateliê biográfico de projeto - ABP, pois o recurso à memória e à narrativa, oral e escrita, reúnem tais documentos em um acervo único de textos que traduzem histórias dos colaboradores deste estudo, com as quais construí a tese deste estudo.

#### **Quadro 2 - Etapas e procedimentos de análise dos dados**

<b>Etapas Poirier et al (1999)</b>	<b>Atividades orientadas pelos autores</b>	<b>Procedimentos de análise do conteúdo deste estudo</b>
Pré-Análise	Classificar e repertoriar os documentos; Transcrevê-los e conservá-los, assim como os registros que compõem os arquivos da base de inquérito; compor notas e fazer marcações; ler e escutar com atenção às significações.	Após a etapa de transcrição e digitação do material, que foi realizado com apoio de profissional, o software permitiu a classificação de conjuntos de arquivos em áudios e textos correspondentes às entrevistas narrativas realizadas (18 documentos); aos áudios dos 4º, 5º e 6º momentos do ABP e suas respectivas transcrições (54 documentos); Leituras e marcações foram classificadas, de modo a estarem disponíveis para as próximas etapas.

Clarificação do <i>Corpus</i>	Desbaste do <i>corpus</i> e elaboração do léxico- <i>thesaurus</i> ; Compor os perfis biográficos tão objetivo e exaustivo quanto possível.	Os perfis biográficos dos colaboradores foram elaborados considerando informações pessoais e profissionais sobre sua formação, sua experiência profissional, sua atuação na Educação Básica e superior, seu tempo de serviço na Educação Básica, suas vivências na Licenciatura em Ciências Biológicas do IFPI.
Compreensão do <i>Corpus</i>	Composição do léxico- <i>thesaurus</i> . Retorno sucessivos aos documentos, identificando as palavras recorrentes que carregam sentido e pessoalidade.	Identificação de palavras com significado para este estudo, que foram contadas, codificadas e agrupadas em conjuntos para compor o léxico- <i>thesaurus</i> .
Organização do <i>Corpus</i>	Definir as grelhas de análise	Neste estudo, consideramos, para a análise do objeto de estudo, os seguintes eixos: o formador de professores e seu percurso biográfico A prática pedagógica como espaço/tempo de experiências formadoras para os formadores de professores O formador de professores, sua aprendizagem e desenvolvimento profissional docente no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas
Organização categorial	Organizar categorias que compõem grupos de sentido com fragmentos dos documentos relacionados a cada uma.	Composição de categorias <i>a posteriori</i> de análise da aprendizagem docente: participação, experiência prática, autonomia.

Fonte: Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1999).

No processo de análise, observei indícios de aprendizagem na experiência dos colaboradores, que dão seu testemunho. Bertaux (2010) me ajudou a perceber os indícios na fala, nos testemunhos, numa perspectiva de compreensão sociológica, considerando dois aspectos: primeiro que, no Ateliê biográfico, pela pesquisa biográfica, os nossos colaboradores, eles são também pesquisadores, pois que estão a pesquisar a sua própria biografia educativa. E eles são também potencialmente reflexivos, com um ou outro particularmente reflexivo, pois essas pessoas existem em todas as categorias sociais. Com essas duas premissas na análise dos testemunhos: de que o narrador, ele é um pesquisador, então ele vai trazer informações importantes com a intencionalidade dessa auto investigação sobre a aprendizagem docente. E, de que ele já sendo, potencialmente, um ser reflexivo, ele mantém um contato com a sua subjetividade, com seu processo sócio-histórico que, diante dos acontecimentos na sua biografia educativa, mesmo com pouca ou nenhuma explicação sobre tais acontecimentos, ele o vai testemunhar de alguma maneira. Uma análise

compreensiva desses testemunhos deve observar os indícios para interpretar e compreender o fenômeno descrito que, às vezes, é só uma palavra. Bertaux (2010, p. 108) evidencia que “[...]. Não se pode esperar que tais fenômenos e suas lógicas (sociais) sejam descritos pelo sujeito; salvo exceções, a eles será feita somente uma alusão, às vezes sob a forma de uma simples frase, e até mesmo de uma só palavra (eu me viro)”

Assim, procedi com a organização do material para o tratamento posterior em eixos e indicadores de análise de narrativas.

#### 2.4.1 Organização de Eixos e indicadores de análise

A análise produzida buscou compreender a aprendizagem docente de formadores sobre ensinar e ser professor formador, constituída de experiências formadoras na prática pedagógica de Licenciatura em Ciências Biológicas. Ao interpretarem suas vivências de aprendizagem em narrativas biográfico-educativas, os colaboradores recordaram e projetaram, pela temporalidade (passado, presente e futuro), compreenderam seu percurso biográfico e identificaram situações de aprendizagem docente. Os achados desta investigação estão organizados em três eixos de análise (Figura 4), com base em descritores orientados para os objetivos de pesquisa, com os quais responderemos ao problema de pesquisa: Em quais dimensões da aprendizagem docente de formadores de professores, que constituída em experiências na prática pedagógica de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFPI, alteram seus modos de ensinar e ser formador e implicam seu desenvolvimento profissional?

No primeiro eixo, **formação e prática docente**, identifiquei as intenções e aberturas dos colaboradores, em relação à profissão docente e ao ser professor, em experiência pré-profissionais, assim com através de experiências profissionais na formação em cursos de licenciatura e suas primeiras experiências profissionais como professores. Numa perspectiva de compreensão do percurso biográfico-educativo dos colaboradores, em recordações-referências do passado, em fragmentos de suas histórias de vida e formação, memórias de um tempo significado como aprendizagens docentes do ser professor e do saber ensinar.

No segundo eixo descrevi a **experiência e aprendizagem dos formadores de professores** a partir das situações de enraizamento e atuação na prática pedagógica na licenciatura, na perspectiva das experiências que lhes foram formadoras. Neste eixo, as experiências foram organizadas em indicadores de aprendizagens pragmáticas, aprendizagens da participação, aprendizagem da transformação de si e, aprendizagem como experiência de ser vivente e aprendente.

No terceiro eixo, compreendo a **prática pedagógica na Licenciatura em Ciências Biológicas como contexto de experiências formadoras** para os formadores, identifico os espaços e tempos de aprendizagem docente e analiso as dimensões do desenvolvimento profissional docente na prática pedagógica na Licenciatura em Ciências Biológicas com base nas aprendizagens que se dirigem à construção da profissionalidade dos formadores, compreendidas em indicadores de desenvolvimento de habilidades e competências de ensino; indicadores de desenvolvimento da identidade de professores e formadores; indicadores de desenvolvimento da participação, do pertencimento a grupos; e, indicadores de desenvolvimento da autonomia, nos processos decisórios, no ensino e na gestão.

O eixo quatro se organiza em torno do **ateliê biográfico de projeto com possibilidade formativa para os colaboradores**. Com vistas a contribuir com as pesquisas que empregam os processos de biografização como instrumentos de investigação e formação humana e social, busco identificar experiências formadoras que caracterizam mudanças nos formadores, a partir da experiência vivenciada no ateliê.

**Figura 4 – Eixos e indicadores de análise**



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Procedo nos capítulos seguintes com a análise dos dados das narrativas biográfico-educativas, em diálogo com a literatura sobre o tema refletindo a partir desses eixos e indicadores de análise, que levarão a nossas inferências úteis e necessárias para a composição do objeto.

## CAPÍTULO III

### **PERCURSO BIOGRÁFICO-EDUCATIVO DE FORMADORES DE PROFESSORES: FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE**

Neste capítulo analiso as recordações-referências trazidas de momentos pré-profissionais e profissionais, que indicam terem sido experiências formadoras, na perspectiva dos aprendentes, os colaboradores desta pesquisa. A partir das quais marcam o início da história de sua aprendizagem e desenvolvimento profissional docente como formadores de professores, como indícios para a compreensão de suas experiências de aprendizagem e desenvolvimento profissional docente na prática pedagógica da Licenciatura em Ciências Biológicas do qual participam atualmente.

Abordo o percurso biográfico-educativo desde o momento em que ocorrem experiências formadoras que, como veremos, podem ter início na fase pré-profissional, em processos de escolha profissional ou, nas suas experiências acadêmicas e profissionais. No primeiro item identifico as intenções e aberturas do Ser professor, Ser professora em narrativas de experiências pré-profissionais. Em seguida, analiso a entrada dos formadores no campo profissional, a partir de suas experiências na (des)necessária formação inicial. Este capítulo é parte do percurso biográfico-educativo dos formadores e se constitui do compartilhamento dos sentidos das suas experiências profissionais em recordações-referências presentes do passado.

#### **3.1 Intenções e aberturas do Ser professor, Ser professora: Experiências pré-profissionais**

A vivência pessoal do professor como participante fundamental nos estudos sobre os professores é fenômeno que marca o recorte deste estudo, no qual a compreensão das experiências formadoras na aprendizagem docente e no desenvolvimento dos professores será considerada na perspectiva dos colaboradores e de suas biografias, como indivíduos que agem sobre seus processos pessoais e profissionais, e dirigem suas aprendizagens e seu desenvolvimento docente em contextos diversos nos quais se constituem nas relações profissionais. Razão pela qual o tema da aprendizagem docente foi introduzido, tanto na entrevista quanto no ateliê biográfico, de uma perspectiva ampla, na qual os colaboradores se

sentissem livres para fazerem associações diversas com relação ao tema da própria aprendizagem como professor e formador.

Os referenciais de aprendizagem profissional que um professor pode estabelecer a si próprio apenas ele pode compartilhar. Desse modo, tanto a aprendizagem docente quanto o desenvolvimento profissional docente são conceitos com os quais busquei compreender suas experiências. Sem pretender realizar enquadramentos a modelos de formação, mas compreender as experiências que lhes foram formadoras durante seu percurso biográfico-educativo.

A evolução das investigações sobre formação dos professores e a contextualização do professor, como pessoa e profissional, no centro do debate, indica a crescente superação da formação como um processo exterior aos professores, que ocorre pontualmente e cujos conteúdos, definidos por especialistas, são alheios às necessidades e interesses dos professores. Day (2001) postula que os professores não podem ser formados passivamente, e que sua participação nas decisões sobre os sentidos e processos de sua aprendizagem é vital, pois os professores formam-se ativamente.

O lugar da experiência recoloca o ser na perspectiva das singularidades em que se encontram no tempo do seu percurso biográfico e no espaço em que seus corpos ocupam na sua historicidade. Uma concepção de espaço-tempo compreende o Ser como lugar da experiência. A biografização em que os formadores se envolveram, produzindo a experiência intersubjetiva, os levou a reconhecerem-se em alguns percursos na formação docente, identificaram-se em situações, emoções, desafios e realidades. Porém, sendo a experiência sempre subjetiva e tendo morada no ser, será sempre de alguém essa experiência. Entendo, com Larrosa (2011), “[...] que a experiência é, para cada um, a sua, que cada um faz ou padece sua própria experiência, e isso de um modo único, singular, particular, próprio”.

Persegui algumas narrativas orais e escritas, para compreender como os colaboradores chegaram a ser o que são, formadores de professores. Seus relatos orais, escritos, e suas entrevistas deixam-me conhecer as dinâmicas dos seus processos ao se tornarem formadores, professores, estudantes de licenciaturas, alunos do Ensino Médio, em momentos-charneiras nas temporalidades históricas dos acontecimentos. Numa hermenêutica de si, os narradores se empenham em recordações-referências que vão estruturando em histórias de suas primeiras manifestações formativas como professores, seus avanços e recuos em direção à profissão docente, em olhares de revés, em tomadas de consciência e em projetos para prosseguir.

Interessou-me compreender os motivos, as inspirações e os acontecimentos que contribuíram para que o narrador se implicasse com a profissão docente. Que momentos de

formação ou (de)formação evidenciam as narrativas? Sob a influência dos mestres, como? Nas oportunidades de ganhar dinheiro? nas tentativas frustradas para ingressar em cursos com maior *status* social? Ou nas oportunidades de trabalho para profissionais qualificados? Seria o período de formação para a profissão docente a marcar a implicação pessoal dos formadores com o processo formativo?

Ao implicarem-se com a narrativa de seus percursos de aprendizagem docente, tanto na entrevista narrativa, quanto no ateliê biográfico de projetos, os narradores iniciaram seu processo de aprendizagem da implicação e do distanciamento de si, procedendo com as narrativas, nas quais os discursos logo se traduzem em registros culturais, econômicos, psicológicos, sociológicos, dentre outros.

Ipê nos conta em entrevista narrativa que estudou em boas escolas particulares, “[...] *não pela condição financeira da família*”, mas porque o esporte o patrocinou. Prossegue dizendo que o que o levou à Docência, contudo, sua maior motivação “[...] *foi a vontade de satisfazer questionamentos de forma sólida, de forma comprometida com a verdade[...] o que me levou à Docência foi essa vontade de responder às coisas*. Ipê destaca que trabalhou em escolas particulares, onde teve “[...] *grandes mestres e eles me serviram muito de espelho [...] eu olhava para aqueles caras dando aula e ver que é isso que eu quero ser [...] então, eu já me vendo com aquela vontade de estar onde eles estavam, naquela condição de estar sendo ministrante de uma aula[...]*”.

Ipê se inspirou em professores profissionais de cursinho, “*feras*”. Ser professor de cursinho era uma atividade bem atraente nos anos de 1990, sob grande escassez de bons professores. Ipê demonstra um enorme desejo de entrar o mais rápido possível no mercado de trabalho, e expõe suas expectativas profissionais desde a licenciatura.

*[...]. O sonho que eu tinha estando fazendo o curso de Docência era tá no momento mesmo da Docência[...] a minha vontade era o mais rápido possível entrar no mercado de trabalho e desenvolvendo minhas atividades, as minhas habilidades pra saber se eu conseguiria me encaixar dentro das grandes esferas de bons professores de Biologia daqui de Teresina, quiçá de outros lugares. (Ipê Roxo, entrevista narrativa).*

Compreendo que Ipê Roxo estabelece uma relação de identidade com a profissão, permeada por sua admiração pelos mestres e colegas de trabalho, assim como pela oportunidade em trabalhar em boas escolas e pertencer a “[...] *grandes esferas de bons professores de Biologia*. Ao mesmo tempo em que revela sua concepção de “[...] *professor como facilitador da transmissão da informação e ministrantes de uma aula*”, ao narrar sobre

os acontecimentos, que deram origem a experiências formadoras da identidade docente de Ipê Roxo.

O contexto da socialização de suas experiências foi um espaço de interioridade e de exterioridade. O ser da experiência, ao compartilhar suas histórias, deixou-se levar pela memória, recordando momentos e sentimentos, registrando pessoas e acontecimentos e indexando na própria pele os elementos que os afetaram durante o percurso. O narrador estabelece ligações com o que vai falar, eles se coloca diante de outros, mas primeiro diante de si, como um ser que é capaz de deixar que algo passe a suas palavras, a suas ideias, a seus sentimentos, a suas representações “[...] um sujeito aberto, sensível, vulnerável e ex/posto” (LARROSA, 2011, p. 7). Nesse sentido, a experiência como lugar da interioridade é também um movimento de exteriorização em que o ser vai ao encontro do “isso” que o afeta, em vivências de acontecimentos.

A escolha da profissão toma a existência nesse momento. As decisões, as opções e as expectativas os colocam em relação dialética com as realidades e com a profissão que desejam, e que esperam a família e a comunidade que sejam dignos para não escolher ser alguma coisa que não tenha valor. A perspectiva é de um momento definidor de rumos, um acontecimento, um momento de transformações. Estas, porém, podem não ser imediatas, mas refletirão os acontecimentos.

É no momento da sua decisão que Catingueira estabelece uma dinâmica com a realidade e com a suas necessidades materiais, faz um balanço e decide suplantar o desejo de ser veterinário, “[...] *ai eu vi que veterinário não ia me dar dinheiro [...] tem futuro aqui não, vou para uma área próxima*”. Esse é um momento-charneira inaugural na produção de uma realidade nova, em que possa fazer avançar seus projetos pessoais e profissionais. A opção pelo curso de Biologia, além de estar na zona de seus interesses científicos, o narrador lembra que “[...] *tive um professor que me motivou muito, o professor Hélio Paiva*”. Lembra também que foi aluno de Ipê Roxo no Ensino Médio. A consciência de si e de seus planos e projetos profissionais revela suas capacidades de saber situar-se no contexto das suas reflexões sobre aprendizagem docente como formador de professores. E de implicar-se com o processo de produção biográfico-educativa.

Oliveira não tinha no seu horizonte trabalhar como professor, nunca foi o seu foco trabalhar com licenciatura e assim manifesta sua experiência:

*[...] eu fiz o curso de licenciatura porque eu não passei para Medicina como era a vontade do meu pai, ele dizia que tinha vergonha quando um amigo lhe perguntava qual era o curso que eu fazia que era Biologia [...] então eu fui carregando esse preconceito, que já vem da sociedade e aí a gente impregna, porém, ao longo do curso eu me identifiquei com a Biologia e com a Docência[...] (Oliveira, ABP 5º momento).*

Oliveira recorda-se de situações marcantes e traz registros de uma realidade conhecida, que é o preconceito contra o trabalho dos professores. A dinâmica de relações entre o individual coletivo é bem estabelecida na sua experiência, quando a família pleiteia pra ela uma posição social de prestígio como a Medicina, implicando Oliveira com uma dinâmica de conformação/autonomização, diante das expectativas alheias e das possibilidades para satisfazê-las. Neste processo, vai se “[...] *identificando com a Biologia e com a Docência*”. Ela, então, marca a sua identidade docente durante a licenciatura, é durante a formação inicial que Oliveira estabelece uma relação identitária com a profissão docente, marcando o início da sua profissionalidade e do seu desenvolvimento profissional.

As ligações dos formadores de professores com a Docência e a formação de professores, que emergem em registros de seus percursos pré-profissionais e profissionais, indicam ligações formadoras, deformadoras e transformadoras (JOSSO, 2006) que afetaram esses indivíduos, suas expectativas, suas identidades, seus interesses, seu desenvolvimento profissional. Essas ligações são familiares, motivadas por crenças e valores sobre a profissão docente que foram formadoras para uns e deformadoras para outros, assim como por registros que marcam ligações com a condição material da família e a necessidade de produzir e manter-se. Registros que os ligam a situações de negação e de aceitação da Docência com a profissão. Ligações com sentimento de frustração, tendo que aceitar a Docência como segunda opção profissional em algumas biografias-educativas.

Neste contexto de análise de narrativas biográfico-educativas, resalto o aspecto heurístico de uma fenomenologia social que possibilita a compreensão dos cursos processuais da vida como disparadores da relação dos entes com o mundo e suas contingências materiais e culturais que podem limitar suas opções para atuar como ser implicado sócio historicamente.

Para falar das influências para se tornar uma professora Jambeiro retoma sua infância e reconhece, ali as primeiras influências, posto que sua mãe, professora leiga, se constituía na primeira referência docente, socializa Jambeiro no 5º momento do ateliê biográfico: “[...] *eu sempre fui uma pessoa de muitas referências e o meu eu semente, como docente, considero que essa ligação com a formação docente iniciou aí nesse berço mesmo fraterno, em casa com os meus familiares*”. Jambeiro estudou o curso Técnico em Magistério no Ensino Médio, tornou-se professora aos 17 anos e, sob a influência do professor Rodolfo que era professor de Psicologia, brilhou o olho para se tornar uma psicóloga, pois tinha uma admiração muito grande pela psicologia “[...] *eu me identifiquei muito com a Psicologia da educação eu pensava em ser psicóloga e trabalhar com Psicologia da educação*” mas não havia o curso na UFPI e não tinha como ir para Parnaíba, “[...] *a minha mãe não deixava com 17 anos eu ir*

para Parnaíba para cursar Psicologia”. Foi, a partir dessa experiência que Jambeiro lembra do professor Hélio Paiva:

*[...]. Minha outra referência foi o Hélio Paiva na Biologia. Então eu chorei muito quando o Hélio faleceu porque foi uma pessoa que marcou muito e eu tinha, assim, ele como uma referência na minha, como uma pessoa que me indicou assim a Biologia e quando eu fui fazer Biologia, eu estudando com o Hélio porque ele ainda não era graduado e trabalhava na, na... Então eu cheguei lá, estudei, fiz a disciplina de anatomia com Hélio, então aquilo, eu estudava com uma pessoa que era minha referência. Então eu sempre fui cultivando em mim, essa sementinha e essa coisa da referência, de ter um docente referência na minha vida. (Jambeiro, ABP 5º momento)*

Jambeiro vê a Biologia como uma opção dentro dessas referências e, então, foi para Biologia e focou em ser professora de Biologia. Essa foi a primeira etapa na constituição da identidade de Jambeiro, que se mantém em desenvolvimento desde uma longa carreira, como veremos adiante.

As memórias de Angico Branco o fazem recordar do dia em que decidiu ir para a universidade, mas, pensou ele “*[...] ser professor não era meu projeto de vida, nunca foi*”. Depois de tentar trabalhar em diferentes atividades, Angico Branco desiste, desanimado. E, logo se põe em movimento.

*[...]. Olhei pro lado, olhei pro outro, não tinha o que fazer, aí eu pensei; “rapaz, vou estudar”. Eu já tinha 19 anos, na casa de meu pai e fiquei com vergonha de ser vagabundo, aí eu disse: vou ser, pelo menos, vagabundo universitário.[...] e eu estudei muito, muito mesmo, [...] fiz para Biologia, não sabia nem o que era, só porque eu gostava de planta, ser ecologista, aquela coisa. Sabia nem o que era aquilo, mas eu achava bonito essa coisa de ser biólogo e aí cai na Biologia e lá fui estudando até que um dia, igual a história de Catingueira, caiu a ficha, tem que ganhar dinheiro. (Angico Branco, ABP 5º momento)*

Na abordagem de Josso (2002) sobre a investigação biográfico-narrativa, este momento-charneira em que Angico Branco se envolveu em narrativas de si, se constitui experiência formadora pela aprendizagem de si como adulto, com responsabilidade e autonomia pela própria vida e seus significados. Neste sentido, Zizek (2017, p. 17) compreende “*[...] a experiência de si, como ocorrência puramente acontecimental*”. E que “*[...] numa narrativa, é apenas por meio de uma guinada [...] em termos de perspectiva que compreendemos realmente do que se trata a história*”. O instante em que a vida muda o olhar, quando acontece da ficha cair, a mudança ganha uma direção e o ser aventura-se intuindo seus caminhos no horizonte profissional.

Assim é a narrativa como uma hermenêutica acontecimental na qual Angico Branco revela o arrebatado do ser para além de si como um vagabundo envergonhado, para mais de si como um “vagabundo universitário”. Zizek (2017) questiona se seria o acontecimento uma

mudança na maneira como a realidade se apresenta a nós, ou é uma transformação da realidade em si mesma? Em diálogo com o pensamento de Heidegger, Zizek reflete que “[...] um acontecimento não é algo que ocorra dentro do mundo, mas uma mudança no próprio arcabouço pelo qual percebemos o mundo e nos envolvemos nele”, “[...] como uma guinada em nossa relação com a realidade”, como um momento-charneira, na compreensão da pesquisadora suíça, pra dizer desse espaço-tempo em que o narrador se move em abertura de si para o mundo que lhe cai bem no horizonte de suas possibilidades.

Após um teste vocacional que indicava propensões à área da saúde, Cajuí desejou fazer Enfermagem, “[...] *queria ser enfermeira e não médica*”. Durante a socialização no 5º momento do ateliê biográfico, Cajuí conta que ingressou no curso sem entender o que era licenciatura ou bacharelado. Durante o curso, que era uma Licenciatura em Ciências com Habilitação em Biologia, após cursar várias disciplinas, precisava optar por uma área específica e ela então tendo que decidir, revela:

*[...] lá pelas tantas com algumas referências de alguns professores que também não foram muitas pra mim lá na federal, só no final do curso que eu tive uma referência, aí no quarto módulo para eu poder decidir se era Biologia. eu me lembro do Lumbra (professor) e, na verdade, ele pedia pra gente desenhar um monte de peixe que estava num bando de vidro no laboratório dele, aí eu gostava, ia pro laboratório ficava lá, aí passava o tempo desenhando lá os peixes, porque era uma avaliação no final tinha que entregar um caderno com todos os peixes, era invertebrados a disciplina lá. Ok, nessa época, então, eu já estava entendendo que era negócio de licenciatura, as disciplinas pedagógicas eu não gostava não, eu gostava de ficar mesmo era no laboratório eu era estudante profissional [...] (Cajuí, 5º momento).*

Sem afinidades com as disciplinas pedagógicas, certamente por falta de conhecimentos que as justificassem naquele contexto de aprendizagens profissionais, Cajuí manifesta seu não apreço pela Docência e explicita seu gosto pelo estudo da natureza. Em que tempo e situação Cajuí será tocada pela Docência? Será ainda na sua formação inicial ou na sua prática profissional? E como será tocada? Cajuí tornou-se uma cientista, com várias cadeiras de laboratório e quase nada de formação pedagógica, até este momento da sua narrativa. Neste início de percurso biográfico-educativo, as relações de Cajuí com a Docência não se realizaram.

Tamboril não tinha a licenciatura como primeira opção, a Docência não era um horizonte profissional. Assim como Oliveira, Tamboril queria fazer Medicina para agradar seu pai, “[...] *ele queria que eu fizesse Medicina, e aí eu prestei vestibular na época para UESPI para Biologia, como trampolim para a UFPI para fazer Medicina*”. Tamboril se recorda que trabalhou numa escola de reforço e que

*[...] tinha muito medo de sala de aula, mesmo eu adorando, sempre quis ser professora, não sabia de quê, mas eu queria ser professora, [...] mas, assim que eu chegava na sala de aula eu entrava em pânico por conta da minha estatura, que era muito baixinha, era muito magrinha, um palito. (Tamboril, ABP 5º momento)*

Posso afirmar que os acontecimentos que afetam os colaboradores, aí na construção de si como profissional, indicam que suas relações com a profissão perpassaram o interesse pelos conhecimentos específicos, a identificação com áreas diversas de interesses e a entrada no mundo do trabalho como necessidade material de uma vida adulta. Refletindo sobre esse momento pré-profissional, Carvalho se recorda das suas possibilidades e de como ingressou em um curso de licenciatura.

*[...] minha primeira vontade foi ser economista porque meu pai é economista. Depois, já no Ensino Médio: “não... vou fazer engenharia”, pelo contato com os professores de matemática etc. e tal. Aí eu fui aluno do professor Hélio, Hélio Paiva. “Não... vou fazer Biologia”. Por algum tempo eu pensei em fazer Medicina” [...] naquela época, quando eu escolhi Biologia, eu nem sabia a diferença de Licenciatura para bacharelado. [...] Sendo assim, como eu gostava da Biologia, eu fiz pra Biologia. Eu nem imaginava que poderia ser professor. Aí o que apareceu pra mim foi licenciatura. Eu olhei só pra Biologia. Aí botei Biologia. [...] na metade do curso foi que eu “rapaz, não dá mais pra tá pedindo dinheiro pra mamãe, não... eu tenho que trabalhar.”. Aí foi que eu parei assim “vem cá... mas o que é que eu vou fazer?”. Eu já vendia meia e cueca no mercado central. Vendia pra poder tirar um negocim. Mas aí era muito pouco. E aí, então perai... vou ter que trabalhar. Vou trabalhar em que? Dá aula... aí foi que caiu um negócio. Não, eu tô num curso de formação, de licenciatura, então tem que ser professor” (Carvalho, 5º momento).*

Carvalho vive experiências pré-profissionais que o fazem refletir sobre suas escolhas. influenciado por seu pai, que é economista, por professores durante o Ensino Médio e por escolhas por cursos de prestígio social. Assim como outros, Carvalho não tinha muitas informações sobre o que vinha a ser um curso de licenciatura. A possibilidade de Carvalho assumir a profissão docente surge quando ele para, pensa e se questiona sobre trabalho “[...] vou trabalhar de quê?” “[...] Dá aula... aí foi que caiu um negócio”. A consciência se instala e Carvalho se dá conta de onde está e como deve agir. Como uma experiência formadora, esse testemunho expõe o momento em que o narrador se constitui na compreensão de si como possibilidade de Ser docente. Quando a ficha cai, quando algo acontece e que afeta os seres, quando se dá no tempo uma tomada de posição, uma virada do Ser, pode-se ler aí uma experiência formadora. A experiência compreendida como movimento do ser, como algo que o interpela, assim atesta o autor de o Ser e o Tempo.

*[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer,*

portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo. (HEIDEGGER, 1987, p. 143)

As experiências pré-profissionais dos colaboradores do estudo traduzem as singularidades dos processos individuais e coletivos que envolvem os colaboradores em movimentos de desenvolvimento em situações de decisão, de escolha da profissão, marcadas por sentimentos de incerteza, por frustrações de desejos e por interesses particulares. Neste contexto, a Docência vem se apresentando aos colaboradores como um enigma de admiração como em Ipê Roxo, de afetividade como em Jambeiro, de distanciamento e negação como em Cajuí, pois, nem todos, foram tocados pela Docência como profissão neste momento dos seus percursos biográficos-educativos.

Com mais ou menos ênfase, a escolha da profissão docente foi rejeitada em algumas narrativas-biográficas, como já revelado no perfil dos colaboradores. Destaco Jambeiro, Tamboril, Catingueira e Ipê, cujas identidades docentes e sua escolha profissional foram influenciadas por suas experiências formadoras em momentos pré-profissionais. Angico Branco, Cajuí, Carvalho e Catingueira revelam que o aspecto econômico relacionado ao trabalho e às necessidades humanas de sobrevivência nortearam suas relações com a Docência. Cajuí, Tamboril, Oliveira desejaram estudar Medicina em primeiro lugar, Docência não era uma perspectiva profissional para uma primeira opção. Guabiraba não se reportou a essa etapa da sua formação, ao narrar suas experiências na licenciatura.

Esse quadro de expectativas em relação à Docência ecoa na literatura e não me deterei na análise das conjunturas socioeconômicas e culturais que marcaram a entrada desses colaboradores na profissão docente, que se caracterizam pelo desprestígio e baixo *status* da profissão. Compreendendo, contudo, a relevância dos cursos processuais da vida na produção das narrativas. Os registros encontrados nas narrativas orientam meu olhar e minha compreensão sobre as experiências que lhes foram formadoras e o que nos informam suas recordações-referências. A seguir, início a análise das narrativas biográfico-educativas.

### **3.2 A (des) necessária formação inicial e a prática docente como professores iniciantes**

As primeiras experiências dos colaboradores com a profissão docente revelam aspectos fundamentais da sua constituição e do seu desenvolvimento profissional. Em relatos sobre formação inicial e prática profissional na Educação Básica, Ensino Fundamental e Médio; Educação de Jovens e Adultos e Ensino Superior, em cursos de Medicina e

Licenciaturas, indicam que os colaboradores deste estudo vivenciaram experiências em situações de Docência que podem informar sobre a constituição de sua identidade docente, seu sentimento de classe, de pertença, assim como o reconhecimento do *ethos* da Docência, além de seus processos de aprender a ensinar e a ser professor, como processos de desenvolvimento profissional docente, com origem (ou não) na formação inicial.

Catingueira teve seu ingresso na profissão docente motivado pela oportunidade de trabalho no alto dos anos de 1990, quando se inicia o desenvolvimento das políticas educacionais de formação de professores em cursos de licenciatura para as áreas de Ciências e Tecnologias. A demanda crescente por professores especialistas da área de Ciências Naturais, na sociedade brasileira, foi amplamente atendida a partir dos anos 2000, através da expansão das universidades e da criação dos Institutos Federais de Educação. Catingueira alcançou seu objetivo inicial e efetivou-se por concurso público no seu cargo de professor do Instituto Federal do Maranhão.

Recordando-se do que foi sua formação inicial para a profissão docente, alcança-se no ambiente geral da licenciatura que cursou na universidade e diz que “[...] *as pessoas entram no curso, mesmo na licenciatura, mas com vontade de serem biólogos, então, a parte docente era quase uma consequência. Um ou outro aluno se interessava*”. Nesse cenário, Catingueira revela: “[...] *eu já tinha aquela pegada docente mesmo... e isso (a Docência) se desenvolvia quase que naturalmente*”. Uma manifestação também da sua capacidade de saber de si, de apreender-se em desenvolvimento que, de tão implicado, lhe parece natural. O Narrador reflete que a sua formação pedagógica e a sua prática profissional eram muito pouco valorizadas e que

*[...] em geral, ninguém gostava, era quase uma obrigação ir pro CCHL pagar as disciplinas pedagógicas. [...]. E fiz um estágio fraco, fui à escola umas 2 vezes esse foi meu estágio docente. [...] como todo mundo vivenciou aqui, o curso é muito mais técnico, acadêmico, porque formação de professores é quase zero, então, os estágios foram pífios [...] eu acho que fui para a escola uma vez, professor assinou, está bom, já fechou o teu estágio e tal, mandou eu ir embora, então, praticamente, não fiz estágio. E conclui que “a gente vai direcionando para a vida acadêmica eu acabei gostando mais e tanto é que eu terminei a graduação e entrei no mestrado (Catingueira, 5º momento).*

Pimenta e Anastasiou (2014) discutem os saberes na formação de professores e os relaciona aos saberes das áreas específicas, aos saberes pedagógicos e saberes didáticos e, aos saberes da experiência. As autoras compreendem que “[...] esses saberes se dirigem às situações de ensinar e com elas dialogam, revendo-se, redirecionando-se ampliando-se e criando. No entanto, também contribuem para revê-las, redirecioná-las, transformá-las” (p. 71). Neste sentido, Catingueira reflete sua formação docente inicial:

*Entrei na UFPI, 2001. Fiz meu curso lá, mas como todo mundo vivenciou aqui o curso é muito mais técnico, acadêmico, porque formação de professor é quase zero. [...] Então praticamente não fiz estágio. [...] Tive algumas experiências como professor substituto, no estado, mas eram eventuais, foi corrido. Mas no meio do mestrado eu já fiz o concurso pro IFMA e passei, entrei lá, fiquei 2 anos (Catingueira, 5º momento).*

Registros simbólicos do estágio no curso de licenciatura são indicativos de processos que se modificam muito lentamente. Catingueira, licenciado a menos tempo que os demais, ao expressar sua experiência com estágio de Docência no curso de licenciatura resume uma realidade, na qual a formação inicial dos formadores não correspondeu às necessidades teórico-práticas inerente à formação docente.

Catingueira conclui o mestrado antes de iniciar-se na profissão docente. Ingressa como professor do quadro efetivo do CEFET-Maranhão em 2008. Em 2010 consegue uma transferência para o Instituto Federal do Piauí onde inicia suas atividades no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Entendo que essas experiências são reveladoras de um percurso consciente e orientado para um projeto de Ser ativo, indicando a presença de um ente capaz de falar de si, de reconhecer seus processos e de agir sobre sua realidade, favorecendo sua formação e desenvolvimento.

O estágio na formação inicial é uma fonte potencial de experiências formadoras, mas que depende das condições de organização, acompanhamento e supervisão das situações de prática e das sessões de reflexão sobre a prática. O conjunto de saberes docentes se caracteriza por uma formação universitária específica, acompanhada de socialização profissional associada a uma experiência prática numa escola, na qual esses saberes são mobilizados e utilizados no trabalho de ensinar. Além de ser uma prática tradicional, como demonstra Gauthier (2003).

Ao compartilhar seu percurso biográfico com os demais colaboradores no ateliê biográfico, Tamboril alcança-se no seu início de carreira profissional, questiona-se sem muito se deter, sobre a atuação como professora e decide “[...] não, vou continuar, vou ser professora”. Numa dinâmica de conformação, Tamboril se insere no campo sem dificuldades, como nos conta. Sua disposição revela uma ação pragmática num mundo já conhecido, sem manifestar afetação.

*[...] minha formação idêntica à de Carvalho, foi uma formação técnica, ela não tinha perfil, mesmo sendo uma licenciatura, não tinha aquele perfil pra ser professor, não. Tanto que o contato que a gente tinha como professor eram os estágios. Só eram dois estágios naquela época, [...]. Então era aquele contato bem ralo mesmo que a gente tinha com a sala de aula e eu tinha muito medo de sala de aula, mesmo eu adorando, sempre quis ser professora. [...] Quando eu terminei minha graduação eu tinha 22 anos. E aí eu fiquei naquela, digo “não, eu vou continuar, vou ser professora e tudo mais.” E aí minha primeira experiência como docente, na formação de professores, foi na própria universidade que eu me*

*graduei, [...] e aí pra mim foi, tipo assim, eu estava reproduzindo, fabricando aquilo que meus mestres, meus professores tinham feito eu passar. Então, não foi novidade. [...], paralelo a isso aí, na UESPI, eu era também professora na UFPI, dava aula de prática de ensino, inclusive Guabiraba foi meu aluno lá, na época. E aí a gente teve muita experiência com feira de ciências, porque eu era ligada ao departamento de métodos e técnicas em ensino, ao DMTE, no CCE. Eu era ligada ao pessoal lá da pedagogia. (Tamboril, 5º Momento)*

Consciente de suas condições de formação e experiência, implicadas nos modos de ser e fazer dos seus professores, Tamboril interpreta sua formação inicial e sua prática profissional no Ensino Superior como professora substituta, onde espelhava seus professores na realização do trabalho docente. Assume uma dinâmica de conformação/autonomização em que interpreta a formação recebida como inconsistente no que tange a formação para “*ser professor*”, compreendendo sem surpresas a reprodução na sua prática. Manifestando-se na capacidade de saber-fazer com o que a vida lhe deu, enfatiza experiências formadoras como professora de Prática de Ensino e sua familiaridade com as atividades do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE), além de experiências associadas a um saber-fazer consigo própria no momento dilemático em que decide continuar e ser professora. O que não deve ter sido um problema pois Tamboril “*[...] sempre quis ser professora*”.

As experiências que vivenciou no estágio, mesmo “*como medo*” da sala de aula, a convivência no departamento de ensino e o trabalho com seus alunos em feiras de Ciências, além da oportunidade de ministrar Prática de Ensino na universidade, possivelmente tenham contribuído para Tamboril se apropriar de questões específicas da Docência e de se desenvolver como profissional docente. A narradora implicou-se com a prática profissional e demonstrou capacidade de saber situar-se nela, mas nesse processo a dinâmica de autonomização ainda não ocorre e um movimento de responsabilização/dependência se evidencia na conformação de uma prática “*sem novidade*”. Compreendo que a decisão de “*continuar*” e de ser professora esteve referenciada numa abertura pessoal para a Docência, numa aceitação de desafios profissionais, mesmo consciente de que seu estágio não foi tão relevante e que sua formação inicial não foi efetiva na constituição de um perfil profissional para a Docência.

Em referência ao estágio e às suas práticas profissionais, Cajuí evidencia que não experimentou coisa nenhuma e que foi horrível. Seu testemunho revela uma realidade de cursos de formação de professores nos quais a formação para a Docência não é algo que se caracterize por um corpo de conhecimentos respeitado, embora específico e legítimo.

*[...] na verdade, durante a minha formação de professora, na UFPI, licenciatura, eu trabalhei em EJA, durante 6 meses. [...]. O meu estágio, como já foi dito aqui, eu tive dois estágios, mas eu nunca nem pisei na sala de aula porque o meu professor também nunca pisou. Eu passei. Não experimentei coisa*

*nenhuma, foi horrível o meu estágio lá na minha graduação, lá na UFPI. Ai lá vou eu, cair dentro, acabei minha graduação, caio dentro de uma sala de aula de EJA no Paulo Ferraz. Ali na 13 de maio. Mas era sofrimento, todo dia! Era sofrimento. Um bocado de alunos trabalhadores, vinham com a roupa do Armazém Paraíba, não sei de onde, aí pra eu ensinar... Meu Deus! Mas era dolorido demais, porque eu não sabia como fazer isso, porque eu não tinha aprendido e tinha que fazer agora. (Cajuí, 5º momento)*

A ‘*queda*’ do professor numa sala de aula, a ausência de formação e o melindre da convivência com jovens e adultos estudantes e trabalhadores é, sem dúvida, um cenário social no qual a Docência não encontrou lugar. Um cenário de negação da Docência por profissional que deveria ter recebido formação para atuar e saber o que fazer diante de uma turma. Cajuí recorda o seu estágio na licenciatura, e demonstra que naquela situação docente havia algo de específico e necessário, que não havia aprendido. Cajuí interpreta suas experiências e reflete sua formação.

Nesse sentido, o curso de licenciatura, com uma carga horária mínima de estágio, não se constituiu em formação prática, tampouco teórica, pois os saberes constituídos foram desvinculados do campo de práticas. Desse modo, a relação teoria e prática se revelou um problema para Cajuí e um desafio para os cursos de formação docente que representam apenas um “[...] aglomerado de disciplinas isoladas entre si, sem qualquer explicitação de nexos com a realidade que lhe deu origem” como analisam Pimenta e Lima (2012, p.33). Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p. 112), acerca da formação inicial de professores discutem que

Não se trata de habilidades ou competências utilitárias, senão de atividades gerais que, modeladas a partir da prática profissional, das necessidades, da realidade e das tendências de desenvolvimento dessa prática profissional, permitem articular a formação inicial com um caráter sistematizado orientado a qualificar para educar, [...] o que leva a qualificação em três direções [...]: qualificar para a Docência, qualificação prático-pedagógica, qualificação político-social.

Ademais, suas recordações-referências da Docência, neste cenário provisório, recobram sentidos e significados da sua chegada no Departamento de Biologia na universidade e das situações espaço-temporais. Seu testemunho nos informa o que foi essa experiência para Cajuí e como a Docência lhe exigiu e o afetou pessoalmente.

*[...] então agora me lembro quando fui fazer o concurso pra substituto lá na federal, não queria fazer. Mas eu ia ficar sem bolsa e [...] já tinha comprado o carro e precisava comprar a gasolina pra botar no carro. Ai eu preciso agora de um dinheirinho, fazer isso aí. [...]. Então cheguei no departamento de Biologia, só sobrava pro substituto aquilo que ninguém queria. E, na verdade, naqueles horários que ninguém queria. Então eu tinha que dar aula de 6 as 10 da noite. [...] Eita sofrimento, me lembro como se fosse hoje, sai da sala de aula no primeiro dia aula, chorei foi muito dentro do carro. Eu digo “meu Deus, o que é que eu to fazendo aqui? [...] Era a morte. Eu fui dar aulas pros alunos de Medicina. [...] eu morria de estudar pra eu dar aula de noite pra esses meninos de Medicina. Biologia geral, Helena*

*Curts. Os meninos tudo que eu falava eles já sabiam. Eu digo “Eita, pois agora eu to esbagaçada com esses meninos aqui, to esbagaçada...”. eu passava o dia no Tropen estudando pra dar aulas pra esses meninos. Rapaz ai é sofrimento. Eu digo: “Meu Deus... quando chegar pelo menos no pedaço que eu gosto, que é ecologia, deixa eu dizer uma coisa que esses meninos não sabem, pelo amor de Deus, porque tá difícil. Bicelular... nem tchum... tudo que eu dizia, usava, pegava o ma... E foi graças a essa minha experiência lá na UFPI que eu entrei aqui. Se eu não tivesse passado por esse sofrimento lá na federal, de ter que passar... porque eu passava o dia todo no Tropen pra dar aula de noite pros meninos de Medicina.*

Cajuí estabelece várias relações nesta narrativa. Relações econômicas que expõem as contingências de sua realidade e a faz mover-se no horizonte de suas possibilidades, o concurso pra professor substituto. Relações emocionais com os desafios da prática levando-a a manifestações de sentimentos encarnados de dor e sofrimento “*chorei foi muito*”, “*tô esbagaçada*” pra dizer do volume de trabalho e das muitas horas de preparação para atender ao alto nível da turma de estudantes de Medicina. Cajuí sentiu na carne a responsabilidade com a matéria extensa e profunda, que a fazia passar o dia todo se preparando. As relações que Cajuí estabeleceu consigo, com seu trabalho e com os horizontes de suas possibilidades deixam ver que lhe foram experiências formadoras, constituídas de aprendizagens sobre o inserir-se, sobre o implicar-se com a prática profissional docente.

Cajuí reconhece que a prática como professor substituto de Biologia em turmas de Medicina lhe garantiu a vaga no concurso federal, “[...] *e foi graças a essa minha experiência lá*”, pelo que teve que estudar o conteúdo de Biologia para dar aulas para os estudantes de Medicina. A Docência não foi requerida no concurso, pois a instituição ainda não ofertava cursos de licenciatura. O domínio do conteúdo lhe pareceu, então, o suficiente para lograr algum êxito profissional, a aprovação no concurso. Cajuí religa-se com o tempo, as contingências e as emoções que marcaram suas primeiras experiências como ser encarnado historicamente no contexto da Docência.

*[...] aí cheguei em Floriano, primeira professora de Biologia da Floriano, 30 horas aulas por semana, aula de segunda a sábado. Arrebentei minha garganta no primeiro mês, que não sabia que tinha que tomar água. Aí dava um mundo de aula e era aquela confusão. Primeiro, segundo e terceiro ano e mais programa de saúde no ensino técnico. 30 horas-aula. Digo é, meu filho, o negócio não é fácil não. Agora não é fácil não. 30 horas-aula. No primeiro semestre foi muito sofrimento. .(Cajuí, 5 momento)*

Com uma identidade se constituindo em meio a sofrimento e dor, a primeira professora de Biologia se reconhece no tempo da sua consciência existencial que a implica com aprendizagens psicossomáticas sobre o uso da voz na extensão do número de aulas, carregando de sentido e de significados essas primeiras experiências com a prática profissional docente.

A prática docente é um desafio. E, se não nos sentimos bem preparados, algumas experiências negativas podem representar necessidades de formação e acompanhamento, que possam dar sentido a ações que transformem os professores e suas práticas. Para os professores que precisam trabalhar em várias escolas, que não dispõem de tempo para se preparar, cujas condições de trabalho não são acolhedoras, os desafios tendem a se agravar. Oliveira reflete sobre o momento em que inicia sua prática profissional e analisa as condições em que se implica no contexto da profissão docente no Ensino Superior:

*A minha primeira experiência como professor formador foi em 1997, quando eu passei em uma seleção para trabalhar como professora substituta no curso de licenciaturas em Biologia oferecidos pela UESPI em Campo Maior. Eu, além de trabalhar na UESPI, eu trabalhava já como professora, do ensino fundamental no estado do Piauí. E aí não tinha tempo de preparar as aulas, estudar mais. É... não foi fácil, eu demonstrei insegurança e os alunos tomaram de conta da situação. E... eu não tinha ninguém pra me orientar em relação às disciplinas. [...], mas o que se observa nas universidades é o interesse em preencher os professores em relação à carga horária, sem levar em conta a condição de cada professor, em relação à formação. E não estão muito preocupados com a questão do trabalho do professor. E isso aí muito comprometedor dessa forma. Além disso, lotam o professor com aulas sem dar ao professor condição de tempo pra que ele possa preparar de forma mais elaborada suas atividades. (Oliveira, 5º momento)*

O cenário da formação e das primeiras experiências profissionais, interpretadas na construção biográfico-educativa de Oliveira me deixa conhecer, em mais um evento, o comprometimento das instituições no acompanhamento dos formadores de professores licenciados, assim como o caráter de improvisação com que fazem funcionar cursos superiores de licenciatura. É neste ambiente que Oliveira vive sua experiência docente sentindo-se insegura e sem apoio, sendo impactada pessoal e profissionalmente, fazendo-a refletir as condições de trabalho dos professores.

Ao estabelecer a crítica ao contexto de trabalho do professor nas universidades, Oliveira reafirma sua capacidade de pensar a si própria em contexto de prática e as implicações do seu trabalho no Ensino Superior. Ao observar e voltar-se para a compreensão dos processos mais amplos da Docência, Oliveira demonstra um juízo do que não pode ser, e que é. Os cenários de aprendizagem docente, na formação inicial ou na experiência desses formadores de professores, revelam suas possibilidades para novas apropriações, pois a experiência representa um mover-se na direção de algo que está em nós, como nós mesmos, como possibilidades de ser.

Pelo exposto compreendo que a formação docente dos formadores se entrecruza com a vida pessoal, com o tempo da vida e o tempo da experiência, das mudanças, das transformações. Jambeiro, possivelmente meu colaborador com mais experiência na Educação

Básica, revela suas oportunidades de aprendizagem em situações de formação continuada, e suas escolhas pessoais diante dos eventos familiares.

Para Jambeiro, a Docência é uma experiência que começa em casa, com mãe professora, prossegue na escola onde atuou durante 28 anos e onde afirma ter sido formada professora, através de inúmeras oportunidades de formação continuada na instituição. Sua vasta e afetuosa experiência docente, lhe proporcionou aprofundar sua relação com a Docência em contextos de muito afeto em classes de alfabetização e de ensino fundamental. A narradora compartilhou, no 5º momento do ateliê, já ser professora formada em curso médio para o magistério e que “[...] quando eu fui pro superior, eu já era professora. Fui fazer Biologia pra ser professora de Biologia” e conclui acerca da sua formação:

*Hoje tudo que eu sou eu devo a essa escola que eu trabalhei 28 anos de carteira assinada nessa escola. E assim, é uma formação. Foi assim, não foi a universidade, ela me trouxe conhecimento, mas quem me formou como professora foi essa escola. (Jambeiro, 5º momento).*

Destaco nessa fala de Jambeiro, a valorização do trabalho com carteira assinada, o que nos remete à questão profissional da Docência como uma atividade na qual a questão do salário e da remuneração impactam a vida dos professores. Ser professor não é natural, não é vocacional. Pode se confundir com desejo, inspiração, vontade de comunicar, um encantar-se com o ouvinte. Um ímpeto para ensinar a quem quer aprender, responder a quem tem perguntas. Ser professor é um jeito de estar no mundo, compartilhando conhecimentos e saberes em práticas educativas. A educação, porém, por seu turno ideológico como um projeto humano, sócio-político, se manifesta na sociedade através do trabalho docente. Os professores são uma categoria de trabalhadores, cuja profissão docente se define por sua materialidade histórica na escola e no seu trabalho. A Docência como profissão exige empenhamento pessoal e profissional se, e somente se, lhes forem garantidas as condições de aprendizagem e desenvolvimento profissional docente, em situação permanente de formação pedagógica dos professores, através de investimentos públicos na educação dos formadores de professores. Nossa perspectiva de desenvolvimento profissional ecoa na concepção atualizada do professor Diniz-Pereira (2019, p. 7) para quem

Se garantidas as condições adequadas de realização do trabalho docente, concebe-se a escola como um lócus privilegiado para o desenvolvimento profissional dos docentes, ou seja, um espaço de construção coletiva e individual de saberes e práticas. A participação desses sujeitos nesse processo de construção é considerada, por si só, algo extremamente formativo. Tem-se, então, a ideia da escola como um “projeto” permanente em construção e, os sujeitos que dele participam se formam coletivamente nesse processo.

A formação não é um ponto de chegada e Jambeiro logo descobre revisitando suas recordações-referências. Seu desenvolvimento profissional docente está em movimento, Jambeiro vivencia novas experiências na Docência, começa a trabalhar na rede pública e a buscar o desenvolvimento profissional em cursos de formação continuada.

*[...] nessa semente de formação, eu recém-formada sem especialização nenhuma, fui ser professora de colegas que tinham cursado comigo, que eu fui assim, substituta na UFPI. Aí esse foi aquele impacto que a Oliveira colocou lá no começo da história dela, de você entrar numa sala de aula de Ensino Superior, recém-graduada e eu tinha um impacto muito grande porque eu peguei turmas de Medicina e peguei turmas de licenciatura. E quando eu contrastava, eu me identificava, eu me realizava dentro daquela formação como a turma de licenciatura. Tinha uma turma de licenciatura, dentro, nessa, nesse ano que eu fiquei substituta lá na UFPI, recém-formada, me formei em agosto de 95, e entrei em setembro como professora substituta. E aí, foi um impacto, assim, muito grande. Aí eu fui pra cair em cima dessa formação porque eu tinha duas realidades, eu tinha aqueles alunos que estavam querendo só conhecimento, a Biologia e tal, que eram os cursos técnicos de, que eram o curso de Medicina, de enfermagem, que estudava a noite, tinha aquelas disciplinas de introdução à Biologia que parece não era Biologia geral. E aí eu tinha as disciplinas de é, invertebrados na formação de professores. Aí era muito impactante aquilo. Então eu me descobri. A minha semente de formação já mesmo lá nos 17 anos, trabalhando já como professora, mas na formação docente eu me descobri no, logo no primeiro ano depois da minha graduação, com essa experiência, é, de substituta lá na UFPI. [...] foi só no ano de 2000 que eu comecei a trabalhar na rede pública, que até então só na rede particular. E comecei a buscar, fiz especializações aqui mesmo em Teresina, ia nas férias pra, fiz uma especialização na PUC. Porque eu queria buscar essa coisa porque eu tinha essa coisa de ir buscar o mestrado, o doutorado e não queria parar de estudar. (Jambeiro, 5º Momento)*

Vaillant e Marcelo (2012, p. 29) refletem que “[...] é o indivíduo, a pessoa, o último responsável pela ativação e desenvolvimento de processos formativos”. Jambeiro foi buscar sua formação, esse é um movimento autônomo, uma decisão profissional, um querer orientado que está bem além de qualquer formação. Jambeiro decidiu sobre sua aprendizagem e orientou seu desenvolvimento. A formação, no entanto, não é autônoma, podendo ser em variados contextos de aprendizagem “que favoreçam a busca de metas e aperfeiçoamento pessoal e profissional”.

Ao implicar-se com a formação para a profissão docente, os professores iniciam suas evoluções profissionais e o seu desenvolvimento no momento em que decidem entrar no campo e assumir-se como um professor, dando origem a experiências formadoras, porque terá que aprender a ensinar, aprender a ser professor, aprender a Docência por escolha própria, ao contribuir com o ensino para classes comunitárias ou, para sobreviver, para trabalhar e se desenvolver como pessoa e como profissional do ensino.

Apresento, a seguir, algum testemunho crítico, que deixa expor a negação da profissão docente para ver ressaltadas experiências formadoras de professor que não desistiu, que acreditou em si mesmo como professor, que soube pensar sobre si e sobre seu trabalho, demonstrando que pode ter sido muito bom como o professor de escola privada que foi. Angico Branco precisava de dinheiro, fez concursos e se dispôs a trabalhar com o ensino:

*[...] Eu entrei em 93 na Biologia e em 95 me deu aquela necessidade de ganhar dinheiro, eu fui procurar uma escola, preparei uns currículos horrorosos, distribui aí numas mil escolas. E uma escola desesperada porque não tinha ninguém mesmo, me chamou, lá no Parque Piauí. Oh não tem ninguém, vem tu. Aí eu fui fazer o teste. Não passei. Passou o primeiro, depois o primeiro não ficou, e aí me chamaram. Eu fui, comecei a dar aula. Em 96 eu fiz outro teste, fiquei em segundo para professor de cursinho lá no SESI. Chamaram o rapaz lá, ele era veterinário, aí não quis. Inclusive quando eu cheguei para dar aula, disseram assim:” um professor disse: Pode me chamar até de cachorro, mas não me chame de professor”, o veterinário. E ele disse isso pra turma. Aí abandonou a turma e sumiu. Aí eu era o próximo, não tinha ninguém mesmo, só tinha eu... “Rapaz é tu mesmo”. Aí eu fui. E, até aí, eu... foi bom, dando aula na fichinha, preparando fichinha, estudando demais, estudei muito nessa época, pra poder dar conta. (Angico Branco, 5º momento)*

Angico Branco tenta a Docência antes mesmo de concluir sua graduação. Logo no início do curso de graduação já se sentia capaz de ganhar dinheiro dando aulas. Não lhe pareceu algo complexo, teve apenas que estudar bastante “*pra dar conta*”. Assumiu turmas onde não havia concorrência e deparou-se com o preconceito contra a profissão docente. Resume sua experiência com Docência a ser professor e dar aulas, preparar para o Enem, Ensino Médio, em escola particular. Sem questionar sua formação docente, o professor evidenciou uma experiência normalizada pela vulnerabilidade social dos professores e pelo desprestígio da profissão docente. Envolvido na narrativa de si, continua:

*[...]. Aí depois apareceu a oportunidade do colégio particular aqui, escola tradicional. Me deram primeiro ano, eu fiquei 6 meses no primeiro ano. Depois eles me deram quinta série. Já achei estranho. Fiquei um ano. A diretora disse que meu trabalho era bom e eu ia continuar na quinta série. Eu não gostei. Queria sair da quinta série. Digo “não, não vou ficar nisso aqui não.” eu fiquei no dilema: se meu trabalho for bom, eu continuo na quinta série, se for ruim eu vou ser demitido. Então eu vou pedir demissão. Fui lá e disse “oh não venho mais, eu arrumei outro emprego, arrumei outra escola de Ensino Médio.” Pedi minhas contas. E aí, segui minha vida, depois voltei pra mesma escola. Fiquei 15 anos lá. É... a minha experiência com Docência, ela é, era... de ser professor e dar aulas, preparar pro ENEM, Ensino Médio, escola particular. Passei muito tempo da minha vida em escola particular e um dia eu tentei fazer o concurso do IFPI, aí consegui, me chamaram. (Angico Branco, 5º momento)*

Contudo, o narrador revelou seus modos de ensinar usando fichinhas e, revelou também os dilemas sobre o próprio trabalho, indicando a existência de critérios avaliativos diante dos quais tomou decisões, revelando um autocuidado profissional e uma atenção com a qualidade do que fazia. Angico Branco se constituiu professor de escola particular tradicional, com tudo o que isso pode representar de organização, sistematização e avaliação do trabalho docente e de como essas experiências podem, ou não, contribuir para a reflexão sobre a prática e o desenvolvimento dos professores. Embora os dilemas do narrador não se configurem como processos de exame detalhado sobre sua experiência e desenvolvimento, conseguem nos remeter a Imbernón (2010, p.51) para quem “[...] a formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas

teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente o seu trabalho”.

As experiências iniciais, no entanto, levaram Angico Branco aos limites de sua tolerância ao trabalho docente, como evidencia em narrativa oral:

*[...]. Como professor, meus primeiros cinco anos de professor eu tentei cair fora disso aqui, eu tentei deixar de ser professor. Rezei muito pedindo a Deus pra me orientar, pra eu cair fora porque eu chegava na minha casa todo dia com dor de cabeça, muita tensão, corrigia muitas provas. Isso nos primeiros cinco anos da minha vida como professor foram...é, horríveis, mesmo horríveis. Não, não nego em dizer isso não [...] tentei fazer concurso do IBAMA, não passei, tentei concurso de polícia, não passei, eu fui tentando várias coisas. [...]. É, aí eu não passava nos concursos e eu já tinha dois filhos. E aí um dia eu pensei “rapaz, tem jeito não, vou ter que me acostumar”. Aí me acostumei e comecei a sofrer menos” (Angico Branco, 5º Momento do ABP)*

A luta por desligar-se da Docência o movimentava em várias direções no quadro dos possíveis profissionais, contudo, sem conseguir êxito, Angico Branco prossegue tornando-se um professor de cursinho, atuando em escolas particulares por muitos anos, numa dinâmica de conformação diante das contingências que o submeteram como pai de família, até que, um dia, tentou o concurso do IFPI, alterando sua dinâmica formativa e movimentando-se em direção a novos objetivos pessoais e profissionais.

Ipê Roxo ressalta na sua experiência o desafio de atuar em escolas públicas em comparação com o aspecto organizacional da escola particular.

*[...]. A minha parte de histórico-docente, ela começa com os concursos do estado. Em que eu fui aprovado em dois concursos consecutivos, mas eu não consegui me adaptar à sala de aula do estado. [...] trabalhei na Escola Padre Pedro, no meio da Vila da Paz, onde eu tinha uma grande quantidade de colegas, colegas que me acompanhavam. E, eu me sentia muito bem. E com os alunos porque é uma escola muito reconhecida aqui em Teresina, ainda hoje tem um grande renome, mesmo sendo escola do estado, cravada dentro de uma grande comunidade muito pobre, muito carente. Nas duas vezes que eu entrei, acabei ficando por lá e das duas vezes eu pedi, é, exoneração. Porque eu não aguentava, não era os alunos, era os próprios colegas professores. Eles não... eles faltavam muito, a confusão era muito grande [...] E, foi meu começo, meu início. E depois eu passei para as escolas particulares, onde eu trabalhei por muitos anos. Hoje eu coletando, tenho uma coleta de 24 anos e muitos desses anos foram nas escolas particulares, que é uma realidade completamente diferente, de qualidade... de tudo... é muito diferente, é uma pena que seja assim, mas, mas a realidade é essa. E... eu não tinha, eu estava numa situação em que eu trabalhava em 6 escolas e não sentia muito cansaço ainda da Docência porque estava muito novo, eu achava muito novo. Até um dia um colega dizer pra mim que era bom eu começar a pensar no futuro. É, no futuro um pouco mais tranquilo. Ipê Roxo (5º momento do ABP)*

Apesar de ter motivos para trabalhar na escola pública, o concurso e os seus amigos, Ipê Roxo não se adapta ao meio confuso que aparentava ter a escola na qual os “*professores faltavam muito, a confusão era grande*”. Afetado pelo ambiente geral da escola, opta, então, por ensinar em escolas privadas, “*que é uma realidade completamente diferente*”, trabalhando em várias escolas sem sentir muito cansaço. Mesmo não sentindo o cansaço de trabalhar em

várias escolas durante 24 anos, surge “*um dia*” um colega para lhe abrir os horizontes e Ipê Roxo retorna à escola pública como possibilidade de futuro tranquilo. A experiência narrada por Ipê Roxo revela suas reflexões sobre a escola com ambiente profissional, ao comparar escola pública e privada ressaltando uma diferença marcante que, atribuo, refere-se a questões de organização e funcionamento do trabalho escolar, comprometido por aspectos da responsabilidade e compromisso de professores, mais do que de estudantes.

Guabiraba guarda para o seu texto final suas compreensões de si como uma semente de formador de professores, apreende-se no tempo de sua experiência profissional, aplicando a metáfora da árvore para situar-se no tempo do seu desenvolvimento. E filosofa para explicar seu processo de tornar-se um formador de professores:

*[...] cheguei ao IFPI, precisamente no Campus de Floriano [...]. A diversidade da vida vegetal, também passou por longos períodos de aprendizado, correspondente a adaptações evolutivas, pois a tentativa de se conquistar novos ambientes, principalmente aqueles de terra firme, exige-se superação e mudanças. Nessa perspectiva, todo o processo adaptativo dos vegetais para a conquista de novos ecossistemas, um detalhe foi fundamental, o surgimento das sementes, a maior novidade evolutiva até então. Então, na perspectiva de eu semente, tudo era novo e desafiador: as turmas, os colegas de trabalho, o ambiente, enfim, tudo era parecido com uma trilha de conhecimentos adquiridos, cujo final conduziu de forma organizada na melhor preparação na formação de profissionais da educação. Isso corresponde a uma analogia para mim, perfeita. O desafio era lecionar ecologia aplicada para os formandos e, diversidade de vida vegetal para os alunos do quinto módulo, ambos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas! Foi complicado, pois tive que substituir grandes profissionais, com larga experiência na formação de educadores e na pesquisa aplicada. Então, construí pressupostos basilares dessas Ciências, com conteúdo voltado para formação do professor de ensino básico. Pesquisei e procurei diferentes estratégias para alcançar um perfil científico e ao mesmo tempo de formador. Acredito que deu certo, pois os discentes do quinto módulo me homenageiam, foi uma honra, com o nome da turma na placa oficial de formatura. Diante de tudo, surgiu um novo desafio, em 2015, cheguei ao Campus Teresina Central. Um novo ambiente e novos desafios adaptativos. (Guabiraba, narrativa biográfico-educativa)*

Guabiraba se relaciona com os contextos de sua prática com autonomia e responsabilização. Consciente de seus desafios, limites e possibilidades como um formador empreende uma caminhada evolutiva, preparando-se para adaptações sucessivas, construindo, pesquisando e orgulhando-se do trabalho realizado e do reconhecimento dos estudantes. Com um ser de atenção consciente, Guabiraba posiciona-se diante de novo ambiente e novos desafios adaptativos, evidenciando uma abertura para novas experiências docentes.

Cajuí, ao narrar suas experiências de aprendizagem, manifesta os desafios na compreensão da formação de professores como política pública institucionalizada e, portanto, a ser cumprida em sua integridade.

*[...] foi muito legal eu ter participado de todas essas reuniões de reforma curricular que a gente teve que fazer pro reconhecimento do curso. (como coordenadora) [...]eu tive que ler todos os documentos que eram 90 páginas, que a pedagoga já sabia de trás pra frente, de frente pra trás... e eu estava longe de saber. [...] Então, foi uma formação bem legal, reformular o currículo. Que eu tive que ler todos os*

*documentos do curso. Ai pronto, ai eu já me inteirei. [...] agora eu entendo porque tem projeto genoma humano. Está lá nos PCN. Porque que tem que ter intervenção humana no ambiente, tava lá nos PCN. Como eu não tinha lido... Ai depois clareou. (Cajuí 5º momento do ABP)*

Como experiência formadora, identifiquei neste relato de Cajuí elementos que exprimem uma situação real na qual seus agentes nela se implicam, dedicam-se a compreendê-la, investigam, refletem a fim de se capacitarem para resolver seus problemas e orientar suas ações. Está evidente que Cajuí demandou elementos educativos, conhecimentos, acesso a informações para agir. Elkjaer (2013, p. 93), ao discutir se Dewey não deixou algo de fora ao falar sobre experiência, investigação, aprendizagem e tornar-se conhecedor, a autora questiona o poder como uma chave para entender a aprendizagem enquanto uma questão de acesso à educação para ser capaz de responder a desafios da prática. A autora propõe que

[...] uma visão de aprendizagem baseada na prática pode ajudar a incorporar a importância do poder nas teorias da aprendizagem. Assim, uma visão de aprendizagem baseada na prática envolve a consciência da necessidade de incluir uma compreensão conceitual da ordem institucional como transcendente ao poder dos sujeitos de pensar e agir.

Cajuí apresentou uma necessidade profissional, uma busca por investigação teórico-prática, um direito dos formadores, que deve ser compreendida e institucionalizada, assegurando o conhecimento da prática pedagógica e a formação dos formadores.

A constituição do ser professor e ser formador em relações com a profissão docente se caracteriza até aqui como fenômeno de intenções, aberturas e sentidos mediados em narrativas biográficas que revelam o vasto horizonte de possibilidades para experiências formadoras desde o processo de biografização empreendido pelos colaboradores. Relações que foram resgatadas para explicar as experiências formadoras. Relações significadas com a profissão, com a formação, na compreensão de si em relações com os outros, com a família, com a sociedade e com os cursos processuais da vida em que se operaram as escolhas e as ações dos colaboradores.

No próximo capítulo, a análise das experiências dos formadores na prática pedagógica da licenciatura me permitiu compreender a expressão de diferentes dimensões da aprendizagem docente dos formadores. Ao perspectivar as relações entre a aprendizagem e o desenvolvimento profissional, tais dimensões me levam a inferir que a aprendizagem docente é um sistema no qual os professores se desenvolvem em um complexo de relações nas quais se evidenciam indicadores de identidade, pertencimento, prática e autonomia no desenvolvimento profissional docente.

## CAPÍTULO IV

### **A PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO CONTEXTO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE PARA OS FORMADORES DE PROFESSORES**

Neste capítulo a prática pedagógica é compreendida como contexto de experiências de aprendizagens e desenvolvimento profissional docente para os formadores. Ao assumir a perspectiva dos formadores e sua presença consciente neste estudo, as aprendizagens docentes, por eles significadas em inúmeras ligações criadas para descrevê-las, representam os elos consigo próprio e com os objetos complexos que integram a prática pedagógica em experiências de formação.

Para Josso (2002, p. 28), a aprendizagem experiencial evidencia a formação dos sujeitos. Para a autora, aprendizagem experiencial é “[...] a capacidade para resolver problemas, mas acompanhada de uma formalização teórica e/ou de uma simbolização”, e que implica o aprendente em diferentes níveis existenciais, a que correspondem diferentes gêneros de conhecimentos: O saber-fazer consigo próprio (psicossomáticos); o saber-fazer com outrem ou com objetos mais ou menos complexos (pragmáticos) e, o saber-pensar (explicativo ou compreensivo).

Para responder aos objetivos da pesquisa, este capítulo se organiza em quatro subitens que visam a: conceitualização da Prática Pedagógica na Licenciatura em Ciências Biológicas como contexto de experiências formadoras; compreensão das experiências nos tempos em que se enraizaram na formação de professores no IFPI- *Campus* Teresina Central; descrição e análise das experiências formadoras que evidenciam aprendizagem docente e alteram os modos de ensinar e de ser formador na Licenciatura em Ciências Biológicas. Por fim, evidencio a interpretação da Prática Pedagógica como contexto de ligações espaço - temporais de aprendizagem docente em quatro dimensões do desenvolvimento profissional docente dos formadores nos seus movimentos biográfico-educativos.

#### **4.1 A Prática Pedagógica na Licenciatura em Ciências Biológicas**

A prática pedagógica configura-se, na formação de professores, como um projeto que deve integrar-se à Educação Básica, como um propósito e um desafio das instituições formadoras que buscam contribuir para a qualidade do ensino. “A formação de professores da

Educação Básica é o resultado, sobretudo, da Prática Pedagógica de instituições de Ensino Superior” (SOUZA, 2012, p. 25). E nesse sentido que, nesta pesquisa, a Prática Pedagógica dos formadores de professores na Licenciatura em Ciências Biológicas é conceitualizada a partir da sua concepção como ação coletiva de instituição formadora.

Ao articular-se a partir de uma institucionalidade, determinada politicamente, que a legaliza e a legitima, a prática pedagógica encerra um contexto, objetivos e intencionalidades. Esta prática é compreendida como atividade consciente dirigida a fins, como ação transformadora de uma realidade e como atividade social condicionada historicamente e que se dirige a transformação do mundo. De acordo com Souza (2012, p. 25), “[...] práxis pedagógica é a ação institucional da agência formadora de quaisquer formações, inclusive da formação de professores, de que esteja encarregada por uma sociedade”. Assim, os projetos pedagógicos de cursos de licenciatura devem pautar-se por necessidades do ensino, necessidades de aprendizagem dos docentes e necessidades de condições para realizarem-se.

A prática pedagógica se estabelece como uma ação coletiva que visa realizar-se a partir da consolidação de projetos institucionais de formação de professores com identidade própria, supondo uma Pedagogia que ajude os seus profissionais a posicionar a instituição, enquanto instituição cultural formadora de novos profissionais. Para ilustrar, recorri à metáfora de uma floresta, para representar a prática pedagógica com espaço de vida, ambiente de trocas e de transformações, que desafia seus agentes a investigarem sua realidade para nela atuarem. (Figura 5).

**Figura 5 - Metáfora da Prática Pedagógica Institucional**



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

A prática pedagógica não se confunde com a prática docente do professor, limitada à sala de aula, mas a contém como elemento. No contexto institucional, permeado por dinâmicas curriculares e organizacionais, a prática pedagógica deve expressar o seu conteúdo de ação coletiva e as finalidades educativas a que se propõe.

A aprendizagem docente vem se constituindo como experiência que interliga tempos, espaços, pessoas e ocorre nas vivências ao longo da carreira docente. Os professores são seres que se integram, interagem e humanizam-se através de sua prática, desenvolvem permanentemente relações e interações que se constituem em experiência de compreensão, aprendizagem, desenvolvimento de conhecimentos na realidade em que vivem.

Para garantir continuidade dos projetos pedagógicos, seus agentes precisaram interagir em um cem número de situações que os afetou de algum modo, ao desafiá-los ao trabalho nesse contexto. A objetividade das práticas vai requerer acompanhamento de processos e o desenvolvimento dos seus agentes para que suas finalidades se cumpram, influenciando-os através de ações que lhes suscitam modificações, para adaptações sempre recorrentes.

Neste estudo, a licenciatura é vista na sua globalidade e organicidade, como eixo no qual circunda a Docência, e “[...] deve ter em vista a Docência como eixo norteador dos processos formativos e que os professores das licenciaturas estão formando professores” (BRITO, 2014, p. 122). Diante do que compreendo a prática pedagógica na licenciatura como contexto de experiências de aprendizagem e desenvolvimento profissional docente também para os formadores de professores, desde uma constatação de que

Os cursos de licenciatura emergem como um dos importantes contextos do processo de formação profissional docente, vista como processo continuum[...] no qual a formação e as aprendizagens docentes possuem diferentes contextos de ocorrência, bem como demanda a compreensão do conhecimento profissional como dinâmico e contínuo. (BRITO, 2014, p. 117)

A licenciatura é uma prática pedagógica que deve influenciar aprendizagem docente de três grupos: estudantes de licenciatura em formação inicial, professores da Educação Básica e formadores de professores. Neste sentido, identifiquei que seu ambiente proporciona múltiplas interações para os formadores que aí convivem e participam de projetos que os desafia e os apoia para os fins desejados.

Avalio que a prática pedagógica na Licenciatura em Ciências Biológicas como contexto de aprendizagem e desenvolvimento profissional docente aponta para um cenário amplo de situações em que os formadores vivenciam experiências consigo próprios como formadores, com pessoas, com temáticas, com desafios práticos, com problemas e necessidade da formação de maneira orgânica, dinâmica e contínua em processo de reflexão

que, para Gómez (1992) implica na imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos.

A partir das narrativas dos colaboradores, os achados desta pesquisa permitem inferir que as experiências vivenciadas produziram aprendizagem docente em dimensões indicadoras do desenvolvimento profissional docente e da constituição da profissionalidade dos formadores. O projeto pessoal e profissional de cada colaborador foi se reconstituindo na perspectiva dessa prática pedagógica. Ao resgatarem suas histórias, curiosa e sensivelmente, todos expressaram relações de interesse e de conhecimento com a prática nesta licenciatura, com a instituição formadora, com as mudanças na maneira como se vêem e como se sentem. Além de expressarem desenvolvimento na autonomia, na participação e nas habilidades e competências para tomar decisões no ensino e na gestão da formação.

Na prática pedagógica de Licenciatura em Ciências Biológicas (LCB) reúnem-se professores com diferentes origens. Alguns professores chegam com alguma experiência no Ensino Superior, como Cajuí, Tamboril, Jambeiro e Oliveira, tendo atuado como professores em outras instituições como UFPI, UESPI e UEMA, em cursos de Medicina, assim como com experiências em cursos de Licenciaturas em Ciências Biológicas. Professor transferido compõe esse coletivo, o professor Catingueira, que chega transferido do IFMA. Ipê Roxo vem removido do IFPI- *Campi* Angical, professor do Ensino Médio sem experiência com a formação docente. Dentre estes, alguns professores que vieram do IFPI-*Campi* Floriano, ou lá atuaram na formação docente em algum momento do seu percurso biográfico-educativo como Cajuí, Tamboril, Angico Branco, Guabiraba. Todos receberam formação acadêmica técnico-científica distante da Pedagogia, tanto por razões sociais relacionadas ao *Status Quo* da profissão, quanto por características dos cursos de graduação em licenciaturas, que apresentam pouca atenção e ênfase na formação para a Docência como já demonstrado. Carvalho é o único professor que inicia sua atuação ao mesmo tempo no IFPI- *Campus* Teresina Central, no Ensino Superior e no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

Os colaboradores implicados com a formação de professores, aqui chegaram mediante concurso, assim com os demais. Mediante concurso não significa que os professores foram selecionados para atuarem na formação de professores, significa apenas que foram selecionados como professores de Biologia. A formação dos professores não implicou no processo seletivo dos docentes, com perfil de formador de professores, sendo suficiente a graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas ou Biologia. O que reforça uma grande contradição evidente nos cursos de licenciaturas com abordagens técnicas, que pendem para o

bacharelado, com pretensões de formar o cientista, desconsiderando a formação para a profissão docente, fundamental para os que atuam como formadores.

No próximo item, na descrição das experiências de enraizamento na formação docente, construí uma narrativa centrada nos fenômenos de presença, que foram trazidos pelos colaboradores quando, a cada interpretação que faziam, jogavam luz na sua narrativa de revés, numa hermenêutica encarnada no tempo de suas experiências docentes. Assim, na construção de narrativas singulares, iam construindo as ligações de suas vivências na prática pedagógica. Falando de si, para si e para outros, com suas bricolagens linguísticas para expressarem-se no campo da formação de professores, assim mesmo, como uma linguagem selvagem onde a Docência pode ser interpretada como um “isso daí” em narrativas metafóricas no contexto deste estudo.

#### **4.2 Experiência e aprendizagem de formadores na Licenciatura em Ciências Biológicas: Enraizamento na formação docente**

Diante dos testemunhos deste momento de chegada na formação, compreendo a experiência individual dos formadores, ante o chão da licenciatura ao qual foram integrados como formadores, a vivenciarem *scripts* de uma prática pedagógica em construção no contexto institucional. As entrevistas narrativas e as socializações no ateliê biográfico me deram acesso a experiências de grande valor formativo. O formador, como sujeito da formação, alcança-se no novo contexto de atuação docente, observa-se sentindo e agindo, colocando os pés e a cabeça também, numa reflexão de como se implicou com a aprendizagem docente e com a formação de professores.

Analiso em que as experiências dos formadores, trazidas nos testemunhos a seguir, se constituem em aprendizagem e promovem o desenvolvimento desses sujeitos. Como interpretam seus movimentos diante da realidade, diante de acontecimentos, emoções, necessidades, e que comportamentos e atitudes apresentam. Refletindo suas experiências, Cajuí se recorda de sentimentos de satisfação e de dor, que nos contam de suas aprendizagens de si com sujeito psicossomático, ao deparar-se com questões da prática de ensino.

*[...] Minha estreia no IFPI foi na UNED Floriano (1998), ainda CEFET - PI! Em 2004 retorno do afastamento de doutorado para iniciar essa trajetória na formação de professores. Foram muitos os momentos de aprendizagem naquele local! Prazerosos, singulares e inesquecíveis! [...]. Em 2013 coloco “apenas” um pé no Campus Teresina Central! O desafio era fazer a História e Filosofia da Biologia aos concluintes de Licenciatura em Ciências Biológicas daquele ano! Foi escaldante! (Cajuí, Entrevista Narrativa)*

Cajuí relembra o período em que atuou em Florianópolis, após chegar do doutorado em 2004, “[...] foram muitos os momentos de aprendizagem naquele local! Prazerosos, singulares e inesquecíveis”. Os sentimentos de satisfação dizem do conhecimento que tem de si e do reconhecimento da experiência como processo singular. Saber-se em situação “prazerosa” e em situação “escaldante” como referência à prática profissional docente revela uma implicação total do sujeito com seu fazer, e com sua presença no lugar do seu fazer onde “[...] em 2013 coloco apenas um pé”, indicando uma autonomia para agir e uma energia transformadora pois, de uma experiência escaldante espera-se renovações. A experiência, como um lugar de passagem onde o sujeito se movimenta, onde avança e continua, se constitui formadora e se apoia em reflexões.

Gadamer (2015) compreende que um acontecimento toca de maneiras diferentes tantas quantas forem as pessoas por ele tocadas, e que mesmo juntas duas pessoas não viveriam a mesma experiência no mesmo acontecimento. Compreendo, com o autor, que uma narrativa biográfico-educativa será sempre única, singular, ainda que os acontecimentos se passem com todos, a experiência é particular, individual, é um perceber-se em meio ao que há. E é desse modo que Carvalho se posiciona na experiência do seu enraizamento na formação docente.

*O meu primeiro contato com o curso superior já foi na licenciatura. Então, aprimorar tudo isso não foi fácil. Compreender, na verdade, a metodologia, todos os objetivos do curso na formação desse aluno, foi difícil. [...]. É claro que a história que eu consegui construir foi, de certa forma, difícil, porque, ao chegar no IFPI eu fui direto pra licenciatura”. [...]. Foi extremamente difícil, primeiro por ser a primeira vez que atuaria em um curso de formação, e segundo por entrar em sala sem conhecer o projeto do curso. As necessidades eram absurdas e não tive a oportunidade de um planejamento mais detalhado acerca das demandas que o curso exigia. No entanto, aproveitei para iniciar o levantamento de minhas dificuldades e iniciar o meu processo de formação, pois aos poucos fui percebendo que as exigências da formação a qual eu estava responsável eram bem diferentes das que eu havia desenvolvido na minha formação. (Carvalho, entrevista narrativa)*

A iniciação à Docência no Ensino Superior, sobretudo nas licenciaturas, é uma das questões mais sensíveis que revela este estudo com os formadores de professores. Neste sentido, é preciso compreender que

A formação pedagógica tem atribuição fundamental no processo de tornar-se professor na Educação superior a fim de evitar que, sem a formação específica para atuação na docência, o professor seja apenas reprodutor de modelos presentes em sua formação, mas que possam ser capazes de introduzir mudanças necessárias, a fim de atender às necessidades formativas da sociedade em constante transformação. (PORTELA; CARVALHÊDO, 2017, p. 234)

Uma falha na orientação aos professores iniciantes e “aspirantes” a formadores de professores, no acompanhamento, na informação acerca do projeto do curso, na humanização

do profissional. Trata-se de um grande empreendimento institucional que está por se constituir, no devir das condições da formação continuada dos formadores e das regulações que se operem através da Resolução N. 1, de 27 de outubro de 2020.

O narrador fala do quão foi difícil e de como não foi fácil seu início como formador na licenciatura, enreda-se em reflexões que o mostraram as necessidades que sentiu, as oportunidades que não teve, suas atitudes e de como “*aproveitou*” para iniciar seu processo de formação diante de suas dificuldades e das exigências da formação. Analisando sua realidade, Carvalho expressa uma compreensão que o leva a ressignificar a prática diante dos desafios, com os quais supera uma visão tradicional de ensino, como reprodução de conhecimentos e movimenta-se em abertura a novos conhecimentos para um agir responsável.

As dinâmicas de formação evidentes neste contexto da experiência de Carvalho perpassam suas ligações, já bem definidas, como profissional que transita com autonomia e responsabilidade, externando compreensão dos desafios e necessidades do projeto do curso de formação, da formação do aluno da licenciatura e do próprio processo de formação docente, em comparação com o que havia desenvolvido na sua formação inicial. As experiências desse período ativam aprendizagens do saber-fazer com as situações pragmáticas da sua prática docente, que envolvem os conhecimentos pedagógicos no planejamento do curso, implicando em (auto)formação pedagógica do formador.

Os momentos em que a vida lança novos desafios e o sujeito tomba diante da realidade, revelam-se prenes de experiências (trans)formadoras, para aqueles que se permitem levantar e recomeçar.

*[...]. Em 31 de janeiro de 2007, iniciava minha trajetória docente no Centro de Educação Tecnológica do Piauí, na Unidade Descentralizada de Floriano, UNED Floriano. [...] Assumi duas disciplinas na Licenciatura em Ciências Biológicas [...], mas, meu retorno às Licenciaturas me exigiu muito, quanto a novas metodologias a serem aplicadas e os teóricos que norteavam o processo ensino-aprendizagem. Quando eu vim pra cá pra Teresina, aí foi outro baque. [...] quando cheguei aqui os temas, o projeto pedagógico... [...] nem ementa, nem o tema, dava assim um suporte, subsídio pra gente poder trabalhar. [...]. Quando eu cheguei lá em Floriano foi um divisor de águas pra mim. Quando eu cheguei em Teresina, foi outro divisor de águas. Porque eu tive que reconstruir toda minha prática novamente. [...]. Poxa, então eu vou ter que começar do zero novamente. (Tamboril, Entrevista Narrativa)*

Diante das suas observações iniciais, suponho que Tamboril teve energia para recomeçar e desenvolver as dinâmicas de autonomização e de responsabilização sobre sua aprendizagem profissional, diante das demandas da sua atuação, contribuindo com seu desenvolvimento profissional docente. Assim como Carvalho, Tamboril manifesta na sua experiência contingenciamentos na organização pedagógica do curso de licenciatura, quando aqui chegou, além de necessidades na sua formação pedagógica, quanto a questões teóricas e

metodológicas do ensino na licenciatura. Compreendo, com Roldão (2007, p.45) a formação como um processo epistêmico e praxiológico permanente. A autora esclarece:

Epistêmico porque se trata, no essencial, da construção de um determinado tipo de conhecimento com características próprias e, praxiológico porque tal conhecimento se desenvolve sobre, na e pela reflexão informada sobre uma prática sujeita a constante análise, e geradora de novas questões produtoras de conhecimento se, e na medida em que a sua resolução se sustente em, e mobilize conhecimento formalizado e experiencial e processos de natureza científica.

O engajamento do profissional nas zonas indeterminadas da prática, onde a indecisão e o receio ou, a liberdade e a ousadia podem se expressar, me permite compreender que a experiência altera a noção de espaço-tempo do aprendente, podendo acelerar o ritmo da aprendizagem, da formação e do desenvolvimento profissional. Guabiraba toma sua experiência e testemunha seu desenvolvimento:

*[...] Ai eu fui, como diria, sem qualificação nenhuma, formar aqueles meninos. [...]. Alunos que passaram por grandes profissionais e ai pegaram ali um simples, mas sem conhecimento, zero daqui de formação. Mas o desafio foi legal [...]de repente, nós fizemos uma grande disciplina. Nós crescemos juntos. Eu aprendi com eles, eles comigo, demais, nós estudamos. [...] As minhas melhores visitas técnicas, visitas de campo, foram com eles. [...] Eu pegava alguns profissionais, já preparados: “Olha, me ajude aqui...” Professor da Universidade Federal, Pereira, lá em São Miguel<sup>6</sup>. Pereira, eu tô levando a minha turma, tô com dificuldades nesse conhecimento aqui... tu vais me ensinar e ensinar meus meninos.” [...]. Ou seja, eu juntei diferente peças, diferentes professores pra me formar e formar meu povo. Então eu, como semente, sou isto. Eu estava, de fato, aprendendo pra trilhar um caminho diferente, um caminho complicado que é de formar pessoas, que não é fácil. [...]. Eu cheguei do interior, lá de Floriano, lá é uma realidade, vim para uma realidade maior, um campus grande, uma diversidade de pessoas imensa. Para tanto, eu tive que conversar [...] eu tive que aprender a lidar com esse espaço novo. [...]. Não é simples... Então eu procurei nos pares e nos livros, a melhor forma de me preparar como professor-formador. Passa-se 2 ou 3 anos... 4 anos eu já comecei a me situar como professor-formador. Já estou mais robusto, já estou mais adaptado, já estou... sabendo manusear diferentes estratégias pedagógicas. Diferentes formas de levar o conhecimento teórico e prático pra eles. (Guabiraba, Entrevista Narrativa)*

A experiência de Guabiraba o formou. A riqueza da experiência está nas aprendizagens produzidas quando o narrador expressa, demonstrando compreensão de si e do seu crescimento como formador, desenvolvendo uma narrativa explicativa do seu processo de tornar-se, do seu processo de inserir-se, de relacionar-se, de enfrentar desafios, de assumir compromisso com a qualidade do conhecimento, com o desenvolvimento dos estudantes, no reconhecimento da importância dos livros e dos profissionais. Compreendo que a experiência formadora está constituída no desenvolvimento de saber-fazer consigo próprio, saber-fazer com os outros e com sua prática, saber situar-se e saber pensar com autonomia e responsabilidade a formação docente. É evidente um processo de desenvolvimento

---

<sup>6</sup> Nome e cidade fictícios

profissional em aprendizagens da autonomia e do pertencimento, assim como maior compreensão de si e dos seus conhecimentos para agir na prática docente.

Ressalto nesta experiência a relação paternal do formador com os estudantes, assim como a maneira de tratá-los como “*meus meninos*” “*meu povo*”. Entendo que esse lugar do pertencimento docente no ambiente da formação profissional deve ser compreendido como um espaço de formação do adulto profissional e que as relações e as linguagens pessoais agregam, mas não devem orientar dinâmicas de conformização e de dependência, buscando de outro modo estabelecer estratégias emancipatórias dos sujeitos no processo pedagógico.

Os componentes desta experiência não poderão ser todos amplamente explorados neste espaço, dada a riqueza dessa narrativa. É necessário destacar, contudo, a reflexão em torno da própria identidade. Em relação às figuras biográficas, Guabiraba se vê uma semente que evoluiu bastante, desde “[...] *um simples, mas sem conhecimento, zero daqui de formação*” e alcança-se como um professor-formador, mais robusto e adaptado. A identidade docente é um aspecto central no desenvolvimento dos professores. A assunção da identidade profissional de formador reflete uma compreensão de Guabiraba sobre sua atuação na Licenciatura em Ciências Biológicas. Marcelo (2009, p. 19) entende que “a procura da identidade profissional é uma construção do eu profissional que evolui ao longo da carreira e que o desenvolvimento profissional deve incluir e validar essa busca de como os professores definem a si mesmos e aos outros”.

A experiência narrativa vai se confirmando como uma oportunidade, como uma situação de formação, através da qual a exposição do narrador faz com que encontre no seu percurso biográfico-educativo recordações que “são simbólicas do que [...] compreende como elementos constitutivos da sua formação” (JOSSO, 2002, p. 31), do que para ele, formador(a) significaram aprendizagens e (trans)formações, que mexeu com eles e alterou o tempo-espaço de sua reflexividade na Docência. O que observei neste trabalho com os formadores é, primeiro, uma decisão de participar muito importante, o engajamento, uma abertura para falar de si que realmente contribuiu para o trabalho se constituir num contexto de aprendizagem experiencial.

A narrativa, como espaço-tempo de experiência formadora, deixa ver o seu potencial para o desenvolvimento dos professores. Ao olharem as ligações que se confluem na prática pedagógica, ressaltando suas fragilidades, os narradores vão tomando consciência, ampliando suas compreensões sobre si como formadores, sobre a formação docente e sobre suas ideias e crenças na Docência.

A chegada desses profissionais no ambiente da formação docente se constituiu em momento carregado de intercorrências que dizem respeito a uma agenda da licenciatura que, naquele momento, não se mostrou evidente, sendo uma competência da coordenação do curso garantir orientação pedagógica a todos os docentes. Durante a entrevista narrativa, ao referir-se a ações institucionais da qual participou, em algum momento da sua vivência como professor da licenciatura, Catingueira me dá a oportunidade de perguntar acerca das ações institucionais que marcaram sua chegada no *Campus*. Esses testemunhos dizem muito sobre este momento de chegada na formação de professores:

*[...]. Formalmente, acho que não. Eu cheguei transferido. Hoje eu vejo aí no site, divulgando que todo mundo que chega tem uma formação. Não sei se chega nesse nível de departamento, parece que a formação é mais assim de entender a instituição como um todo. Não creio que chegue nesse nível. Mas como eu vinha transferido, sozinho, tal. Então cheguei, puf! Taí o curso, taí as disciplinas, taí o projeto do curso. As pessoas estavam disponíveis assim, sempre se colocaram à disposição “qualquer coisa me pergunta, conversa... e tal[...]* tem o coordenador de curso, que é quem a gente tem mais perto. Os coordenadores tinham essa preocupação de apresentar a proposta, reunir os professores para conversar sobre o curso e discutir a nossa missão e discutir o projeto. Mas realmente era uma atitude individual, era mera vontade de coordenação. *Aí troca o coordenador, e o coordenador já tem outro foco, então... [...], mas, assim, como política institucional não teve essa preparação. Até porque tem uma troca muito grande de pessoas nas chefias e muitas ideias vão e voltam com as pessoas, quando não é institucional, isso é ruim. Quando não é institucional, quando a pessoa sai, ela leva aquela ideia de lá. (Catingueira, entrevista narrativa)*

A temática do enraizamento alcança Ipê Roxo que expressa como se sentiu ao chegar:

*Eu não me senti assim, pego na mão, pra dizer assim, rapaz, oh... acolhido, não me senti dessa forma, porque eu me senti jogado, assim, no meio da coisa, e não tinha modelo de nada, assim pra seguir um roteiro, um modelo bem feito, um modelo, é, uma coisa bem modulada. Porque quando você vem da escola particular que tudo é organizado, tudo é metrificado, tudo é no horário, você chega e vê uma coisa muito esticada, é mais complicado. E, me senti um pouco assim meio solto e acredito que por conta de sermos professores que a gente queira pela própria condição de ser professores, que também ser um tipo de líderes, de nos organizarmos. (Ipê Roxo, Entrevista Narrativa)*

Ipê Roxo avalia, compara, explica o que sentiu e aponta para o horizonte do ser professor, destacando a importância da organização e da liderança como qualidades inerentes à própria condição de ser professores, de serem líderes. Habitado ao trabalho em escolas particulares, onde recebia orientações explícitas e acompanhamento, o colaborador revela o choque de realidade ao chegar no IFPI, com outras características a desafiá-lo a inserir-se e tomar seu lugar no propósito de participar deste novo contexto. Apontando para o horizonte, em meio ao caos da sua chegada, o narrador lança o olhar para a possibilidade de sermos melhores, querendo, como líderes, “*[...] nos organizarmos*”.

Nesta direção, olho para as ações da instituição formadora ao promover a integração de formadores em cursos de licenciatura, considerando as condições com as quais os

profissionais chegam, assim como suas necessidades de aprendizagem docente para se integrarem à prática pedagógica de formação de professores. Oliveira, ao se recordar do momento da sua chegada na formação, observa e avalia as condições em que esteve envolvida como professora no Ensino Superior:

*Em 2009, fui transferida pro IFPI, Campus Teresina Central, onde passei a trabalhar com o ensino de graduação. [...]. Nesse momento tive oportunidade de trabalhar algumas vezes no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas [...] minha chegada no curso [...] não foi diferente. A coordenação me entregou as ementas das disciplinas que eu teria que ministrar sem procurar saber minhas preferências e afinidades, para que eu pudesse preparar minhas aulas. Tive que pegar as disciplinas que não tinham professor. Procurei estudar os conteúdos a serem ministrados e preparar minhas aulas. Um trabalho totalmente mecânico. [...]. Acho uma grande responsabilidade trabalhar com o Ensino Superior, ainda mais com o ensino de Licenciaturas. (Oliveira, 5º momento)*

A chegada na formação de professores é um acontecimento que, como visto, implicou desafios, necessidades de apoio, acolhimento, ambientação, informações sobre a formação e seu currículo e sua prática pedagógica, diálogos para além da burocracia básica institucional. Este estudo mostra que o professor-servidor, ao inserir-se, com pretensão de integrar-se, demandou estrutura, organização, pautas e direcionamentos que não estavam prontos, que não foram suficientes para atender suas necessidades, que não estavam consistentes enquanto projeto pedagógico de formação de professores em cursos de licenciatura. Foi como se chegassem num deserto de propósitos que os ameaçava com a possibilidade de pautar pedagogicamente sua prática, para além do Ensino de Biologia, Formação de Professores à vista. Dando origem a processos reflexivos e críticos, empreendidos pelos colaboradores para integrarem a nova realidade, num movimento de apropriação das próprias dificuldades, das exigências do projeto do curso e das necessidades formativas. Os testemunhos dos colaboradores me levam a inferir sobre a necessidade de espaços de aprendizagem e desenvolvimento profissional docente, não só neste momento de chegada, mas sempre, ficando evidente nas experiências dos colaboradores a lacuna da instituição de promover a integração que os formadores demandaram ao serem integrados à Prática Pedagógica da Licenciatura em Ciências Biológicas.

Com poucos planos e sem qualquer piloto, sem a expertise de profissionais experientes com conhecimento de currículo de formação de professores, a chegada dos colaboradores a esta instituição e a este *campus*, se concursado ou transferido, o enraizamento na formação de professores se dá a duras penas por escassez de informações ou por frio acolhimento que promove a *queda* do profissional na realidade nua e crua do curso de licenciatura.

A análise me remeteu às evidências de que, a prática pedagógica de formação de professores surpreendeu os docentes que, embora não se sentissem preparados para o desafio,

identificaram necessidades, assumiram posições e tomaram atitudes de engajamento na prática pedagógica da Licenciatura em Ciências Biológicas, o que considero experiências de aprendizagem docente na dimensão do aprender a inserir-se, a pensar a realidade e abrir-se à construção de novos mundos.

### **4.3 Experiências formadoras na Prática Pedagógica da Licenciatura em Ciências Biológicas: Dimensões da aprendizagem dos formadores**

Neste item, descrevo as experiências dos formadores que foram trazidas pela reflexividade biográfica, como indicador de análise das narrativas de aprendizagem docente dos formadores. As experiências indicaram que a aprendizagem docente é compreendida em diferentes dimensões das vivências dos formadores. Em relações diversas nos contextos de atuação, os colaboradores deste estudo testemunham as situações nas quais sentem, pensam e agem como formadores de professores. Sem pretender categorizar tais experiências, organizei este item em dimensões nas quais os formadores tematizaram sua aprendizagem e seu conhecimento profissional docente, são elas: a) A participação como uma dimensão da aprendizagem docente; b) Aprendizagem docente como experiência de ser e viver docente; c) aprendizagem pragmática como exercício de autonomia e poder de decisão na prática docente e na gestão do curso.

#### **a) A participação como uma dimensão da aprendizagem docente**

O tema da aprendizagem docente neste estudo disparou nos colaboradores processos de racionalização sobre sua participação, sobre o diálogo e a partilha de experiências práticas. Com Ferreira e Formosinho (2009), compreendo que o desenvolvimento dos professores está relacionado com seus contextos vivenciais no qual incorporam processos formativos mais fluidos e impregnados na ação coletiva, cuja apropriação das oportunidades educativas ocorre no cotidiano dos professores.

Esta dimensão da participação em comunidades aparece na perspectiva da aprendizagem social e também coincide com descritores do desenvolvimento profissional docente no que trata da participação em grupos (ROLDÃO, 2007). Constatado que a participação pode se constituir em experiência de aprender a participar para os formadores de professores, ao envolverem-se na formação, ao integrarem-se às equipes de formadores de

professores. Isto é uma identidade coletiva que se constitui a partir de expressões de pertencimento evidenciadas nas narrativas.

A prática pedagógica de formação de professores precisa de muitas frentes de trabalho, que solicitam ações coerentes dos formadores. Ipê Roxo reflete nos espaços em que atua como formador e compartilha sua percepção do universo em que se constitui a sua prática

*[...] essa variação de sala de aula, pesquisa, programas que nós participamos, as supervisões de estágio. Isso é um encontro muito grande com uma grande quantidade de professores formadores. Então, a gente vai se montando, se construindo, tentando estabelecer algo de verdade porque um aluno que tá num estágio lá em Monsenhor Gil, por exemplo, como é que esse aluno não se sente quando um professor do Instituto Federal vai acompanhá-lo, vai visitá-lo, vai ver como é que ele tá atuando? como é que esse aluno vai mostrar lá na escola, que tal dia o professor vai, tem gente que não acredita não, pois ele vem, aí a gente chega (Ipê Roxo, Entrevista narrativa).*

Ao valorizar o trabalho docente com outros formadores e o compromisso com os alunos, reconhece a primazia do ato pedagógico no atendimento aos processos formativos e suas contingências, além de reconhecer que a prática pedagógica é um grande encontro de professores formadores. A fala de Ipê Roxo indica os sentimentos de pertença a grupos e a comunidades por identificarem-se com os interesses, os medos e os processos de vida dos participantes no mesmo espaço profissional, no campo, na instituição. Então, essa reflexão sobre identidade e participação aparece nas falas de alguns colaboradores. E destaco esta como uma aprendizagem da participação e do pertencimento a uma comunidade. A participação como uma dimensão da aprendizagem, evidenciada pela pesquisa, me levou a considerar a teoria da aprendizagem social na qual o foco é a participação social, assim compreendida:

*[...] a participação refere-se não apenas a situações locais de envolvimento em certas atividades e com certas pessoas, mas é um processo mais abrangente de ser participante ativo das práticas de comunidades sociais e construir identidades em relação a essas comunidades. [...] essa participação molda não apenas o que fazemos, mas também quem somos e como interpretamos o que fazemos. (WENGER, 2013, 248)*

A participação como aprendizagem e suas implicações remete às considerações que foram trazidas pelos colaboradores e que se referem às oportunidades de reunir, de dialogar, de participar de coletivos, evidenciando limites de práticas coletivas no contexto da prática pedagógica, assim como possibilidades à participação. Neste sentido, constatei tanto críticas, quanto necessidades, quanto desejos de estarem juntos e trocarem experiências.

Catingueira compartilha sua compreensão da mudança que está vivendo, como uma experiência singular, e uma experiência coletiva ao mesmo tempo, é o que depreendo da sua fala

[...]. *Quando eu cheguei aqui, acho que cada um queria ensinar zoologia, ensinar botânica, ensinar isso pros meninos. A gente ainda tava assim, naquela transição de reconhecer a identidade do curso. Porque a gente falava de muito em mestrado, não sei o quê. Eu acho que hoje a gente tem muito mais identidade de formar professores, de fato, e isso é algo que eu venho amadurecendo, também, na minha cabeça. E o que me ajudou muito é a experiência dos colegas, assim. Acho que aqui a gente tem uma equipe de professores excelentes. (Catingueira, 5º momento)*

De acordo com o pensamento de Josso (2002), Catingueira envolveu-se em um tipo de saber-fazer com os outros e com os objetos complexos com os quais se relaciona de modo pragmático, diante da realidade que impõe novas compreensões do contexto e de suas necessidades, levando-o a relacionar-se com a aprendizagem de si em processo de transformação. Ênfase, porém, como aprendizagem da participação essa fala de Catingueira ao se referir a uma mudança de identidade de curso, reconhecendo a identidade de formar professores como algo a que deve voltar-se com toda a experiência dos colegas porque “*aqui a gente tem uma equipe de professores excelentes*”. Aprendizagem do inserir-se, pelo “*fato*” que impõe sua presença em um curso com identidade de formar professores, onde existe uma comunidade de apoio, com quem pode contar. Catingueira considera que

[...] *a nossa equipe de trabalho é muito boa, tem experiências muito exitosas, assim, e eu confio muito, confio muito na nossa equipe de trabalho que... eu acho que a gente junto assim, a gente vai conseguir vencer esse desafio, assim, porque eu vejo assim, quando a gente olha pra equipe inteira tem muita experiências e muitos aprendizados. Então quando mais a gente trocar experiências entre si. Quanto mais trabalhar, de forma unida assim, acho que a gente vai conseguir oferecer pros alunos o que eles precisam. E é um desafio grande. Mas é isso, assim. (catingueira, 5º momento)*

O colaborador confia na competência da equipe para vencer os desafios da formação e conseguir oferecer o que os alunos precisam, ao que manifesta “[...] *a gente vai conseguir vencer esse desafio*”. Neste contexto de aprendizagem da participação, o narrador evidencia os desafios do processo ao qual está inserido e os diferentes atores envolvidos nesta prática pedagógica: ele próprio, os colegas formadores, os alunos. Para Wenger (2013, p.251), a participação em comunidade como um modo de aprender e de conhecer é uma componente que diz sobre “um modo de falar sobre as configurações sociais nas quais nossas atividades são definidas como algo que merece ser perseguido e nossa participação é reconhecida como competência”. E indica implicações para compreender e contribuir para a aprendizagem. Para os indivíduos, aprender significa se envolver contribuindo nas práticas da comunidade. Para

as comunidades, aprender é refinar sua prática e garantir novas gerações de membros. E para as instituições significa que a aprendizagem “[...] é questão de manter as comunidades de prática interconectadas, pelas quais a instituição aprende o que aprende tornando-se efetiva e valiosa como instituição”.

Os espaços de participação e de compartilhamento dos problemas da prática são pouco estruturados e conhecidos pelos formadores, e sua ausência inquieta e estimula os colaboradores a buscarem este espaço. Ao testemunhar sobre as situações de aprendizagem docente, Catingueira revela o potencial das conversas e reuniões entre os colegas.

*[...]. Acho que, talvez, nas conversas informais, talvez essa seja a principal fonte de reflexão sobre a aprendizagem docente. Tipo, na sala dos professores, a gente tá ali reunido e por um acaso, por circunstâncias do funcionamento do curso, a gente conversa com os colegas sobre a prática da gente. E... então foi onde eu mais tive oportunidade de conversar sobre essa temática. E... as vezes, indo atrás mesmo, e sentando ali na coordenação, nossa coordenadora é bem aberta, gosta muito de conversas e... sempre que eu tenho oportunidade converso sobre essas coisas e discuto, assim, o funcionamento do curso, a prática docente, a realidade dos alunos, aspectos que a gente tem oportunidade e, formalmente, nas reuniões[...] isso eu sinto falta, assim, porque nada melhor do que reunir com os colegas, compartilhar experiências, porque às vezes, a gente tá com dificuldades que outro colega já solucionou, assim (Catingueira, Entrevista Narrativa)*

Christopher Day (2001) destaca que é em contextos informais de aprendizagem que professores, através da conversação entre os pares, desconstroem, testam e reconstroem as suas crenças e teorias. Num entrelugar da prática os professores contam suas histórias, suas boas ideias, suas tiradas de mestre, seus resultados nem sempre elevados, compartilham suas dúvidas em busca de uma solução. Para aprender sobre a Docência nessas narrativas informais são necessários amigos críticos de confiança para apoiarem e questionarem, fazendo avançar o pensamento sobre a prática. O autor discute que o papel de amigos críticos é proporcionar apoio e questionar situações numa relação de confiança.

Situando-se no tempo de suas vivências passadas, Catingueira reflete as ações institucionais para a licenciatura, e recorda-se de um encontro coletivo do qual participou. Evidenciando suas concepções sobre os espaços coletivos de diálogo e construção de um pensamento e de uma identidade institucional, a seguir:

*[...]. Mas acho esse aprendizado mesmo, em relação ao funcionamento do curso, essa prática docente foi mais conversando com os colegas do que uma política institucional [...]. Teve diretor de ensino, chefe de departamento, que tinha mais essa atenção e cobrava mais isso, desde uma conversa, mesmo até levar para os encontros pedagógicos. Tinha alguns encontros que a gente teve a oportunidade de conversar sobre isso, lembro que teve o (lembrei agora) do encontro das licenciaturas. Não sei se você foi? Em Parnaíba. E foi ótimo, talvez tenha sido algo de uma política institucional envolvendo as licenciaturas. Porque lá tinha coordenadores e professores de todos os cursos de licenciatura do IFPI no Piauí, no estado. E daí, realmente, ocorreu uma ação institucional de reunir as pessoas, de discutir os rumos que a gente quer pro curso, o que a gente pensa da prática docente, foram várias discussões nesse sentido. E pelo que eu soube, não aconteceu mais. Houve o primeiro encontro e depois não houve*

*mais. Assim, 4 anos depois, não teve mais nenhum. Inclusive, acho que deviam ser retomados, porque esses encontros servem para trocar experiências e uniformizar o pensamento em torno... e criar um pensamento institucional, o que a gente quer para os alunos que vem pro IFPI, pro instituto querendo se formar professores. Acho que a gente tem que ter uma identidade, acho que em termo de Ensino Superior, seja a nossa identidade, formar professores. (Catingueira, Entrevista Narrativa)*

A realidade traduzida na experiência de Oliveira indica que a disposição para aprender envolve a superação do individualismo e a abertura ao trabalho coletivo. E revela a necessidade de uma nova cultura de aprendizagem docente na formação de professores.

*[...]. Nessa situação, eu enxergo pouca oportunidade, porque eu vejo que cada pessoa trabalha sozinho. Então, a pessoa tem um conteúdo e procura ministrar da forma que ela acha que deve. Dificilmente você encontra professores querendo fazer trabalhos conjugados... às vezes por falta de tempo... o professor, ele é muito acarretado de muita atividade ao mesmo tempo. Acho que o professor, ele tinha que dar aula um turno e ele estar liberado outro turno pra poder se encontrar, pra poder planejar, pra poder discutir. E, na verdade, professor é uma máquina de dar aulas, de ministrar aula ele entra numa sala de aula, depois entra em outros, em outra. E às vezes ele tem pouco tempo para refletir a sua prática em sala de aula. E os momentos que a gente tem, a gente vê que não funciona, que nunca funcionou, porque no final das contas, cada um termina fazendo seu plano sozinho e.... é... essa, essa parte de troca que a gente devia ter de cooperação mútua entre o professor, eu, eu não acredito que exista. Em nenhuma escola que eu trabalhei, eu vi isso (Oliveira)*

O apoio necessário ao desenvolvimento do professor, contudo, é um dilema da profissão docente, que se encontra no centro de dinâmicas sociais, políticas e econômicas que constituem cenários profissionais de exigências contraditórias, devido aos poucos investimentos; inovações curriculares, imposições e consequências no monitoramento, na avaliação e na perda de confiança pública. Neste sentido, o desenvolvimento profissional dos professores é percebido de maneira integrada ao desenvolvimento institucional, desafiando sua disposição para aprender continuamente.

*[...]. Não pela falta de compromisso, ou maior pressão ofertada nas escolas, mas sim pela tomada de decisões e da grande responsabilidade em guiar grupos ao melhor aprendizado possível e ainda incutir a veia docente em jovens com enormes potencialidades sociais e econômicas. O estilo em se portar como um professor formador, a metodologia e estratégias proporcionadas é o que nos monta e é como somos vistos. (Ipê Roxo, Entrevista narrativa)*

Ipê se constitui na experiência narrativa como um professor cujo poder de decisão, a responsabilidade, a metodologia e o estilo do professor formador incidem na maneira como são vistos e, a percepção dessa identidade, que é coletiva, implica no processo de autoformação de Ipê Roxo, para quem:

*[...] esse envolvimento com o grupo de professores, com essa proximidade que nós temos aqui, esse corredor, esses salões, esses rol que são nossos grandes pontos de contato, me ensinam a me comportar em sala de aula, a me comportar com meus pares, a me comportar em laboratório (Ipê Roxo, Entrevista narrativa).*

Reflico na qualidade da aprendizagem docente neste contexto pois, segundo Day (2001), a aprendizagem depende da capacidade dos professores se envolverem em conversas reflexivas e analíticas consigo e com os outros. Porém, construir uma cultura de aprendizagem exige tempo para refletir. Em geral, o tempo dado aos professores não inclui tempo para a pesquisa, partilha e reflexão, discute o autor, ao sugerir que a aprendizagem pode ocorrer ao longo da carreira, e que esse *continuum* deve ser explorado.

Numa análise objetiva dos espaços de participação coletiva, Cajuí evidencia necessidades de organização dos encontros para refletir no âmbito da Prática Pedagógica na Licenciatura em Ciências Biológicas:

*Mas eu sinto aqui no nosso campus que a gente tem muito que avançar nisso aí. A gente não tem momento de sentar-se pra conversar, todo mundo, muito raramente num colegiado de curso, onde você está lá representante de cada área você tem essas reuniões. Muito raramente durante a formação onde estão envolvidos todos os profissionais que atuam na formação. a verdade é que a intenção que isso aconteça lá quando a gente retoma o semestre letivo, lá dentro do encontro pedagógico. mas, aí, de novo, lá no encontro pedagógico, as coisas são muito superficiais e acaba que as pessoas estão lá, apenas para estarem lá e assinar uma lista. e aí, quer dizer, são momentos muito curtos e depois, logo, logo depois você se separa pra falar somente com seus pares. e aí, de novo, você chega de novo lá e aí não tem ninguém pra falar com você. Aí, assim, isso eu acho ruim porque era um momento, por exemplo, tá, tá ok, já que não dá pra fazer isso com todo mundo da formação, ainda no encontro pedagógico, tá então separa por departamento. aí, chega no departamento aí não tem ninguém pra vir conversar, não tem ninguém. então, nesse encontro de 2019.2 eu acho que não tinha 10 por cento dos professores do nosso departamento. (Cajuí, Entrevista narrativa)*

Nos espaços de participação a experiência prática pode ser conversada, os formadores podem elucidar suas dúvidas, compartilhar suas soluções, produzir a prática desde uma experiência formadora, uma interação inteligente, um participar que faça avançar seu conhecimento profissional docente. As colaborações neste estudo me levam a constatar a necessidade de diálogo, de encontros, de interações e de crescimento orgânico da prática coletiva.

Para alimentar a prática com a reflexão sobre as questões da prática, Catingueira situa sua narrativa com sua compreensão do processo coletivo e da necessidade de tempo, de espaço e de socialização:

*[...] às vezes, eu aprendo mais com os alunos do que... tentando levar essa reflexão pra turma e turma fala: "tal professor fez assim e deu certo, tal fez de tal forma e foi bacana." (risos) Poxa, eu devia estar conversando com o professor. Você não vê assim, os professores. A gente fica nessa correria. Se vê, vê muito rápido. As conversas são muito rápidas. Sei lá, a gente tem que propiciar formalmente esses momentos. Às vezes eu tenho ideia de fazer encontros quinzenais, abertos pra discutir prática pedagógica, na área da biologia, ou outra área de maneira geral. Coisa que eu sinto falta, coisa que eu vi fora nas outras universidades, onde as pessoas semanalmente se reúnem todo mundo, o departamento interno tem encontro semanal para discutir uma temática de interesse do departamento, temática acadêmicas, pedagógicas. E isso, aproxima as pessoas em torno do objeto comum. E... eu senti falta disso aqui. Passou o semestre inteiro e se reuniu uma única vez. (Catingueira, Entrevista narrativa)*

De outro modo, evidencia-se esta dimensão da aprendizagem docente dos formadores quando esse sentimento de comunidade e participação se expressa em desejos futuros de prosseguimento desses momentos, desses encontros, de fortalecimento desses espaços. A experiência narrativa e os espaços e tempos para falar e ouvir depende de que se compreenda que

A experiência transmitida pelo relato deve ser comum ao narrador e ao ouvinte e pressupõe uma comunidade de vida e de discurso e que [...] a comunidade da experiência funda a dimensão prática da narrativa, pois aquele que conta transmite um saber, uma sapiência que seus ouvintes podem receber com proveito, sapiência prática que muitas vezes tem a forma de uma moral, de uma advertência, de um conselho, coisas com que hoje não sabemos o que fazer de tão isolados que estamos cada um em seu mundo particular e privado. [...] o conselho não consiste em ter vida exterior da vida de outrem como interpretamos muitas vezes, mas em fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada [...] dentro de um fluxo narrativo comum e vivo já que a história continua, que está aberta a novas propostas e ao fazer junto. (BENJAMIN, 2012, p. 10-11)

Catingueira expressa suas ideias para reunir, encontrar, discutir, aproximar as pessoas em torno de um objeto comum, numa expressão da participação como dimensão da aprendizagem do inserir-se e contribuir, com uma dimensão política. A participação de Catingueira nesta pesquisa nos ensina que é necessário se reconhecer, reconhecer-se em contexto, participar ativamente, construir saídas, realizar transformações, caminhar junto. As comunidades são várias, como sugere o teórico da aprendizagem social, Wenger (2013, p. 250).

As comunidades de prática são uma parte integral das nossas vidas cotidianas. Embora o termo possa ser novo, a experiência não é. A maioria das Comunidades de prática não tem nome e não distribui cartões de sócios. Ainda assim, se considerarmos a nossa própria vida por essa perspectiva durante um momento, todos poderíamos construir um quadro bastante bom das Comunidades de prática a que pertencemos atualmente, aquelas a que pertencemos no passado, e aquelas que gostaríamos de pertencer no futuro. Também temos uma ideia muito boa de quem pertence a nossas comunidades de prática e por quê, embora a participação raramente seja explicitada em uma lista de membros ou de critérios de qualificação. Além disso, provavelmente podemos distinguir umas poucas comunidades de prática das quais somos membros importantes de um número maior de comunidades nas quais temos um tipo mais periférico de participação.

O PIBID é alcançado como contexto de participação, aprendizagem e desenvolvimento profissional docente nas narrativas biográfico-educativas. Vários atores participam deste contexto de experiências. A integração com a Educação Básica, seus professores e estudantes amplia as possibilidades para o desenvolvimento dos formadores. Na fala de Ipê Roxo, a seguir, posso reconhecer um conjunto de apropriações em experiências que estão sendo compreendidas e interpretadas. Do modo como compartilha com seus

colegas, Ipê Roxo reage ao PIBID como oportunidade de interagir com a comunidade. Segue seu testemunho:

*E a gente acaba entrando um pouco na vida dos alunos. Sentindo um pouco da questão familiar, da questão pessoal mesmo, da questão dentro do problema, algo que eu não tinha, que era esse tipo de contato, hoje tenho muito mais, é, hoje eu tô com um pouco mais tranquilo... um pouco mais relaxado... em trabalhar com um grupo tão disparate. Eu até então não queria nem entrar. [...] o PIBID pra mim, tá sendo uma descoberta muito importante. Foi a forma de eu me acomp... deu me interagir com a grande quantidade de pessoas muito diferentes de mim. (Ipê Roxo, 5º momento)*

*Quando eu vi assim, o tamanho que o PIBID, por exemplo, criou. A residência pedagógica. Eu vejo assim, quando eu trabalho com os alunos seminário, métodos de ensino, projeto integrador, eu vejo os alunos muito mais avançados do que estavam quando eu sai daqui, e aí tinha muito mais dificuldade para desenvolver essas coisas. Então eu acho que isso foi um avanço, assim, fruto do trabalho de todo mundo e desse reconhecimento nosso enquanto formador de professores. Porque a gente foi se modificando. E isso foi passando isso pra dentro da sala de aula e pra outras atividades. Porque a gente fala muito assim da aula, da disciplina que a gente pega mas tem, eu listei aqui, por exemplo, a aula, TCC, PIBIC, projeto de extensão, PIBID, residência, estágio. Então, são várias atividades que a gente trabalha e que contribui todos, é um conjunto de atividades que contribui para a formação de professores. (Catingueira, Entrevista Narrativa)*

Certamente que sim, Catingueira, com um trabalho coletivo e com a contribuição de todos é que constroem-se comunidades profissionais docente. Ao reconhecer o PIBID como um espaço de práticas transformadoras e os professores das licenciaturas como formadores de professores, o narrador assume uma identidade coletiva e uma assinatura social que o leva a agir para compreender. E listou. Ao construir uma lista, Catingueira evidencia para si que a formação é ainda maior do que o PIBID ao influenciar transformações nos estudantes, tendo em vista as demais atividades do curso. O conjunto da construção da formação, contudo, nem sempre favoreceu a Docência como profissão. O que me leva a considerar que os impactos do PIBID na formação inicial de professores do curso de Licenciatura necessitam ser compreendidos e interpretados de uma perspectiva ampla e profunda de suas possibilidades como experiência formadora para estudantes e formadores.

## **b) Aprendizagem docente como experiência de Ser e Viver Docente**

A experiência narrativa, produzida na linguagem e na escuta do outro, produz a consciência do significado de ser vivente na prática pedagógica. A linguagem que opera na explicação de si no mundo, constitui-se na própria experiência, em que os colaboradores, ao configurarem-se como narradores, reconfiguram-se diante de suas prefigurações, como uma metáfora de transformações com as quais compreendem e expressam esta dimensão de sua aprendizagem docente. Linguagem e experiência narrativa traduzem os movimentos da

consciência de si numa hermenêutica que indica os saltos existenciais dos colaboradores, evidenciando o aspecto formativo da experiência narrativa.

Carvalho reflete sobre si como estudante e, ao configurar-se, alcança-se em prefigurações do seu passado como estudante:

*Quando eu estava iniciando, que a gente olhava aqueles professores mais tarimbados, expostos, pensava: “não vejo o dia de chegar na fase desse cara aí, desse professor aí, pra não precisar mais estudar. Esse era o pensamento. E hoje eu tenho a certeza que jamais a gente vai parar de estudar. Jamais. A todo o ano, cada ciclo são novos desafios e a gente acha que tá extremamente preparado e não tá. Sempre aparece uma coisa nova pra dizer: “poxa, isso aqui eu não sei e preciso me preparar porque vai exigir comportamentos assim, assim, assim, assado.” (Carvalho, 5º momento)*

Compreendendo a dinâmica de desenvolvimento que envolve sua presença profissional, Carvalho expressa uma consciência em movimento que revela a aceitação de um processo contínuo de aprendizagem e desenvolvimento diante dos desafios e das novidades que se apresentam ao conhecimento, e que modificam os comportamentos.

Nessa perspectiva de perceber-se em um contínuo de transformações, Cajuí figura-se como árvore que sempre se renova.

*[...]eu acho assim: nós, aqui na formação. E eu, nesse momento, eu me sinto como uma planta que tem a renovação da sua vida anualmente, anual. Na verdade, uma planta que tem o ciclo de vida anual. Porque durante um ano ela germina, cresce, se reproduz e de novo desaparece para começar outra coisa daqui a um ano. Então, tem a anual, tem a bianual e tem aquela que germina e morre. Então, eu me sinto nesse momento, na formação, como uma planta anual. Que tem... tenho pressa em resolver muita coisa, porque anual, tem que fazer isso, porque em um ano tem que resolver tudo, porque eu quero começar outra coisa. Quero acabar... outra... quero começar outra coisa. E aí, é isso que eu acho que nesse momento, nós aqui na formação estamos buscando, eu acho, todo mundo quer nascer de novo, a cada ciclo que você passa no semestre. Então cada semestre, pra mim, funciona como se fosse meu período de ser uma planta anual. E aí depois, próximo semestre vamos começar de novo. Práticas que não funcionaram, eu remodelo, reorganizo, ou joga no lixo, eu não faço isso aqui mais não, não funciona. E aí vou aprendendo, vou aprendendo com os meus alunos. Neste semestre, por exemplo, 50 alunos. Tem sido dolorido pra mim. É muito aluno. Aí eu tive que reinventar o jeito de trabalhar, agora nessa turma. (Cajuí, 5º momento)*

Em linguagem metafórica, Cajuí revela-se como ser de processos, de crítica e de avaliação das suas práticas. Fica evidente que a narradora compreende o movimento de transformações que caracterizam sua maneira de se posicionar como professora que remodela, reorganiza e decide, a cada semestre, que práticas funcionaram ou não, percebendo-se como um profissional, cujos ciclos recomeçam semestralmente e nos quais vai aprendendo com os estudantes a “*reinventar o jeito de trabalhar*”. Deixa evidente o desafio de trabalhar com 50 alunos numa turma o que considera “*dolorido*”. E elabora:

*Eu, como fruto, nesse momento, estou querendo amadurecer..., mas daqui a pouco ainda vou ser um fruto jovem, no próximo semestre. Ainda verde, ainda amarga, nenhum passarinho quer. Nenhum*

*passarinho quer quando é verde, só quer o vermelhinho, depois, quando já tá maduro e docinho. Mas pra ser maduro e docinho, tem que passar pelo verde e amargo, não, passarinho? (Cajuí, 5º momento)*

Como fruto, no seu relato metafórico, Cajuí descreve o ciclo de transformações evidenciando que o processo de tornar-se tem lá suas amarguras, mas que o resultado é saboroso. Essa experiência narrativa, quase poética, de Cajuí se expressa num contexto de reflexividade em que a narradora se observa com ser de temporalidades e de mudanças contínuas, orientadas para sua prática.

Oliveira compartilha sua relação com a profissão docente, em que demonstra as perspectivas individual e a coletiva, que atravessam sua vida nesse momento em que narra suas experiências formadoras. Oliveira relata que

*[...] eu nunca valorizei minha profissão [...] e essa valorização que eu não tinha era pela influência da família, da sociedade, da situação do descaso em relação ao professor [...] a partir do momento que eu comecei a trabalhar com os alunos nesse sentido de mudar a concepção deles, eu fui mudando a minha [...] eu fui vendo a importância que tem um professor. A partir do momento que eu fui lendo, tendo consciência do meu trabalho, essa maturidade que eu fui eu comecei a me respeitar mais como profissional. (Oliveira, entrevista narrativa)*

A dinâmica formativa orientada para a autonomização/conformação pode ser descrita nessa experiência na qual Oliveira revela uma mudança que a move da conformação, manifesta na sua consciência da desvalorização da própria profissão e das relações que a determinaram, para a autonomização quando a narradora demonstra ter reencontrado o sentido da profissão e a importância do trabalho dos professores. Diante da mudança de perspectiva da narradora em relação à Docência, evidencia-se o momento-charneira no qual toma consciência do seu trabalho e modifica suas concepções sobre a profissão, representando sua experiência formadora.

Ricoeur (2010) discute que se a experiência humana do mundo é acessível a reflexão por essa mediação dos símbolos e da linguagem, esta última por sua vez só é plenamente inteligível por sua relação com aquela experiência, por estar inserida nessa experiência, por também fazer parte dela. A linguagem como produtora de discursos é perpassada pela experiência da temporalidade narrativa. Porém, Delory-Momberger (2012) esclarece que a atividade biográfica não fica restrita apenas ao discurso, ela se reporta, em primeiro lugar, a uma atitude mental e comportamental, a uma forma de compreensão e de estruturação da experiência e da ação, exercendo-se de forma constante na relação do homem com sua vivência e com o mundo que o rodeia.

A experiência narrativa de Angico Branco deixa ver uma estrutura que articula seu discurso e sua ação na compreensão da profissão e da formação de professores.

*[...]. Hoje eu conto a minha história pro aluno e digo: “Oh, hoje eu, Angico Branco, eu sou uma pessoa totalmente feliz com a minha situação de vida. Profissionalmente, eu me dedico ao máximo aqui. Eu não sofro aqui, eu não sofro.” [...] hoje, eu me dedico muito, querendo formar bons professores. E eu tenho que passar pro meu aluno e ele não vai ser empresário, não vai ser rico... não. Ele vai ser uma pessoa feliz, é um emprego nobre, é um trabalho nobre. Muita gente já é médica, empresária, advogada, engenheiro, rico, mas ele sente a falta de ensinar. Ai depois que ele tá rico, ele quer ser nobre, nós não... Nós viemos pelo caminho da nobreza pra viver ou sobreviver, enriquecer nós não vamos, isso aí é certeza. Você não vai enriquecer, mas você vai ter uma profissão nobre que te dá muita dignidade.” (Angico Branco, 5º momento do ABP)*

Ao refletir sobre si como uma pessoa totalmente feliz, Angico Branco se movimenta no horizonte da partilha de suas concepções com seus alunos. Convencido de que o professor pode ser uma pessoa feliz, o colaborador explica os valores que estão na base da profissão docente e que a torna desejável. Compreendendo seus sentimentos e crenças, evidencia sua consciência da realidade e seu compromisso com a formação de uma identidade positiva da profissão docente. Sua compreensão como formador de professores me leva a inferir que a narrativa promoveu a consciência dos sentimentos e crenças que, na linguagem, constituíram-se em discurso animador e em prática criadora de uma compreensão da Docência como profissão digna, apesar dos limites econômicos como trabalho humano na sociedade capitalista.

Sentimentos de realização profissional são relatados também por Jambeiro, numa epifania representativa de sua experiência docente como formadora de professores:

*[...] eu não tinha quando entrei aqui esse distanciamento tão grande da minha prática docente com o meu discurso por conta da formação anterior. Mas, eu senti que impactou, impactou porque eu agora entendi que estava formando professores. [...] eu tenho certeza que isso fez bem para mim [...] eu sempre prezei o fato da gente tá consorciando discurso e prática. [...] entendi também que era fechar a minha profissão, assim, com chave de ouro, [...] foi para mim um presente [...] foi um prêmio [...] eu entendi assim como uma benção [...] estava nas entrelinhas. Mas foi aí quando eu realmente entendi que era aquilo que eu queria para mim, era onde eu achava que eu queria chegar, literalmente, que era aí. [...] foi uma coisa que trouxe para mim essa verdade. [...] Era aqui onde eu queria estar. Se te perguntarem se conhece um professor realizado, falem de mim. [...]. Então, a grande contribuição dessa experiência aqui, como docente de docentes, que eu me sinto docente de docentes, foi construindo em mim essa percepção de maior responsabilidade com a minha prática. Maior compromisso de aumentar a minha postura e ser mais precisa [...] de fazer-me entender, de usar minha própria prática, a minha própria história para ensinar. (Jambeiro, Entrevista Narrativa)*

Jambeiro fala do impacto ao entender que estava na formação de professores e de como se sentiu. A dinâmica sentimental na qual se constitui a experiência de Jambeiro não retira sua atenção da prática, seu foco no compromisso e na responsabilidade, mas expressa a satisfação com que se relaciona com a profissão e com o fato de estar aqui. De uma

perspectiva pessoal, Jambreiro vê-se realizada como seu trabalho e sente que sua experiência pode inspirar outras pessoas. A colaboradora apresenta uma dinâmica de compreensão de si, após uma extensa carreira docente, mas que se faz possibilidades de tornar-se algo mais para si e para os outros.

Refletindo em seus modos de participar, Ipê Roxo revela como se sente sendo um professor e de como isso faz expressão da sua vida:

*[...] em muitas participações com docentes, procuro absorver o que vejo de positiva na prática alheia. Acredito sim, que o que é bom, tem que ser não somente copiado, mas também melhorado. Minha motivação foi com questionamentos e respostas não satisfatórias que me aguçaram a entrar no mundo do ensino. Ser professor não é uma proposta, é um estilo de vida e é dessa forma que me sinto bem e acordo todos os dias com essa sensação de fazer um pouco melhor do que o dia anterior. É cansativo, é isolado e muitas vezes te sequestra dos familiares, mas é cativante e viciante aprender para ensinar, ensinar aprendendo. Resumo assim meu pensamento em meio ao que vi, vivi e ainda estou por viver dentro da prática pedagógica biológica. (Ipê Roxo, Entrevista narrativa)*

Observando-se no contexto da prática pedagógica, Ipê estrutura sua fala na compreensão crítica das possibilidades da participação para a socialização das práticas como experiência formadora. Em seguida, retoma suas experiências iniciais e expõe suas relações com o ser professor, com o ensino, compreendendo-se em continuidade com o devir, assumindo suas vivências em temporalidades no passado, no presente e, no futuro.

### **c) Aprendizagem pragmática como exercício de autonomia e poder de decisão na prática docente e na gestão do curso**

A experiência formadora aqui investigada abraça a ideia de aprendizagem na experiência prática, dentre outros gêneros de aprendizagens subjetivas produzidas na experiência dos sujeitos (JOSSO, 2002). Em situações-problemas da prática docente, o formador pode se questionar sobre como agir, que decisões tomar diante de casos de ensino e de aprendizagem dos seus alunos, sendo levado a implicar-se, problematizar, agir sobre a situação. Numa experiência formadora, considero esta uma situação de aprendizagem pragmática, pois tem a prática como fonte de problemas, de questionamentos do formador de professores.

Assim, entendo que as aprendizagens pragmáticas podem ser mais amplamente compreendidas se forem analisadas com o apoio da ideia de experiência de Dewey (1976), apontando para o pragmatismo como teoria da aprendizagem para o futuro como propõe Elkjaer (2013) a partir da pedagogia deweyneana. De modo esclarecedor, a ideia de experiência de Dewey estaria contida no conceito de prática, à qual os professores se dedicam

profissionalmente, e que pode se constituir experiência formadora para os formadores. Além das aprendizagens de si e dos outros, que também se constituem de experiências formadoras, os sujeitos experimentam aprendizagens sobre seu fazer, sobre sua prática, que seriam as aprendizagens pragmáticas. Os conceitos de experiência em Josso e Dewey não estariam em conflito, assim entendo.

Para identificar as aprendizagens pragmáticas dos docentes formadores, acompanhei o fluxo do pensamento e ação que caracteriza a experiência prática como investigação, como relação consciente com os problemas e com mudanças no formador e no seu fazer docente. A prática do professor é o ponto de partida e de chegada da investigação docente. Envolvendo mudança e não apenas atividade ou mero fazer, a experiência prática implica continuidade entre fazer e conhecer. Assim, uma situação deve produzir inquietações, acompanhadas de racionalizações sobre problemas que antecipem as ações e promovam mudanças. Na perspectiva de uma aprendizagem pragmática, Elkjaer (2013, p. 13) elabora que “mudança pressupõe: reflexão sobre ações anteriores, com o fim de antecipar consequências futuras [...] uma pessoa está aprendendo somente quando é capaz de refletir sobre suas ações e reorganizar, assim como reconstruir a experiência, por meio de um processo contínuo de reflexão-pensamento”. E assim, compreendendo o arco hermenêutico na experiência cognitiva em contextos pragmáticos, no qual o sujeito pode alterar suas ações, ao tempo em que modifica sua prática.

A dinâmica curricular da licenciatura proporciona um conjunto de experiências de aprendizagens pragmáticas nas vivências em estágios, em componentes interdisciplinares, em disciplinas como Didática das Ciências, participação em programas da CAPES como PIBID, Residência Pedagógica, PARFOR, dentre inúmeras experiências com os estudantes em que os formadores movimentaram seus conhecimentos e viveram novas experiências de aprendizagem docente. Sendo engolidos por esse processo tão complexo, como refere Catingueira sobre sua vivência nessa dinâmica exigente que é a formação de professores:

*[...] a gente fala muito assim da aula, da disciplina, mas tem, eu listei aqui, por exemplo, a aula, TCC, PIBIC, projeto de extensão, PIBID, residência, estágio. Então, são várias atividades que a gente trabalha e que contribui todos, é um conjunto de atividades que contribui para a formação de professores. E agora eu tô nessa fase de voltar pra essa formação [...]. Essas coisas tão me engolindo [...]. Porque a formação é complexa. Tô percebendo que... acho que a gente se acomodava: “vou aqui fazer umas aulas práticas, aulas de campo, e vou tacar conteúdo nos meninos. Tá bom isso aqui, tô contribuindo”. Hoje o que eu tô percebendo que isso não é suficiente, assim, são várias atividades que vão tornar eles professores qualificados para encarar esse mercado de trabalho. E... eu tô sentindo essa dificuldade, tá sendo assim uma engolida, assim, que toda hora essas demandas vão aparecendo pra gente. “Professor me oriente no meu projeto de extensão, me oriente nisso, me oriente naquilo.” E vão aparecendo, aparecendo, aparecendo... então, tô nessa fase, assim, de conseguir organizar um modo de trabalho [...]. E as demandas são muito maiores, muito mais alunas e alunos mais conscientes*

*do que eles precisam, das habilidades que eles precisam adquirir para se tornar bons professores. Então, eles tão cobrando muito mais isso da gente. [...] acho que eles cobram muito mais, eles são muito mais dinâmicos, assim, eu vejo os alunos mais desenrolados, assim, botando as coisas pra funcionar. E, ou você entra e contribui ou então você fica assim quase que renegado, assim. Então, tô nessa fase de tentar aprender. (Catingueira, entrevista narrativa)*

A preocupação em formar professores qualificados “para encarar esse mercado de trabalho” evidencia mais uma vez neste estudo, uma compreensão das demandas sociais, mas acendendo um alerta quanto a necessária preocupação com a formação de professores qualificados para a Educação Básica pública, como princípio de organização política da educação nacional que orienta os cursos de licenciatura no país.

O fomento na formação de professores através de programas diversos que se fazem presentes em paralelo à prática pedagógica na licenciatura, se constituíram situações possíveis para a ocorrência de experiências formadoras na aprendizagem dos docentes formadores. Programas como o PIBID, cujo foco é a iniciação à Docência representaram situações bastante complexas para os formadores que tinham que interagir numa seara para a qual não se sentiam preparados. Neste caso, contudo, a ação educativa dos formadores de formadores estava presente como um disparador de situações-problema da prática com a qual os formadores precisavam interagir, conhecer, conceber esse processo na perspectiva de uma ação determinada a fins. As necessidades da prática no PIBID são como gatilhos que favoreceram a aprendizagem docente dos formadores pela investigação das relações entre a formação de professores e a Educação Básica. Ao demonstrar esse fluxo de interações e apropriações, Carvalho evidencia o valor das trocas sociais na construção de conhecimentos e na transformação da consciência prática do formador de professores:

*[...]. Espaços não somente físicos, mas espaços de ideias, de construção, de discussões. Foi o PIBID. A experiência no PIBID foi, pra mim, extremamente importante, foi quando eu consegui aliar as principais necessidades do aluno que estava na licenciatura com o aluno que estava lá no Ensino Médio, sentadinho, ávido por determinadas situações, aulas, ideias que estava acontecendo no cotidiano dele e que, muitas vezes ele não encontrava um prumo, uma situação para aquilo ali. Então, o espaço do PIBID pra mim foi extraordinário, é... Foi quando eu comecei realmente a produzir, ou melhor, a mudar meu comportamento diante das mais variadas necessidades. (Carvalho, 5º momento do ABP)*

Para Carvalho, a licenciatura é um laboratório no qual se forma

*[...]. Olha, participar da graduação, do curso de licenciatura, foi muito maravilhoso, por quê? Eu acabei conciliando a ideia de que você está na licenciatura, você acaba se atualizando dentro desses temas que envolvem a didática, que envolvem as habilidades pra você pensar, não só no ensino, mas acima de tudo, na aprendizagem, associando com o lado do Ensino Médio, onde pra mim é o principal laboratório. Então, participar da licenciatura foi um ponto chave. [...]. Mas, somando a licenciatura com o Ensino Médio, pra mim, são pontos decisivos, por quê? Em um eu consigo me atualizar e, ao*

*mesmo tempo tentar alternativas, com os alunos da licenciatura. E depois a gente vai para aquela prova real, leva essas alternativas pra sala de aula no Ensino Médio, onde você tem o feedback mais real, ou mais próximo da realidade. Você aplica tua ideia dentro de um grupo que é extremamente heterogêneo, daí você consegue tirar dali um percentual do que é bom, do que é ruim, dentro daquela perspectiva que foi montada [...]. Aí a licenciatura funciona como laboratório pra mim, depois eu pego essa resposta, esse feedback da licenciatura e volto para o Ensino Médio, aí eu já inverte novamente as situações. E... e isso tem me dado respostas, interessantes. Eu consigo eliminar aquilo que eu achava que era bom e que não é mais (Carvalho, Entrevista Narrativa)*

Neste contexto, Pacheco e Flores (1999) discutem que os conhecimentos dos professores se organizam a partir de interesses diversos: interesse técnico, relacionado ao saber fazer; interesse prático como ação comunicativa; e, um interesse emancipatório que, na perspectiva habesmaniana, integraria uma prática crítica, reflexiva e auto reflexiva, produzindo conhecimento com autonomia e liberdade para a conquista da independência cognitiva, que constitui o desejo fundamental da racionalidade humana. Os autores discutem a aquisição e integração do conhecimento do professor considerando que tais conhecimentos são fruto de uma aprendizagem formal e informal ao nível de várias fontes, dentre elas, o trabalho e a interação, as quais incluem os processos de aprendizagem e compreensão mútua. A interação com os colegas e com os estudantes estabelece vínculos com ideias e novas hipóteses de trabalho, com as quais os professores aprendem continuamente. Eis alguns relatos que confirmam isso em nosso contexto:

*[...]. O que mais fez a ficha cair foi a experiência com novas situações. [...] o PIBID foi um laboratório extraordinário porque a coordenadora ela cobrava uma vertente que pra mim era novidade. [...] Era uma loucura [...] imagina uma hora pra uma equipe, uma hora pra segunda equipe e a gente conseguiu um crescimento extraordinário. Foram muito bons e isso fez com que eu mudasse. [...] O PIBID e o curso de licenciatura aqui permitem que eu teste as minhas ideias na formação. E por muitas vezes eu levo essa minha ideia pra turma de Ensino Médio e tenho também a oportunidade de aplicar e verificar: “não isso aqui dá certo... isso aqui não dá certo, é.” E se hoje, hoje, vocês tivessem a oportunidade, sei lá, assistir uma aula minha, hoje, com a, antes de ter essa noção da formação, eu acho que eu mesmo me assustaria por conta. Porque eu, eu disse, eu era conteudista, então a gente preenchia o quadro de ponta a ponta, discutindo.... E hoje, já não preciso escrever tanto. Eu já aprendi que existem outras formas, outras maneiras, outras didáticas que eu posso utilizar pra atingir uma aprendizagem. (Carvalho, 5º Momento do ABP)*

As aprendizagens da prática docente reveladas por Carvalho e os momentos em que se dá conta das situações em que aprende e se transforma, compreende que não se reconheceria, pois superou sua identidade como professor conteudista e se movimenta como um profissional a interpretar e agir para alcançar os objetivos da aprendizagem. Sua fala revela também uma mobilização de saberes entre a licenciatura e o Ensino Médio, numa dinâmica de autoformação crítica da sua prática. Carvalho identifica a aquisição de conhecimentos profissionais docente, relacionados às didáticas de que pode dispor para atingir seus objetivos. Evidenciou uma narrativa na qual constata a construção de si como alguém que investiga e

pensa sobre a formação de professores. Nesta dimensão de aprendizagem docente, Guabiraba reconhece o PIBID nas suas experiências (trans)formadoras:

*[...]. Aprendi demais com todo mundo, sem esquecer que também foi fundamental o PIBID, certo? Fiquei poucos meses, mas o PIBID foi essencial também com as técnicas, com os modelos lúdicos que surgiram nas diferentes turmas. Aquilo ali também me fez mudar minha prática pedagógica no médio. Usar as aulas, as aulas lúdicas, os modelos didáticos... eu comecei a usar melhor, aprendendo com os meus colegas e com os meus alunos do curso superior. (Guabiraba, Entrevista Narrativa)*

Guabiraba interpreta a si mesmo como alguém que aprendeu com os colegas, com os estudantes, com os materiais, e reconhece que mudou sua prática no Ensino Médio, em decorrência das experiências no PIBID.

Enunciados como espaços de aprendizagem pelos colaboradores deste estudo, os estágios são espaços curriculares inerentes à formação dos professores. Ressalto neste estudo a aprendizagem docente, cujo conteúdo enfatiza os saberes constituídos na prática como aqueles que devem ser mais elaborados por melhor caracterizarem o conhecimento docente. Tal conhecimento prático, ligado à experiência, situado e reflexivo não é tão formalizado. Ipê Roxo manifesta situações que o desafiam a conhecer novos problemas e agir sobre eles. Neste fragmento, os nomes dos estudantes foram trocados para não os identificar:

*[...]. Uma das coisas também que me fez, que eu gosto muito, é da supervisão. Até então eu nunca tinha tido uma experiência de supervisão. E meus alunos supervisionados são aqui pertinho, é em Altos, aqui. Outro lá em Monsenhor Gil. Demerval Lobão. É que a coordenadora me fez adotar a Janáina. Mas, vou, acompanho o Bentinho, com aquela dificuldade toda que nós conhecemos aqui. Acompanho alguns alunos com dificuldade até de fala como o Mauro. E agora a Gardênia, que também estamos sabendo que ela tem um probleminha. Então eu peguei todos eles assim e, conhecendo a problemática de cada um deles, a gente vai absorvendo muita coisa e acaba obviamente crescendo e ampliando o que a gente pode fazer mais. É isso. Beleza? (Ipê Roxo, Entrevista Narrativa)*

Embora sejam conhecimentos que se constroem no dia-a-dia, não se reduzem a instrumentalizar a prática, pois que apresentam certa autonomia ao integrar aspectos racionais, emocionais e sociais. Considero, como Zeichner (2010), que a reconstrução dos conhecimentos da experiência por meio de investigação-ação pode favorecer uma compreensão pedagógica e social da prática e uma transformação, orientando-se por valores relativos a justiça e equidade. Assim, compreendo com Almeida e Pimenta (2014, p. 29) “[...] o estágio como um campo de conhecimento que envolve estudos, análise, problematização, reflexão e proposição de soluções para o ensinar e o aprender, e que compreende a reflexão sobre as práticas pedagógica [...]”.

A experiência de aprendizagem com a interdisciplinaridade vem despontando como um universo de possibilidades de integração entre disciplinas e de parcerias entre professores.

Dentre os colaboradores deste estudo, alguns revelam que é um desafio à aprendizagem docente desenvolver componentes curriculares integrados. Eis o que afirma Cajuí:

*[...] já cheguei com um grande desafio que era uma disciplina de Filosofia e História da Biologia que estava no final do currículo. e eu tinha aprendido a lidar com essas questões no início do currículo. aí eu tive que agora me deparar com um grande desafio de agora ter que, meio dismantelar, tudo o que os alunos tinham vivido durante os 7 módulos pra chegar nessa disciplina no 8º módulo, foi assim um negócio meio devastador, esta experiência, mas vamos, já que estamos aqui... vamos ver o que a gente consegue fazer. Lembro que a gente tinha grandes discussões sobre as grandes áreas que sustentam as Ciências Biológicas. E eram discussões que para os alunos pareciam que não tinha mais sentido, por tudo já tinha acabado, o que ele tinha que saber de evolução já tinha sabido, não adiantava ninguém falar nada, o que eles tinham que saber de Genética já estava tudo consolidado, não tinha mais nada que falar sobre aquilo. E assim nas duas outras grandes áreas: Biocelular e Diversidade, pois aí eu disse, como é que a gente vai trabalhar? e aí foi um dos primeiros grandes momentos de aprendizagem, agora ter que fazer isso no final da formação. como é que a gente vai trabalhar pra essa quebradeira ser pelo menos mais natural do que se esperaria. E aí eu lembro que nessa época, lá em 2013, eu pedia que algum filósofo pudesse me ajudar, que eu achava que ainda não dava conta, de tudo que estava previsto pra ementa desta disciplina (Cajuí, Entrevista Narrativa).*

Prossegue Cajuí, com suas preocupações, buscas incessantes e tomadas de decisões em prol de compreender e praticar uma abordagem interdisciplinar e contextualizada no cotidiano escolar:

*[...]. E me lembro que foi nessa época que entrei em contato com um colega professor que era coisa lá da Filosofia, um perfil filosófico, que eles faziam lá e que eu pense: “menino, vamos fazer aqui, acho que vai dar certo”. Aí eu importei isso aqui pra nossa filosofia, também não sabia como é que a gente fazia isso e vamos ver como é que a gente faz isso aqui, pra ver se ficava menos complicado lá pros nossos alunos. e como eu ainda estava vendo o que estava acontecendo, pra não ficar um negócio assim meio solto, eu amarrei isso num autor, então eu peguei um autor, um dos livros que estava no nosso material, então eu disse, a gente vai dividir esse nosso autor em 5 pedaços, porque nós somos 5 equipes de trabalho e nós vamos agora elaborar o perfil histórico e filosófico da Biologia [...] eu digo; menino, o que que vai sair isso daí. bom, eu também ainda estou experimentando isso aqui, esse perfil histórico filosófico. e... eles também a primeira vez que devem estar fazendo isso, ainda mais desse jeito desmanchando o que já viveram até aqui. [...] e, parece que historicamente essa era uma disciplina que estava no currículo mas não estava, não contava pra coisa nenhuma e aí, de repente, eu cheguei por aqui e inventei esse negócio aí pra eles e eles já acharam que não era esse o ingresso que eles tinham comprado pra assistir ao jogo. E aí como não sabiam como fazer, também não tinham dúvidas pra tirar, e eu tentando questionar, e tentando buscar mais para ver como é que faria isso e já chegamos ao final do semestre lá em 2013.2. e aí isso era uma checagem, na formação deles e eles me entregam isso aí, aí qual não foi minha surpresa, mesmo eles ainda estando experimentando aquilo ali como eu, experimentando esse jeito de fazer isso aí. E aí vieram coisas muito boas, eu me lembro na época eu nem devolvi alguns deles. eu até falei, olha na verdade os trabalhos ficaram muito legais [...] (Cajuí, Entrevista Narrativa).*

Cajuí demonstra que as parcerias constituídas com os colegas são motivadas individualmente e dependem de abertura, questionamentos e aceitação do novo, do desconhecido, demandando esforços de integração entre os professores para a realização de inovações que dinamizem o currículo e promovam a contextualização dos temas em estudos. Ao elencar as situações em que indica aprendizagem durante a entrevista narrativa, Cajuí

relata seu movimento para integrar conhecimentos ao ministrar História e Filosofia da Biologia, evidenciando situações em que mobilizou a reflexão sobre a prática no contexto da integração curricular:

Para Elkjaer (2013), a aprendizagem é a capacidade de agir imaginativamente em situações de incerteza. É a prontidão para responder de maneira criativa, à diferença e à alteridade. A colaboração de Cajuí para nosso estudo foi bastante rica neste quesito. Sua experiência com a disciplina Didática das Ciências influenciou sua busca por conhecimentos pedagógicos e sua compreensão da necessidade desses conhecimentos, como relata:

*[...] me lembro que em 2014, quando eu cheguei com os dois pés, fui trabalhar com a Didática, tinha que trabalhar com o Ensino de Biologia e Ciências na formação de professores. Aí foi outro grande desafio porque eu, na verdade, durante a minha formação, lá quando eu me formei, a gente tinha essas coisas, mas já estava tão longe de mim que, de novo, eu tive que reaprender tudo, literalmente lá do começo. e assim, eu sempre falava com os outros professores: “acho que todos os professores da formação devem experimentar passar por essa disciplina, como eu passei, porque é a oportunidade que a gente tem, de novo, que voltar a novos autores, a ver como que as pessoas estão trabalhando, porque quando a gente fez, a gente teve essa disciplina na nossa formação, mas já tem um tempo que a gente fez e precisa dar um up e atualizar isso aí”. aí foi um grande desafio, foi eu ter que esbarrar com essa disciplina e daí foram muitas leituras, muitas aulas de leituras, foi muita assessoria com outros professores, inclusive essa que está me entrevistando 9 (risos), tive que buscar assessorias, tive que buscar muitos livros e aí, nessa época lá me vem uma aluna, e assim, parece as coisa vão conspirando, me apareceu uma aluna querendo trabalhar com analogia, usando óleo, café, leite, água pra ensinar sistemas sanguíneos. e aí eu digo: humm, isso não vai dar certo, mas ok, foi logo depois que eu tive essa formação em Didática e lá a gente trabalhou um aspecto bem legal que era analogia, então eu digo, joia, então ok, então agora vamos pro mundo real. (Cajuí, Entrevista narrativa)*

As experiências formadoras foram se somando, semestre a semestre, envolvendo professores e equipes na organização de mostras de conhecimentos construídas com temáticas complexas que exigiram mobilização das equipes e saídas das “zonas de conforto disciplinar”. A construção desse espaço de construção interdisciplinar proporcionou aprendizagem para além da Docência, inspirando a novas compreensões, revela Cajuí:

*[...] e aí esbarrei com um monte de jeitos diferentes de aprender a viver aqui na terra e não só a ser professor de Ciências Biológicas. daí então, muito das minhas atitudes domésticas, inclusive do meu jeito, da minha atitude agora perante a minha alimentação, perante meu movimento, perante as questões de consumo, isso tudo foi ficando mais claro com essa mostra [...] eu me lembro que foi muito legal, aprendi muita coisa, aprendi de teatro, aprendi de ciclagem de nutrientes, aprendi de simular uma floresta, aprendi muita coisa (Cajuí, Entrevista Narrativa).*

No reconhecimento das experiências de mudanças e de novas aprendizagens, integradas aos modos de vida, Cajuí expõe o extenso e profundo movimento de constituição do ser da narrativa, do ser de si como ente constituído para além do ser professora. Alcançando-se como humano em ação no mundo e sua prática como expressão dessa

integração de novas atitudes, novos modos de se alimentar e consumir, de experimentar criar novos mundos. Uma experiência que integra pensamento, ação e compreensão do ser, me remete a afirmação de Ghedin (2012, p. 35) “[...] a separação de teoria e prática constitui-se na negação da identidade humana”, com a qual compreendo a presença de Cajuí no seu projeto de vida, para além dos projetos profissionais.

A prática docente e a complexidade dessa atividade se constituem em situações cotidianas de enfrentamento de problemas que levam o professor a realizar inúmeras adaptações para solucioná-los de maneira adequada, buscando alcançar os objetivos do ensino. Esses processos, presentes no ensino, requerem do professor um conjunto de novas aprendizagens. Pacheco e Flores (1999) consideram que, para além da aquisição de determinados conhecimentos e destrezas cognitivas e interpessoais, aprender a ensinar inclui mudanças na cognição, bem como aspectos de natureza afetiva, e se constitui também uma questão de individualidade e expressão pessoal, pois focaliza o sujeito, mas considera que suas ações estão condicionadas a um contexto institucional específico ao qual deve se adaptar.

Oliveira compreende que a vivência é fonte de aprendizagem, e que é no processo que o professor avalia seu trabalho e o modifica. A fala foi recolhida de suas primeiras reflexões acerca da aprendizagem docente, durante a entrevista narrativa.

*[...]. Minha aprendizagem é essa vivência aí na sala de aula. É... quando você chega, você tem um conteúdo para ministrar, a partir do momento que se você vai planejar aquele conteúdo, você vai buscar qual seria a melhor forma para aquele conteúdo ser absorvido pelo aluno. E aí você vai estudar aquele conteúdo. E, quando você está em sala de aula, você, às vezes, não vê que aquela forma (não) foi a melhor. E aí, você sempre fica procurando uma forma de chegar até ele, e chamar ele pra aula, chamar ele pra Docência. E... de despertar nele esse interesse de aluno-professor (Oliveira, Entrevista narrativa).*

Pryjma e Oliveira (2016) aludem que a experiência deve se constituir processo de reflexão no cotidiano, de modo a produzir conhecimento sobre a atividade docente, que torne os professores conscientes de suas ações. Esse *status* da prática como fonte e conhecimentos põe as atividades de formação de professores em movimentos de investigação, reflexão, reconhecimento e interações cotidianas, quando é possível compartilhar e confrontar interesses, inquietando o profissional, desacomodando crenças e costumes ou, não afetando alguns profissionais que se mantêm indiferentes. Se permitir afetar pela prática profissional é um processo de desenvolvimento profissional. Assim, Oliveira compreende e interpreta a prática docente como momento de aprendizagem dos professores.

*[...]. O grande momento da gente aprender é na prática [...] na vivência, na prática, é que se forma o professor, é que você se forma. A cada dia, a cada obstáculo que você vai tendo, você vai se saindo. E, nessas situações mais conflitantes é que você vai crescendo, amadurecendo, vai procurando um jeito*

*para cada situação, porque cada turma é um universo, você não pode chegar com a receita pronta não. Porque, às vezes, você tem uma turma mais calma, outra vez uma turma de maior conflito, ou uma que tem menos interesse. E os próprios alunos são heterogêneos, e os professores, eles têm que saber lidar com diferentes tipos de turma, diferentes situações e de alunos. (Oliveira, Entrevista Narrativa)*

Para explicar suas concepções e modos de agir, Oliveira narra uma experiência na qual vivenciou processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional:

*[...]. Em 2018, no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, tive a minha primeira experiência com a alunos especiais. Estava ministrando a disciplina de Biologia Celular e me deparei com um aluno cego que me ensinou muito. Inicialmente, tive aversão em trabalhar essa disciplina, é... com o aluno. Não estava preparada. Meu curso não me preparou pra trabalhar dessa forma. É... como esse aluno iria participar das atividades práticas? Atividades que consistiam na observação de células e estruturas celulares ao microscópio? Precisaria de muito tempo para criar estratégias para trabalhar com esse aluno de forma correta. A turma era muito grande, além dessa disciplina, eu tinha outras com as quais eu deveria me ocupar. Não foi fácil, procuramos incluir o aluno em todas as atividades escolares, víamos modelos didáticos para que ele tivesse ideia das formas e das estruturas celulares. Porém, só conseguimos levar esse trabalho adiante devido ao fato do aluno ter monitor e dos outros alunos estarem disposto a cooperar. O aluno também se esforçou bastante. No fim de tudo, foi muito gratificante e a turma toda ganhou com essa experiência. Todos nós aprendemos a nos colocar no lugar do outro e acredito que ele conseguiu aprender o conteúdo de forma satisfatória. (Oliveira, Entrevista narrativa)*

Ver problemas nas situações práticas indica o elo entre pensamento e ação, indica presença do ser no mundo, indica sentir que algo precisa acontecer, antecipa consequências do problema, se resolvido ou não. Ao chocar-se em situações de conflito, sentir doer o chamado à ação para trabalhar como alunos especiais, refletir sobre seus conhecimentos em relação ao problema, Oliveira põe-se a indagar sobre o futuro, problematizar as condições e meios para experimentar o problema, levanta ideias, constrói hipóteses, busca redes de apoio e produz sua experiência com este problema na sua prática docente. Seu testemunho indica mudanças nas suas emoções, na sua aprendizagem docente, revelando algum conhecimento produzido na experiência com a aprendizagem de aluno cego em aulas de Biologia Celular.

A experiência formadora não está ligada somente às aprendizagens pragmáticas, mobilizadora de instrumentos teórico para agir. Compreendo que as mudanças na situação, decorrentes da experiência prática podem contribuir na produção de conhecimento sobre o problema didático da aprendizagem de alunos cegos, porém, a experiência formadora se amplia no encontro de experiências vividas juntas: a formadora, o licenciando cego, a turma grande, a monitoria, em interações com a situação e, consigo própria em processo de reconhecimento das aprendizagens, carregadas de sentido.

As dinâmicas curriculares que envolvem o atendimento a alunos especiais aparecem na narrativa de Catingueira que considera um desafio à sua prática, mas que se apoia nos conhecimentos já produzidos pela equipe:

*[...] outro desafio, que eu vejo hoje, [...] são os alunos especiais, [...] não só na licenciatura, que é um desafio maior ainda, mas todos os cursos do IFPI estão cheios de alunos assim. E, encaro também como desafio, eu acho que é melhor encarar esse desafio agora porque eu já tenho a experiência dos colegas que já passaram por isso. Então eu tô tentando aprender, por exemplo, com a Jambeiro, com o pessoal que tá trabalhando com esses alunos que já chegaram... um já se formou agora. Então você já tem o “know how” assim, pra passar pra gente que ainda não tem experiência com esses alunos especiais (Catingueira, 5º momento do ABP)*

Catingueira está envolvido com uma dinâmica formadora na qual se implica com novas aprendizagens, com trocas de experiências, com reconhecimento de necessidades profissionais. Movimentando-se para encarar o desafio, o colaborador ressalta a importância dos conhecimentos dos colegas. Ressalto, contudo, que os conhecimentos que estão sendo produzidos na prática precisam ser organizados e sistematizados, para que haja uma evolução de uma formação pedagógica artesanal em direção à constituição de conhecimentos profissionais, úteis e necessários, mas que não podem permanecer apenas na memória dos professores.

Ao integrar pensamento às suas emoções, a experiência de aprendizagem docente vai se constituindo como um conjunto de relações, entre o formador e sua prática, que poderão produzir os conhecimentos de que necessitam. As aprendizagens se evidenciam quando os conhecimentos produzidos na prática capacitam os formadores a agirem e deles se apropriarem, como produtores. Neste sentido, Tardif (2014, p. 22) compreende que

A relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão de conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente, como um saber plural, formado pela amálgama, mais ou menos coerente, de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Tamboril vivencia experiências em que identifica a maneira como se relaciona com as situações para as quais não se sente preparada:

*[...]. Porque eu sei que a todo momento eu sou testada, eu sou desafiada. Tem certos tipos de ações que eu não sei me inserir. É muito fácil chegar na sala e colocar, expor um assunto que você tem domínio completo. Mas aí certo tipos de situações comportamentais, aí você já se sente, que é uma coisa que a gente não tem, enquanto formador. E as vezes o aluno vem: “professora e se acontecer isso? Se o aluno fizer isso? Como é que eu reajo?” “Não sei...” Então, tem certas lacunas, assim, na nossa... Eu, enquanto formadora, muitas vezes eu não sei transpor isso pro meu aluno, como é que meu aluno vai se sair dessa situação? E mais, eu tento buscar respostas e tudo. Mas enquanto, enquanto fruto eu acho que eu tô nesse processo de, como eu falei, de amadurecimento, de formação também, tô formando, mas também tô me formando também. [...]. Mesmo sendo fruto, já colhendo... Quando eu vejo que a prática rendeu coisas boas também pra mim. [...] mas eu acho assim que sempre tem esse espaço pra gente aprender, pra gente enquanto formador, esse diálogo permanente é importante, a gente tá aberto pra isso. Eu não sei de nada ainda, ainda tô caminhando pra aprender muita coisa. (Tamboril, Entrevista Narrativa)*

A experiência começa na emoção, na afetação do sujeito, nos sentidos do que lhe ameaça transformar “[...] porque eu sei que a todo momento eu sou testada, eu sou desafiada”. É a emoção que ativa a percepção, a consciência. É neste movimento de abertura do ser que, na experiência se constituem as aprendizagens docentes, dentre as quais, evidenciam-se as aprendizagens práticas ou pragmáticas. O conhecedor da prática na licenciatura é um ser que estrutura e reestrutura sua prática, ali mesmo, formando e educando-se como formador. Ao perceber as contingências da situação e diante de problemas funcionais na sua prática, Tamboril reflete sobre os conhecimentos dos quais precisa se apropriar para agir.

O fluxo cognitivo faz da experiência prática uma situação contínua de integração de novos problemas e desafios com os quais os formadores interagem, de maneira inteligente, com vistas aos fins da prática pedagógica. Ipê Roxo reflete suas vivências na prática docente e narra sua experiência de aprendizagem:

*[...]. Em muitos momentos em que eu sou professor, eu aprendo com meus alunos, porque são informações muito vastas. A riqueza de informação é muito grande. Ainda mais essa galera que vem do interior e trazem vários casos, várias contas e que, dentro da esfera biológica, uma função que nós, professores de Biologia temos, além do normal, nós temos que desmitificar um bocado de coisas, desmitificar muita coisa equivocada. A informação não é assim, ela é assada. E, quando ele chegar lá na escola dele, ele vai poder passar o conteúdo, com certeza, com total serenidade. Porque o que nós tentamos fazer é isso aqui. Tentamos colocar no mercado bons professores. (Ipê Roxo, Entrevista narrativa)*

A formabilidade de Ipê Roxo se evidencia na manifestação da responsabilização do formador com a qualidade do professor que está sob sua supervisão. O cuidado com a informação científica que mediará a melhor compreensão do mundo se faz possibilidade para o formador, nas relações com os estudantes. De outro modo, evidencia-se uma preocupação com as demandas do mercado por “bons professores”.

A prática docente se evidencia como contexto de experiências de aprendizagem docente dos formadores ao suscitar o conhecimento das suas necessidades de se apropriarem de novos saberes pedagógicos, de novas discussões teóricas, de novos fazeres, novas metodologias, de discutirem a pesquisa em ensino, os laboratórios, as aulas de campo, o conhecimento científico e estágios, projetos integradores. Neste cenário, Catingueira interpreta sua realidade e se movimenta para agir, como demonstra a assim narrar:

*[...] virou um clichê, fazer uma aula em slide e ir lá e apresentar aquela aula. Virou quase um padrão de aula. E é um padrão que quando chegarem em muitas escolas, eles não vão ter esse tipo de equipamento. Então, a gente está acostumando assim nossos alunos a uma realidade que a maioria não vai encontrar. E aí, vai passar o curso inteiro sem aprender uma forma de dar aulas, que é discutível também porque não é o fato de ser com slide que vai ser boa a aula. Tem aulas com slides que são*

*péssimas. E outra coisa que quero refletir como melhorar isso, como fazer o bom uso dessa tecnologia, dessas possibilidades (Catingueira, Entrevista Narrativa).*

A reflexão de Catingueira nas questões didáticas de organização dos materiais de aula o coloca diante de problemas que considera relevantes como preparar professores para ensinarem em escolas sem muitos recursos, aprendendo “*formas*” de dar aulas com e sem recursos de multimídia. A identificação de problemas e o envolvimento em processos reflexivos o coloca em perspectiva de como melhorar o seu trabalho e de como integrar tecnologias de maneira útil ao seu trabalho. A mobilização de sua inteligência diante dos problemas práticos o leva a considerá-los de maneira complexa, observando as relações com as condições de trabalho nas escolas públicas em que seus alunos irão atuar. Percebo um movimento de interação bastante objetivo com o problema, bem como elementos de continuidade, o que me permite identificar experiências de aprendizagem docente deste colaborador ao empreender sua reflexão em como melhorar o seu trabalho.

O conjunto dos colaboradores deste estudo são docentes nesta instituição, neste *Campus*, e o tempo e os acontecimentos na formação de professores os levou a experiências que lhes foram formadoras e que se constituem de aprendizagens docentes, que implicam os formadores com processos objetivos e materiais da formação de professores, assim como se enredam como sujeitos na prática pedagógica de formação de professores, sofrendo as (trans)formações.

A prática na Coordenação de Curso é comum a todos os participantes deste estudo, onde cada um atuou, colaborou e aprendeu a pensar a licenciatura tanto como docente quanto como gestor. Sua aprendizagem docente na coordenação de curso se constitui em muitas interações com o projeto do curso, com o qual dialogam curiosamente, e com equipes. Nas interações, discutem, convivem e, refletindo, “passam a entender” a formação de professores e seus problemas.

A atuação na coordenação do curso se constituiu oportunidade para que todos contribuam, realizando suas possibilidades diante de um projeto tão amplo e fundamental que é a formação de professores como unidade teórico-prática. À maneira de cada um é que foram sendo atendidas as demandas políticas e organizacionais do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Catingueira observa suas vivências como coordenador do curso e narra suas contribuições e também demonstra como os seus horizontes de ontem são realidades hoje, com a consciência de que ajudou a construir.

*[...]. Eu mesmo já fui coordenador de curso, mas quando eu assumi, tinha minhas prioridades, coisas que você quer fazer como coordenador. Eu fui 2 anos coordenador de licenciatura em Ciências*

*Biológicas. Mas eu tinha foco na organização, estruturar o colegiado, núcleo docente. Quando eu assumi, as coisas estavam soltas. Passou (o curso) por muitas trocas de coordenadores, e essas coisas foram se perdendo. Então eu senti falta disso, de ter uma estrutura no curso, inclusive para quem chega a se deparar com aquelas estruturas e se insere nela. E ficou assim, hoje eu chego, eu chego e tem o Núcleo Docente, eu lembro, poxa! Eu ajudei a montar no passado (Catingueira, Entrevista narrativa).*

A coordenação é, essencialmente, o lugar de experiências comunicativas, de apoio e orientação, lógico, uma referência para estudantes e professores, um contexto em que as relações pessoais se manifestam e as experiências de si são mais intensas, significativas, representativas na biografia dos formadores. A coordenação de curso como ponto de abertura para a prática pedagógica na licenciatura revela formadores abertos, dispostos a construir, a organizar.

Uma situação cuja experiência de aprendizagem da Docência pode ser traduzida em poder para agir “[...] de maneira mais eficiente nas deficiências”. Eis o que diz Catingueira:

*[...]. Eu entrei, na coordenação. Acho que foi por aí. E passei dois anos na coordenação, então isso amplia demais os horizontes da gente. Acho que todo mundo aqui já foi coordenador e a gente passa a entender, a trabalhar mais o projeto do curso, é, a um monte de reuniões e a gente vai toda hora discutindo, discutindo, discutindo e com o tempo você passa, e a convivência com vários problemas, dos alunos, com o processo de formação como um todo. Isso, assim, acaba contribuindo demais pra a gente ter essa visão de que a gente tem um curso de licenciatura, que a gente precisa formar professores porque a gente lida com problemas de estágio nas escolas [...] é tanta coisa envolvida que a gente passa a entender o contexto maior e atuar de maneira mais eficiente nas deficiências que os alunos têm enquanto vivenciadores de um curso de formação de professores, os alunos com todas as problemáticas que eles têm. A vivência da coordenação foi extremamente importante pra mim, nesse sentido, e me ajudou muito. (Catingueira, 5º momento)*

Para reconstituir essa experiência, buscando narrar sua aprendizagem docente, Catingueira refletiu sobre sua prática, suas interações e as ações que o fizeram agir sobre a realidade na coordenação do curso. A experiência formadora relatada indica processo de formação pelo qual o narrador toma sua prática pela reflexão e com ela aprende, produz conhecimentos para a ação e se desenvolve profissionalmente.

Analiso que o valor da prática para a experiência formadora dos colaboradores se constitui das situações que se seguem de uma mobilização da curiosidade e do pensamento inventivo com vistas a ações necessárias. Porém, há que haver um processo de tomada de consciência, em que as situações práticas sejam compreendidas e transformadas, produzindo aprendizagens pragmáticas e modificando o saber fazer docente. O engajamento dos professores nas práticas nas quais se implicam, transformando-as e transformando a si próprios em experiências de aprendizagem e desenvolvimento profissional docente evidencia dimensões da profissionalidade de Catingueira.

Nos primeiros anos do curso não existia a Coordenação de Licenciatura em Ciências Biológicas. Existia a Coordenação das Licenciaturas, cuja representação não era conhecida pelos agentes da prática pedagógica de formação de professores. Não é sempre que a coordenação se apresenta como espaço de possibilidades de experiências de aprendizagem docente. A interação do formador pode ser compreendida apenas como interação corporativa ao universo da Biologia como curso superior, onde participar da renovação do curso é uma questão de especialização curricular para trabalhar Ciências Biológicas, em algum momento da atuação dos colaboradores, sem configurar modificações nas concepções sobre o curso de formação docente e sobre si como agentes da prática, mantendo inalteradas as identidades.

Entendo, todavia, que as vivências na coordenação contribuíram para modificar as crenças e desalojar certezas dos formadores, se constituindo possibilidade para experiências de aprendizagem docente pelo acesso à informação, assim como pela compreensão da formação como política pública, como orientação para uma prática pedagógica engajada. As situações vivenciadas na coordenação disparam a experiência formadora, levando a buscar por conhecer o projeto, compreendendo a si próprio como agentes e sua “missão”. São experiências nas quais a reflexão é uma possibilidade para ampliar percepções e movimentar as relações com a formação de professores. Esse recorte na narrativa biográfico-educativa de Angico Branco dá conta de comunicar essa experiência educativa que amplia e modifica os conhecimentos do colaborador:

*[...]. Quando eu vim pra o IFPI, em 2007, eu não tinha essa visão de professor formador. Eu vim como professor pra dá conteúdo, de zoologia, de botânica, de Genética, tudo o que fosse necessário. Eu não via esse algo a mais do pedagógico, da didática mesmo, das leis, a questão, é, da educação em si. Já quando eu assumi a coordenação. Também a aprende fazendo. Por mais que o colega coordenador que tá saindo diga “não, eu vou te ajudar, eu vou te dá uma dica.” Não dá. Porque ele absorve a vida dele e segue. Tu vais ter que aprender ali. É difícil. Mas aí, quando eu fui pra coordenação, que eu comecei a ler o projeto. Tentar me inteirar do meu projeto, eu comecei a perceber mais essa minha missão como professor formador que eu tinha. Já 2010 que eu fui tomar essa consciência, quando eu já era coordenador, que eu fui perceber mais essa importância de a gente fortalecer mais nossas licenciaturas e formar bons professores. (Angico Branco, 5º momento).*

As relações de Angico Branco com a formação docente vão se dando no contexto da coordenação numa dinâmica de responsabilização e dependência, pois necessitou informações e conhecimentos pedagógicos para atuar na coordenação do curso. Responsabilização porque o curso se constitui projeto institucional com princípios e objetivos definidos, com o qual havia se comprometido como coordenador. E, dependência, pois não dispunha de “[...] *uma visão de professor formador*”. A experiência narrativa leva Angico Branco a referenciar na coordenação do curso o momento-charneira da sua inserção no campo da formação como formador de professores pois foi quando “[...] *comecei a perceber mais essa minha missão*

como professor formador”. Evidencia-se de outro modo uma abertura na dialética de interioridade e exterioridade que deixa antever as possibilidades formativas e auto formativas de Angico Branco quando “[...] eu fui perceber mais essa importância da gente fortalecer mais nossas licenciaturas e formar bons professores”.

Carvalho narra suas experiências formadoras na gestão do curso como um momento de reflexões sobre o perfil de saída dos estudantes do curso e de responsabilizações.

*[...] muito boa a experiência da gestão, de ter aquela visão macroscópica que um curso exige, ficar mais atento à organização, à distribuição das disciplinas, conversar um pouco mais com os professores, receber esse feedback. Isso foi uma experiência e tanto, participar das reuniões que envolviam temas bem maiores como, não somente, a organização de uma grade curricular, mas a formação de quem conclui o curso. Isso é extremamente sério, e muito sério...esse aluno que passou quatro anos aqui na sua instituição, ele sai com qual perfil? É um perfil que o mercado aceita? É um perfil que ainda precisa de lapidação, é um perfil que ainda não está totalmente formando? Então essas discussões foram boas porque me permitiram essa visão. [...]. Por outro lado foi uma experiência meio que estressante porque você acaba tendo contato com professores que... [...] acabam produzindo [...] um pensamento mais limitado, que algumas coisinhas que aconteciam acabam chateando muito, coisas que, na minha cabeça estavam diretamente ligadas à obrigação do perfil, do papel, da função de um professor, entende? Então, poxa, aquilo que está inerente ao perfil do profissional, ele não está executando, algo de errado está acontecendo. Tá acontecendo por quê? Porque esse professor não vestiu a camisa da instituição, ele não vestiu a responsabilidade que ele precisa ter para conduzir essa disciplina. (Carvalho, Entrevista Narrativa).*

Carvalho analisa sua experiência em diferentes situações nas quais esteve envolvido como coordenador de curso, tanto nas relações com o conhecimento sobre o curso de licenciatura, quanto com os demais atores nas situações a que se remete, ao recordar de sua boa experiência na gestão. Destaca, o colaborador, o contexto das reuniões como espaço de discussões sérias, temáticas bem maiores do que organizar uma grade curricular. Evidencia os questionamentos que considerou “*extremamente sério*” tais participações na formação de professores. O narrador experimenta mais uma vez o olhar criterioso com que se volta à compreensão de si como alguém que reconhece que a própria visão foi modificada, após esta experiência de desenvolvimento.

Os desafios das relações interpessoais, no entanto, exigiram mais de Carvalho. Seus posicionamentos estavam orientados para o rigor nas práticas dos professores, porém, sua expectativa em relação aos docentes como um corpo a seu comando e, a força de suas convicções ao julgar e tomar decisões levaram-no a considerar essa experiência estressante. No seu papel de gestor do curso, Carvalho evidencia seus processos de formação e autoformação em situações de reuniões e discussões que lhe permitiram ampliar sua “*visão*” sobre a formação dos professores. O que me permite depreender que Carvalho vivenciou experiências formadoras desde um conjunto de relações profissionais com o curso e com os colegas, além de compreender mais de si.

#### **4.4 Formadores de professores: Ligações e componentes de desenvolvimento profissional docente**

A Prática Pedagógica na Licenciatura em Ciências Biológicas é aqui esclarecida como contexto de vivências cotidianas, fonte de experiências de aprendizagem e desenvolvimento para os formadores de professores. Compreendendo-se e interpretando-se na mediação biográfico-narrativa, os colaboradores se constituíram em ligações multireferenciadas em tempos, espaços e movimentos de aprendizagem e desenvolvimento profissional docente. Neste item, apresento uma compreensão da prática como um contexto, do qual participam várias comunidades docentes, identificando as ligações como espaço temporais de experiência e aprendizagem docente para os formadores. Busco uma síntese compreensiva do lugar que ocupa a prática pedagógica nas experiências dos formadores. Por fim, compreendo as dimensões da aprendizagem dos colaboradores como indicadores de desenvolvimento profissional docente, enfatizando a aprendizagem docente como um complexo sistema de ligações em que os formadores se apropriam de si e da sua prática, enquanto realizam seu trabalho e produzem-se com os outros e com a Docência como profissão.

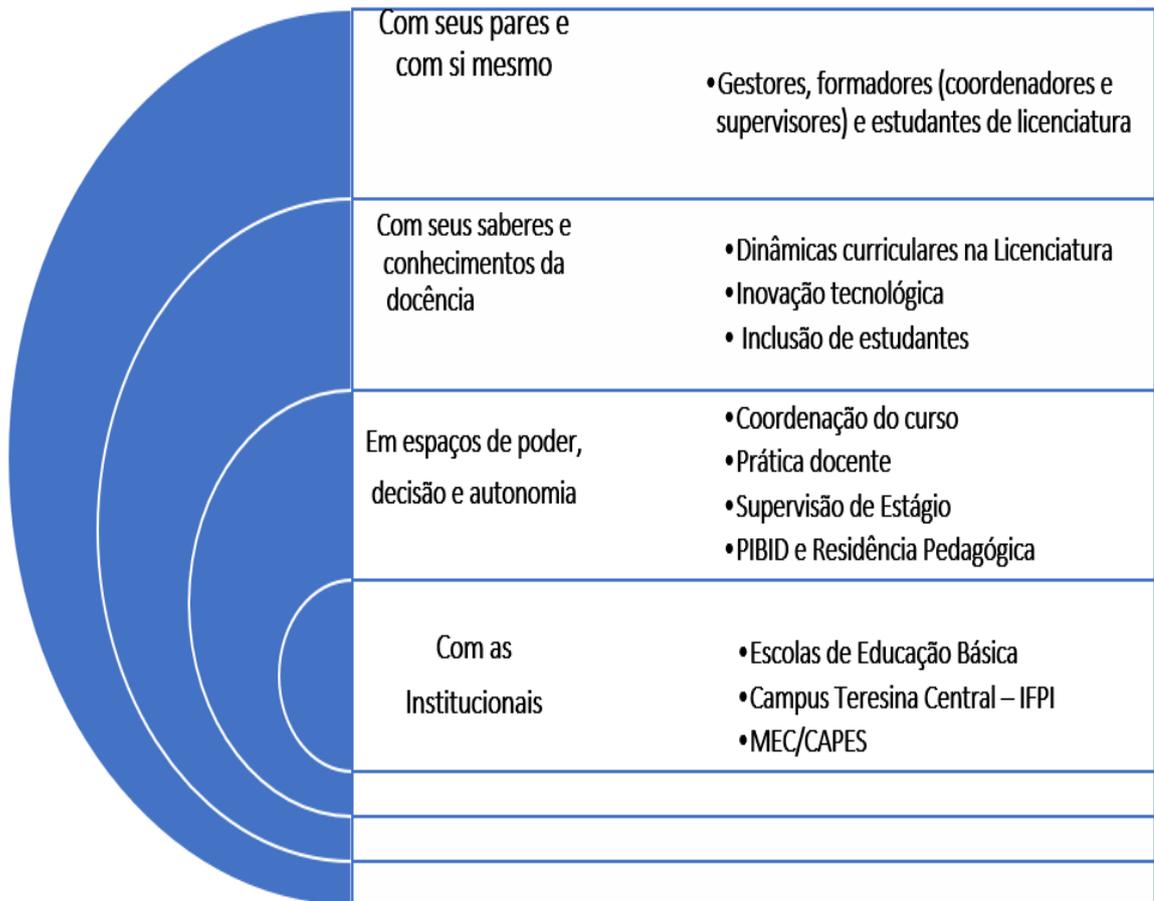
##### **a) A Prática Pedagógica na Licenciatura em Ciências Biológicas como lugar de Ligações Educativas para os formadores**

No contexto deste estudo e, a partir das narrativas dos colaboradores, os achados foram permitindo uma abertura, uma visão panorâmica das vivências dos formadores que suscitaram aprendizagem e mudanças nos seus modos de ser e estar na profissão docente. Constatei que o projeto pessoal e profissional de cada colaborador foi se reconfigurando na perspectiva biográfico-educativa. A partir de si, como ente de compreensão e interpretação, cada um dos colaboradores testemunhou ligações em que vivenciaram experiências formadoras. Ligações que movimentaram os narradores a constituírem-se na singularização de si, de suas aprendizagens, de sua formação.

Como prática institucionalizada, a prática pedagógica do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, se constitui em comunidade profissional desde uma compreensão da ação de seus agentes em direção aos objetivos desta prática que visam a coerência sistêmica em que se ligam a formação docente e a Educação Básica e toda a política educacional do país.

Ao resgatarem suas histórias, curiosa e sensivelmente, todos expressaram disposição, para com a prática nesta licenciatura. Através das experiências formadoras descritas, constatee a amplitude das possibilidades dos formadores nas situações espaço-temporais com na quais se relacionaram e que organizei na figura 6:

**Figura 6:** Ligações de formadores na Prática Pedagógica na Licenciatura



Fonte: dados da pesquisa (2020).

Diferentes situações constituem a Prática Pedagógica da Licenciatura em Ciências Biológicas e reúnem coletivos docentes em ações conectadas a disciplinas, a programas, a estágios, a contextos de gestão, a momentos de encontros pedagógicos, a ACC, TCC, projetos integradores, e encontros diversos entre os formadores, os estudantes e as pautas da formação. Além das inúmeras ligações que se dão em situações informais, em reflexões individuais, em momentos de agir como formadores de professores. Assim como com as mudanças na maneira como se vêem e como se sentem sendo o que são.

Este amplo espectro de ligações educativas, em que se constituem as experiências de aprendizagem e desenvolvimento dos formadores, me leva a compreender que o agir

consciente dos colaboradores, ao narrarem suas biografias educativas, é um testemunho valioso de que a Prática Pedagógica na licenciatura é contexto e fonte de aprendizagem para os formadores. Considero que são essas ligações dos formadores que dão origem às experiências de aprendizagem docente e de desenvolvimento desses profissionais.

#### **b) A Prática Pedagógica na Licenciatura em Ciências Biológicas como lugar de aprendizagem e desenvolvimento profissional docente de formadores de professores**

Foi possível compreender o impacto das situações da prática nesses formadores, a partir do que é possível inferir que as experiências vivenciadas produziram aprendizagem docente em dimensões indicadoras do desenvolvimento profissional docente dos formadores. Uma visão mais alargada da profissão e da formação docente promovida pelos pensadores da aprendizagem e do desenvolvimento profissional docente, já referidos no capítulo I, consideram alguns componentes indicadores desse desenvolvimento: uma componente prática que indica os conhecimentos, as habilidades e competências do ensinar; uma componente indicadora de autonomia e poder de decisão; uma componente de compreensão pessoal, identitária que se modifica com a experiência; uma componente de participação em grupos.

Compreendo que tais indicadores de desenvolvimento se constituem em diferentes situações e incidem de maneira global na formação dos professores, evidenciando um movimento na biografia educativa dos colaboradores, pois alterações no modo de ser e de fazer docente, em qualquer uma das componentes de aprendizagem repercute em novas apropriações que atualizam concepções e crenças pessoais e profissionais, ampliando as possibilidades para ser, pensar, agir, conhecer e se posicionar como um formador de professores. A seguir, na figura 7, represento as componentes da aprendizagem e do desenvolvimento profissional dos formadores que compõem um sistema de aprendizagem em dimensões consolidado na experiência biográfico-educativa, aqui estudada.

**Figura 7:** Componentes da aprendizagem e do desenvolvimento profissional



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Identifiquei que as experiências formadoras, relativas à aprendizagem dos formadores sobre a participação, sobre o pertencimento a uma comunidade e o espaço dessas aprendizagens são todas as vivências nas quais os colaboradores se incluem no processo, se apropriam dos problemas e se relacionam criticamente com a realidade, com o coletivo institucional.

Constatedei, ainda, a experiência pessoal de aprendizagem, ou seja, o aprender como estar, como ser, como modificar-se diante de situações diversas. aprendizagem como percepção do ser no mundo, aprendizagem como experiência de aprendizagem, sem necessariamente estar vinculada e a um pertencimento, a um espaço de prática no sentido da prática docente, e sim como uma componente de compreensão pessoal.

Outro componente de aprendizagem se referem a autonomia profissional, a tomada de decisões que implica o professor e formador em situações de Coordenação de curso, em situações de decisões curriculares, da gestão da prática docente e nas suas escolhas metodológicas. Desse modo, as experiências formadoras nas quais os colaboradores aprenderam e se desenvolveram como formadores de professores e se constituíram em situações de aprendizagem e desenvolvimento profissional docente revelam, que as ligações que marcaram a aprendizagem dos professores, indicam movimentos em diferentes dimensões profissionais.

Uma componente pragmática se evidencia como uma dimensão central da prática do formador, a prática docente, em que professores experimentam os desafios do conhecimento pedagógico do conteúdo, assim como os desafios das dinâmicas curriculares nas práticas de formação docente que se orientam pelo projeto pedagógico da licenciatura e que se consubstanciam em documentos curriculares e regulamentações que atendem à coerência sistêmica na formação de professores para a Educação Básica.

Tais componentes em que apporto minha compreensão da aprendizagem docente e que indicam o desenvolvimento dos formadores constituem um sistema de ligações e relações nas quais os formadores se implicam como agentes na prática pedagógica na Licenciatura em Ciências Biológicas, conscientes de suas práticas e das práticas dos colegas, e reconfiguram-se como profissionais da docência em reflexividade biográfica e crítica com a qual compreendem suas necessidades individuais e coletivas, constroem seus saberes experienciais, revisam suas crenças sobre a formação de professores, atualizam seus projetos pessoais e profissionais e figuram-se como formadores de professores no curso processual de suas vidas de professores.

## CAPÍTULO V

### **BIOGRAFIA EDUCATIVA: O ATELIÊ BIOGRÁFICO DE PROJETO COMO EXPERIÊNCIA**

Este capítulo é uma contribuição ao campo da pesquisa biográfico-narrativa no qual analiso o Ateliê Biográfico de Projeto como dispositivo de formação dos formadores onde a experiência narrativa se constitui experiência formadora para os colaboradores do estudo. Como dispositivo de investigação-formação considero que o ateliê realizado foi bem sucedido, porque de início houve uma adesão total de todos aqueles que se detiveram na produção a aprendizagem docente, tendo a prática profissional como fonte.

Como contexto da socialização de suas experiências, o ABP foi um espaço de interioridade e de exterioridade para os colaboradores. Como sujeito da experiência, ao compartilhar seu percurso formativo, deixou-se levar pela memória, recordando momentos e sentimentos, registrando pessoas e acontecimentos e indexando na própria pele os elementos que os afetaram durante o percurso, vivenciando o próprio ser no devir de suas possibilidades, compreendendo com Josso (2006, p. 379) que o

[...] processo é pôr-se a caminho, nessa busca de compreensão de si, de componentes de nossa história, de tomadas de consciência do que nos move, nos interessa, nos guia, nos atrai. É o trabalho biográfico propriamente dito que estabelece uma consciência e uma presença a si muito desenvolvidas que permitirão, talvez, continuar a viagem (após o processo) um pouco melhor equipado para “ver” a tempo os cruzamentos do caminho, as oportunidades, os desafios imperdíveis.

O ateliê foi percebido como um espaço de formação logo no início. Em notas de campo, encontro uma exclamação de Carvalho logo no primeiro momento do ABP, quando recebia as informações sobre a pesquisa e sobre o ateliê biográfico: “[...] *isso é como uma formação continuada!*” A compreensão da aprendizagem e desenvolvimento dos formadores por meio deste dispositivo de investigação-formação no campo da educação implicou no reconhecimento de suas características como espaço, tempo e movimento do singular ao universal, como uma atividade na qual se teceram relações, compreensões, interpretações de si como pessoas e como profissionais.

Mas, não só. A dimensão da experiência e suas marcas, que trouxe no texto desta tese, expôs a centralidade da vida cotidiana, da existência no mundo da vida como o conhecimento fundamental para responder e ampliar a questão trazida neste estudo. Não só a prática

pedagógica é fonte de aprendizagem e desenvolvimento profissional docente, como o ABP é fonte de experiências (trans)formadoras.

Formadores foram se constituindo nas suas singularidades. Durante o percurso biográfico recordaram-se de suas formações, suas histórias foram contadas desde um olhar para a aprendizagem docente, de onde foram escolhendo o que compartilhar. Nesse momento os narradores se ligaram com o seu processo formativo, com o que iam falar e estabeleceram relações diversas para dizer de como se tornaram professores e formadores. As relações, indicadoras de temporalidades e sentidos, os colocou diante da própria fala, então, o que eles quiseram dizer, eles disseram para si e para os outros, ao expressarem e interpretarem suas marcas da experiência, como um sujeito que, de acordo com Larrosa (2011), é capaz de deixar que algo lhe passe, que algo passe às suas palavras, às suas ideias, a seus sentimentos, às suas representações. Nesse sentido, a experiência como lugar da interioridade evidencia-se como um movimento de exteriorização em que o sujeito vai ao encontro do “*isso*” que o afeta e compartilha.

Neste capítulo, trago falas dos colaboradores sobre o ateliê, resgatadas no sexto momento e nas narrativas biográfico-educativas. Busco evidenciar o processo de biografização como uma possibilidade formativa, cujas operações engendradas na perlaboração dos colaboradores a constituem como tempo e espaço de aprendizagens e desenvolvimento para os colaboradores desde estudo, assim como para a pesquisadora.

Como pesquisadora, me reconstituo como pessoa e profissional, compreendendo que é no contar e recontar a história que a gente se produz, superando as marcas e sentindo outras marcas se fazerem na própria pele. Ao desenvolver a pesquisa de campo, ao envolver-me com os dados produzidos, ao acompanhar o percurso biográfico dos colaboradores, me permiti aceitar que, por mais pragmática que tenha sido e que prezo ser como profissional, é preciso assumir que a perspectiva da pessoa em formação é integração do ser e suas idiossincrasias, sua linguagem única, sua singularidade, sua verve e seus saberes artesanais. Uma imersão filosófica na fenomenologia me levou a compreender o Ser no mundo da vida cotidiana. E as experiências vivenciadas como fenômeno (trans)formador, para o que considero que o ateliê se qualificou como instrumento de uma hermenêutica narrativa, na qual os colaboradores religaram passado e futuro na construção de si como sujeitos de experiência da consciência de si como pessoas e como profissionais.

No cerne do trabalho biográfico é que foram sendo pinçados os achados desta pesquisa. uma superação ali, uma surpresa aqui, uma mudança de planos, um quê de acontecimentos marcantes, com os quais os colaboradores se envolveram em sentidos de

como viveram, do que estão sendo e do que pretendem ser. Desse modo, compreendi que estava a conhecer vivências em atos, atos em discursos, e estes, carregados de sentidos e significados em linguagens próprias do aprender a ser e a tornar-se professor, professora, formador, formadora. Nada que se pudesse enquadrar categoricamente, mas que muito deixou ver sobre o movimento de se desenvolverem em experiências de aprendizagem em percursos biográficos, singulares, mas carregados de determinações processuais nos cursos de suas vidas. Esse processo chamado de biografização dá-se como um religar do indivíduo com seu tempo e lugar, atualizando o ser para o mundo, o ser com o mundo, o ser no mundo das imagens de si como ser de afetos e de ações, de liberdade e de contingências, de possibilidades.

A perspectiva do indivíduo-projeto (DELORY-MOMBERGER, 2008), que empreguei neste estudo através da metáfora da árvore, culmina com a construção da figura do Eu semeador, que propus no contexto do ateliê. O trabalho com essa figura evidenciou o movimento de desenvolvimento dos professores, ao se posicionarem diante do futuro de suas práticas, individuais e coletivas, mas também diante de suas vidas, sua existência como seres em evolução, como moradores do planeta terra, como formadores de professores.

Ao posicionarem-se diante do futuro pude observar manifestações de engajamento ativo com a formação para além do ateliê, sugerindo mudanças não só nos modos de tornarem-se professores, alcançando desejos de realizações e propostas para o futuro do curso de licenciatura em Ciências Biológicas, com mais consciência do processo formativo.

*[...] esses encontros pra mim foram extraordinários, substanciais mesmo. Porque eu tive a oportunidade de ouvir também cada um de vocês ouvir a experiência de cada um. Percebi que foram experiências bem assim divergentes, em alguns momentos, mas que no final, as atitudes que eu tomei como professor acabaram sendo parecidas com as de Jambreiro, Ipê Roxo, Angico Branco, Catingueira, Oliveira, Cajuí. Então assim, eu... eu penso que trocar experiência, ela... ela... ela tem esse valor, de fazer de permitir que você compare certas atitudes, certos procedimentos. Eu acho que o eu semeador tá bem aí. Quando a Adriana disse “olha, eu tô com essa proposta. Você aceita?” Eu comecei a pensar “poxa, mas será se eu vou ter alguma experiência ou alguma contribuição que seja satisfatória”. E essa confirmação chegou à medida que eu comecei a ouvir vocês também. Eu... eu acredito que a... eu como semeador apareço nesse momento. O fato da gente é, se preocupar com a formação, de se preocupar com o que o nosso aluno vai encontrar no futuro. O fato da gente é... se se preocupar com todas aquelas estratégias, trazer os caminhos, os mais variados caminhos que os percalços também que cada um pode encontrar. Eu acho que tem aí... tenho um “quê” de preocupação na formação. Eu é, eu é que também quem agradeço a oportunidade porque pra mim foi, foi bem interessante o fato de perceber que o que a gente tá fazendo não está à toa, não está distante do que os outros colegas também fazem. Era uma coisa que eu sempre me perguntava “mas vem cá essa atitude que eu tô tomando, esse procedimento que eu tô tomando é assim, tá correto num tá?” Então, eu penso que esses encontros deixaram um legado pra mim. Essa confirmação de que a gente, de fato, está atuando na formação de professor e que tá deixando uma semente realmente. E essa semente ela é visualizada à medida que os nossos alunos, acabam conquistando é, por esforços próprios, mas pensando naquelas dicas que nós passamos pra eles, pensando nessa proposta (Carvalho, 6º momento do ABP)*

Carvalho vê sua realidade sendo reconstituída na experiência coletiva e sente que os encontros lhe deixam um legado, uma confirmação da atuação na formação de professores e que está deixando uma semente. Compreendo com Delory-Momberger (2008, pp.28-29). que “[...] a biografização não é somente um processo sócio-historicamente inscrito, formal e estruturalmente determinado; é um processo essencial de socialização e de construção da realidade social”.

E nesta direção, projeta-se Cajuí com olhos abertos ao mundo social, antecipando ações e atos de formação:

*Agora estamos de volta ao campo de formação (2020), certamente com bem mais clareza sobre o meu “fazer” de formador! Quando foi feita a analogia em relação à diversidade vegetal como representando o grupo das angiospermas, sendo o que por último, ou mais recentemente, depende do ponto-de-vista, chegou ao cenário da Terra! E que a diversificação desse grupo nos ambientes terrestre e aquático só ocorreu devido a muitas adaptações evolutivas ao longo do tempo, as quais possibilitaram a ocupação de nichos e habitats especializados! Assim também é na formação (de professores): “adaptações”, digo, a utilização de estratégias pedagógicas diversificadas **foi e é** necessária para a ocupação da sala de aula, literalmente, como sendo o nicho e habitat do futuro professor! Nesse início de década, a de 20, os desafios são enormes! Ser habitante da Terra, vivendo com dignidade e ensinando os “futuros” moradores, digo, professores, é tarefa igualmente desafiadora! Novos tempos e cenários são propostos por meio das metodologias ativas: aprendizagem criativa, metodologia ágil e ensino híbrido, somente falando de algumas! O formador, necessariamente, precisará se alinhar ao momento histórico com suas mudanças sociais, econômicas e tecnológicas que tem transformado a realidade! Me sinto mais “forte” agora para pensar, aprender e ensinar ... Novas sementes serão lançadas à Terra, e no campo fértil da formação precisaremos produzir maior engajamento entre os futuros professores! É essencial que possamos fazer brotar a capacidade de criar e de produzir atividades colaborativas em nossos alunos/professores durante o percurso! Cada vez mais, caberá ao formador **na e em** formação o papel de retroalimentação, ancoragem, cooperação, e muita, MUITA clareza no processo, para que ao final possamos proporcionar uma experiência de aprendizagem significativa para TODOS! De sementes nos transformamos em árvores, que depois chegamos a frutos, foram muitas transformações! Assim, também, é na formação. Necessitamos de MUITAS transformações no início dessa nova década. Já iniciamos ... ACHO! (Cajuí, narrativa biográfico-educativa)*

Considero que Cajuí, nesta experiência biográfico-educativa, evidencia a intersubjetividade do conhecimento enquanto experiência no mundo natural e no mundo da cultura. Como ser de existência compreende o mundo da vida como experiência radical que deve fundamentar a formação humana e profissional. Como ator social, Cajuí imagina o futuro de suas ações. O que me remete a uma compreensão do Pensamento de Shultz, no qual Azevêdo (2011) destaca que

O que está em jogo na ação é a capacidade de agir no mundo social a partir da possibilidade de um projeto fundado na livre possibilidade imaginativa do ego. Assim passa-se do imaginar, ou do projetar imaginativo à ação e desta ao ato enquanto algo finalizado. O que é relevante aqui é o papel que desempenha no mundo social a capacidade de escolher livremente, numa atividade voluntária dos sujeitos sociais. Esta capacidade/possibilidade se faz real pela “significação” que ela venha a ter para o ator: ação no mundo onde os objetos, as coisas, o próprio mundo está à sua mão, sendo dados por antecipação.

Ao escolher olhar para o futuro, Guabiraba compromete-se com o mundo contemporâneo e suas possibilidades de transformações ao seu alcance com formador de professores, nesta reflexão:

*[...]. Nos tempos atuais, os desafios na formação de professores são enormes! Orientar os futuros educadores, a serem multiplicadores de conhecimentos científicos e de qualidade, para alcançar as pessoas, principalmente na percepção de viverem com dignidade, liberdade, conciliando esse momento histórico, com as mudanças nas tecnologias, na economia e, em especial mudanças sociais. (Guabiraba, narrativa biográfico-educativa)*

Guabiraba compreendeu que desenvolvimento é vida. E relaciona-se com o devir de suas realizações como professor. Compreende o sentido da continuidade, da identidade, das possibilidades como aprendente e vivente. Na sequência de sua fala, um retomar místico de Guabiraba, faz ver sua compreensão:

*[...]. Não parar nunca de evoluir é um princípio da vida, assim, aprender e ensinar sempre, para mais adiante, olharmos para os nossos frutos e sementes com muita honra de uma trajetória de sucesso. Como está escrito na Bíblia: “Assim, toda a árvore boa produz bons frutos, e toda a árvore má produz frutos maus. Não pode a árvore boa dar maus frutos; nem a árvore má dar frutos bons. Toda a árvore que não dá bom fruto corta-se e lança-se no fogo. Portanto, pelos seus frutos os conhecereis”. Mateus 7:17-20*

Diante do futuro, na metáfora da semente ao fruto, o Eu semeador anuncia seu projeto de aprender e ensinar sempre. Compreende os desafios e os interpreta na perspectiva da formação de professores, com sentimentos que traduzem sua perspectiva pessoal como formador que reconhece sua trajetória de sucesso na certeza de ser honrado com os bons frutos do seu trabalho.

Para estabelecerem esses horizontes de consciência, os colaboradores construíram ligações muito fortes com a natureza, com o espírito da vida e com fundamentos religiosos, na projeção de si. Evidenciou-se vínculos com esse princípio orgânico e ecológico dos saberes do espírito, do desenvolvimento da pessoa dos formadores em relação ao mundo em que vivem, marcante nos projetos de Cajuí e de Guabiraba. Essa dimensão mais misteriosa de existir e estar no mundo, evidencia um desenvolvimento da vida interior e das relações com a existência da humanidade com que inspiram posições no mundo e a sua posição como formadores em figuras do semeador.

Ipê Roxo toma posições diante de si e do seu trabalho na área de Biologia. Sua relação com a Docência é uma síntese de suas relações com o conhecimento, um misto de estresse e sabor.

*[...]. O tráfego da Docência no dia a dia é estressante, mas saboroso. Assim defino minha postura, não me vejo em trabalhos na área da Biologia, vivencio-a. A prática docente, as atividades pedagógicas em*

*meio à condução do ser professor Ifpiano é bem diferente do ser professor em escolas estaduais ou particulares. [...]pela tomada de decisões e da grande responsabilidade em guiar grupos ao melhor aprendizado possível e ainda inculcar a veia docente em jovens com enormes potencialidades sociais e econômicas. O estilo em se portar como um professor formador, a metodologia e estratégias proporcionadas é o que nos monta e é como somos vistos. [...]Propiciar o entendimento, a crítica e porque não o contraditório! Em minha concepção docente vejo assim. (Ipê Roxo, Narrativa biográfico-educativa)*

*Ser professor não é uma proposta, é um estilo de vida e é dessa forma que me sinto bem e acordo todos os dias com essa sensação de fazer um pouco melhor do que o dia anterior. É cansativo, é isolado e muitas vezes te sequestra dos teus filhos e aderentes, mas é cativante e viciante aprender para ensinar, ensinar aprendendo. Resumo assim meu pensamento em meio ao que vi, vivi e ainda estou por viver dentro da prática pedagógica biológica. (Ipê Roxo, Narrativa biográfico-educativa)*

Na segunda fala, no seu texto final, o narrador manifesta sua compreensão como professor e, como agente da prática pedagógica, decide evidenciar seu projeto, sua perspectiva de continuidade do seu trabalho na licenciatura, ao interpretar seu poder de decisão e sua responsabilidade ao conceber a si e a seu trabalho. Diante da sua biografia-educativa, Ipê Roxo arremata com uma assinatura existencial seu pensamento sobre si como professor de Biologia e sobre a prática pedagógica biológica. Assim mesmo, como uma vida no ensino. De acordo com Delory-Momberger (2008, p.56) “O que dá forma ao vivido e à experiência dos homens são as narrativas que eles fazem de si [...] a narração é o lugar no qual o indivíduo toma forma, no qual ele elabora e experimenta a história de sua vida”.

Pela reflexividade biográfica, Oliveira testemunha sua experiência no ateliê:

*[...]. Nunca parei pra pensar na minha aprendizagem com o docente. Na minha vida tudo aconteceu muito rápido, não tive tempo para refletir sobre os acontecimentos. Só deu tempo para agir, muitas vezes por instinto, talvez o instinto de sobrevivência pessoal. Sendo assim fui agindo reforma puramente mecânica. Esse momento de reflexão sobre a nossa formação docente foi uma oportunidade de pensar a minha trajetória enquanto profissional de educação. Uma oportunidade para lembrar minha trajetória e de me enxergar como pessoa e de me perceber a quão bonita é minha história. Vivi tantas situações difíceis, situações essas que só me deixaram mais forte, superei e aprendi tantas coisas ao longo da vida. E hoje, lembrando meu aprendizado em sala de aula, tenho orgulho de minha profissão e de minha história. No momento da socialização no ateliê autobiográfico, tive a oportunidade de conhecer a história de vida dos meus colegas de trabalho e de contar para eles a minha história. Notei que esse fato, de alguma forma, nos aproximou. Observei, através dos depoimentos dos participantes que todos nós somos resultados de muitas lutas e que nossas histórias se parecem. Depois do ateliê, volto para a minha prática docente, mais decidida mais forte, mais feliz em desempenhar minha atividade docente e mais convicta da importância da atividade que desempenho. Foi muito especial participar desse momento. Estou muito grata pela oportunidade. (Oliveira, 6º momento do ABP)*

Ao construir sua narrativa, Oliveira produz sua história ao compartilhar os sentidos de suas lembranças, no reconhecimento de sua história de vida dentre outras histórias de vida. Reconhecendo-se, Oliveira se fortalece e se sente feliz ao retornar à sua prática. Esse testemunho me remete a reflexões de Delory-Momberger (2008, p.97) sobre o papel da narrativa nas histórias de vida:

A narrativa realiza sobre o material indefinido da experiência vivida um trabalho de homogeneização, ordenação e funcionalidade significativa: ela reúne, organiza, tematiza os acontecimentos da existência, dá sentido a um vivido multiforme, heterogêneo, polissêmico. É a narrativa que dá uma história a nossa vida: nós não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida.

As situações de socialização, reflexão coletiva, trocas de experiências e construção de figuras do indivíduo-projeto contribuíram para movimentar as disposições dos colaboradores que, ao compreenderem a própria consciência, interpretam suas possibilidades em ações futuras. Ao avaliar o ABP, Jambeiro revela-se aberta e ex/posta às mudanças operadas no ateliê:

*[...] em relação ao ateliê, eu acho, eu acredito sim, que pra todo mundo teve esse efeito de reflexão. Você parar pra refletir a sua prática, ela... foi assim, acho que uma coisa que o ateliê conseguiu, fazer atividade que todo mundo tá pensando mais nessa prática da gente enquanto formador. E acho que isso aí já é uma pra mim, assim, é muito bom isso, muito valioso. Acho que se fosse só isso já tava muito bom, já tava garantida o dez. Mas, eu eu tô vendo que ele vai frutificar, sabe, que vai gerar. Assim, nesse momento, a gente tá refletindo, tá repensando a nossa prática, mas eu vejo que isso tá despertando, até como o Angico Branco colocou: a gente tem que perceber, ter a sensibilidade de perceber e relacionar isso. Ver a correlação. Porque muitas vezes as pessoas não fazem essa correlação, não para e nem pra pensar pra saber se o que que tá me fazendo fazer isso agora. Será que que tem a ver com o ateliê? Então acho que se a gente começar a ver, a gente vai ter muito mais coisas acontecendo daqui pra frente que serão frutos desse momento. Então eu creio que vão ser contribuições futuras. No momento essa reflexão, mas futuramente, em ações que nós vamos tá fazendo em função dessa reflexão. Acho que isso é, foi a contribuição da gente tá vendo o ateliê nos fazendo pensar em ser um semeador, né isso? É a reflexão muito profunda. Eu fico eu fiquei pensando, pra escrever pra poder organizar as ideias, pra gente falar e a gente vai vendo assim o quanto a gente... Se a gente não parar pra ver isso, vê o outro, a gente olha muito pro umbigo da gente. Olha muito pra nossa prática e a gente compartilha muito pouco nessa atividade [...] é muito particular a nossa profissão. Então a gente precisa, é... e também demonstrar essa fragilidade de que nós não estamos prontos, apesar de estarmos aqui, não estamos prontos. A reflexão é essa, eu semeador, me fez perceber que eu não estou pronta. Enquanto eu estou eu semeador eu, às vezes, me percebo eu ainda semente, em determinados momentos. [...]. Num ciclo renascendo. E aí esse, essa peça que somos e que eu não estou pronta e em algumas coisas eu preciso voltar lá pra base, pra origem, pra rever” (Jambeiro, 6º Momento do ABP)*

Jambeiro reflete sobre o ateliê e revela sua perspectiva compreensiva do valor deste dispositivo na geração de novos encontros. Ao constatar as possibilidades do ateliê, revela também uma sensibilidade biográfica para perceber o inacabamento do ser e os movimentos de biografização como oportunidades de tomada de consciência da necessidade de estar renovando-se em ciclos.

*[...]. O que espero para o futuro, para mim, é sempre estar aprendendo em sala de aula, através da vivência com os meus alunos. Para meus alunos espero que: sejam felizes ao desempenhar a Docência; que procurem sempre estar se melhorando e que tenham consciência da importância do seu trabalho docente. Esperam que possam formar bons educadores para que possam continuar seu trabalho, depois deles e assim por diante. Espero que a educação possa mudar as pessoas e assim conseguir mudar o mundo para que possamos ter um mundo de oportunidades para todos, um mundo de paz onde se respeitem as diferenças. (Oliveira, narrativa biográfico-educativa)*

Dentre o quadro geral de possibilidade dado pelo mundo que é um pressuposto, existem possibilidade de questionar e por em dúvida as várias alternativas. Mas à medida que é impelido pela sua situação biográfica o ator se vê premido a fazer uma escolha sendo este um processo que se dá pelo imaginar, o que faz com que a ação do sujeito seja dotada de liberdade.

*[...]. Nesta experiência como semeadora, continuo tendo dificuldade para desenvolver meus projetos profissionais, hoje em virtude das ameaças que a Educação no país vem sofrendo. A formação exige qualificação, atualização constante, autoavaliação e sobretudo compromisso no fazer docente [...]. Tenho convicção que hoje sou uma semeadora, que transformo realidades, mudanças na forma de se ver a Docência. Semear campos inférteis, ácidos, áridos, mas que com o passar de 4 anos de curso, tornam-se férteis, alcalinos e totalmente encharcados de saber, humanidade e principalmente cientes que são professores. Sensação de dever cumprido. Que a semeadura renderá novas sementes, árvores, frutos e novos semeadores. (Tamboril, narrativa biográfico-educativa)*

O mundo, deste modo, se apresenta como possibilidades múltiplas, porém contingenciado nas condições sócio-históricas que determinam os projetos humanos. Tamboril, ao testemunhar sua perspectiva pessoal, expõe horizontes de desafios, convicções presentes e confiança no próprio trabalho. Sente o dever cumprido e que o futuro é continuidade. Sua compreensão não altera, neste ponto, sua história de vida, sua compreensão de si. A disposição narrativa se estrutura na dependência mais do que na autonomização. Nesse ponto, quando a compreensão não se traduz em novas interpretações da realidade, compreendo com Delory-Momberger (2008, p.66) que a “história de vida” não é a história da vida, mas a ficção apropriada pela qual o sujeito se produz como projeto dele mesmo. Só pode haver sujeito de uma história a ser feita, e é, à emergência desse sujeito, que intenta sua história e que se experimenta como projeto, que responde o movimento da biografização.

Schütz rebate as teses do indeterminismo com as do determinismo Ético à medida em que concebe a escolha entre objetos e projetos não como condicionamento restritivo que obrigaria os indivíduos à escolha. Insiste que o ator está no mundo diante de um sistema de relações previamente dado, mas que compete a este a escolha e que o mundo só aparece enquanto tal no momento mesmo da escolha. O projetar livre do ego é o fundamento do ato, não o ato em si mesmo, tramitando da ação ao ato, visando assim a resolução no futuro perfeito onde se completa a liberdade de ação do ator social.

As relações com as quais os colaboradores interpretaram seu mundo de experiências de aprendizagem docente revelam a presença de movimentos dialéticos entre os indivíduos e a coletividade, nos quais se constituem no cotidiano da Prática Pedagógica que vivenciam. Neste sentido, faço integrar à ideia de Schütz acerca de um projeto livre a constituir o ator social, a reflexão de Josso (2010, p. 54):

Nessa reflexão também encontramos a dialética entre o individual e o coletivo, mas desta vez sob a forma de uma polaridade; de um lado, empenhamos a nossa interpretação (nos auto-interpretamos), e, por outro, procuramos no diálogo com os outros uma cointerpretação da nossa experiência. É neste movimento dialético que nos formamos como humanos, quer dizer: no polo da auto interpretação, como seres capazes de originalidade, de criatividade, de responsabilidade, de autonomização; mas, ao mesmo tempo, no polo da cointerpretação, partilhando um destino comum devido ao nosso pertencer a uma comunidade. É nessa polaridade que vivemos plenamente a nossa humanidade, nas suas dimensões individuais e coletivas.

Portanto, as contribuições deste estudo não se encerram neste texto e sua continuidade estará sempre consoante às relações nas quais os indivíduos singularizam a si e a seu mundo em contextos de ação social, cuja consciência alerta, a intuição e uma visão de mundo como um projeto comunitário orientam o pensar e o agir humano em comunidades profissionais. A seguir, considero algumas aberturas a partir deste estudo, que podem sugerir novas investigações, na perspectiva do desenvolvimento profissional docente de professores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o exposto até aqui pretendi trazer ao conhecimento acadêmico uma investigação da aprendizagem e desenvolvimento profissional docente de formadores de professores que vivenciam a Prática Pedagógica na Licenciatura em Ciências Biológicas. Motivada por indagações da prática dos professores como contexto e fonte de conhecimentos da profissão docente, questionei que dimensões da aprendizagem docente de formadores de professores, constituída em experiências na Prática Pedagógica de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFPI, alterariam seus modos de ensinar e ser formador, e se, tais mudanças implicariam seu desenvolvimento profissional. Diante do que construí o objetivo geral de investigar as dimensões da aprendizagem docente de formadores de professores, constituída de experiências na prática pedagógica na Licenciatura em Ciências Biológicas do IFPI, que implicam o seu desenvolvimento profissional.

Compreendendo que a aprendizagem e o desenvolvimento profissional docente é um processo pessoal do ser professor, ao tempo em que é também um processo de apropriações e produções de conhecimento profissional docente, necessitaria de muita colaboração para alcançar as intenções do estudo. Era evidente que o acesso ao conhecimento desses processos orientaria os objetivos específicos e os caminhos a percorrer, em meio a histórias de formação, que me contariam os colaboradores.

Minha experiência na área de formação de professores e, o conhecimento de estudos semelhantes, com foco nos professores e no seu pensamento, me ajudaram a definir objetivos específicos da pesquisa: a) Identificar no percurso biográfico-educativo dos colaboradores as experiências formadoras nas quais se constituíram professores e formadores de professores; b) Descrever experiências formadoras de formadores de professores na Prática Pedagógica na Licenciatura em Ciências Biológicas que constituem aprendizagem docente e alteram os modos de ensinar e de ser formador; c) Compreender a prática pedagógica como contexto de aprendizagem e desenvolvimento profissional docente para os formadores de professores.

A colaboração de nove formadores de professores se fez fundamental para o alcance desses objetivos, desde sua abertura e disposição para juntos trabalharmos na realização deste estudo, para a compreensão de suas experiências de aprendizagem docente e as interpretações que atribuíam a essas experiências. O estudo se definiu como uma hermenêutica fenomenológica com uso da pesquisa biográfico-narrativa através de entrevistas narrativas e ateliê biográfico de projeto. Os meios para a produção das narrativas se mostraram úteis e

necessários neste estudo, configurando-se como investigação-formação, desde uma perspectiva autobiográfica como processo formativo.

Ao desenvolver a pesquisa de campo, ao envolver-me com os dados produzidos, ao acompanhar o percurso biográfico dos colaboradores, compreendi que é no contar e recontar a história que os indivíduos se produzem, superando marcas e sentindo outras marcas se fazerem em suas histórias. Como pesquisadora, compreendi que, por mais pragmática que tenha sido e que prezo ser como profissional, é central assumir que a perspectiva da pessoa em formação é de integração do ser e suas idiossincrasias, sua linguagem única, sua singularidade, sua verve e seus saberes artesanais. Uma imersão filosófica na fenomenologia me levou a compreender o Ser no mundo da vida cotidiana. E, as experiências vivenciadas como fenômeno (trans)formador, para o que considero que o ateliê biográfico de projeto se qualificou como instrumento de uma hermenêutica narrativa, na qual os colaboradores religaram passado e futuro na construção de si como sujeitos de experiência da consciência de si como pessoas e como profissionais.

Os elementos identificados e analisados nas narrativas, que indicam os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional docente dos formadores foram organizados em eixos na construção da narrativa de pesquisa. Adiante, algumas conclusões a que cheguei tendo em vista os objetivos pretendidos.

A constituição do ser professor/formador de professores não se limita aos momentos de formação acadêmica que podem, ou não, constituírem experiências formadoras. Esta conclusão decorre da constituição de eixo de análise das experiências dos formadores desde suas perspectivas temporais, situadas em experiências pré-profissionais, experiências na formação e na prática docente profissional, nas quais expressaram suas intenções e possibilidades do ser professor, ser professora, ser formador e ser formadora desde a experiência narrativa, mediada na linguagem, que lhes proporcionou a tomada de consciência da sua biografia educativa, na qual se evidenciam as intencionalidades, as contingências, as relações que incidem na constituição de si, em diferentes temporalidades narrativas dos colaboradores deste estudo.

Neste primeiro eixo, identifiquei a singularidade dos percursos biográficos que, perpassados pelos cursos processuais da vida, revelaram que a Docência não esteve no horizonte de muitos colaboradores quando decidiam sobre a profissão universitária. E que a formação inicial não deu conta de promover uma formação adequada aos iniciantes da carreira docente. Dos tempos em que vivenciaram o curso de licenciatura, como estudantes, as

marcas são de raras e frustrantes experiências com a Docência, em disciplinas e estágios mal conduzidos como oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento de professores.

Dos tempos de estudantes ao início da carreira docente, os colaboradores vivenciaram experiências tão dispareas quanto bizarras, dentro da temática de aprendizagem docente. Pois, com lágrimas, dissabores e algumas alegrias, com algum conhecimento do mundo da Docência, mas sem saber agir, ali mesmo, na prática profissional, é que foram sendo constituídos identidades, fazeres e saberes da experiência docente, artesanalmente, sob os exemplos de muitos mestres e inspiração em mestres especiais, pois tudo pode ser exemplar, mas nem tudo deve ser modelo. Em cada experiência, o indivíduo em relações com o mundo das suas possibilidades enquanto seres viventes, professores e professoras em perspectivas de si.

A partir das primeiras experiências profissionais tematizam a aprendizagem docente, os contextos escolares, os estudantes e a própria formação. Práticas e costumes, rotinas e organização, desde os ambientes departamentais, em escolas públicas, particulares e universidades, em experiências com crianças, jovens e adultos, na Educação Básica e no Ensino Superior os colaboradores deixaram ver as relações que iam tecendo em diferentes práticas pedagógicas. O contato com os estudantes é marcante e impacta os colaboradores, ora porque são jovens trabalhadores, ora porque são inteligentes e exigentes, ora porque são vulneráveis, ou deficientes, ou moram distante. O estudante e sua aprendizagem é o que precisa ser atendido, é o centro de todo o empenhamento dos professores recém formados.

Um segundo eixo foi constituído com a descrição de experiências formadoras dos colaboradores. Por terem sido formadoras, as experiências vivenciadas movimentaram suas aprendizagens na perspectiva da aprendizagem biográfica na qual os sujeitos se implicaram em aprendizagens de si, dos outros e dos objetos complexos, além de implicarem-se com o pensar, explicando e justificando seu ser no mundo da aprendizagem docente, criado na experiência narrativa. Neste eixo foram evidenciadas mudanças nos modos de ensinar dos professores, evidentes na superação do modelo de professor conteudista, assim como na identidade de alguns professores, algumas constituídas tardiamente e outras que evoluíram de professor a formador, de professora a formadora de professores.

A aprendizagem dos formadores foi tematizada em três dimensões em que os colaboradores revelam aprendizagem docente: a dimensão da participação na qual se vem como organização, como equipe, como coletivo; a dimensão da aprendizagem pragmática, em que tematizam experiências dentro das dinâmicas curriculares, na prática docente, na gestão do curso, na participação em programas diversos; uma outra dimensão evidenciada foi

tematizada como aprendizagem do ser e viver docente, cujas experiências de torna-se professor, de sentir-se atuando, de identificar-se como professor, como formador. Nesta dimensão estão as aprendizagens que foram percebidas como momentos de superação, de descobertas de si como profissionais da Docência.

O terceiro eixo de análise possibilitou uma síntese compreensiva da Prática Pedagógica da Licenciatura em Ciências Biológicas como contexto de aprendizagem e desenvolvimento profissional para os formadores. Os espaços-tempos e movimentos dos formadores foram evidenciados nas relações que se constituíram experiências de aprendizagem docente, o que me levou a compreender o amplo contexto de oportunidades de desenvolvimento para os formadores. Compreendi que as experiências tinham origem em relações do ser professor/formador com a diversidade de indivíduos, coisas, lugares, tempos e espaços que constituem o mundo da Docência do formador de professores ao atuarem na Prática Pedagógica da Licenciatura em Ciências biológicas. Neste eixo, reconheço a presença de alguns indicadores de desenvolvimento profissional docente relacionados a quatro componentes de aprendizagem: aos sentidos de pertencimento em comunidades profissionais, a apropriação de conhecimentos específicos da Docência; a uma componente biográfica de compreensão pessoal do ser formador e, uma componente de autonomia e decisão.

A pesquisa deixou ver uma busca dos colaboradores por compreender a prática docente, assim como vislumbrou a construção de conhecimentos junto aos estudantes com o reconhecimento de relações formadoras entre os formadores e os estudantes, além de expressões de inseguranças quanto às compreensões acerca do ensino, suas concepções, características e especificidades. É essencial insistir, que a prática dos professores é específica, assim como seus saberes profissionais e, que os conhecimentos pedagógicos dos conteúdos na formação docente precisam ser organizados e sistematizados como produção de conhecimentos da formação para a Docência. Desse modo, será possível que o desenvolvimento profissional docente dos formadores possa fortalecer a profissão docente e as práticas pedagógicas como elementos centrais dos cursos de licenciaturas, orientadores de aprendizagem docente e desenvolvimento dos professores.

Compreender a aprendizagem docente em dimensões formadoras no desenvolvimento profissional dos formadores abre um sentido para a aprendizagem docente não como um conjunto de aprendizagens, mas como um sistema de relações em comunidades profissionais. Com isso, orienta-se para estudos futuros das narrativas biográfico-educativas como experiência de produção de sentidos em relações significadas com os objetos de estudo. A linguagem como produtora de sentido pelas narrativas opera-se na experiência de narrar, de

contar sobre si, de ouvir o outro. Será fundamental fortalecer espaços e situações para que, em comunhão, a palavra ecoe os sentidos coletivos da Docência como profissão de relações humanas, historicamente situadas nas práticas pedagógicas institucionais. Através da qual, os seres se compreendem e interpretam o que se passa, quando se envolvem em diálogos, em reflexões, em trocas simbólicas de experiências de aprender a ser professor, ser professora, ser formador, ser formadora em vivências no campo da formação de professores.

Um direcionamento pragmático à pesquisa se impõe desde uma compreensão da formação de professores como eixo da profissão docente que evidencie os movimentos de desenvolvimento profissional docente na perspectiva das comunidades profissionais. Os formadores são todos os docentes que atuam na formação, supervisão, orientação de estudantes de licenciatura, tanto na instituição formadora, quanto nas escolas onde realizam sua prática profissional. No sentido de posicionar a profissão docente no centro da formação, da aprendizagem e do desenvolvimento profissional de professores, compreendendo a necessidade de investigar, conhecer e elaborar continuamente a prática pedagógica em cursos de licenciaturas.

Assim, o potencial heurístico das ligações que os formadores vivenciam na prática pedagógica, e que ampliam nosso objeto de estudo com as dimensões da aprendizagem docente, podem encaminhar novas linhas de investigação que considerem acompanhar os formadores no seu processo de aprender a Ser e a ensinar como um formador de professores, na Licenciatura em Ciências Biológicas, e em outros contextos no Ensino Superior que considerem o desenvolvimento profissional docente.

Corroboro com este estudo o desafio da formação de professores e a necessidade de assegurar a formação pedagógica e o apoio ao desenvolvimento profissional dos docentes, com a criação de espaços-tempos permanentes para participarem como agentes na formação para a profissão docente, com a mediação de formadores mais experientes com habilidades e conhecimentos para promover experiências de aprendizagem docente garantindo, na centralidade institucional da formação de professores e sua prática pedagógica, a formação continuada dos formadores que ora encontra-se normatizada pela Resolução Nº 1 de 27 de outubro de 2020.

Ademais neste estudo, evidenciam-se as circunstâncias em que atuam professores iniciantes no Ensino Superior, quanto à escassez de orientação pedagógica, de compreensão curricular, de frágil conhecimento profissional docente, desde uma formação inicial comprometida por negligências institucionais e conformações culturais. Ao professor iniciante deve-se ter em mente a atenção devida aos seus planejamentos e sua iniciação

docente como professor do Ensino Superior, para que se insira produtivamente e desenvolva sua atividade como vista aos fins a que se promove a formação acadêmica e profissional.

Destaca-se neste estudo, com estranhamento desta pesquisadora, a menção repetida algumas vezes pelos colaboradores ao se referirem ao “mercado”, “formar para o mercado”, profissional que o mercado exige; demandas do mercado. Implica compreender o que isso significa, o que representa tais preocupações dos formadores de professores. Cabe investigar tal orientação de formação para o mercado, a inspirar a Prática Pedagógica na Licenciatura em Ciências Biológicas do IFPI- *Campus* Teresina Central, tendo em vista sua enorme tarefa na formação de professores para a Educação Básica, cuja demanda pública é de aproximadamente 80% da população.

O conjunto de potencialidades que são os colaboradores deste estudo, seu empenhamento pessoal e profissional, suas relações afetuosas e confortáveis com a instituição, assim como a preocupação, o interesse, as atitudes e o agir profissional que cada um imprimiu nesta pesquisa narrativa biográfico-educativa representam o movimento de produção da formação de professores no Instituto Federal do Piauí, desde a chegada de todos e de cada um que faz dessa história um caminhar de aprendizagem e desenvolvimento na formação de professores para a Educação Básica, em curso de Licenciaturas em Ciências Biológicas.

## REFERÊNCIAS

- ALHEIT, P. Aprendizagem biográfica: dentro do novo discurso de aprendizagem ao longo da vida. *In*: ILLERIS, K. (Org.). **Teorias contemporâneas da aprendizagem** Porto Alegre: Penso, 2013. p. 138-151.
- ALLIAUD, A. (Coord.) *et al*: **Los sistemas de formación docente em el MERCOSUR: Planes de estudio y propuestas de formación continua**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo, 2014.
- ALMEIDA, M. I. Fundamentos pedagógicos e didáticos da prática docente universitária e o locus privilegiado para o seu desenvolvimento. *In*: MARIN, A. J.; PIMENTA, S. G. (Org.). **Didática - teoria e pesquisa**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2015, p. 125-138. Disponível em: <http://docplayer.com.br/182879317-Didatica-teoria-e-pesquisa-alda-junqueira-marin-selma-garrido-pimenta.html>. Acesso em: 24 jul. 2018.
- ALMEIDA, M. M. de. Formação pedagógica e desenvolvimento profissional no ensino superior: perspectivas de docentes. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 25, 2020, p. 1-22. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782020000100202&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782020000100202&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 26 set. 2020.
- ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014.
- ANDRADE, R. R. M. de. Pesquisas sobre formação de professores: uma comparação entre os anos 90 e 2000. *In*: 30ª Reunião Anual da ANPED, GT8-3165, p. 1–19, 2007. **Anais [...]**. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT08-3165--Int.pdf>. Acesso em: 20 maio 2018.
- AZEVÊDO, E. A. de. O mundo da vida e a ação. **Problemata – Rev. Int. de filosofia**. v. 02. N. 01, p. 55-74, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/problemata/article/view/11773>. Acesso em: 23 out. 2020.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2010.
- BEHRENS, M.A. **A prática pedagógica e o paradigma emergente**. Curitiba: Champagnat, 2. ed, 2000.
- BECKER, F. Ensino e pesquisa: Qual a relação? *In*: BECKER, F.; MARQUES, T. B. I. (Org.). **Ser professor é ser pesquisador**. Porto Alegre: Mediação, 2010. p 11-20.
- BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: Ensaio sobre literatura e história da cultura**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- BERTAUX, D. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Natal, RN: EdUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- BOLÍVAR, A. (Org.). **Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola**. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

BOLÍVAR, B. A. “¿De nobis ipsis silemus?”: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, México, v. 4, n. 1, 2002.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. de A. Pedagogia universitária e aprendizagem docente. **Diálogo Educ.**, v. 10, n. jan./abr., 2010, p. 13-26.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. de A.; POWACZUK, A. C. H. Ser formador nas licenciaturas: desafios da aprendizagem docente. **Praxis Educativa**, v. 13, n. 2, p. 365–384, 2018. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/10322>. Acesso em: 20 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9.394/96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 03 out. 2018.

BRASIL. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 30 dezembro, 2008. Disponível em: Acesso em: 20 jul. 2018

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP N° 02/2015, aprovado em 01 de julho de 2015 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF: MEC/CNE, 2015. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 03 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto N° 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 de janeiro de 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm). Acesso em: 03 out. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP N° 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, DF: MEC/CNE, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>. Acesso em: 10 de nov. 2020

BRITO, A. E. A formação inicial como processo constitutivo de aprendizagens e de saberes docentes. *In.*: MENDES SOBRINHO; LIMA, M.G.S.B; (Org.) **Formação, prática pedagógica e pesquisa em educação**: retratos e relatos. Teresina: EDUFPI, 2011. p. 17-31.

BRITO, A. E. Narrativa escrita na interface com a pesquisa e a formação de professores. *In.*: MORAES, D. Z.; LUGLI, R. S. G. (Org.). **Docência, pesquisa e aprendizagem**: (auto)

biografias como espaços de formação/investigação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p.53-67.

BRITO, A.E; CABRAL, C.L. de O. Desafios para a formação de professores: as licenciaturas em questão. *In*: MENDES SOBRINHO; LIMA, M.G.S.B; DIAS, A.M.I. **Formação docente e prática educativa**: Percursos de pesquisa. Teresina: EDUFPI, 2014. p. 115-132.

CINTRA, P. R. A produção científica sobre Docência no Ensino Superior: uma análise bibliométrica da Scielo Brasil. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas), v. 23, n. 2, p. 567–585, 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141440772018000200567&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141440772018000200567&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 03 out. 2018.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. L. **Inquiry as stance**: practitioner research for the next generation. New York: Teachers College Press, 2009

CONTRERAS, J. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CRECCI, V. M. et al. Professional development within teacher learning communities. **Educação em Revista**, [s. l.], v. 34, p. e172761, 2018. a. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698172761>. Acesso em: 21 maio 2018.

CUNHA, L. de A. O professor de didática e suas aprendizagens docentes: um estudo focalizando narrativas. *In*.: XVI ENDIPE - **Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino** - UNICAMP. Campinas, SP: Junqueira & Marin, Livro 2, 2012, p. 005456- 005467.

CUNHA, M.I. Aprendizagem da Docência em espaços institucionais: é possível fazer avançar o campo da formação de professores? **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas), v. 19, n. 3, p. 789–802, 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141440772014000300013&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141440772014000300013&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 20 maio 2018.

CUNHA, M.I.; LEITE, D. B. C. **Decisões Pedagógicas e Estruturas de Poder na Universidade**. 2ª ed. Campinas/SP: Papyrus, 1996.

DAY, C. **Desenvolvimento Profissional de Professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto, Portugal: Porto Editora, 2001.

DELORY-MOMBERGER, C. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. Tradução de Maria Carolina Nogueira Dias e Helena C. Chamlian. **Educação e Pesquisa**: São Paulo, v.32, n.2, p. 359-371, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28015>. Acesso em: 30 jun. 2018.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Natal: EDUFRN, São Paulo: PAULUS, 2008.

DELORY-MONBERGER, C. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v.17, n.51, set./dez.2012.

DELORY-MOMBERGER. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista brasileira de pesquisa (auto) biográfica**, Salvador, v. 01, n. 01, p. 133-147, jan./abr. 2016.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo. Ed. Nacional, 1976.

DINIZ-PEREIRA, J. D. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DINIZ-PEREIRA, J. D. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. **R. bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 92, n. 230, p. 34-51, jan./abr. 2011. Disponível em <http://www.rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/2919/2654>. Acesso em 30 de abr. de 1999

DINIZ-PEREIRA, J. D. Desenvolvimento profissional docente: Um conceito em disputa. *In*: Francisco Imbernón; Shigunov Neto, Alexandre e Fortunato, Ivan (Org.). **Formação Permanente de professores: experiências ibero-americanas**. São Paulo: edições Hipótese, 2019.

DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica: concepções e desafios. **Educ. Soc.**, v. 36–131, n. abr./jun., p. 299–324, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf> Acesso em: 20 set. 2017.

DOMINICÉ, P. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. *In*: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. EDUFRRN ed. Natal, RN: Paulus, 2010. p. 143–154.

DOMINICE, P. **L’histoire de vie comme processos de formation**. Paris: Editions L’Harmattan. 1990.

ELKJAER, B. **Pragmatismo: uma teoria da aprendizagem para o futuro**. *In*: ILLERIS, K. (Org.). **Teorias contemporâneas da aprendizagem** Porto Alegre: Penso, 2013. p. 91-108.

FERREIRA, F. I. A formação e os seus efeitos. Do modelo escolar à formação em contexto. *In*: FORMOSINHO, J. (Coord.). **Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2009. p. 329–344.

FINGER, M. As implicações socio epistemológicas do método biográfico. *In*: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal (RN): EDUFRRN; São Paulo, SP: Paulus, 2010. p. 119–128.

FIORENTINI, D.; CRECCI, V. Interloquções com Marilyn Cochran-Smith sobre aprendizagem e pesquisa do professor em comunidades investigativas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21 n<sup>o</sup> 65, n. abr-jun, 2016. Disponível em: <http://taurus.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/324613/1/S1413-24782016000200505.pdf>. Acesso em: 21 maio 2018.

FORMOSINHO, J. (Org.) **Formação de Professores: Aprendizagem profissional e acção docente**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2009.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I**. Petrópolis: Editora Vozes, 2015.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: Para uma mudança educativa**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. *et al.* **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

GATTI, B. Didática e Formação de professores: provocações. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47(166), n. out. /dez., p. 1150–1164, 2017.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. de; ALMEIDA, C. A. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GIMENO SACRISTÁN, J; PÉREZ GOMÉZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GONZÁLEZ REY, F. L. O sujeito que aprende: desafios no desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. *In: TACCA, M. C. V. (Org.). Aprendizagem e trabalho pedagógico*. 2. ed. Campinas, SP: Alínea, 2008. p. 29–44.

GHEDIN, E. Currículo, civilização e prática pedagógica. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.10 n.03 dez.2012. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/12257/9669>. Acesso em: 25 abr. 2018.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

HEIDEGGER, M. La esencia del habla. *In: HEIDEGGER, M. De camino al habla*. Barcelona: Ediciones del Serbal-Guitard, 1987. p 141-194. Disponível em: [https://www.academia.edu/15269284/DE\\_CAMINO\\_AL\\_HABLA\\_MARTIN\\_HEIDEGGER](https://www.academia.edu/15269284/DE_CAMINO_AL_HABLA_MARTIN_HEIDEGGER). Acesso em: 03 set. 2020.

HOFFMANN, M. B. **Constituição da identidade profissional docente dos formadores de professores de Biologia: potencialidades da intercoletividade**. 2016. 315 f. Tese de Doutorado, UFSC, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/176680>. Acesso em: 23 maio 2017.

INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2015-2019 do IFPI**. Teresina: IFPI, 2014. Disponível em: [https://www.ifpi.edu.br/aceso-a-informacao/institucional/ifpiPDI\\_20152019.pdf](https://www.ifpi.edu.br/aceso-a-informacao/institucional/ifpiPDI_20152019.pdf). Acesso em: 02 out. 2019.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JOSSO, M. C. Da formação do sujeito ... ao sujeito da formação. *In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, RN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 59–80.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Lisboa, Portugal, 2002.

JOSSO, M. C. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Educação e Pesquisa**, 2006 32(2), 373-383. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a12v32n2.pdf>

JOVCHELOVITCH, S; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 90–113.

LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27, jul. 2011. ISSN 1982-9949. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444>. Acesso em: 20 set. 2020.

LIMA, M. da G. S. Autobiografias de professores e formação: Releitura de uma tese. *In*: MENDES SOBRINHO, J. A. de C.; LIMA, M. da G. S (Org.). **Formação, prática pedagógica e pesquisa em educação: retratos e relatos**. Teresina, PI: EDUFPI, 2011, p. 33-53.

LIMA, F. DAS C. S.; MOURA, M. DA G. C. A formação continuada de professores como instrumento de ressignificação da prática pedagógica. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, Ano 23, Edição Especial, dez. 2018. Pp. 242-259. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/8242/pdf>. Acesso em 25 de set. de 2020

LOPES, S. T. F. **O professor iniciante do curso de licenciatura em Biologia e a formação de professores para a Educação Básica**. Dissertação de Mestrado. PUC/SP, 2019. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/22456>. Acesso em: 15 de jan. 2020.

MACIEL, E. M., **Aprendizagens docentes de professores supervisores de estágio: Desvendando horizontes formativos**. 2015. Universidade Federal do Piauí, Teresina, PI, 2015.

MAIA, S. F. **Aprendizagens docentes no Ensino Superior: Narrativas de professores de Língua Inglesa**. 2015. Universidade Federal do Piauí, Teresina, PI, 2015.

MARCELO, C. Los profesores como trabajadores del conocimiento: Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. **Educar**, [s. l.], p. 27–56, 2002. Disponível em: <http://dialnet.unirioja.es/biblioremot.uvic.cat/servlet/articulo?codigo=440774&info=resumen&idioma=ENG>, Acesso em: 29 maio 2018.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, n. 08, p. 7–22, 2009. Disponível em: [http://www.unitau.br/files/arquivos/category\\_1/MARCELO\\_Desenvolvimento\\_Profissional\\_Docente\\_passado\\_e\\_futuro\\_1386180263.pdf](http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO_Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf). Acesso em: 29 maio. 2018.

MARCELO, C. Pesquisa sobre a formação de professores: O conhecimento sobre o aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 9, n. Set/Dez, p. 51–75, 1998. Disponível em: [http://anped.tempsite.ws/novo\\_portal/rbe/rbedigital/RBDE09/RBDE09\\_06\\_CARLOS\\_MARCELO.pdf](http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE09/RBDE09_06_CARLOS_MARCELO.pdf). Acesso em: 23 fev. 2018.

MARCELO, C; VAILLANT, D. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba-PR: UTFPR, 2012.

MARTINS, J. T. S., et al. Formação continuada de docentes no Ensino Superior: experiências e contradições em tempos de neoliberalismo. **Revista Gestão & Política Pública**, v. 5(1), p. 62–68, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rgpp/article/view/134051/139288>. Acesso em: 26 set. 2018.

MIZUKAMI, M da G. N. *et al.* **Escola e aprendizagem da Docência: processos de investigação e formação**. São Carlos, SP: EdUFSCAR, 2002.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da Docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. - jul. 2006. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum> Acesso em: 20 fev. 2018.

MORICONI, G. M. (Org.) Formação continuada de professores: contribuições da literatura baseada em evidências. **Textos FCC**, São Paulo, v. 52, p. 1 59, 2017.

MORIN, E., LE MOIGNE, J-L, **A inteligência da Complexidade**. São Paulo: Peirópolis, 2000.

NÓVOA, A. **Formação de Professores e profissão docente**. In: Os professores e a sua formação. Lisboa, Portugal: Instituto de Inovação Educacional, 1992. p. 15-33.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN, 2010.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cader. Pesqui.** São Paulo, v. 47, n. 166, pág. 1106-1133, dezembro de 2017. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742017000401106&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000401106&lng=en&nrm=iso). acesso em: 26 out. 2020.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educ. Real**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362019000300402&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000300402&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 15 set. 2019.

NÓVOA, A. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2020.

OLIVEIRA JUNIOR, A. P.; PRATA-LINHARES, M.M.; KARWOSKI, A. M. Formação docente no contexto brasileiro das Instituições Federais de Educação Superior. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.26, n. 98, p. 52-90, jan. / mar. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v26n98/1809-4465-ensaio-26-98-0052.pdf> . Acesso em: 08 out. 2018.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.) **Formação de Professores: Aprendizagem profissional e acção docente**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2009.

ORSANO, A. C. F. **Profissionalidade docente: dimensões intrínsecas ao bacharel professor da educação profissional e tecnológica**. Tese de Doutorado (Educação), 2016. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016

PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. **Formação e avaliação de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

POIRIER, J.; CLAPIER-VALLADON, S.; RAYBAUT, P. **Histórias de vida: Teoria e prática**. Oeiras, PT: Celta, 1999.

PORTELA. M. DE O. S.; CARVALHÊDO, J. L. P. Contexto histórico da formação do professor bacharel em ciências contábeis para a docência no ensino superior e o desenvolvimento da profissionalidade docente. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, Ano 01, n. 02 de maio /ago. 2017. Pp. 229-246. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/6093/pdf> . Acesso em: 25 set. d2020.

PORTUGAL. Ministério da Educação. Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação (Org.). Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia: desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida. Lisboa, 2008. Disponível em: [https://crispasuper.files.wordpress.com/2012/06/erc3aancia-e28098desenvolvimento-profissional-de-professores-para-a-qualidade-e-para-a-equidade-da-aprendizagem-ao-longo-da-vida\\_3.pdf](https://crispasuper.files.wordpress.com/2012/06/erc3aancia-e28098desenvolvimento-profissional-de-professores-para-a-qualidade-e-para-a-equidade-da-aprendizagem-ao-longo-da-vida_3.pdf) Acesso em: 23 ago. 2020.

PRYJMA, M. F.; OLIVEIRA, O. S. de; (Org.). **O desenvolvimento profissional docente em discussão**. Curitiba-PR: UTFPR Editora, 2016.

RAMALHO, B.; NUÑEZ, I.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulinas, 2003.

RICOEUR, P. **Tempo e Narrativa: a intriga e a narrativa histórica**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

ROLDÃO.M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 34 jan./abr. 2007, pp. 94-103. Disponível em: [https://crispasuper.files.wordpress.com/2012/06/erc3aancia-e28098desenvolvimento-profissional-de-professores-para-a-qualidade-e-para-a-equidade-da-aprendizagem-ao-longo-da-vida\\_3.pdf](https://crispasuper.files.wordpress.com/2012/06/erc3aancia-e28098desenvolvimento-profissional-de-professores-para-a-qualidade-e-para-a-equidade-da-aprendizagem-ao-longo-da-vida_3.pdf) Acesso em: 23 ago. 2020.

SANDRI, V. **Aprendizagem docente no Ensino Superior: Processos formativos de professores e estudantes nas licenciaturas da área de Ciências Biológicas, Exatas e da Terra**. Tese de Doutorado, UFSM, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/15090>. Acesso em: 24 abr. 2018.

SANTOS, C. M. R.; MENDES SOBRINHO, J. A. C. Formação contínua do professor e suas articulações com o saber fazer de sala de aula: um olhar especial sobre a matemática dos anos iniciais. *In*: MENDES SOBRINHO; LIMA, M.G.S.B; DIAS, A.M.I. **Formação docente e prática educativa**: Percursos de pesquisa. Teresina: EDUFPI, 2014. p. 36-57.

SCHÜTZ, A. **Fenomenologia e relações sociais**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma. **Professorado. Revista de currículum y formación del profesorado**, 9, 2, 2005. Disponível em: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2017.

SILVA, A. R. O estágio na aprendizagem profissional de professores. IV Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI. **Anais** [...]. UFPI. Teresina, 2006. Disponível em: [http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt1/GT1\\_15\\_2006.PDF](http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt1/GT1_15_2006.PDF). Acesso em 20 ago. 2020.

SILVA, A. R. O formador de professores e a sua formação: Emergências na atuação em políticas de incentivo à Docência. *In*: FARIAS, I. M. S. de *et al* (Ed.). **Didática e prática de ensino na relação com a formação de professores**. Fortaleza, CE: EdUECE, 2015. p. 1-6.

SILVA, A. R.; MENDES SOBRINHO, J. A. C. Desenvolvimento profissional docente: formação continuada e aprendizagem de professores de licenciaturas em ciências biológicas. *In*: José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho. (Org.). **Práticas da Docência em ciências em diferentes contextos**: percursos de pesquisas. Teresina: EDUFPI, 2018. p. 159-192.

SILVA, A. R.; MENDES SOBRINHO, J. A. C. Investigações sobre formadores de professores: O que dizem as pesquisas sobre o formador nas licenciaturas em ciências biológicas. *In*: José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho. (Org.). **Formação docente: Desafios e possibilidades**. São Paulo: Editora Garcia Edizioni, 2019. p. 195-215.

SILVA, L.L. da. Políticas de formação de professores (as) universitários (as) em São Paulo e Catalunha: tendências e desafios. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n.1, p.113-126, jan. / mar. 2017.

SOUZA, J. F. de. **Prática pedagógica e formação de professores**. 2. ed. Recife, PE: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. Ed. Petrópolis: vozes, 2014.

VAILLANT, D.; CARLOS M. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba-PR: UTFPR, 2012.

VOSGERAU, D. S. R.; ORLANDO, E. de A.; MEYER, P. Produtivismo acadêmico e suas repercussões no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 138, p. 231–247, 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010173302017000100231&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302017000100231&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 2 set. 2018.

WENGER, E. Uma teoria social da aprendizagem. *IN*: ILLERIS, Knud (Org.). **Teorias contemporâneas da aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 246-257.

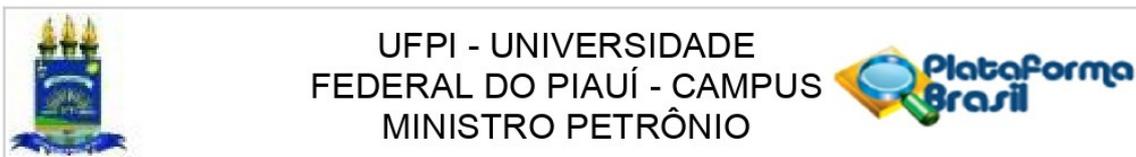
WIEBUSCH, A. **Aprendizagem docente no Ensino Superior: desafios e enfrentamentos no trabalho pedagógico do professor iniciante**. 2016. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria- RS, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/7284>. Acesso em: 20 maio 2018.

XAVIER, A R. C.; TOTI, M. C. da S.; AZEVEDO, M. A. R. Institucionalização da formação docente: análise de um programa de desenvolvimento profissional. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, v. 98, n. 249, p. 332–346, 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2176-66812017000200332&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812017000200332&lang=pt). Acesso em: 2 set. 2018.

ZEICHNER, K. M. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, v. 35(3), n. set./ dez., p. 479–504, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2357/1424>. Acesso em: 3 out. 2018.

ZIZEK, S. **Acontecimento: uma viagem filosófica através de um conceito**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

## ANEXO: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** PRÁTICA PEDAGÓGICA NA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: Aprendizagem da Docência em biografias educativas de professores formadores

**Pesquisador:** ADRIANA ROCHA SILVA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 08891919.9.0000.5214

**Instituição Proponente:** CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.191.162

#### **Apresentação do Projeto:**

Este projeto de pesquisa visa à produção de tese de doutorado para a qual se constitui objeto de estudo a aprendizagem da docência de professores formadores de curso de licenciatura em Ciências Biológicas. Considera-se aprendizagem da docência como processo que engloba conhecimentos, saberes e práticas sobre o ensinar, que se constituem de vivências e experiências significadas das/nas práticas pedagógicas da

qual participam os professores, cujo envolvimento pessoal e profissional na realização da atividade docente em contextos complexos do ensino e da formação de professores revelam os caminhos e opções do professor e sua constituição identitária. Organiza-se a partir de três hipóteses: A prática pedagógica na Licenciatura em Ciências Biológicas, ao se constituir vivência profissional experienciada pelos professores, produz aprendizagem da docência e o desenvolvimento da identidade dos formadores; A prática pedagógica na Licenciatura em Ciências Biológicas, no centro de projeto institucional de formação de professores para a Educação Básica, se constitui espaço permanente de reflexão sobre a aprendizagem da docência na vivência individual e coletiva dos professores formadores; A prática pedagógica da/na licenciatura em Ciências Biológicas, ao integrar saberes e práticas sobre o ensinar e sobre o ser professor em espaços de reflexão sobre a docência, produz aprendizagens também para o professor formador que reflete sua atuação docente. Para construir tal objeto de estudo busca-se investigar a

**Endereço:** Campus Universitário Ministro Petrônio Portella.  
**Bairro:** Ininga **CEP:** 64.049-550  
**UF:** PI **Município:** TERESINA  
**Telefone:** (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br



UFPI - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO PIAUÍ - CAMPUS  
MINISTRO PETRÔNIO



Continuação do Parecer: 3.191.162

aprendizagem da docência de professores formadores que vivenciam/vivenciaram a prática pedagógica de formação na licenciatura em Ciências Biológicas. Especificamente define-se os objetivos de: a) compreender as contribuições da prática pedagógica na licenciatura em Ciências Biológicas para a produção de aprendizagens docentes de professores formadores; b) conhecer os espaços de reflexão dos professores formadores sobre as aprendizagens constituídos na prática pedagógica; e c) conhecer o que aprendem sobre o ensinar e ser professor formador no contexto da prática pedagógica como processo formativo de professores. Determina-se, neste estudo, a (auto) biografia como método científico de produção de conhecimentos. Tal método, desenvolvido no contexto dos estudos sobre a formação de pessoas adultas, se propõe a contribuir com uma teoria da formação (NÓVOA; FINGER, 2010). No contexto de uso do método autobiográfico, esta pesquisa assume a perspectiva da investigação biográfico-narrativa (BOLÍVAR, 2002) por sua propriedade em relação ao campo da formação de professores e às finalidades da investigação social em educação. Tal método de investigação se caracteriza como investigação-formação ao dar conta de processos de tomada de consciência que se constituem em possibilidades de mudanças nos interlocutores deste estudo, que são professores que atuam/atuarão na formação de professores em curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Com foco em desenvolver ações de reflexão através de narrativas orais e escritas, para que professores se apropriem, pela biografização, de aprendizagens da docência implicadas na prática pedagógica da qual participam, esta pesquisa-formação possibilitará aos formadores a participação em Ateliê biográfico de projeto (ABP), numa adaptação da proposta de (DELORY-MOMBERGER 2006, 2008, 2012, 2016), assim como em Entrevistas narrativas (JOVCHELOVITCH E BAUER, 2010). Os resultados pretendidos com esta pesquisa serão aqueles que permitirem alcançar os objetivos da investigação.

#### **Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

Investigar a aprendizagem da docência de professores formadores que vivenciam/vivenciaram a prática pedagógica de formação na licenciatura em Ciências Biológicas

Objetivo Secundário:

- a) Compreender as contribuições da prática pedagógica na licenciatura em Ciências Biológicas para a produção de aprendizagens docentes de formadores de professores.
- b) Conhecer os espaços de reflexão sobre a aprendizagem da docência constituídos na prática pedagógica do curso de licenciatura em Ciências Biológicas.

**Endereço:** Campus Universitário Ministro Petrônio Portella.

**Bairro:** Ininga

**CEP:** 64.049-550

**UF:** PI

**Município:** TERESINA

**Telefone:** (86)3237-2332

**Fax:** (86)3237-2332

**E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br



UFPI - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO PIAUÍ - CAMPUS  
MINISTRO PETRÔNIO



Continuação do Parecer: 3.191.162

c) Conhecer o que aprendem sobre o ensinar e ser professor formador no contexto da prática pedagógica como processo formativo de professores.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

##### **Riscos:**

Dos Riscos - É importante destacar que a sua participação nesta pesquisa-formação poderá acarretar algum constrangimento por lembranças de acontecimentos profissionais, porém nenhum tipo de dano moral ou psíquico deverá ocorrer, pois ao menor incômodo emocional será suspenso o processo de investigação. Diante do que, será negociado cronograma de pesquisa até que você concorde em retomar, ou não, sua participação nesta pesquisa, você terá acesso aos seus dados, em qualquer tempo, assim como poderá desistir durante o processo, se desejar, o que poderá postergar a conclusão desta pesquisa científica. Da Isenção de custos aos participantes – Os participantes serão isentos de danos financeiros, as despesas concernentes a esta pesquisa serão assumidas pela pesquisadora responsável, porém, caso venha a incidir algum tipo de despesas pelos participantes, os mesmos serão totalmente ressarcidos. Outrossim, também não haverá remuneração para os participantes, ou seja, todo o processo é de cunho voluntário.

##### **Benefícios:**

Dos benefícios: Esta pesquisa biográfico-educativa contribuirá para o desenvolvimento profissional docente de coletivos de professores do ensino superior, cujas práticas educativas, pedagógicas e docentes se organizam em torno da formação profissional. Ao colaborar nesta pesquisa você contribui com os estudos sobre a formação e o desenvolvimento de professores formadores. Vislumbra-se que os resultados desta pesquisa contribuirão com estudos e pesquisas nesta área, para pesquisadores, acadêmicos e a comunidade em geral.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa é relevante na sua área de atuação, sendo de grande valia para o conhecimento do ensino de ciências biológicas.

#### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os termos foram apresentados.

#### **Recomendações:**

Sem recomendações

**Endereço:** Campus Universitário Ministro Petrônio Portella.

**Bairro:** Ininga

**CEP:** 64.049-550

**UF:** PI

**Município:** TERESINA

**Telefone:** (86)3237-2332

**Fax:** (86)3237-2332

**E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br



**UFPI - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO PIAUÍ - CAMPUS  
MINISTRO PETRÔNIO**



Continuação do Parecer: 3.191.162

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

De acordo com o apresentado, considero o projeto apto a ser executado.

Solicita-se que seja enviado ao CEP/UFPI/CMPP o relatório parcial e o relatório final desta pesquisa. Os modelos encontram-se disponíveis no site: <http://leg.ufpi.br/cep/index/pagina/id/461>.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1291898.pdf	01/03/2019 09:27:22		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	01/03/2019 09:17:23	ADRIANA ROCHA SILVA	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	28/02/2019 16:40:06	ADRIANA ROCHA SILVA	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	28/02/2019 16:33:12	ADRIANA ROCHA SILVA	Aceito
Outros	curriculo.pdf	28/02/2019 16:32:46	ADRIANA ROCHA SILVA	Aceito
Outros	Instrumentodecoletadedados.pdf	28/02/2019 16:32:18	ADRIANA ROCHA SILVA	Aceito
Outros	termodeconfidencialidade.pdf	28/02/2019 16:31:30	ADRIANA ROCHA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracaodeinstituicaoefraestrutura.pdf	28/02/2019 16:30:36	ADRIANA ROCHA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetodepesquisa.docx	28/02/2019 16:27:07	ADRIANA ROCHA SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracaodepesquisadores.pdf	28/02/2019 16:26:42	ADRIANA ROCHA SILVA	Aceito
Outros	cartadeencaminhamento.pdf	28/02/2019 14:11:02	ADRIANA ROCHA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto.pdf	28/02/2019 13:04:33	ADRIANA ROCHA SILVA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Endereço:** Campus Universitário Ministro Petrônio Portella.

**Bairro:** Ininga

**CEP:** 64.049-550

**UF:** PI

**Município:** TERESINA

**Telefone:** (86)3237-2332

**Fax:** (86)3237-2332

**E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br



Continuação do Parecer: 3.191.162

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

TERESINA, 12 de Março de 2019

---

**Assinado por:**  
**KATIA BONFIM LEITE DE MOURA SERVULO**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Campus Universitário Ministro Petrônio Portella.  
**Bairro:** Ininga **CEP:** 64.049-550  
**UF:** PI **Município:** TERESINA  
**Telefone:** (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br

**APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ (UFPI)  
CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO PORTELA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO (CCE)  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE<sub>d</sub>)**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

**Título do Projeto: Aprendizagem docente de formadores de professores de Licenciatura em Ciências Biológicas: biografias educativas**

**Pesquisador responsável:** Adriana Rocha Silva. e-mail: [adriana.silva@ifpi.edu.br](mailto:adriana.silva@ifpi.edu.br)

**Pesquisador Assistente:** José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho  
e-mail: [augustoc.2sobrinho@ufpi.edu.br](mailto:augustoc.2sobrinho@ufpi.edu.br)

**Instituição-Departamento:** UFPI/CCE/PPGE<sub>d</sub>

**Telefone para contato: (86) 99900-4557**

**Local de coleta de dados:** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI)

Caro professor (a),

Este é um convite para sua participação voluntária nesta pesquisa científica em nível de Doutorado. A pesquisa é sobre as influências da prática pedagógica na Licenciatura em Ciências Biológicas para a aprendizagens de formadores de professores.

É importante que as informações e instruções detalhadas neste documento estejam compreensíveis a você, antes que concorde em participar desta pesquisa. Leia atentamente. Se houver dúvidas, esclareça com a pesquisadora responsável. Ao concordar em participar da pesquisa, assine duas vias impressas deste documento em que todas as páginas deverão ser rubricadas pela pesquisadora responsável ou pessoa por ele delegada. Uma ficará em seu

poder e outra em poder da pesquisadora. A recusa é livre e manifestamos nosso agradecimento pela sua atenção.

Esta pesquisa tem por **objetivo geral** investigar as dimensões da aprendizagem docente de formadores de professores, constituída de experiências na prática pedagógica na Licenciatura em Ciências Biológicas do IFPI, que implicam o seu desenvolvimento profissional.

O desenvolvimento deste objetivo geral motivou os seguintes **objetivos específicos**:

- d) Identificar no percurso biográfico-educativo dos colaboradores as experiências formadoras nas quais se constituíram professores e formadores de professores.
- e) Descrever experiências formadoras de formadores de professores na prática pedagógica na Licenciatura em Ciências Biológicas que constituem aprendizagem docente e alteram os modos de ensinar e de ser formador.
- f) Compreender a prática pedagógica como contexto de aprendizagem e desenvolvimento profissional docente para os formadores de professores.

Esta pesquisa de natureza qualitativa, se delinea como uma proposta de pesquisa-formação de professores que se implicam na prática pedagógica da Licenciatura em Ciência Biológicas do IFPI – Campus Teresina Central, e que participam em projeto pedagógico de formação de professores.

Para compreender a aprendizagem da Docência de formadores de professores na Licenciatura em Ciências Biológicas far-se-á uso do Método Autobiográfico e da pesquisa biográfico-educativa na produção de conhecimentos, com atributos subjetivos através de narrativas, que permitem aos profissionais da Docência refletirem seu processo de formação e desenvolvimento profissional.

Para tomar como acontecimento biográfico suas vivências refletidas e suas experiências interpretadas e compreendidas, os participantes deste estudo se expressarão a partir de si e de dentro de uma proposta que é coletiva, que é local, na perspectiva da prática pedagógica da licenciatura e suas influências para a aprendizagem e desenvolvimento de formadores. com disposição para refletirem sobre suas aprendizagens docentes, assumindo-se no compromisso com a produção de conhecimento e aprimorando o campo da Docência como prática reflexiva e científica, contribuindo na construção de uma cultura positiva de formação de professores.

**Dos procedimentos para realização da pesquisa:** O aspecto formativo da pesquisa envolve sua participação em **Ateliê biográfico de Projeto (ABP)**, um dispositivo pedagógico, que se desenvolverá com o uso de **Narrativa biográfico-educativa** em três jornadas,

organizadas em seis momentos durante dois meses, assim como em **Entrevistas Narrativas**, cujo foco desses procedimentos é desenvolver ações de reflexão através de narrativas orais e escritas, para que se apropriem, pela reflexividade, da aprendizagem docente implicada na prática pedagógica de que participam.

As entrevistas narrativas, sob a responsabilidade da pesquisadora, serão gravadas em áudio, que serão transcritas e devolvidas a você para leitura e aprovação do texto. O ateliê biográfico de projeto ocorre com os participantes, com a finalidade de narrar, ouvir, escrever e ler narrativas, em relatos (auto) biográficos. Este processo se inicia a partir da data em que este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido for assinado (TCLE). Sua participação nesta pesquisa-formação autoriza a pesquisadora responsável a analisar o conteúdo das narrativas orais e escritas, como instrumentos de pesquisa biográfico-educativa, visando aos objetivos desta investigação, já informados.

**Dos riscos:** É importante destacar que a sua participação nesta pesquisa-formação poderá causar algum constrangimento por lembranças de acontecimentos profissionais, porém nenhum tipo de dano moral ou psíquico deverá ocorrer, pois ao menor incômodo emocional será suspenso o processo de investigação. Diante do que, será negociado cronograma de pesquisa até que você concorde em retomar, ou não, sua participação nesta pesquisa, você terá acesso aos seus dados, em qualquer tempo, assim como poderá desistir durante o processo, se desejar, o que poderá postergar a conclusão desta pesquisa científica.

**Da Isenção de custos aos participantes:** Os participantes serão isentos de danos financeiros, as despesas concernentes a esta pesquisa serão assumidas pela pesquisadora responsável, porém, caso venha a incidir algum tipo de despesas pelos participantes, os mesmos serão totalmente ressarcidos. Outrossim, também **não haverá remuneração para os participantes**, ou seja, todo o processo é de cunho voluntário.

**Dos benefícios:** Esta pesquisa biográfico-educativa contribuirá para o desenvolvimento profissional docente de coletivos de professores do Ensino Superior, cujas práticas educativas, pedagógicas e docentes se organizam em torno da formação profissional. Ao colaborar nesta pesquisa você contribui com os estudos sobre a formação e o desenvolvimento de formadores de professores. Vislumbramos e que os resultados desta pesquisa contribuirão com estudos e pesquisas na área.

**Do sigilo da pesquisa:** Assegura-se que sua identidade não será revelada ou divulgada pela pesquisadora responsável, tampouco será mencionada no texto da tese que se produzirá com esta pesquisa, ou na divulgação dos conhecimentos produzidos, pois serão utilizados *codinomes*. No entanto, os limites inerentes aos contextos de pesquisa, por se especificar em

tempo e lugar poderá, numa interpretação histórica e social confirmar sua participação em pesquisas sobre formação de professores.

### **Consentimento de Participação como Interlocutor de Pesquisa**

Eu, \_\_\_\_\_, portador de RG N° \_\_\_\_\_, concordo em participar como sujeito da pesquisa intitulada “**Aprendizagem docente de formadores de professores de Licenciatura em Ciências Biológicas: biografias educativas**”, de responsabilidade da Prof.<sup>a</sup>. Adriana Rocha Silva, PPGEd/CCE/UFPI, participando em projeto biográfico-educativo desenvolvido em três jornadas, organizadas em seis momentos durante dois meses em Ateliê Biográfico de Projeto (ABP), um dispositivo pedagógico com uso de narrativa biográfico-educativa, bem como entrevistas narrativas à pesquisadora responsável, gravadas em áudio, que serão transcritas, e devolvidas a mim para leitura e aprovação. Ressalto que, para mim, ficam claros os propósitos, os procedimentos a serem utilizados, seus possíveis desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Assim, concordo em participar voluntariamente desta pesquisa, certo de que poderei retirar meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante a realização da pesquisa, sem qualquer penalidade, prejuízo ou perdas de qualquer natureza.

Teresina (PI), \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019

\_\_\_\_\_  
Nome e assinatura

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite de participação do interlocutor.

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

RG: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

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

RG: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste interlocutor de pesquisa ou representante legal, para a participação neste estudo.

Teresina (PI), \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019

Assinatura do Pesquisador Responsável

**Observações complementares:** Caso tenha alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI e verifique sua validade.

**Do comitê de ética da UFPI:**

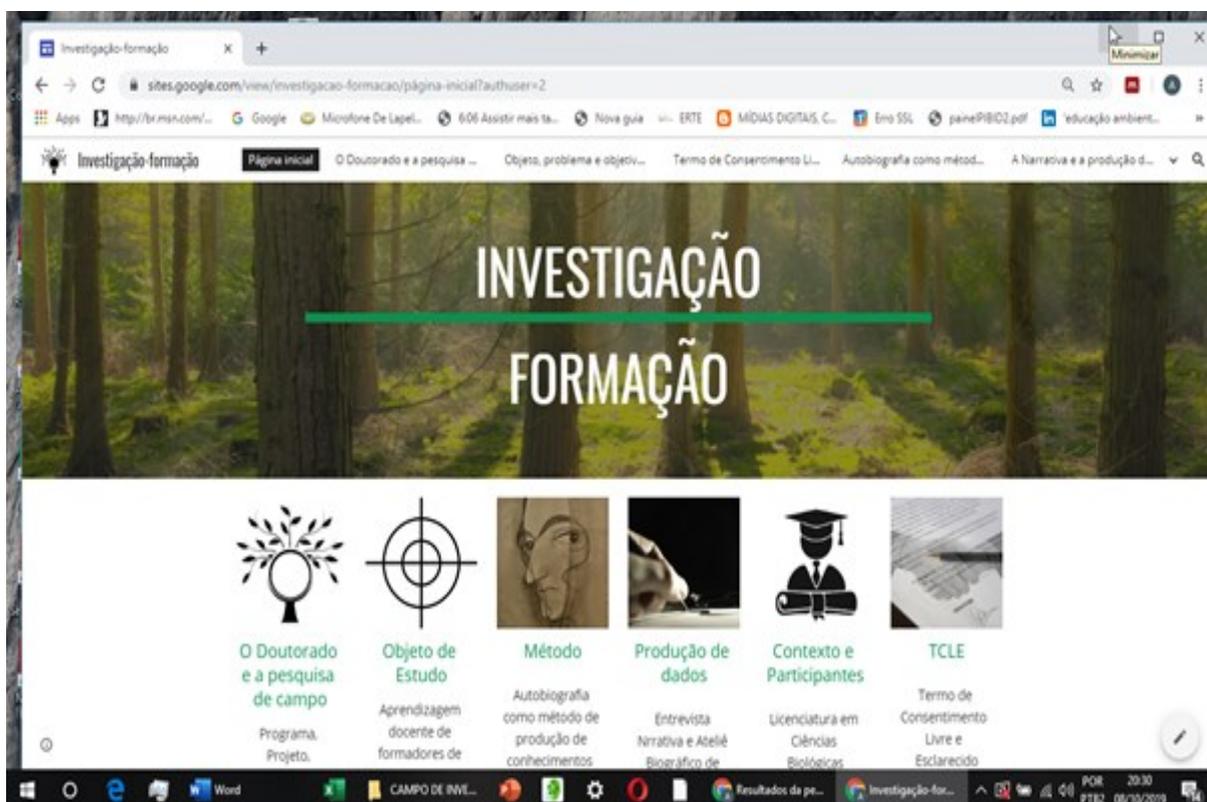
a) É um órgão colegiado de revisão ética de toda e qualquer proposta de pesquisa envolvendo seres humanos e não poderá ser dissociada da sua análise científica.

Possui suas normas de funcionamento, contendo metodologia de trabalho, a exemplo de: elaboração das atas; planejamento anual de suas atividades; periodicidade de reuniões; número mínimo de presentes para início das reuniões; e prazos para emissão de pareceres; critérios para solicitação de consultas de experts na área em que se desejam informações técnicas; modelo de tomada de decisão, etc.

**Do endereço e do funcionamento do Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI – Campus Universitário Ministro Petrônio Portella – Bairro Ininga – CEP: 64.049-550 – Teresina – PI.**  
tel.: (86) 86 3237-2332-e-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br; web: ww.ufpi.br/cep

Em caso de emergência os participantes da pesquisa poderão contactar o responsável pela pesquisa que estará disponível 24h nos fones (86) 99900-4557

## APÊNDICE B: SITE INVESTIGAÇÃO/FORMAÇÃO



[https://sites.google.com/s/1opPdRTZeuRv\\_FTu0IKvqFhoXVr8zp8KQ/p/16Eaj9fgs0MuomAn6H-1XmRpLiJ3xuEDF/edit?authuser=2](https://sites.google.com/s/1opPdRTZeuRv_FTu0IKvqFhoXVr8zp8KQ/p/16Eaj9fgs0MuomAn6H-1XmRpLiJ3xuEDF/edit?authuser=2)

## APÊNDICE C: ROTEIRO DE ENTREVISTA NARRATIVA



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO PORTELA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA NARRATIVA**

**Título do Projeto: “APRENDIZAGEM DOCENTE DE FORMADORES DE PROFESSORES DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: biografias educativas”**

#### **Considerações Introdutórias**

A entrevista narrativa como técnica de produção de dados apresenta características específicas de uma entrevista não estruturada e de profundidade, de acordo com Jovchelovitch e Bauer (2010).

Nesta pesquisa científica, através da entrevista narrativa, buscamos produzir dados para o estudo das aprendizagens da Docência de professores formadores. Através deste instrumento de coleta de dados, os docentes investigados darão voz às suas memórias, observando retrospectivamente seu processo profissional, organizando sua experiência e dando testemunho da sua inserção na prática pedagógica do curso de licenciatura em Ciências Biológicas. Nesse sentido, o nosso propósito com a realização da pesquisa é de investigar a aprendizagem da Docência de professores de licenciaturas em Ciências Biológicas na prática pedagógica de formação de professores. E, compreender como a prática pedagógica na Licenciatura em Ciências Biológicas contribui para a produção de aprendizagens docentes de formadores de professores; que espaços de reflexão sobre as aprendizagens da Docência são constituídos na prática pedagógica; e o que os professores aprendem sobre o ensinar e ser professor formador no contexto da prática pedagógica como processo formativo de professores.

Destacamos que na entrevista narrativa a intervenção do pesquisador é mínima, pois esta técnica se desenvolve em etapas a partir de uma questão geradora à qual se seguem estímulos que favoreçam a liberdade do informante (nome dado ao participante da entrevista) na

narração de suas experiências relacionadas à aprendizagem da Docência a partir da prática pedagógica do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

Os encontros para a realização da entrevista serão acordados previamente com os participantes, de acordo com a disponibilidade de cada interlocutor. Com a devida autorização, a entrevista será gravada em meio eletrônico, e firmado o sigilo das informações.

### **1 - Identificação do interlocutor da pesquisa**

Nome (Real e/ou fictício); idade; formação; níveis de ensino em que atua; regime de trabalho; funções/cargos que exerceu/exerce; tempo de serviço; tempo de serviço na licenciatura; disciplinas que leciona em cursos de licenciatura em Ciências Biológicas;

### **2 - Questão Gerativa**

Solicitamos que você descreva como iniciou sua atividade docente numa prática pedagógica de formação de professores (em curso de Licenciatura em Ciências biológicas) e como você lidou com isso profissionalmente.

É necessário que você descreva as situações em que se sentiu desafiado(a) a se apropriar do projeto do curso de formação de professores e da Docência como profissão, refletindo suas aprendizagens como docente formador de professores.

Seu relato será útil se informar sobre acontecimentos de mudança e desenvolvimento profissional docente durante sua participação em curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Assim como se descrever os eventos em que se reuniu com pares, debateu, recebeu orientações, observou, conversou, e vivenciou acontecimentos de aprendizagem da Docência.

Você pode descrever como você se tornou um professor de Ciências Biológicas num curso de Licenciatura? E o que você tem aprendido nessa prática pedagógica de formar professores de Ciências Biológicas para a Educação Básica, aqui no IFPI?

### **3 – Possíveis estímulos**

- Tomando como referência suas vivências e a de seus colegas na prática de formação de professores descreva aquelas experiências que foram/são significativas na orientação da sua atividade docente como formador(a) de professores.
- Descreva acontecimentos de aprendizagem da Docência durante sua atuação em curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.
- Informe como você aprende e quais suas principais fontes de aprendizado da Docência.
- Identifique e comente suas aprendizagens da/na Docência em prática pedagógica de curso de licenciatura em Ciências Biológicas

**APÊNDICE D: ETAPAS DO ATELIÊ BIOGRÁFICO DE PROJETO - ABP**

<b>TRABALHO DE CAMPO COM NARRATIVAS BIOGRÁFICO-EDUCATIVAS - NBE</b> <b>ATELIÊ BIOGRÁFICO DE PROJETO - ABP</b> <b>Etapas de um dispositivo pedagógico de investigação pessoal</b>					
Eventos	Objetivos	Conteúdos	Estratégias	Escrituras	
<b>1ª Jornada</b>	<b>1º Momento</b>	<p>Informar-se sobre o ABP</p> <p>Apresentar carta convite, termo de consentimento e dispositivos de investigação.</p>	<p>Intencionalidade e da dinâmica ABP</p> <p>Regras de segurança</p> <p>Fala social, emoções e</p> <p>Corresponsabilidade dos participantes em situação de trabalho.</p>	<p>Abordagem individual através de carta convite</p> <p>Uso de site e grupo de conversa privado aos participantes.</p> <p>Uso de codinomes</p>	<b>Aceite e inscrição</b> do participante
	<b>2º Momento</b>	<p>Elaborar, negociar e ratificar o contrato biográfico</p>	<p>Momento fundador do trabalho biográfico</p> <p>Contrato oral ou escrito de consolidação do ABP</p> <p>Fixa as regras</p> <p>Enuncia a intenção autoformadora</p> <p>Oficializa a relação consigo próprio e com o outro no grupo como uma relação de trabalho</p>	<p>1º encontro para assinatura do TCLE</p>	<b>TCLE</b> assinados Contrato biográfico firmado

<b>2ª Jornada</b>	<b>3º Momento</b>	Produzir da <b>1ª narrativa</b>	Eixos que orientam a Narrativa biográfico-educativa: De professor(a) a Formador(a): semente-árvore-fruto-semeador	Produção individual de narrativa Uso do caderno biográfico <i>estruturação de figuras de si</i> <i>aproximadamente 2 páginas</i>	Produzir <b>1ª narrativa</b> e levar para o 4º momento
	<b>4º Momento</b>	Socializar oralmente (sem ler) a narrativa <i>na triade</i> formada com outros participantes; Planejar a escritura da <b>2ª narrativa</b> .	Participação nas tríades Contar e ouvir histórias observando as marcas do passado que lhe constituem e os contornos do projeto de si para o futuro	Realização das tríades Rascunhos e montagem de figuras Uso do caderno biográfico	Encomenda e preparação da <b>2ª narrativa</b> dentro/fora do ateliê, levar para o 5º momento
<b>3ª Jornada</b>	<b>5º Momento</b>	Socializar oralmente <i>no coletivo</i> e eleger um Escriba. Trabalhar conjuntamente na elucidação de narrativas. Planejar a escritura da <b>narrativa definitiva</b> .	Narrativa oral Vivência de escuta e fala coletiva da NBE O papel do escriba Orientações aos participantes*	Socialização para o coletivo dos participantes da sua narrativa autobiográfica Cada participante coloca questões sem jamais dar uma interpretação Escritura da narrativa autobiográfica pelo escriba escolhido	Encomenda e preparação da <b>Narrativa definitiva</b> para o 6º momento dentro/fora do ateliê

<b>6º Momento</b>	<p>Narrar o projeto profissional E sintetizar a incidência do ABP na formação.</p>	<p>Momento de síntese.</p>	<p>Em tríades, o projeto pessoal de cada um é co-explorado, realçado e nomeado. No coletivo, cada participante apresenta e argumenta seu projeto</p>	<p><b>Compartilhamo do projeto profissional no ateliê e com o pesquisador.</b></p>
-------------------	--	----------------------------	--	--

## APÊNDICE E: CADERNO DO ATELIÊ BIOGRÁFICO DE PROJETO



CODINOME:

---

### De professor(a) a formador(a):

#### Figuras do indivíduo-projeto

Se as experiências me ensinam, se com elas posso aprender, ao contar minha história, interpreto memórias do tempo e dos acontecimentos, compreendo no presente o tempo passado, no presente o tempo presente e no presente o tempo futuro. A narrativa é como uma história do tempo e não como o tempo mesmo.

Uma **narrativa presente do passado** conta uma história do tempo em que aqui cheguei pretendendo ficar. Uma história de aprendizagem docente e do que aprendi no tempo da minha semente na prática pedagógica da licenciatura em Ciências Biológicas.

Ao contar experiências e acontecimentos de aprendizagem docente, o tempo passado me alcança no presente e descortina um futuro de mim que ainda não sei. A **narrativa presente do presente** dirá quem sou eu agora, como cheguei até aqui e o que aprendi ao participar como agente da/na prática pedagógica de formação de professores de Ciências Biológicas.

Uma narrativa biográfico-educativa há que anunciar um **presente do futuro**, revelando como, e se, o tempo, os acontecimentos e as experiências influenciam a aprendizagem docente e o desenvolvimento como formador(a) de professores.

**A semeadura na prática pedagógica e aprendizagem docente:**

Eu semente

Presente do passado

---

---

---

---

---

**Experiência e aprendizagem docente na formação de professores:**

Eu árvore

Presente do presente

---

---

---

**Aprendizagem docente e desenvolvimento de Formador(a) de professores:**

Eu fruto

Presente do futuro

---

---

---

---

**O Ateliê biográfico e o projeto profissional do(a) formador(a)**

Eu semeador: de volta ao campo

---

---

---

---

---

## APÊNDICE F: ORIENTAÇÃO DE NARRATIVA BIOGRÁFICO-EDUCATIVA



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ (UFPI)  
CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO PORTELA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO (CCE)  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGEd)**

### **ORIENTAÇÃO DE NARRATIVA BIOGRÁFICO-EDUCATIVA**

**Caro Professor(a),**

Agradecemos sua valiosa participação nesta pesquisa-formação, que é de fundamental relevância para o conhecimento do desenvolvimento profissional de formadores de professores.

Esta é uma etapa do Ateliê Biográfico de Projeto (ABP) e a narrativa biográfico-educativa é o instrumento pedagógico que usaremos para promover o seu relato. O Ateliê Biográfico de Projeto (ABP) como técnica de produção de dados de pesquisa intitulada: **“Aprendizagem Docente de formadores de professores de Licenciatura em Ciências Biológicas: biografias educativas”** foi selecionado por seu potencial pedagógico pertinente a este estudo, pois se constitui em processo de biograficidade, em espaço/tempo/acontecimento de aprendizagem, formação e socialização no qual compreende-se o indivíduo como ser social singular, dimensiona-se o tempo como temporalidade biográfica da experiência e da existência e, a materialidade da narrativa como processo de biografização da experiência.

Este instrumento contribui para significar situações e acontecimentos de sua existência, dando forma a suas experiências, produzindo e reproduzindo a realidade social. Trata-se de instrumento de investigação e também de formação e se organiza em torno de um projeto profissional que visa apreender a singularidade dos processos de aprendizagem docente que se inscrevem em contextos históricos de relações entre você, sua formação, sua atividade e a profissão docente; entre você e as representações que faz de si próprio, de outros e dos processos formativos.

A narrativa biográfico-educativa se constitui de enredo criado por suas vivências e o roteiro deve seguir a memória de sua experiência na prática pedagógica de Licenciatura em

Ciências Biológicas, destacando esta temporalidade biográfica na elaboração de experiências de aprendizagem docente.

A biografização desta experiência, através da narrativa biográfico-educativa é um processo no qual você escreve e conta uma história de significações e interpretações de sua vivência na prática pedagógica de formação de professores, compreendendo os motivos e desafios de integrar-se na prática pedagógica da licenciatura. Ao narrar, você interpreta acontecimentos que foram formativos, situações que desencadearam questionamentos sobre seu fazer docente e que conduziram a reflexões sobre o ensinar, formar professores e ser formador de professores.

Este instrumento tem características formativas por promover momentos de reflexão sobre si como possibilidade de reconstituição identitária, de subjetivação e de reorganização da experiência profissional. Isto ocorre quando a atividade narrativa envolve você na elaboração de sua história, compreendendo a si mesmo como *autor e ator*, cujo testemunho está carregado de intencionalidades, justificações e argumentações nas quais se firma a percepção do eu pessoal e profissional no contexto de suas ações. Segundo Christine Delory-Momberger (2016, p. 136) “[...] A dimensão biográfica deve ser entendida como uma elaboração cumulativa e integrativa da experiência segundo uma hermenêutica que faz da trama narrativa seu modo de apreensão e inteligibilidade da vida”.

Para a escrita da sua narrativa (auto)biográfica você deve considerar suas vivências a partir da sua chegada no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFPI Campus Teresina Central. E para orientar o desenvolvimento do seu enredo, você pode **relembrar e refletir acontecimentos de aprendizagem docente que ocorreram:**

- Na sua chegada no curso, nos desafios para atuar na Licenciatura e em como você os enfrentou/enfrenta;
- Nas condições para integrar-se à proposta pedagógica de formação de professores da instituição;
- Ao organizar sua atividade docente na prática pedagógica de formação de professores.
- Nas relações que construiu/constrói com a profissão docente, com ensino de ciências, com o processo formativo de professores e seus agentes.
- Na instituição, na dinâmica do curso, nas situações de ensino, com as pessoas e nas relações vivenciada no processo formativo de professores de ciências para a Educação Básica.

**Evidenciando suas experiências de aprendizagem docente**, em espaços/tempos da prática pedagógica de formação, **destacando a influência desta prática pedagógica para seu**

**desenvolvimento profissional como formador de professores. E, elencando as aprendizagens docentes das quais se apropriou como professor(a) de Licenciatura.**

Este instrumento se faz adequado à pesquisa que se realiza por evidenciar a liberdade dos participantes na seleção das experiências que deseja narrar, socializar e compartilhar com a pesquisadora. Desse modo, todos os aspectos de sua narrativa biográfico-educativa serão objeto de análises que buscarão alcançar o objetivo de toda pesquisa biográfica qual seja o devir biográfico que, de acordo com Christine Delory-Momberger (2012, p. 526) “[...] é sempre produto de uma interação entre as ações dos indivíduos e o determinismo das estruturas”.

Reafirmamos, nesta orientação, o sigilo do conteúdo das narrativas biográfico-educativas e o seu uso restrito à pesquisa científica ao qual se vinculam, cuja finalidade é a produção de dados para proposta de tese de doutorado.

## APÊNDICE G: ATIVIDADES NO ABP

*Você é esperado e esperada no Ateliê Biográfico de Projeto para 1ª socialização, quando participará de uma tríade de narrativas orais com colegas, professores de Ciências Biológicas sobre suas aprendizagens docentes nas vivências na licenciatura.*

*Este Ateliê acontecerá na próxima quinta-feira, dia 05 de setembro, das 17 às 20 Horas, podendo encerrar um pouco antes, se iniciarmos no horário. Nos encontraremos no IFPI/ Campus Teresina Central/ LIFE- sala B1-23.*

*Esta atividade corresponde ao quarto momento do ABP e encerra a 2ª Jornada para as tríades de professores que se formaram, porque concluíram todas as etapas anteriores.*

*Será necessário compor uma tríade para a realização desta atividade. Para saber se você está apto a constituir uma tríade de professores, faça o checklist a seguir:*

### **1 Revisar as jornadas do ateliê propostas pela pesquisa**

*Se você:*

- já conhece este estudo
- aceitou o convite para colaborar e se inscreveu pelo formulário impresso
- assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- já produziu a sua 1ª narrativa com uso do “caderno biográfico: De professor a formador: figuras do indivíduo projeto”

*Então,*

*Você é esperado e esperada no Ateliê Biográfico de Projeto para 1ª socialização, quando participará de uma tríade com colegas, professores de Ciências Biológicas ...*

- ...que formam professores de Ciências Biológicas para a Educação Básica (Fundamental e Média – 80% pública)
- ...e coexistem trabalhando num projeto institucional de formação de professores, que é a Prática pedagógica de Licenciatura em Ciências Biológicas.

### **2 Ratificar o trabalho do grupo no ABP**

*Se chegou até aqui, precisa estar ciente de que*

- Ateliê Biográfico de Projeto é um trabalho coletivo, que carrega uma intenção auto formadora
- É de responsabilidade de todos os colaboradores

- No ABP as relações consigo próprio e com o outro no grupo são relações de trabalho
- Todos praticamos a corresponsabilidade pela segurança no trato da fala social e emoções dos participantes

## **PROGRAMAÇÃO DA ATIVIDADE NO ABP**

2ª jornada - 4º Momento

**Quinta-feira, dia 05 de setembro de 2019, de 17 às 20 Horas**

### **1 Acolhida do grupo**

### **2 Breve retomada dos objetivos da pesquisa e de seus procedimentos metodológicos.**

### **3. Protocolos da investigação**

Confirmar todos os participantes nos momentos anteriores, através dos protocolos deste estudo, como formulário de inscrição, TCLE e produção individual da 1ª Narrativa Biográfico-Educativa.

Se cientes, oficializaremos este grupo de trabalho no ABP com os participantes que confirmarem com sua presença.

Ao decidirem participar desta atividade, nos congratulamos com este ABP formado por \_\_\_\_\_ tríades, que se comprometem em prosseguir e concluir este estudo.

*Assinaturas de presença*

---



---



---



---



---



---



---



---

### **4 Objetivos da atividade**

- Socializar oralmente (sem ler) a 1ª Narrativa Biográfico-Educativa (NBE) na tríade formada com outros participantes
- Rascunhar e reorganizar suas figuras do indivíduo-projeto de formador, para reescrita da NBE.
- Planejar a escritura da 2ª narrativa

## 5 Conteúdos da atividade

- Contar e ouvir histórias observando as marcas de aprendizagem profissional da Docência que constituem os contornos do projeto de si como formador de professores **no passado, no presente e no futuro**
  - o Aprendizagens sobre o ensinar e ser professor na Licenciatura
  - o Espaços-tempos e situações de aprendizagem docente na Licenciatura
  - o Influências institucionais na formação do formador de professores

## 6 Estratégias

- Realização das tríades
- Uso de rascunhos biográficos
- Encomenda e preparação da **2ª narrativa** dentro/fora do ateliê, levar para o 5º momento
- Registros

## 7 Escrituras

- Encomenda e preparação da 2ª NBE para o 5º momento
- Preparação para a próxima jornada – momentos 5º e 6º

## 8 Encerramento

Congratulações e registros do grupo de trabalho no ABP de formadores de professores de Ciências Biológicas.

- ✓ Sensibilização para a escrita autobiográfica de adultos profissionais em serviço
- ✓ BIOGRAFIA EDUCATIVA:
- ✓ aprendizagem docente na licenciatura
- ✓ Histórias que interessam e valem muito quando contadas e ouvidas, suas experiências podem servir a outras pessoas.
- ✓ Inspirem-se!
- ✓ Explore com interesse suas experiências, tente lembrar o máximo e anote tudo que considerar objeto deste estudo.
- ✓ Recorde as referências do que aprendeu desde que chegou na licenciatura em Ciências Biológicas.
- ✓ Lembre-se de acontecimentos, pessoas, desafios, encontros, conflitos, desafios e regulações, são eles que dão vida ao texto.
- ✓ Seja específico. Considere a etapa em que se encontra desde que se implicou na formação de professores de Ciências Biológicas para a Educação Básica.

- ✓ Exponha-se. A maneira como se relaciona com a prática na formação de professores, com a profissão docente e com o ensino de ciências, poderá servir a quem mais chegar na licenciatura.
- ✓ A licenciatura – essa escola/agência de formação de professores do futuro em que você é um formador, uma formadora. Ou torna-se...
- ✓ Estamos trabalhando e esta não é uma sessão de terapia.
- ✓ Você poderá ficar um pouco incomodado com suas descobertas e terá que decidir o que narrar, isto não deve ser um problema.
- ✓ A história é sua experiência, que você expressa, compreende e constrói o melhor testemunho...
- ✓ ...que virará um texto, que será lido e que refletirá marcas de um jeito de ser professora e professor, marcas de um tempo e de um lugar, de grupos, de pessoas inspiradoras como você.

## BIOGRAFIA EDUCATIVA: Aprendizagem docente na Formação para a Docência

### **Ateliê Biográfico de Projeto - 5º Momento**

Socialização da Narrativa autobiográfica e o trabalho do Escriba

Cada um apresenta sua narrativa para o coletivo e os participantes colocam questões sem procurar dar interpretações.

A elucidação conjunta da narrativa busca ajudar o autor a construir o sentido de sua história e os ouvintes a compreenderem de fora.

O narrador é levado a readaptar incessantemente sua história diante das pressões narrativas exteriores.

O Escriba escolhido pelo narrador, toma nota da narrativa e das intervenções dos participantes.

Ao final da sessão, um tempo é previsto para que cada escriba escreva em primeira pessoa a autobiografia do seu “autor” e essa narrativa é devolvida ao locutor.

O processo de apropriação da sua história, passa pela busca compreensiva do outro e do distanciamento de si mesmo.

Cada participante procede, então, fora do ateliê, a redação “definitiva” de sua autobiografia, sem exigência de tamanho ou forma.

Preparação para o 6º momento

O projeto profissional de cada um é co-explorado, realçado e nomeado. Em reunião coletiva, cada participante apresenta a síntese de si no horizonte de suas possibilidades.

Um último momento deve acontecer para que se faça um balanço de incidência do ateliê no projeto profissional de cada um. Com uso da figura do Eu Semeador para estruturar esta síntese. Ao final, os participantes podem trocar suas narrativas e encaminhar ao pesquisador, se desejarem.

Os registros deste momento estão em áudios e fotos que não serão compartilhados por questão de privacidade, mas o conteúdo das narrativas foi analisado no corpo do texto. O uso de manuscrito para a atividade do escriba não foi totalmente empregado, alguns colaboradores preferiram usar editores de texto para organizar as anotações da narrativa.



Todos os documentos inerentes a esta pesquisa estão sendo organizados para permitir posterior análise sob aspectos que não foram objeto desta pesquisa. Desse modo, espero poder aprofundar o espaço/tempo constituído no ateliê biográfico para que, com meus colegas e colaboradores possamos compreender e interpretar juntos essa caminhada de formação que nos integra a todos em práticas educativas, pedagógicas e docentes na Licenciatura em Ciências Biológicas do IFPI-*Campus* Teresina Central.