

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS, NATURAIS E DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, EDUCAÇÃO
BÁSICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

ROBERTA DA COSTA ABREU

**FORMAÇÃO DOCENTE À LUZ DAS NARRATIVAS
(AUTO)BIOGRÁFICAS**

ALEGRE

2019

ROBERTA DA COSTA ABREU

**FORMAÇÃO DOCENTE À LUZ DAS NARRATIVAS
(AUTO)BIOGRÁFICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores do Centro de Ciências Exatas Naturais e da Saúde da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores.

Orientador: Dr. Marcos Vogel.

ALEGRE

2019

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

A162f ABREU, ROBERTA DA, 1983-
FORMAÇÃO DOCENTE À LUZ DAS NARRATIVAS
(AUTO)BIOGRÁFICAS / ROBERTA DA ABREU. - 2019.
87 f. : il.

Orientador: MARCOS VOGEL.
Dissertação (Mestrado em Ensino, Educação Básica e
Formação de Professores) - Universidade Federal do Espírito
Santo, Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde.

1. FORMAÇÃO DOCENTE. 2. PROFESSOR
REFLEXIVO. 3. NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS. 4.
PIBID. I. VOGEL, MARCOS. II. Universidade Federal do
Espírito Santo. Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde.
III. Título.

CDU: 37

ROBERTA DA COSTA ABREU

**FORMAÇÃO DOCENTE À LUZ DAS NARRATIVAS
(AUTO)BIOGRÁFICAS**

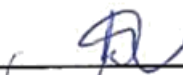
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores do Centro de Ciências Exatas Naturais e da Saúde da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores.

Aprovado em 03 de 09 de 2019.

COMISSÃO EXAMINADORA



Prof. Dr. Marcos Vogel
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientador



Prof.ª Dra. Andréia Weiss
Universidade Federal do Espírito Santo



Prof.ª. Dra. Juçara Gonçalves/Lima Bedim
UNIG – Universidade Iguazu

DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa à minha família, que em meio a tantos contratempos por mim vivenciados durante o mestrado, se manteve como alicerce, me inspirando como sempre, apoiando durante os estudos, e me fazendo mais forte. Henrique e Gustavo, meus filhos, como é bom estudar com seus sorrisos, choros, pirraças, bagunças por perto. O barulho de vocês foi e sempre será canal de inspiração. Gustavo, que desde o processo seletivo esteve juntinho da mamãe, em meu ventre, mexendo e revirando dizia: 'mamãe, estou com você!' E esteve filho! Durante o processo de seleção, nas aulas, ou nos 'breaks'. Você e Henrique sempre comigo. Nos pátios da UFES, em nosso pequeno AP em Alegre – ES, no trabalho da mamãe, na nossa casinha, e até na roça, mamãe estudando e vocês grudados. Fonte de inspiração! Henrique com suas perguntas, dentre elas: 'Mamãe, seu professor é bravo?' Sim! 'Ah! A gente bate nele!' Não podemos ir à roça porque você tem que estudar! Ao meu esposo, por todo apoio de sempre, suas idas e vindas quando eu não podia ir de ônibus ou dirigir... foram tantas privações com seus afazeres e lazer por conta dos meus estudos... À minha mãe que junto à sogrinha me deram apoio ficando com as crianças em Alegre – ES para que eu pudesse estudar; ao meu pai e sogro que abriram mão de suas esposas para que estivessem comigo na UFES... E não foram poucos dias! Aos meus irmãos, cunhados e sobrinhos. Dedico também à tia Ju, quem me inseriu na vida acadêmica. À Jô pelas orações e cuidados com meus pequenos. À Dona Elzi, mulher de fé! Sua luz nos contagia. À minha sister/amiga Mônica só me escutando, sem chances de falar. À Cíntia e Gaby por tanta escuta e orações. Aos meus amigos e a todos do time/família Language Center. Me ausentei tanto do trabalho mas, estudos acerca da formação vão dar um upgrade em nossa escola. Ao meu orientador Dr. Marcos Vogel e família. À minha turma que sempre esteve comigo, teve zelo por mim, minha gestação, pelos meus filhos. À Maguinha e Sandra, amigas! À Rosângela, Frederico e nossa pequena Sarah! À Schanna, Amaral e Amaralzinho, nossos amigos e responsáveis por ceder os espaços para os churrascos da turma. A vocês, galerinha do PIBID. A todos os discentes em formação, professores, e demais leitores que se interessem pela formação docente. A todos vocês, dedico este trabalho.

AGRADECIMENTOS

Meu agradecimento a Deus, meu sustento diário, por todas as bênçãos concedidas durante este processo; oh Pai, até mesmo por tantas provações sofridas neste percurso, Você me sustentou diante de tudo, fazendo com que este estudo tivesse um sabor mais especial. Não consegui fazer tudo o que planejei, mas sei que este não é o fim, e sim, o início de uma longa caminhada que deixa o sabor de quero mais. Oh, Mãezinha, Tu que és a escolhida, meu zelo por ter seu manto protetor em todos os momentos. Obrigada professor Vogel pelos ensinamentos, sabedoria, mas principalmente pelo seu silêncio nos deixando cheios de questionamentos e nos fazendo caminhar, tornando-nos sujeitos/protagonistas de nossa formação. Obrigada tia Ju pelo suporte de sempre, pelas orações de mãe, por ser luz. Obrigada aos professores deste percurso, à nossa coordenadora Dra. Andreia Weiss, a todos os colegas de classe pela amizade e experiências compartilhadas. Obrigada a Maguinha, Sandra, Jerusa e aos demais da 'salinha de apoio' que deram suporte a mim e aos meus filhos. Obrigada meninos do **PIBID** por tamanha partilha. Um carinho especial aos protagonistas da pesquisa que deram corpo ao trabalho. Membros da banca no projeto, Dr. Gilberto Brito e Dra. Raisal Arruda; na qualificação e defesa final, Dra. Andreia Weiss, Dra. Juçara Bedim, Dra. Maria Aparecida Carvalho e defesa final, Dr. Paulo Rogério Garcez de Moura, a vocês, o meu agradecimento por tantas contribuições, zelo e seriedade. À minha irmã, pelo suporte. Obrigada Dra. Andressa Pedrosa pela força no início. Enfim, thanks!

“Pois um acontecimento vivido é finito ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois. Num outro sentido, é a reminiscência que prescreve, com rigor, o modo de textura” (BENJAMIN, 1994, p.15).

RESUMO

O objetivo desse trabalho é investigar o processo reflexivo no âmbito das experiências vivenciadas por pibidianos do curso de Licenciatura em Química – UFES *Campus* Alegre – ES, à luz das narrativas (auto)biográficas. O procedimento de escrita das narrativas (auto)biográficas faz com que os sujeitos reflitam sobre suas vivências no processo de formação. Para esta pesquisa, o espaço elencado para observação e aprofundamento do estudo foi o **PIBID** – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência do curso de Licenciatura em Química da UFES *Campus* Alegre – ES. Da totalidade inicialmente selecionada, três sujeitos de pesquisa foram eleitos para análise: um (01) bolsista, um (01) monitor e um (01) professor. A metodologia qualitativa entra em cena, tendo como instrumento de pesquisa a entrevista narrativa semiestruturada à guisa de oralidade e para análise, os programas R-Studio e Iramuteq foram ferramentas facilitadoras e Análise do Conteúdo (BARDIN, 1977), nosso referencial para análise. Os resultados apontaram que é possível considerar que as vivências na prática e seu processo de rememoração por meio das narrativas (auto)biográficas possibilitam que o educando reflita sobre o processo de formação, ressignificando-o de modo a se apropriar dessa formação rumo a se tornar um professor reflexivo.

Palavras-chave: formação docente; narrativas; **PIBID**.

ABSTRACT

The aim of this study is to investigate the reflexive process in the scope of experiences tried out by students of Chemistry Graduation course that take part of **PIBID** – Institutional Program of Initiation to Teaching Scholarship – UFES Campus Alegre – ES, in the light of (auto)biographical narratives. The (auto)biographical narrative writing procedure makes the participants think their experiences over on the formation process.. For this study, the area analyzed to be observed and have further development of the research was the **PIBID** from the Chemistry College Degree (UFES Campus Alegre – ES). From the whole individuals selected initially, three research participants were elected for analysis: one (01) scholarship holder, one (01) instructor and one (01) professor. The qualitative methodology begins then having as its research instrument the semi structured narrative interviews by orality and for analysis, the softwares R-studio and Iramuteq were facilitating tools and Content Analysis (BARDIN, 1977), our review reference. The results pointed it is possible to consider that the experiences in practicing and its recalling process by (auto)biographical narratives enable the students to reflect the formation process, resignifying themselves in a way to appropriate this formation in order to become a reflexive teacher.

Keywords: teacher formation; narratives; **PIBID**.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CPDOC	Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea
EaD	Ensino à Distância
IES	Instituições de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
REUNI	Reestruturação e expansão das Universidades Federais

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 APRESENTAÇÃO.....	11
1.2 CONTEXTO.....	13
2 NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS E A FORMAÇÃO DOCENTE	16
2.1 NARRATIVAS: REFERENCIAIS EXPRESSIVOS	16
2.2 NARRATIVAS: CARÁTER HISTÓRICO	16
2.3 NARRATIVAS DE FORMAÇÃO: SEMELHANÇAS E DIVERGÊNCIAS NA VISÃO DE DIFERENTES AUTORES	19
2.4 PROCESSO DE FORMAÇÃO: EXPERIÊNCIAS/NARRATIVAS.....	22
3 PROFISSIONAL REFLEXIVO	27
3.1 PROFESSOR REFLEXIVO	37
4 METODOLOGIA	41
4.1 ESPAÇO DE OBSERVAÇÃO E PESQUISA: PIBID – PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA	42
4.2 SUJEITOS DA PESQUISA.....	44
4.3 APORTE TEÓRICO METODOLÓGICO	45
4.4 INSTRUMENTOS DE PESQUISA	46
4.5 ENTREVISTA.....	46
4.6 ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	51
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO	53
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
REFERÊNCIAS	72
APÊNDICES	76
APÊNDICE A - GUIA DE ENTREVISTA DE PESQUISA EM ENSINO – PROFESSOR COLABORADOR DO PIBID	77
APÊNDICE B - GUIA DE ENTREVISTA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO – MONITOR DO PIBID	78
APÊNDICE C - GUIA DE ENTREVISTA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO – BOLSISTA DO PIBID	79
APÊNDICE D	80
ANEXOS	86
ANEXO A	87

1 INTRODUÇÃO

1.1 APRESENTAÇÃO

Sou Roberta da Costa Abreu, graduada em Letras Português-Inglês, pós graduada em Língua Inglesa e, agora, mestranda no Programa de Pós Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores. Atuo há vinte anos com o ensino de Língua Inglesa.

A princípio como professora de Português, Inglês, tradutora e intérprete e nos últimos doze anos como professora de inglês, coordenadora pedagógica de ensino de Línguas, diretora. Durante esse tempo, por dez anos atuei na rede pública, tanto como professora de línguas, quanto com o auxílio na formação de professores de idiomas e na idealização e execução de projetos, que via Língua Inglesa trabalhava interdisciplinaridade entre as áreas do conhecimento e, a partir de então, em instituição particular. Produzi materiais para o ensino de idiomas para todas as idades e fins diversos.

Formar discentes e docentes sempre foi um fascínio, uma realidade. Conduzi-los a um aprendizado reflexivo, em que pudessem, a partir de seus objetivos, pensar e refletir sobre o ensino, uma meta para mim.

Aos nove anos de idade comecei a trabalhar em comércio com minha mãe e irmã, surgindo aqui o gosto e destreza pelo empreendedorismo. Aos quinze anos, ainda trabalhando com meus pais, e prestes a concluir o Ensino Médio, comecei a atuar na rede pública de ensino, em especial em Escolas do campo, e a lecionar inglês em um curso de idiomas. Aos dezesseis, apesar de ter muitos projetos de casas desenhados, e a paixão pela engenharia civil e arquitetura, induzida por meu pai, por morar em uma cidade pequena e depender do trabalho para custear a faculdade, fiz vestibular para Letras e fui aprovada em uma instituição particular.

A rotina de treze horas de trabalho, três de estrada, quatro de estudo e quatro de sono pareciam não pesar. Aos fins de semana, quando a rotina de trabalho diminuía, buscava ao máximo a dedicação aos estudos para minha formação. Uma exigência pessoal e também cobrada por meus pais.

Aos dezoito, fui aprovada em concurso público para o magistério. Em associação para manutenção das despesas da casa e auxílio nos estudos tanto para mim quanto para meus irmãos também atuava como Personal Teacher, tradutora e intérprete. Já como personal teacher de cerca de setenta alunos, tradutora e com a atuação como intérprete, já não conciliei o emprego como professora concursada. Apesar da 'estabilidade', vi-me estagnada em uma rede de ensino que pouco ou nada promovia para a formação, diferentemente do processo de formação em que me via inserida como personal teacher, que além de toda vivência na prática atendendo aos mais diversos objetivos, apesar da intensa rotina de trabalho, cursos de formação se faziam presentes.

Aos vinte e um anos, concluí pós graduação *latu sensu*. A sede por formar cada vez mais alunos, a grande procura e, à época, a dificuldade em dizer 'não', fez com que decidisse abrir uma instituição de ensino voltada a idiomas. O mestrado batia à porta, mas a necessidade de trabalhar e arcar com as responsabilidades quanto à formação de tantos alunos fez com que adiasse esse processo de formação e aprofundamento do conhecimento.

Assim, voltei aos gostos da adolescência e projetei a estrutura física contando com duas salas de aula, sala de espera, dois banheiros, recepção e varanda. A obra iniciou e o trabalho se intensificou, muitas aulas e serviços de tradução para que desse conta das despesas, afinal, temos família presente mas não 'papai pra bancar'. Brincadeiras a parte, o número de alunos na lista de espera só aumentava. Assim, convidei uma amiga que fazia pós-graduação comigo e comecei a formá-la para atuarmos juntas.

Em 2007, inauguramos o Language Center, a princípio com essa estrutura física, dois professores, um monitor para auxiliar os alunos em atividades digitais e duas secretárias atuando na formação de cerca de oitenta e cinco alunos. E assim, o Language foi caminhando, estendendo-se também ao ensino de espanhol e francês. Novos professores foram agregados à equipe, e o número de alunos aumentando.

O que não se esperava era um prejuízo causado no meio do caminho, que inesperadamente deu uma desestruturada em tudo que com esforço conquistei. As horas de trabalho se intensificaram ainda mais para arcar com tudo e não deixei que o desestímulo me afetasse. A vontade de atender a cada aluno se fazia mais forte.

A situação foi superada, a equipe ampliada. Para atender a uma cidade vizinha, inauguramos uma filial, e mesmo em meio ao cenário pelo qual passa o nosso país, nos mantemos firmes, no empenho na formação de tantos alunos. Vejo que apesar de não ter me proporcionado um conforto financeiro, a possibilidade de auxiliar no aprendizado de tantos discentes, com ou sem condições financeiras para estudar, bem como para formação de tantos profissionais que compõem nossa equipe, e minha própria formação, já justifica a insistência e permanência em uma instituição de ensino.

Hoje, somos uma equipe composta por dezoito funcionários nessas duas escolas. E, seguimos na formação de alunos a partir de dois anos de idade, passando por todas as faixas etárias. Buscamos semanalmente discutir e refletir sobre os processos pelos quais passamos na prática, bem como nos aprofundamos em cursos.

Em meio a esse cenário, o tempo foi passando e completei vinte anos de atuação com ensino e formação. No entanto, senti a necessidade de dar sequência à vida acadêmica e, para tal, me candidatei ao Mestrado em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores com vistas a aprofundar meus conhecimentos, ingressar no campo da pesquisa, contribuir para o meu trabalho e formação de diferentes discentes.

Como dar início a esta pesquisa sem falar um pouco de mim? Seria, de certa forma, incoerente trazer um estudo acerca das narrativas (auto)biográficas sem deixar meu 'eu' nesse processo, sem uma reflexão sobre o meu processo de formação e, a partir de então, tecer caminhos que conduzam esta investigação buscando contribuir para o meu processo de formação e de outros sujeitos.

1.2 CONTEXTO

Rumo à renovação da nossa formação docente, de outros formadores, e seu reflexo no público alvo – os discentes em formação –, nossa perspectiva com esta pesquisa está inicialmente partindo do grupo de licenciandos do curso de Licenciatura em Química que fazem parte do **PIBID** – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à

Docência – UFES – Campus Alegre. A partir de então, refletir e tecer pontos de relevância social rumo a uma formação que permitirá atuante participação na formação de outros cidadãos, investigando e discutindo o processo de formação docente. Toma-se, como ponto de partida, a hipótese de que exercem influência na formação, as experiências partilhadas, intervenções/atividades realizadas, observações feitas por esses sujeitos, bem como a lembrança do processo pelo qual passaram durante sua vida escolar, e agora, já em âmbito de formação, e o registro desse conjunto de ações por meio de narrativas (auto)biográficas – ramo da História Oral.

Os desafios encontrados são crescentes, demandando, assim, alternativas diversas, a se destacar, neste estudo, como dito, a formação docente. Emerge a necessidade de se refletir criticamente sobre o processo de formação e suas implicações.

Justamente, na trilha dos processos de formação, é que este estudo se justifica. Vivencia-se um cenário muito delicado onde esses processos se apresentam fragmentados, pouco reflexivos e, muitas vezes, são interrompidos, aumentando a evasão nos cursos de licenciatura. Vaillant (2006, p.129) salienta a existência de “[...] um déficit de qualidade nos conhecimentos disciplinares ensinados nas instituições de formação docente assim como escassa articulação com o conhecimento e prática docente.”

Para maior aprofundamento da pesquisa, a História Oral entra como ferramenta com vistas a auxiliar o futuro docente em suas atuações na escola, por meio das dinâmicas que o **PIBID** proporciona, uma vez que se busca o reflexo do ‘fazer’ nesse processo de formação em sua futura carreira docente.

Nessa linha, o empenho na composição deste estudo é buscar respostas para a seguinte **questão-problema**, norteadora da pesquisa: de que maneira as narrativas (auto)biográficas contribuem para o processo de formação docente?

À guisa dessa problematização, alguns objetivos foram traçados. O objetivo primeiro é o de investigar o processo reflexivo no âmbito das experiências vivenciadas por pibidianos do curso de Licenciatura em Química – UFES Campus Alegre – ES, à luz das narrativas (auto)biográficas.

A partir de então, objetivos específicos foram traçados:

- i. Apresentar o **PIBID** Química – UFES Campus Alegre – ES, ressaltando seus objetivos.
- ii. Relatar o processo de formação docente por meio das Narrativas (auto)biográficas.
- iii. Discutir o processo de formação do professor como Profissional Reflexivo, dentro do **PIBID**.

Assim, após apresentação, contextualização, questão-problema e levantamento dos objetivos, as seções que seguem trazem discussões acerca do **PIBID** conduzindo à sua definição e objetivos que fomentam o programa; as narrativas (auto)biográficas como meio de formação; o profissional reflexivo, com as contribuições de Donald Schön, nossa base teórica; o professor reflexivo; e, então, a metodologia que sustenta todo o discurso acerca da formação; os resultados e discussão; e, portanto, as considerações da pesquisa.

2 NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS E A FORMAÇÃO DOCENTE

2.1 NARRATIVAS: REFERENCIAIS EXPRESSIVOS

O panorama das narrativas (auto) biográficas é fortemente referenciado por Nóvoa (1988), Pineau (1983), Josso (1988), Ferraroti (1988), Dominicé (1988), Abrahão (2011), dentre outros cuja abordagem se direciona nessa perspectiva.

As obras desses autores se projetam referenciando origens, significados, construção e uso da pesquisa narrativa tanto como instrumento quanto como fenômeno e método de pesquisa sobre a formação docente. Para melhor encaminhamento da seção, far-se-á um breve panorama histórico elucidando alguns marcos que propiciaram o desenvolvimento da abordagem (auto)biográfica; discussão do sentido das modalidades e terminologias que compõem as narrativas; e utilização, no âmbito da pesquisa, na busca da compreensão e ressignificação das experiências e histórias de vida e, conseqüentemente, o potencial dessa abordagem para o profissional docente.

2.2 NARRATIVAS: CARÁTER HISTÓRICO

Em decorrência da insatisfação de muitos teóricos e pesquisadores em relação ao tipo de saber que vinha/vem sendo produzido e da urgência pela renovação do conhecimento científico, Nóvoa (2000) elucida o interesse de pesquisadores em apostar em novas abordagens para o campo das ciências humanas e sociais, como as biografias. Ferrarotti (1988, p. 20) aponta que “[...] a biografia se torna instrumento sociológico que parece poder vir assegurar esta mediação do ato à estrutura, de uma história individual à história social”. Ferraroti elucida que esse interesse se consolida por dois vieses, um de cunho antropológico que busque a compreensão da vida cotidiana em suas especificidades, e outro, pela urgência em

submeter instrumentos heurísticos das ciências sociais à uma renovação metodológica.

No Brasil, este interesse pelas histórias de vida se deu no início dos anos de 1980, que em meio a essa necessidade, a atenção volta-se para professores e os métodos de investigação. Produzir sua vida: autoformação e autobiografia (1983) de Pineau e Marie-Michèle; Nóvoa e Finger com a obra O Método (auto) biográfico e a formação (1988) abriram espaço para a discussão em foco, e, a partir de então, a vida profissional, biografias e autobiografias fizeram expandir estudos e obras e por consequência, criação de simpósios, associações nacionais e internacionais voltadas a esse cunho.

Josso (2004) sinaliza que o período de eclosão¹ das histórias de vida traz como autores pioneiros Pineau, Ferrarotti, Dominicé, Nóvoa, Finger, a própria Josso, dentre outros cuja escrita teve inspiração em autores de áreas distintas do conhecimento. Edgar Morin da Filosofia da Ciência; Paulo Freire e Carl Rogers no campo da Psicologia e Educação; na Antropologia, Gregory Bateson; Crozier e Friedberg da Sociologia e também investigadores de processos via experiência e reflexão, o filósofo e psicólogo capaz de transformar uma situação comum em pesquisa, John Dewey e o pedagogo Donald Schön.

Apesar das distintas origens e influências e até diferentes abordagens, o conjunto de ideias desses autores definem e justificam o uso das narrativas.

Nos anos de 1990, o uso das narrativas mais bem se firmou, sendo denominado por Pineau (2006) como período de fundação. No Brasil, foi nesse período que o uso das narrativas emergiu, especialmente nos cursos de pós-graduação em Educação, quer como investigação, investigação-formação ou práticas de formação. Vale destacar alguns marcos dessa década: Gedomge – Grupo de Estudo sobre Docência, Memória e Gênero da FEUSP – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo desenvolvendo trabalhos significativos no campo biográfico; bienais e congressos acerca do tema.

Desde então, emergem, cada vez mais, pesquisas acerca da formação de professores, as quais tomam as histórias de vida como fonte de conhecimento e formação. Segundo Souza (2006), nesse âmbito, as pesquisas tematizam sobre a

¹ Pontuado por Pineau (2006) como período de início (1980) das práticas à luz das histórias de vida. Momento em que emergiu essa corrente de pesquisa-formação.

memória, representações sobre a profissão, histórias de vida, autobiografias, narrativas com docentes em diferentes fases da carreira.

Movimento que sendo propagado em produção significativa e nos anos 2000², ganha destaque em bienais, congressos, a saber, o Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica, projetos de formação e demais eventos científicos da área. Vale ressaltar, que esse movimento foi alvo de críticas por muitos autores, alegando escassa validade científica e fragilidade do método. No entanto, o uso das histórias de vida e narrativas vêm se fortalecendo e mostrando eficácia para as práticas e reflexões acerca da formação.

Sobre as potencialidades e limites do método biográfico:

“[...] as histórias de vida constroem-se numa perspectiva retroactiva (do presente para o passado) e procuram projectar-se no futuro; a formação deve ser entendida como uma tomada de consciência reflexiva (presente) de toda uma trajectória de vida percorrida no passado; é fundamental que a abordagem biográfica não deslize no sentido de favorecer uma atitude “intimimista” (e não participada), na medida em que tal poderia dificultar a meta teórica a atingir, isto é, a compreensão a partir da história de vida de cada um do processo de formação dos adultos” (NÓVOA; FINGER, 1988, p. 15).

Vale acrescentar que:

“O método biográfico permite que seja concedida uma atenção muito particular e um grande respeito pelos processos das pessoas que se formam: nisto reside uma de suas principais qualidades que o distinguem, aliás, da maior parte das outras metodologias de investigação em ciências sociais. Respeitando a natureza processual da formação, o método biográfico constitui uma abordagem que possibilita ir mais longe na investigação e na compreensão dos processos de formação e dos sub-processos que o compõem” (FERRAROTTI *apud* NÓVOA; FINGER, 1988, p. 12).

² Anos 2000 é definido por Pineau (2006) como ano do desenvolvimento.

2.3 NARRATIVAS DE FORMAÇÃO: SEMELHANÇAS E DIVERGÊNCIAS NA VISÃO DE DIFERENTES AUTORES

Na seção anterior foram citadas várias terminologias – histórias de vida, biografias, autobiografias, narrativas de formação – advindas da História Oral ³ e com base em campos disciplinares diversos que apresentam semelhanças e diferenças entre si, serão, aqui, esclarecidas por meio de diferentes autores. Nessa perspectiva, Souza (2006; 2010) elucida que são essas diversas terminologias que intitulam a abordagem biográfica e de fato distingue biografias, autobiografias, história oral de vida, história oral temática, relato oral, história de vida e narrativas de formação e as designa como modalidades pertencentes à História Oral. Nesse sentido, Queiroz (1988, p.19), pontua que “assemelhando-se às histórias de vida, as entrevistas os depoimentos pessoais, as (auto)biografias e as biografias; fornecem todas elas, material para a pesquisa sociológica, porém diferem sua definição e características”.

A autobiografia como metodologia e que lança mão das narrativas em experiências de investigação-formação são definidas por Catani (1997, p. 22) como “um processo de escrever sua própria história a partir do núcleo de formação que se especifica em eixos ligados a aspectos específicos da experiência intelectual e escolar”. A mesma autora ainda acrescenta que a autobiografia se consolida como uma das práticas da pesquisa narrativa.

Abrahão (2011) refere-se a autobiografias como “recordações-referências”. Para ela, as narrativas assim constituídas são exercidas com vistas a esclarecer e ressignificar dimensões, aspectos e situações da própria formação que influenciaram/influenciam os sujeitos da narração, que em processo de reflexão, se revestem de novo significado. No viés da autobiografia, Josso (2004) aponta para dimensões concretas/visíveis ou dimensões invisíveis desse processo. As dimensões visíveis atreladas a imagens sociais e percepções e dimensões invisíveis a valores, sentido, emoções e sentimentos.

O diálogo desses autores apresenta semelhanças e divergências até em pequenos pontos como na escrita de ‘autobiografia’ e ‘(auto)biografia’, por exemplo. Ferrarotti,

³ A História Oral nasceu das Ciências Sociais e tem por premissa que indivíduos adultos, ao refletirem sobre seu passado, fazendo a reconstrução de sua trajetória, explicitam uma série de informações, levando a uma (auto)biografia crítica (VOGEL, p.47, 2008).

Pineau e Nóvoa sinalizam o método (auto)biográfico e histórias de vida como sinônimos, por partirem dos mesmo princípios. Pineau (1988) salienta que a história de vida permite que cada sujeito reúna os acontecimentos que se deram no decorrer de anos, sendo assim capazes de tomar posse do próprio poder de formação, características marcadas pelo autor como essenciais à autoformação. Conforme corrobora Nóvoa (1988), estratégias que possibilitam que sujeito se torne o protagonista de seu processo de formação, refletindo sobre o que, de fato, foi formador em seu trajeto de vida.

Ferrarotti (1988) pontua que o método biográfico lança mão de materiais divididos em dois grupos: os materiais primários e os secundários. Primários – narrativas autobiográficas – escritas ou entrevista de história oral – colhidas diretamente por um investigador em interação com um narrador; e secundários – por correspondência, testemunhos escritos, fotografias, recortes de jornal.

No que diz respeito à História Oral, ela desenvolve a história às pessoas em suas próprias palavras. E aos lhes dar um passado, ajuda-as também a caminhar para um futuro construído por elas mesmas (THOMPSON, 1998, p. 337).

Juntamente com documentos escritos, fotos e demais tipos de registros do tipo biográfico, como (auto) biografias, a História Oral atua como fonte para compreensão do passado, das experiências vivenciadas.

Quanto aos processos de biografia e autobiografias, Pineau (2006) estabelece a diferença entre eles. Biografia – escrita da vida de outro sujeito; (auto)biografia – escrita da própria vida. No que diz respeito aos relatos de vida, Pineau, aponta um ‘desdobramento narrativo’ seja à guisa de oralidade, seja pela escrita, tangido pelas situações vivenciadas. E as histórias de vida objetivando a construção de situações temporais.

Quanto a histórias de vida, Cunha (1997) as define como a maneira de lidar com as narrativas, seja para o ensino, seja para pesquisa. Preferencialmente a autora faz uso da linguagem oral para o ensino e, no âmbito da pesquisa, utiliza a escrita. Segundo ela, as narrativas propiciam que o sujeito se torne visível a si mesmo, mais bem reconhecendo e refletindo sobre si para que, conseqüentemente, melhor o faça como profissional docente.

Cunha (1997) indica a canalização do uso das narrativas para cunho pedagógico, visto a área a que estamos inseridos. O cuidado se dá, pois, uma vez que se trata de história de vida, trabalha com emoções, sentimentos, o alerta é para que não se direcione ao canal terapêutico. Assim, os objetivos da utilização da abordagem precisam estar claros, para que reconhecendo-se como sujeito, o ator do processo se reconheça como profissional.

As histórias de vida, nas palavras de Souza (2010) se traduzem para a auto compreensão de cada sujeito, do processo de conhecimento de si, do que é aprendido no decorrer da vida, as experiências que mobilizam a vida individual e coletiva. Categoria esta inserida em diversos projetos e pesquisa de formação, uma vez que a voz do sujeito se estabelece em diversos contextos, seja singular, coletivo e/ou profissional.

Ainda na gama das histórias de vida, Dominicè e Josso (DOMINICÉ, 1988) partilham de uma ramificação dessa abordagem denominada biografia educativa – designada a uma narração centrada no aprendizado e formação de seu autor. A classificação de ‘auto’ não é elucidada uma vez que o narrador se torna investigador do processo. Partindo do contexto da vida pessoal, social, intelectual e profissional dos sujeitos, a biografia educativa propõe, como o próprio nome sugere, situações educativas, debruçando sobre os sujeitos em formação de modo a permitir que o indivíduo tome consciência das contribuições propiciadas por um ensino e as sistematizações que dele resultam para seu processo de formação.

Em uma releitura de Dominicé, Finger e Fallet pontuam que:

“A construção de uma Biografia Educativa não é uma narrativa de vida, tal como resultaria da narração de uma história de vida considerada na sua globalidade. É o fruto de um processo de reflexão que só parcialmente aparece numa narrativa escrita a meio caminho do percurso seguido. Cada etapa do processo faz parte da Biografia Educativa, e constitui tanto o fim de uma interrogação como o ponto de partida de uma outra. O trabalho biográfico implica fortemente o estudante que se compromete nesse processo de reflexão orientado pelo seu interesse, levando-o a definir e a compreender o seu processo de formação” (NÓVOA; FINGER, 1988, p. 39).

Quantos às narrativas de formação, também ramificação da abordagem biográfica, Chené (1988) salienta a experiência de formação, quesito que enfatiza um segmento da vida através do qual o sujeito tenha vivenciado um projeto de formação e é por

meio da narrativa que os indivíduos em formação se reapropriam de sua experiência de formação.

Por se tratar da área de Educação, Souza (2006) argumenta que dentro da abordagem biográfica, a modalidade mais adotada é a história de vida, mais especificamente, a autobiografia e as narrativas de formação. Segundo o autor, as histórias de vida comportam procedimentos de investigação quer por documentos pessoais – objetos pessoais, diários, cartas, fotografias, autobiografias, quer por entrevistas biográficas – escritas ou orais. Vale ainda, salientar a importância das narrativas por ser um processo problematizador de práticas docentes e saberes advindos de experiência e de cunho reflexivo.

2.4 PROCESSO DE FORMAÇÃO: EXPERIÊNCIAS/NARRATIVAS

Tradicionalmente a questão da formação advém da ideia de tempo e espaço delimitados cuja atividade se dá centrada nesses quesitos (PINEAU, 1983). Assim, trabalhar pela perspectiva das histórias de vida quer como instrumento de pesquisa, quer como meio de formação, traz consigo o desafio de romper com a concepção tradicional de formação e com a ciência. À guisa das histórias de vida, a formação não se esgota ao término de um curso, mas se dá de forma contínua como processo de formação no decorrer da vida pessoal/profissional dos sujeitos; formação como construção de sentido de si próprio.

Por essa perspectiva, o sujeito é o ator de seu processo de formação. Josso (1988) pontua que, no intuito de buscar os benefícios do processo e se reorientar, o próprio sujeito intervém no seu processo de aprendizagem e formação. E para que essa subjetividade inerente à narrativa faça com que a pesquisa se torne conhecimento e método científico, Ferrarotti (1988, p. 26) argumenta que cada indivíduo faz parte de uma estrutura e história social e, portanto, se o conhecimento científico se dá no social, uma vez que “somos, se todo indivíduo é, a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia”, assim a partir de uma práxis individual se atinge o coletivo, o social, o científico.

Em meio aos teóricos que criticam e questionam a cientificidade das narrativas, Santos (2002) afirma que a ciência é autobiográfica, pois seu objeto de estudo, o conhecimento científico, é a continuação do sujeito por diversos meios, portanto, autoconhecimento.

Assim, como esse tipo de análise é posta em questão de validação, Ferrarotti (1988) ressalta que devemos lançar mão do método (auto)biográfico em todo seu potencial metodológico, nos distanciando da epistemologia tradicional, mecanicista, de modo a valorizar e fazer jus da historicidade e subjetividade inerentes ao método.

Tomando o potencial metodológico para o contexto de formação, a narração se apresenta de modo tridimensional, entrelaçando passado, presente e futuro (RICOUER, 1995) em que em um processo de rememoração do passado, com as influências do presente se projeta o futuro com vistas a se (auto)transformar. Assim, o caráter temporal das experiências, sejam pessoais, sejam sociais, vivenciadas pelos sujeitos, são articuladas pela narrativa.

Nesse processo do tempo da narrativa ao entrelaçar passado, presente e futuro, o docente em uma reflexão biográfica consegue conectar pontos de sua história como sujeito com a história da sociedade, assim se compreendendo e compreendendo o mundo que o cerca.

Em se tratando de docência,

“[...] o professor tem de assumir uma postura de empenhamento autoformativo e autonomizante, tem de descobrir em si as potencialidades que detém, tem de conseguir ir buscar ao seu passado aquilo que já sabe e que já é e, sobre isso, construir o seu presente e o seu futuro, tem de ser capaz de interpretar o que vê fazer, de imitar sem copiar, de recriar, de transformar. Só o conseguirá se reflectir sobre o que faz e sobre o que vê fazer” (ALARCÃO, 1996, p. 18).

Perspectiva essa que segue a linha biográfica. A narrativa de formação permite que o sujeito do processo levante questionamentos, e por meio da ressignificação das experiências vivenciadas, se reinvente. Como elucida Passegi (2011), é essa possibilidade de novas versões da história e conseqüente ressignificação da experiência, buscando relações entre viver e narrar que faz com que a pesquisa educacional – pesquisa (auto)biográfica em Educação – se consolide tornando significativa e cada vez mais expressiva.

Diferentemente do processo de experiência propagado pela ciência moderna, que transforma as vivências em ciência experimental, objetiva, em que o conhecimento não perpassa o sujeito, mas se torna uma verdade objetiva, o processo de experiência à luz da perspectiva biográfica atravessa o indivíduo, o afeta, e, em cada singularidade, o transforma.

Vale ressaltar que é preciso cautela nesse processo de experienciar, pois não é todo e qualquer tipo de experiência que se torna significativo e, portanto, transformador. Alguns entraves comuns são elucidados por Larrosa (2002): informação; opinião; falta de tempo; trabalho excessivo. Informação no sentido que muitos não querem canalizar as buscas, creem no acúmulo, excesso de informações; opinar se refere ao fato de que muitos sujeitos têm solução para tudo, ou se põem contra ou a favor de algo, não há criticidade; falta de tempo, é outro quesito, que, em meio à correria, a busca por novas informações se torna obsessiva. Sem o olhar crítico, o processo de rememoração e conexidade entre os fatos se torna escasso. Excesso de trabalho faz com que os indivíduos se tornem agitados, crendo que têm condições de executar quaisquer tarefas, o que não pode ser considerado como experiência significativa provinda do trabalho. É preciso abertura, antes, durante e/ou depois da ação para que ocorra a reflexão da atitude a ser tomada, sendo tomada ou que foi executada.

É nesse processo de canalização das experiências ocorridas ao longo da vida que o sujeito transforma a experiência em saber. Um saber único, subjetivo, particular, vivenciado por cada um de maneira diferente. E apesar dessa singularidade, para John Dewey (1938), a experiência é pessoal mas também social, uma vez que como indivíduos, vivemos em um contexto social. Assim, apesar da particularidade experienciada por cada um, na visão do autor a experiência pode refletir no outro.

Galvão (2005) postula que cada indivíduo dá sentido às situações vivenciadas conforme seus valores, crenças e contextos a que estão inseridos que, em um cruzamento de histórias vividas ou que tenham ouvido falar, vão por meio da linguagem organizando os fatos, contando histórias e ressignificando o processo de experiência. Assim, experiência e narrativa se justapõem e como destaca Cunha (1997), a narrativa sobre uma experiência vivenciada possibilita a transformação dessa mesma realidade.

Esse discurso é um processo para que estejamos abertos à reflexão. No dia-a-dia, muitos de nós estamos habituados a falar de algo, pois ouvimos dizer assim, fazer, porque fazem assim, e desse modo, vamos experienciando e agindo sem reflexão. Esse é o cuidado que cada sujeito precisa se atentar.

Ao narrar de modo reflexivo as experiências vivenciadas, aprendemos e ensinamos. Aprendemos, porque no processo da narrativa, organizamos ideias, sistematizamos e damos sentido às experiências; e ensinamos, uma vez que, por meio das narrativas e dos saberes produzidos pelas experiências vividas, os sujeitos podem se apropriar das situações e ressignificar seus saberes e experiências.

Na docência, esse processo é bem nítido. O professor narra suas experiências e os discentes estão propícios a se apropriarem e ressignificarem o que está sendo ouvido, porém, durante muito tempo, os relatos de experiência profissional foram tidos como não científicos; o papel do professor foi subestimado, sendo visto como transmissores de conhecimento; e ainda, outra dificuldade centra-se no fato de que para que professor e aluno narrem suas experiências, a própria escola precisa facilitar esse processo, o que dificilmente ocorre.

Em meio a esse desafio, a pesquisa narrativa vem como alternativa para a quebra do paradigma postulado pela ciência e para que então ocorra o desenvolvimento profissional; entra como fonte para trabalhar abordagens e métodos de pesquisa, proporcionando caminhos para que os professores se reconstruam diante das postulações, resgatando sua condição intelectual, de modo a apresentar significativamente sua participação ao partilhar conhecimento. Sua utilização possibilita a investigação, integração e problematização dos saberes conduzindo a novas práticas.

A mais, as narrativas permitem elencar os entraves que precisam ser superados, investigar a maneira de colocar a profissão em prática, elaborar conteúdo científico e, portanto, dar significado às aprendizagens de formação.

Como elucida Cunha (1997), as narrativas possuem caráter extremamente formativo, uma vez que, ao passo que o sujeito organiza suas ideias para o relato seja escrito, seja à guisa da oralidade, de maneira reflexiva, reconstrói a compreensão de sua prática, e por consequência, a modifica quando necessário, tornando-a uma ação reflexiva.

“Ação reflexiva implica uma consideração ativa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica, à luz dos motivos que o justificam e das consequências a que conduz. Não é, portanto, nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores” (DEWEY *apud* ZEICHNER, 1993, p. 18).

Como corroborado por outro autor:

“A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] O que precisa é possibilitar que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. [...] A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 1996, p. 38).

O processo das narrativas como movimento de pesquisa e formação vem sendo propagado em produção expressiva em congressos, eventos e projetos de formação. Entrevista narrativa, histórias de vida, biografias, autobiografias, dentre outros, estão entre a gama de abordagens.

Há de se ressaltar que o desafio, para nós, adeptos dessa metodologia, existe, uma vez que a legitimidade metodológica como modo de produção de conhecimento é posta em questão. No entanto, o uso desse procedimento metodológico se torna propício e, se consolida como método, por possibilitar a ampliação de significados, aprofundamento do conhecimento e a reflexão sobre as práticas formadoras, possibilitando ao sujeito a tomada de consciência de si, de suas experiências, e, portanto, de sua prática.

3 PROFISSIONAL REFLEXIVO

No intuito de discutir, repensar e reorganizar as ideias sobre formação do professor, esta seção adentra a questão do profissional reflexivo tomando como eixo central Donald Schön em suas duas obras *The Reflective Practitioner* (1983) e *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem* (2000). Será tomado como eixo de discussão a diferença entre o ensino profissional e o ensino desejado dentro do espaço universitário, pois este é um assunto recorrente na obra do referido autor.

Em sua primeira obra, *The Reflective Practitioner*, Schön (1983) apresenta uma nova epistemologia da prática. Toma como ponto inicial a competência e o talento inerentes à prática, destacando ‘o pensar o que fazem, enquanto fazem’, denominado por ele como ‘reflexão-na-ação’, com vistas a mais bem lidar com o conhecimento profissional, uma vez que, em meio à problemática, os profissionais se deparam com situações de conflito e incertezas. Em contrapartida, Schön (1983) traz as escolas profissionais das universidades que, diferentemente da ‘reflexão na ação’, priorizam o conhecimento científico, sistemático, que, baseados na racionalidade técnica, aplica o conhecimento privilegiado a questões instrumentais. O autor aponta um dilema nessas instituições, uma vez que o currículo normativo e a lacuna pesquisa e prática não proporcionam espaço para o refletir na ação.

Nesse sentido, o autor retrata o tipo de educação profissional que melhor se enquadre a uma epistemologia da prática enraizada na ‘reflexão-na-ação’. Resposta esta que vem a se consolidar em seu título ‘*Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*’. (SCHÖN, 2000)

Nesta obra, lançada no ano de 2000, Donald Schön propõe que as universidades tomem por base as situações inéditas, divergentes e desafiadoras da prática, destacando a instrução para a ação e a aprendizagem oriunda do fazer, ou seja, repensar a educação nas universidades de modo a associar ciência aplicada à instrução à luz do que ele denomina como talento artístico⁴ da ‘reflexão-na-ação’.

⁴ [...] competência através da qual os profissionais realmente dão conta de zonas indeterminadas da prática – ainda que essa competência possa estar relacionada à racionalidade técnica (SCHÖN, 2000, p.22).

Schön (2000) engloba quatro pontos, segundo ele, essenciais. O ambiente para o refletir na ação; a dinâmica desses locais; as variações da aprendizagem; e as implicações para a renovação da educação. Eixos abordados sempre fazendo alusão à primeira obra.

Quanto ao primeiro quesito abordado, Schön (2000) afere-se a diversas áreas do conhecimento e aplicabilidade dos estudos em laboratórios, ateliês e/ou projetos diversos como processos de reflexão-na-ação e uso do talento artístico. Espaços propícios para o ensino prático-reflexivo, onde por meio da instrução, aprendem fazendo. Diálogos instrutor/aluno e ação se misturam nesse processo de reflexão. Em um segundo momento, é destacada a dinâmica nos ambientes de atuação com suas contradições e dilemas para o uso do talento artístico. Adiante, Schön (2000) abrange variações de aprendizagem em diferentes contextos, apontando similaridades nos processos pelos quais os discentes desenvolvem ou não aprendizado, via talento artístico. E, então, destaca pontos à renovação da educação profissional, a salientar a reforma curricular voltada ao ensino prático reflexivo, elucidando os dilemas práticos, as dificuldades, as transformações que substanciam a reflexão.

É importante salientar que o processo para o ensino prático reflexivo apresenta suas dificuldades. Assim, é preciso chegar ao discurso do que está errado, o que precisa mudar e como fazer para superar. Nesse sentido, cabe ao profissional, a escolha do caminho a seguir. Ou opta por se envolver com problemas que exigem muita rigorosidade ou opta pelos de pouco rigor. Dilema este que a rigorosidade parte quer pelo princípio da racionalidade técnica, quer pela prática.

A racionalidade técnica é uma epistemologia da prática de linha positivista, fundada na universidade moderna, que se dedica à pesquisa.

“A racionalidade técnica vem como herança do Positivismo, forte doutrina filosófica que cresceu no século XIX em função do avanço da ciência e da tecnologia, bem como um movimento social destinado às conquistas da ciência e tecnologia para o bem-estar da humanidade. Tornou-se institucionalizado na universidade moderna, fundada no final do século XIX, no auge do Positivismo, e nas escolas profissionais que garantiam seu lugar na universidade no início das décadas do século XX” (SCHÖN, 1983, p. 31, tradução nossa).

Nessa perspectiva, profissionais, em meio a fins específicos, buscam técnicas apropriadas para solução de problemas. A realidade em diversas áreas de atuação se apresenta escassa, ressaltando os problemas da prática. Muitos profissionais

detêm o conhecimento científico, a técnica; no entanto, ao aplicá-los se deparam com situações para além desse conhecimento sistematizado. Justamente nessa trilha que o discurso se operacionaliza. Uma vez que, as universidades trabalham esse tipo de conhecimento, ficando o questionamento se as vivências na prática estão sendo suficientes no processo de formação e ainda se o discente está minimamente preparado para atuação em diversos contextos que venha a se deparar. John Dewey (1938) pontua ‘problemática’ como – construir um problema a partir de situações práticas, adequando-o às teorias e técnicas. Nesse viés,

“[...] não é através de soluções técnicas para os problemas que convertemos situações problemáticas em problemas bem-definidos; ao contrário, é através da designação e da concepção que a solução técnica de problemas torna-se possível” (SCHÖN, 2000, p. 16).

Desse modo, o que vai fazer do profissional um atuante com competência será a capacidade de tratar questões não como um problema instrumental a ser resolvido por meio da aplicação de regras e técnicas adquiridas, mas a busca de estratégias, invenções e improvisos por ele criados frente às situações deparadas.

“A racionalidade técnica depende de estar em concordância com o objetivo final. Quando esses objetivos finais são fixados e claros, a decisão para ação pode apresentar-se como um problema instrumental, mas quando o fim é confuso e conflitante [...] não pode ser resolvido pelo uso de técnicas derivadas da pesquisa aplicada. É preferivelmente através do processo não-técnico do enquadramento da situação problemática que podemos organizar e esclarecer ambos os fins e os meios possíveis de alcançá-los” (SCHÖN, 1983, p. 41).

Em geral, o que ocorre é que o profissional busca, em seu repertório de conhecimento, regras e técnicas para tratar os problemas, esvaindo-se da ideia de que cada situação na prática possui suas especificidades. E são as divergências e incertezas da prática que a racionalidade técnica pouco consegue alcançar e que muitos críticos, pesquisadores e profissionais têm delineado como ponto central da prática profissional. Segundo Freire (1997, p. 39) “[...] o importante é que a reflexão seja um instrumento dinamizador entre teoria e prática”.

Assim como o ensino nas Universidades rumo à formação de profissionais para atuar na prática com competência se mostra em situação de crise, de forma semelhante são as escolas profissionais, uma vez que preparam os profissionais com a crença de que, para situações da prática, basta buscar soluções em seu acervo de conhecimento científico.

Alarcão (1996, p. 18) assim pontua sobre as escolas profissionais: “[...] baseando-se num racionalismo técnico, se traduz num modelo de aplicação da Ciência aos problemas concretos da prática”.

As escolas profissionais da universidade moderna trazem em seus currículos a ideia de que a competência prática ganha destaque profissional quando a solução de problemas tem como alicerce o conhecimento sistematizado, a ciência básica para então a aplicada e por fim, e, respectivamente, um campo para aplicabilidade dos conhecimentos aprendidos. Essas escolas partem do pressuposto de que a pesquisa produz conhecimento e de que o conhecimento ensinado nas escolas prepara o discente para a prática cotidiana. No entanto, a lacuna entre pesquisa e suporte aos diversos profissionais vai se alargando, aumentando a dúvida de como pôr em prática o conhecimento que vem sendo produzido.

“Os educadores profissionais têm deixado cada vez mais claras suas preocupações com a distância entre a concepção de conhecimento profissional dominante nas escolas e as atuais competências exigidas dos profissionais no campo de aplicação” (SCHÖN, 2000, p. 20).

Nesse sentido,

“[...] há muita formação e pouca mudança. Talvez seja porque ainda predominam políticas e formadores que praticam com afinco e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme, com predomínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos sem diferenciação, distante dos problemas práticos e reais e fundamentada em um educador ideal que não existe” (IMBERNÓN, 2010, p. 39).

Esse cenário mostra a insatisfação com o currículo profissional que, por sua vez, escassamente prepara os discentes para as demandas da prática. Por consequência, a sociedade, cada vez mais exigente, e os próprios profissionais cobram desempenho, sendo difícil atender as expectativas desses, quiçá, daqueles.

No campo da educação profissional, alguns se atentam para as dificuldades que emergem devido às mudanças avassaladoras e conseqüentemente, pela necessidade de ampliar conhecimentos de relevância à prática profissional. Grupo este que observa o problema, pesquisa, e, em seguida, integra ao currículo profissional os resultados dessa pesquisa. Outros profissionais recomendam cursos profissionalizantes para atender a aspectos da prática aos quais a educação profissional tradicional não dá conta. Outro grupo de profissionais já direciona sua atenção no ajuste do currículo para a retomada dos padrões antigos de excelência. Há ainda um grupo vasto que questiona se, de fato, a educação profissional pode

construir um currículo que se adéque às incertezas, complexidades, instabilidades e conflitos da prática.

Nessa última perspectiva, a de indagação, emerge a distinção de competência e conhecimento profissional.

“Não deveríamos começar perguntando de que forma podemos fazer melhor uso do conhecimento oriundo da pesquisa, e sim, o que podemos aprender a partir de um exame cuidadoso do talento artístico, ou seja, a competência através da qual os profissionais realmente dão conta de zonas indeterminadas da prática – ainda que essa competência possa estar relacionada à racionalidade técnica” (SCHÖN, 2000, p. 22).

Talento artístico, como o autor supracitado pontuou, trata-se da competência, um exercício de inteligência que os profissionais possuem para atuar na prática. No entanto, para atuação, o talento precisa caminhar com a ciência aplicada e as técnicas. Quesito este que gera controvérsias entre si. No decorrer dos anos, o que é visto é a apropriação de uma em detrimento de outras, quando, na verdade, o conjunto diria mais à competência profissional.

No campo da educação, foco em questão, críticos indagam a maneira pela qual atingir profissionais recentes no ramo, e os de longa caminhada, a renovarem suas práticas, estimulando o desenvolvimento da habilidade de ensinar. Os próprios educadores se questionam sobre as competências a serem desenvolvidas, que metodologias lançar mão, se as universidades são a porta para busca e renovação de conhecimentos e como atuar em situações práticas.

Considerando o talento artístico de profissionais que se destacam, prevalece a indagação sobre a aquisição desse talento via currículo normativo, que, em alguns quesitos, se enquadra, mas em um todo se dá fora do currículo. Assim, o cenário que ora se apresenta, nitidamente aponta para essa dicotomia. Situações específicas sustentadas na pesquisa não se operacionalizam até que os profissionais adquiram habilidades para lidar com o que está além das questões corriqueiras. O ensino prático alicerçado pela arte de lidar em diferentes condições atrelado à aplicabilidade das teorias e técnicas oriundas da pesquisa aponta para maior eficácia e mais bem encorpa a educação profissional.

A associação das várias formas de aquisição de conhecimento, vem, no decorrer do texto, mostrando seu lugar. Vale, no entanto, destacar entre essa diversidade, a aprendizagem via prática. Não se trata de um fato novo. Pontua John Dewey (1974, p.364) que o reconhecimento do curso natural do desenvolvimento [...] sempre

envolve situações nas quais se aprende fazendo. As artes e as ocupações formam o estágio inicial do currículo, correspondendo, a saber, como atingir os fins.

O mesmo autor ainda acrescenta que o estudante

“Tem que enxergar, por si próprio e à sua maneira, as relações entre meios e métodos empregados e resultados atingidos. Ninguém mais poderá ver por ele, e ele não poderá ver apenas ‘falando-se’ a ele, mesmo que o falar correto possa guiar seu olhar e ajudá-lo a ver o que ele precisa ver” (DEWEY, 1974, p. 151).

Aprender por meio da prática possibilita a compreensão de nossos limites, linguagens, sistemas apreciativos, modelos que seguimos, conhecimento sistemático que juntos possibilitam definir os padrões do conhecer-na-ação. Em geral, aprendemos de maneiras distintas: uns buscam condição própria de produzir o aprendizado; outros observam profissionais mais experientes e ainda os que optam pelo ensino prático, aprendem na prática.

Ter condição própria de estruturar o aprendizado, ao passo que permite gozar de liberdade ilimitada para aprender uma prática, não conta com o compartilhar de ideias e experiências vivenciadas por outros profissionais. Quando o aprendizado acontece pelo contato e observação de profissionais mais experientes estão sujeitos à intensa pressão, uma vez que esse grupo espera que os aprendizes venham equipados, cheios de conhecimento e habilidades práticas. Já a terceira forma – aprender fazendo – seja como aprendiz, via aula prática em que um cenário é construído, seja no mundo real, no mercado de trabalho, este com mais intensidade, possibilita a construção de fatos e da maneira de ver e pensar a ação, raciocinando em busca da problemática e da conexidade entre o conhecimento sistemático e os casos específicos.

Apesar da especificidade entre as formas de aprender na reflexão-na-ação, podemos fazer a associação das três, reconhecendo e aplicando regras, fatos; obter instrução em um partilhar de ideias e experiências e, então chegar aos casos problemáticos desenvolvendo e testando novas formas de conhecer-na-ação por meio do ensino prático reflexivo.

O talento artístico profissional engloba os tipos de competência que os profissionais possuem em diversas e conflituosas situações da prática e, após reconhecimento e apreciação das situações-problema, são os procedimentos que os aprendizes

utilizam que vão garantir o êxito no campo de atuação, possibilitando a detecção e correção dos próprios erros cometidos.

Nesse processo de execução, a descrição é algo delicado. Difícil descrever atividades conforme nossa performance. No entanto, por meio de nossas ações e da reflexão que fazemos sobre as mesmas, buscamos descrever o saber tácito embutido nelas. Tendenciamos a colocar nossos propósitos, ora apontando regras, valores, estratégias, procedimentos, ora elucidando a sequência das ações. Criamos assim as ‘teorias’ das ações, como nomeia Schön. Quaisquer que sejam as linguagens utilizadas, nossas descrições são construções.

Diferentemente das ‘teorias’ – imobilidade de fatos –, Schön (2000) elucida o dinamismo de conhecer-na-ação – tipo de conhecimento no qual nossas ações inteligentes são reveladas. Em simples ações, a própria sequência de uma determinada atividade, os ajustes realizados, novas observações, correções dos erros torna a atividade interessante e produz novos conhecimentos, e é justamente nesse processo dinâmico de ‘conhecer-na-ação’ que, ao serem descritos, chegamos no conhecimento da ação.

Em geral, a espontaneidade ao conhecer-na-ação normalmente permite que demos conta do recado, afinal, a execução de tarefas, as sequências e decisões parecem acontecer automaticamente, no entanto, nem sempre será assim. Quando algo ocorre fora das expectativas, tomamos algumas iniciativas; uns, deixam o problema de lado, ou trabalhamos o problema pela via da reflexão. Na perspectiva do ato reflexivo, a ação ocorre de duas formas: refletir sobre a ação ou refletir-na-ação.

No processo de refletir sobre a ação, duas formas são propícias. Ou se faz uma pausa rápida no meio da ação – ‘parar e pensar’ (ARENDT, 1971), reflexão que não interfere no momento da ação; ou é feita uma retrospectiva após o evento, refletindo sobre a ação, com vistas a desvendar como o fato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para o resultado alcançado. Por outro lado, a reflexão-na-ação tem seu espaço, garantindo a possibilidade de intervenção no momento da ação, sem interrompê-la, permitindo um novo status à prática.

“É um processo de reflexão sem a parcimônia sistematizada e distanciamento que requer a análise racional, mas com a riqueza da imediatez, da captação viva das múltiplas variáveis intervenientes, e a grandeza da improvisação e a criação, ao poder responder de forma nova às imperiosas demandas do meio” (PÉREZ-GOMES, 1997, p. 38).

O interessante do processo de reflexão-na-ação é a abertura, durante a ação, para se refletir, reinventar, tentar, errar, tentar novamente, produzir novos conhecimentos e ações e, conseqüentemente, mais bem se preparar para os novos campos.

Vale aqui citar uma seqüência de pontuações:

“[...] há uma situação de ação para a qual trazemos respostas espontâneas e de rotina. Elas revelam um processo de conhecer-na-ação que pode ser descrito em termos de estratégias, compreensão de fenômenos e formas de conceber uma tarefa ou problema adequado à situação. Conhecer-na-ação é um processo tácito, que se coloca espontaneamente, sem deliberação consciente e que funciona, proporcionando os resultados pretendidos, enquanto a situação estiver dentro dos limites do que aprendemos a tratar como normal” (SCHÖN, 2000, p. 33).

Nesse primeiro momento o autor citado traz a questão do conhecer-na-ação e como resultado desse saber, Schön (2000) aponta que ‘as respostas da rotina produzem uma surpresa – um resultado inesperado, agradável ou desagradável, que não se encaixa nas categorias de nosso conhecer-na-ação’. No presente-da-ação, tanto a surpresa como o conhecer-na-ação conduzem à reflexão.

“A reflexão-na-ação tem uma função crítica, questionando a estrutura dos pressupostos do ato de conhecer-na-ação. Pensamos criticamente sobre o pensamento que nos levou a essa situação difícil ou essa oportunidade e podemos, neste processo, reestruturar as estratégias de ação, as compreensões dos fenômenos ou as formas de conceber os problemas” (SCHÖN, 2000, p. 33).

O que se percebe é que a reflexão abre caminhos para novas experiências, novas ações com a meta de explorar mais a fundo cada situação, compreendendo e aprimorando atitudes e práticas.

O que marca a distinção do processo de reflexão-na-ação dos demais modos de reflexão é a significação imediata na ação, uma vez que possibilita o repensar do conhecer-na-ação, novas experiências, um novo fazer.

“Seremos capazes de refletir-na-ação é diferente de sermos capazes de refletir sobre nossa reflexão-na-ação, de modo a produzir uma boa descrição verbal dela. É ainda diferente de sermos capazes de refletir sobre a descrição resultante” (SCHÖN, 2000, p. 35).

À guisa dessa discussão,

“A reflexão é só legítima quando nos remete sempre ao concreto, cujos fatos buscam esclarecer, tornando assim possível nossa ação mais eficiente sobre eles. Iluminando uma ação exercida ou exercendo-se, a reflexão verdadeira clarifica, ao mesmo tempo, a futura ação na qual se testa e que, por sua vez, se deve a uma nova reflexão” (FREIRE, 1976, p.135).

Para que as experiências resultem em uma nova ação, mister se faz a apropriação por parte do profissional de conhecimento e talento. O próprio profissional, assim como a sociedade como um todo exigem ampliação do conhecimento profissional, bem como a competência para atuação em situação na prática.

Os tipos específicos de ambientes institucionais são vastos, e, conseqüentemente, tipos de atividades particulares que exigem do profissional talentos diversos que possam fazer a diferença. O que comumente se vê são práticas padronizadas mesmo sem levar em conta a diversidade inerente aos contextos e as próprias situações que emergem. Contudo, apesar da diversidade das profissões, experiências e particularidade nas perspectivas que trazem para seu trabalho, compartilham de conhecimento profissional, de certa forma, sistematizado.

Em uma comunidade de profissionais, o contexto social e institucional provê o processo de conhecer-na-ação; já o exercício em ambientes institucionais particulares, estruturados conforme atividade específica, e partilhado via similaridade de situações práticas, sistema apreciativo e o próprio conhecimento profissional permite o conhecer-na-prática. O que não se pode deixar de lado é que a própria palavra diz 'similaridade'; podem haver semelhanças entre uma e outra situações, porém serão sempre situações únicas, e apesar de o conhecimento profissional possibilitar apresentar um grau de detenção semelhante, o talento artístico de cada profissional vai fazer a diferença.

Pelo princípio da racionalidade técnica, o profissional competente se atém a problemas instrumentais, e busca meios e ações adequadas que possam atingir o resultado pretendido. Por essa perspectiva, a competência profissional deriva de pesquisa e consiste na aplicação de teorias e técnicas para a solução de problemas instrumentais da prática. O delicado dessa questão é que as situações da prática, em geral são únicas, apresentam especificidades e seria o acervo de conhecimento sistematizado oriundo da racionalidade técnica suficiente para responder as demandas da prática?

Ao atuar nas situações práticas, no intuito de solucionar problemas, o profissional ora aplica regras e procedimentos às questões rotineiras, conforme seu conhecimento profissional, ora se depara com situações nada comuns em que as teorias e técnicas, até então, disponíveis no seu acervo de conhecimento profissional já parecem não dar conta.

Baseado na racionalidade técnica, o profissional competente segue regras com vistas a fazer inferências, testar hipóteses, obter dados de modo a tornar mais nítida a ligação entre as situações da prática com o conhecimento profissional. Nessa previsibilidade há pouco espaço para o talento artístico.

O talento artístico, como elucidado anteriormente, presente no processo de reflexão-na-ação, permite que os profissionais consigam ir além de técnicas e regras, fazendo descobertas e, durante a ação, inventam novos regulamentos e trabalham não somente com situações previsíveis, mas também compreendendo as conflituosas, incertas e únicas.

“[...] o profissional experimenta uma surpresa que o leva a repensar seu processo de conhecer-na-ação de modo a ir além de regras, fatos, teorias e operações disponíveis. Ele responde àquilo que é inesperado ou anômalo através da reestruturação de algumas de suas estratégias de ação, teorias de fenômeno ou formas de conceber o problema e inventa experimentos imediatos para testar suas novas compreensões” (SCHÖN, 2000, p. 39).

Atuar via reflexão-na-ação não significa dizer que a prática se dá somente por meio do talento artístico, mas em associação com os outros modos de competência e conhecimento profissional.

Enquanto pelo princípio da racionalidade técnica, a visão objetivista prevalece, fazendo com que fatos sejam fatos, estáticos; a visão construcionista abraça o processo de reflexão-na-ação, em que as visões, crenças podem ser construídas conforme situação vivenciada, respondendo, de modo reflexivo, a uma zona não previsível da prática.

É, portanto, nessa perspectiva de aprendizado via reflexão-na-ação que vamos adentrar as seções seguintes direcionando a discussão do profissional reflexivo para o professor reflexivo.

“Os professores desempenham um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico porque refletem, de uma forma situada, na e sobre a interação que se gera entre o conhecimento científico [...] e a sua aquisição pelo aluno, refletem na e sobre a interação entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral. Desta forma, têm um papel ativo na educação e não um papel meramente técnico que se reduza à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional” (ALARCÃO, 2005, p. 176).

Para reflexão, seguem alguns questionamentos e pontuações elencados:

“Que características devo notar ao reconhecer algo? Quais são os critérios pelos quais devo julgar? Que procedimentos adotar ao desempenhar tal

habilidade? Como estruturar o problema que estou tentando resolver? Usualmente, refletir sobre conhecer-na-ação caminha junto com a reflexão das situações em questão. Há algo surpreendente, ou problemático, ou fenômeno interessante com que cada indivíduo está tentando lidar. Como ele tenta fazer com que a questão tenha sentido, ele também reflete nos entendimentos do que tem estado implícito em sua ação, entendimentos que ele conhece, critica, reestrutura, e incorpora em ações posteriores. Este é o processo pelo qual os profissionais algumas vezes lidam bem com situações de incerteza, instabilidade, unicidade, e conflito de valor” (SCHÖN, 2000, p. 15).

3.1 PROFESSOR REFLEXIVO

Frente às transformações no mundo de hoje, as dificuldades decorrentes da formação inicial e continuada – olhar o corpo discente de modo homogêneo; dicotomia teoria e prática; falta de tempo; estar precariamente preparado para lidar com situações de sala de aula; falta de interesse por formação – se sobressaem nas práticas profissionais, fazendo emergir novos olhares à formação, uma nova epistemologia da prática. É nessa trilha que se propõe a formação do professor reflexivo e seus impactos na prática docente.

Vale ressaltar que, apesar da emergência de novos rumos à educação, este não é um discurso novo. Vigotsky (2005), Piaget (1976) Dewey (1938), dentre outros autores já traziam essas ideias em suas obras.

Em meio a este cenário, SCHÖN (*apud* NOVÓIA, 1992) salienta que o professor que vai fazer a diferença será aquele que mais bem atender às necessidades emergentes dos alunos, o que obtiver arte e talento (*vide* p. 31) para tratar as situações-problema apresentadas pelos discentes; características estas que começam a definir um professor reflexivo.

O autor aponta que o processo de reflexão-na-ação:

“[...] pode ser desenvolvido numa série de “momentos” sutilmente combinados numa habilidosa prática de ensino. Existe, primeiramente, um momento de surpresa: um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento, reflete sobre este fato, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. Depois, num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação [...]. Num quarto momento, efetua uma experiência para testar a sua nova hipótese; por exemplo, coloca uma nova questão ou estabelece uma nova tarefa para

testar a hipótese que formulou sobre o modo de pensar do aluno” (SCHÖN *apud* NÓVOA, 1992, p. 83).

É interessante ainda acrescentar que neste processo de reflexão, nós professores podemos ir além.

“É possível olhar retrospectivamente e refletir sobre a reflexão-na-ação. Após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos. Refletir sobre a reflexão na ação” (SCHÖN *apud* NÓVOA, 1992, p. 83).

Frente a esses processos de Reflexão-na-ação e Reflexão-sobre-a-ação começamos a ver com outro olhar os rumos da educação. Como poderíamos, nós, termos trabalhado tantos anos, com tanta diversidade, diferentes sujeitos em suas diversas formas de aprender acreditando que ensinando conteúdos de forma única, no geral, utilizando ‘rigidamente’ os métodos e abordagens trabalhados nas universidades, daria conta?

O caminho aponta para a formação de professores reflexivos, no qual a priori, aprendem fazendo para então compreender o que estão praticando. Como SCHÖN salienta “um mundo da prática e que nos permite fazer experiências, cometer erros, tomar consciência de nossos erros, e tentar de novo, de outra maneira” (*apud* NOVÓA, 1992, p. 89). O autor elucida o termo ‘*praticum*’ como sendo “um mundo virtual que representa o mundo da prática” (SCHÖN *apud* NÓVOA, 1992, p. 89).

Sobre o desenvolvimento de um *praticum* reflexivo,

“[...] é importante juntar três dimensões da reflexão sobre a prática: primeira, a compreensão das matérias pelo aluno (Como é que este rapaz compreende estes modelos? Como é que interpretou as instruções? [...]) segunda, a interação interpessoal entre o professor e aluno (Como é que o professor compreende e responde a outros indivíduos a partir do ponto de vista da sua ansiedade, controle, diplomacia, confrontação, conflito ou autoridade?); terceira, a dimensão burocrática da prática (Como é que o professor vive e trabalha na escola e procura a liberdade essencial à prática reflexiva?)” (SCHÖN *apud* NÓVOA, 1992, p. 91).

É sabido que a compreensão do conteúdo pelo aluno; relação professor/aluno e a burocracia proporcionada pela maioria das escolas para o exercício da prática se constituem como obstáculos ao processo de reflexão-na-ação e sobre a ação e, portanto, dificulta o desenvolvimento do *praticum* reflexivo. O autor ainda salienta que essa dificuldade se estende aos cursos de formação de professores visto a epistemologia dominante nas Universidades, assim como o currículo normativo. Parte-se do princípio de que primeiro se aprende a ciência e depois se põe em prática. No entanto, discentes e professores já tomaram consciência da necessidade

da implementação do *praticum* reflexivo e essa trilha percorrida por algumas universidades e escolas é o que fomenta estudos e reflexões nessa área e com trabalho contínuo e sistemático nos contextos que englobam a reflexão sobre a prática se viabiliza atingir o potencial transformador da reflexão.

“[...] a escola precisa deixar de ser meramente uma agência transmissora de informação e transformar-se num lugar de análises críticas e produção de informação, onde o conhecimento possibilita a atribuição de significados à informação [...]” (LIBÂNEO, 2001, p. 85).

Libâneo (2001) ainda acrescenta às novas exigências: ensino como mediação; escola interdisciplinar; ensinar a pensar; ensinar a aprender a aprender; buscar uma perspectiva crítica dos alunos; abordar conteúdos de forma crítico-reflexiva; desenvolver capacidade comunicativa; se atentar às diferenças, diversidade cultural, dimensão afetiva, valores; investir na atualização científica. Atitudes que exigem do profissional ousadia, valorização e inovação de práticas, ciente de que os caminhos não são únicos, claros, definidos e que correr riscos faz parte do processo de desenvolvimento do docente.

Nessa guisa, Nóvoa (*apud* PIMENTA, 2001) propõe a formação do professor reflexivo sob uma perspectiva crítico-reflexiva, destacando três processos para a formação docente: um de cunho pessoal, outro profissional e outro, ainda, organizacional. De cunho pessoal, ‘produzir a vida do professor’, valorizando os conteúdos de sua formação, porém, por meio das experiências partilhadas, proporcionando um olhar crítico-reflexivo. No âmbito do desenvolvimento profissional, ‘produzir a profissão docente’, pensando a formação inicial e continuada, se atentando para a formação também das instituições de atuação, reelaborando os saberes oriundos de sua prática, de modo a confrontar as experiências nos contextos escolares. E, ainda, ‘produzir a escola’ em uma dimensão organizacional, com práticas participativas, em nível de currículo, propiciando a formação contínua.

Nós professores, há anos, somos frutos de reprodução de currículos já pensados e práticas previamente estabelecidas. São, portanto, atitudes reflexivas para desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional que vão dar novos ares à educação; reflexão não para justificar a ação mas para proporcionar autenticidade à prática.

Para tanto, no intuito de que o profissional docente se enquadre aos processos de reflexão-na-ação e sobre a ação, Libâneo (2001) aponta algumas características essenciais: professores que se apropriem da produção de pesquisa em Educação e ensino; buscar qualidade de ensino que englobe toda a diversidade; potencializar competências cognitivas e profissionais dos professores; enriquecer as experiências de aprendizagem; introduzir essas mudanças nas práticas escolares; promover um processo ensino-aprendizagem que modifique e afete o sujeito, propiciando que o mesmo construa seu próprio aprendizado.

4 METODOLOGIA

No decorrer deste trabalho, o sujeito é visto como protagonista de sua formação. As narrativas (auto)biográficas assim o torna, para tanto – a formação docente à luz das narrativas (auto)biográficas. Nesta dimensão, o sujeito se vê em meio a um processo, e nós, pesquisadores, buscamos compreender esses sujeitos. Esse delinear configura nossa pesquisa na metodologia qualitativa.

A pesquisa qualitativa, segundo Thiollent (2005) é entendida como um conjunto de procedimentos através dos quais os sujeitos envolvidos no projeto estão interligados em dispositivo de consulta, diagnóstico, ensino, pesquisa, capacitação, comunicação efetivamente elaborados para alcançar objetivos em comum.

Nesse linear, a pesquisa qualitativa

“[...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa nas ciências sociais, com um nível da realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes [...]” (MINAYO, 2002, p. 21).

Em meio a este universo de significados, a presente pesquisa visa responder o seguinte questionamento: de que maneira as narrativas (auto)biográficas contribuem para o processo de formação docente?

Nessa perspectiva, temos o diálogo entre autores da área extraído de livros, artigos, dissertações, teses, entre outros documentos, bem como sujeitos da pesquisa cujo entrelace de ideias se almeja responder a questão norteadora e objetivos.

É importante destacar neste primeiro momento a diferença entre narrativas como meio de formação e as narrativas como instrumento de pesquisa. Para este trabalho, lançamos mão de ambas. As narrativas como instrumento de pesquisa, em que por meio de entrevista, obtivemos os relatos dos sujeitos de pesquisa e as narrativas como meio de formação, o que dá corpo a este trabalho, em que as narrativas (auto)biográficas são canal da formação docente.

4.1 ESPAÇO DE OBSERVAÇÃO E PESQUISA: PIBID – PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

O **PIBID** – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – foi instituído em 2007 pela **CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e, conforme portaria n.º 38 (BRASIL, 2007, p. 39), tem o objetivo de “[...] fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em curso presencial de licenciatura de graduação plena, para atuar na Educação Básica pública”.

Em consonância, com a portaria acima, vale detalhar que a esta fomentação estão atreladas algumas outras finalidades, tais como: incentivo à formação docente para Educação Básica; valorização do magistério; melhoria da qualidade da Educação; promoção da ponte Universidade - Escola; elevação da qualidade de ações acadêmicas direcionadas à formação inicial de professores dos cursos de licenciatura.

Para melhor encaminhamento, o programa foi dividido em subprojetos por áreas do conhecimento, priorizando, a princípio, o campo das Ciências Naturais e Exatas – Química, Física, Biologia e Matemática – carente de profissionais (BRASIL, 2007). Assim, estabelecido, o **PIBID** trabalha com diversas dinâmicas, tendo suas especificidades conforme instituição e subprojeto. Entre as práticas estão leitura e discussão de textos/artigos; ações coletivas; intervenções; oficinas, em suma, desenvolvimento de atividades que influenciam no processo de formação uma vez executados. Para tal, a conexão Universidade - Escola precisa ser bem estabelecida.

“De pouco ou nada servirá mantermos a formação de professores nas universidades, se o conteúdo dessa formação for maciçamente reduzido ao exercício de uma reflexão sobre os saberes profissionais, de caráter tácito, pessoal, particularizado, subjetivo etc. De pouco ou nada adiantará defendermos a necessidade de os formadores de professores serem pesquisadores em educação, se as pesquisas em educação se renderem ao "recuo da teoria" (DUARTE, 2003, p. 620).

Neste discurso, Neitzel, Ferreira e Costa (2013) enfocam a necessidade de ir além das teorias e técnicas de aprendizagem e remeter-se à inserção de práticas nas escolas, propiciando ao discente de licenciatura a apropriação do processo de reflexão perante o cotidiano escolar de modo a ratificar os conhecimentos

adquiridos, refletir sobre os métodos e técnicas de ensino e valorar a profissão docente.

A execução do programa acontece pela atuação de sujeitos da universidade – Coordenador do projeto – docente de licenciatura – e bolsistas; e membros da escola básica – supervisor e professor.

No processo de formação docente, a experiência vivida pelo professor formador e pelos licenciandos no ambiente escolar repercutem na construção dos saberes e em sua futura atuação, uma vez que o professor-coordenador incentiva a prática reflexiva por meio das dinâmicas estabelecidas.

Para discutir o processo de formação docente, esta pesquisa toma como ponto de partida o **PIBID** do curso de Licenciatura em Química da UFES Campus Alegre-ES, que teve seu início em 2010 com 21 bolsistas, número este mantido até 2014. De 2014 a 2016, o programa contou com 28 bolsistas e, de 2016 a 2017, com 21 bolsistas. No ano de sua implantação no Campus Alegre, os bolsistas se reuniam com o professor-coordenador e outros colaboradores duas vezes por semana, frequência esta que, após organizada a dinâmica do grupo, passou a uma vez semanal. Ida às escolas para observação, realização de oficinas, atuações em geral, eram discutidas nas reuniões e registradas por meio de relatos – narrativas (auto)biográficas – nas quais cada aluno, em um processo de rememoração das experiências vividas redigia os acontecimentos de modo reflexivo.

Assim, à guisa das vivências e histórias sendo levadas em conta, ouvidas, discutidas, refletidas no **PIBID** temos a ponte Universidade - Escola objetivando uma melhor formação docente e conseqüente desenvolvimento do processo ensino aprendizagem.

“O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência– PIBID, sem dúvida, constitui-se numa das alternativas potenciais para fortalecer a formação inicial, considerando as conexões entre os saberes que se constroem na universidade e os saberes que cotidianamente são produzidos e se entrecruzam nas unidades escolares. A experiência real do professor em exercício na educação básica é relevante por enriquecer a formação inicial e profissional dos licenciandos, bolsistas do programa, uma vez que estes entram em contato direto com a realidade vivenciada diariamente pelos professores de ensino fundamental e de ensino médio” (SARTORI, 2011, p. 2).

O presidente da **CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, conforme atribuições no decreto nº 8.977 de 30 de janeiro de 2017, para melhor atingir o objetivo do programa – efetividade do processo de indução e fomento à valorização e qualificação da formação inicial de professores para a Educação Básica – lança mão da estratégia de aperfeiçoamento da gestão e aplicação dos recursos e bolsas concedidos aos projetos e programas de formação de professores, instituindo, assim, no artigo 1º, bolsas ao **PIBID** e ao Programa de Residência Pedagógica. Sendo o **PIBID**, programa desenvolvido para primeira metade do curso e Residência Pedagógica, quando o aluno tem cursado metade da graduação.

Dentre os quesitos burocráticos que fundamentam a organização do programa, vale apontar neste estudo as ações do **PIBID** do curso de Licenciatura em Química – *Campus Alegre* – ES, a ressaltar, uma de suas dinâmicas, o uso das narrativas (auto)biográficas e, conseqüentemente, o desenvolvimento do profissional reflexivo.

O **PIBID**, com a valorização e motivação do licenciando, e essa ponte **IES** e Escola – espaço de formação – proporciona experiência, planejamento, o exercício do trabalho de modo reflexivo almejando um saber-fazer mais significativo, bem como a escolha e/ou permanência do discente no curso de licenciatura.

4.2 SUJEITOS DA PESQUISA

Logo após o meu ingresso no mestrado, tendo nossa linha de pesquisa definida, iniciei a observação no **PIBID** do curso de Licenciatura em Química – UFES Campus Alegre – ES, como fonte de ambientação, para entender o processo. Após aprovação no CEP, em setembro de 2018, (parecer 2.873.184, CAAE 89987018.7.0000.8151) foram elencados, em um primeiro momento, oito colaboradores envolvidos com o **PIBID** em questão. Processo este assim dividido: 06 discentes de licenciatura em Química: sendo 02 do sexo masculino e 04 do sexo feminino; destes, 04 são bolsistas; 01 atual monitora do **PIBID**; 01 ex-pibidiano; 01 mestranda desta linha de pesquisa que já atuou na observação e intervenção no

PIBID e 01 professor da UFES, que também teve participação no Programa de Iniciação de Bolsa à docência. Todos por meio de entrevista oral gravadas, em seguida transcritas. Em se tratando de entrevista à guisa de oralidade, 03 dos protagonistas permitiram que explorássemos mais a fundo cada ponto da entrevista e expuseram mais informações, assim, após uma pré análise dos dados, estes 03 protagonistas foram extraídos para análise nesta pesquisa, sendo 01 professor formador, 01 monitor do **PIBID** e 01 discente bolsista no programa, grupo que, involuntariamente, representa cada um dos sujeitos elencados para a pesquisa.

4.3 APORTE TEÓRICO METODOLÓGICO

Metodologia de Pesquisa – História Oral – consiste na realização de entrevistas gravadas com protagonistas que relatam sobre acontecimentos, reconstruindo trajetórias detalhadas rumo a (auto)biografias. Teve início nos anos de 1950, nos Estados Unidos, México e Europa, após a invenção do gravador e, desde então, vem ganhando mais adeptos. No Brasil, tomou força nos anos de 1970 com a criação do Programa de História Oral do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil – **CPDOC**, responsável por zelar, armazenar cópias, conservar gravações realizadas com cunho institucional.

Nesse âmbito cronológico, nos anos de 1990, já com grande força, são criadas a Associação Brasileira de História Oral e, em seguida, a Associação Internacional de História Oral, ampliando pesquisas que utilizam as narrativas pessoais para estudos, bem como publicação de livros, revistas e boletins.

Associado a documentos, memórias, autobiografias, o entrevistador elabora perguntas, roteiros e/ou guias de entrevista e com o uso do gravador obtém os dados, intervindo de forma instigadora, caso necessário, para mais detalhes.

Partiu-se da História Oral como metodologia. No entanto, vale ressaltar que, por este ser um campo extenso, nos direcionamos a um dos seus segmentos, as Histórias de Vida, visando captação oral ou escrita de documentos.

4.4 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Para esta pesquisa, foram idealizados materiais biográficos primários – relatos (auto)biográficos dos entrevistados, tendo como instrumento inicial um guia de entrevista com o objetivo de fazer o entrevistado reviver sua memória, entrelaçando passado, presente e futuro, de modo a direcionar o singular para uma perspectiva social.

Em suma, uma metodologia ancorada nas vivências singulares, construção da identidade pessoal e profissional, sendo neste contexto, tangida a luz da formação docente. E neste estudo, uma teia de experiências vividas e compartilhadas por discentes do curso de Licenciatura em Química – UFES – Campus Alegre que fazem parte do **PIBID**.

Retomando o objetivo de investigar o processo reflexivo no âmbito das experiências vivenciadas por pibidianos do curso de Licenciatura em Química – UFES Campus Alegre – ES, à luz das narrativas (auto)biográficas, a pesquisa iniciou com um levantamento de revistas pedagógicas, sites, dissertações, teses e teóricos cujas ideias fundamentam a pesquisa. São eles: Novóia (1988), Freire (1996), Zeichner (1993), Queiroz (1988), Schön (1983), Josso (2004), Bardin (1977), dentre outros. Para adentrar ao campo, foram feitas observações semanais nas reuniões do **PIBID** e, a partir de então, elencados os sujeitos que venham a contribuir com o desenrolar deste estudo.

4.5 ENTREVISTA

Nesta seção, nosso objetivo é coletar dados que não seriam possíveis somente por meio da pesquisa bibliográfica e observação. Para tal, temos a entrevista, técnica mais utilizada para coleta, definida por Haguette (1997, p. 86) como um “[...] processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”. Nela estão intrínsecos opiniões, valores, e atitudes dos entrevistados.

A preparação da entrevista é uma das etapas mais delicadas da pesquisa. A ela, estão atrelados planejamento, tendo em vista o objetivo a ser alcançado; escolha dos sujeitos da pesquisa, que se enquadre ao tema trabalhado; a disponibilidade do entrevistado para agendamento da entrevista; ética por parte de ambos, entrevistador e entrevistado; e, por fim, a preparação, que consiste em organizar um guia de entrevista, um roteiro ou formulário (LAKATOS, 1996). Quanto à formulação das questões, o pesquisador deve se atentar à elaboração das perguntas para que sejam claras, contextualizadas e que apresentem continuidade.

Dentre as várias formas de entrevista, elegemos, aqui, a entrevista oral semi-estruturada, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um guia de questões previamente definidas, que se realiza em um contexto similar ao de uma conversa informal, atentando-se para direcionar, no momento oportuno, a discussão para o tema e/ou assunto que o interessa fazendo questionamentos adicionais de modo a elucidar pontos que não ficaram claros ou auxiliar na retomada do contexto da entrevista, caso o entrevistado tenha perdido a linha de raciocínio.

A entrevista semi-estruturada, no âmbito da oralidade, apresenta várias vantagens. São elas: pode-se entrevistar pessoas que não sabem ler ou escrever, bem como sujeitos com dificuldade de responder por escrito; a flexibilidade na correção imediata de enganos cometidos, o que não ocorre na escrita; elasticidade quanto à duração, permitindo aprofundamentos sobre determinados assuntos; maior proximidade entre entrevistador e entrevistado; maior envolvimento para aspectos afetivos e valorativos; respostas espontâneas; assuntos inesperados que podem contribuir para a pesquisa; possibilidade da utilização de recursos visuais, como cartões, fotografias, deixando o entrevistado mais a vontade para lembrar de fatos, o que não seria possível em um questionário, (SELLTIZ, 1987). Por outro lado, as desvantagens são apontadas ao se tratar da escassez de recursos financeiros e do dispêndio de tempo; a possível retenção de informações por conta do entrevistado devido ao seu anonimato, bem como o uso do gravador. Assim, todos os cuidados são importantes para tornar a entrevista agradável.

Vale acrescentar, ainda, que para sucesso da entrevista, Selltiz (1987, p. 644) elucida “a arte do entrevistador consiste em criar uma situação onde as respostas do informante sejam fidedignas e válidas”. Em diálogo com as ideias de Selltiz (1987),

Bourdier (1999) ainda acrescenta a importância da transmissão de confiança por parte do entrevistador; uma boa escolha do método a ser trabalhado; atenção aos sujeitos da pesquisa; linguagem acessível; demonstração de entendimento com gestos, acenos; criando, enfim, um ambiente de proximidade para que se sintam seguros em colaborar.

Bourdieu (1999) coloca que, no intuito de se alcançar uma narrativa autêntica é interessante perguntar de modo que remeta o pesquisado a relembrar parte de sua vida, suscitar a memória.

História de vida – mais especificamente, os relatos (auto)biográficos – metodologia que abre a possibilidade de que diferentes sujeitos, em suas vivências, contem, rememorem suas histórias entrelaçando presente, passado e futuro. Nesse sentido,

“Narrar sua própria existência consiste numa (auto) biografia, e toda história de vida poderia, a rigor, ser enquadrada nessa categoria tomada em sentido lato, mas no sentido restrito a (auto) biografia existe sem nenhum pesquisador, e essa sua forma específica. É o narrador que, sozinho, manipulou os meios de registro, quer seja a escrita, quer seja o gravador” (QUEIROZ, 1988, p. 23).

Tendo o tipo de entrevista selecionado – a semi-estruturada, na modalidade oral – foi utilizado equipamento digital – gravador de voz – e, então, temos um banco de dados dos sujeitos da pesquisa. No intuito de agilizar o processo de transcrição foi utilizado o programa Express Scribe – programa transcritor que desacelera o áudio facilitando e agilizando a digitação. Optamos pelo processo de transcrição, retirando repetições, termos fáticos, vícios de linguagem e respeitando a norma culta de escrita (CAMPOS, 1981).

Após termos as entrevistas realizadas e transcritas, elas voltam aos sujeitos da pesquisa para validação (VIANNA, 1999). O próximo passo se deu pela utilização do programa Rstudio para categorização dos dados obtidos e, em seguida, utilizamos o programa IRAMUTEQ (RATINAUD; DEJEAN, 2008), para definirmos a similitude.

Cabe ressaltar que o processo de entrevista se dá conforme os objetivos. Uma vez que a entrevista não atenda, de início, todas as finalidades traçadas, a entrevista ocorre mais vezes, procedimento comum quando se trata de entrevistas (auto)biográficas que trabalham com História Oral.

As entrevistas iniciaram em setembro de 2018, após aprovação do CEP, parecer 2.873.184, CAAE 89987018.7.0000.8151 e tiveram duração de cerca de quatro

meses, voltando aos entrevistados para mais informações. Da totalidade das transcrições foi obtido um corpus textual de sessenta e uma páginas (61). Por se tratar de entrevista à guisa de oralidade, alguns desses sujeitos deram mais abertura e foi possível esmiuçar mais o assunto, conforme objetivos. Para tanto, três dos oito protagonistas foram elencados para análise final, ressaltando a significância e relevância de todo o corpus textual para escrita e análise deste estudo.

A seguir, temos o quadro 1, como exemplo de um dos guias de entrevistas – o Guia de entrevista de pesquisa em Educação – Bolsista do PIBID. Vale destacar que os guias de entrevista aplicados aos demais sujeitos de pesquisa – professor e monitor do **PIBID** – encontram-se no apêndice.

Quadro 1 – Guia de entrevista de pesquisa em Educação – Bolsista do **PIBID**

- 1 Qual a sua idade?
- 2 Antes do presente curso, já fez algum outro curso de graduação?
- 3 Ao ingressar na Universidade já começou no curso de Licenciatura? Se não, qual foi e qual a razão de ter alterado para licenciatura?
- 4 Que período está cursando e em que turno?
- 5 Me fale um pouco de quais foram as motivações, as pessoas, os caminhos que te trouxeram a fazer a escolha por esse curso.
- 6 Como você chegou ao PIBID? Inicialmente, a remuneração foi um dos motivos de entrada? Me fale mais um pouquinho... (Teve mais algum ponto que te motivou?)
- 7 Me conte desde do início como foi estar no PIBID, sua experiência...
- 8 E aí?! Após sua saída, como você projeta sua profissão de ser professor? Como o PIBID entra nessa história?
- 9 O PIBID te ajudou a continuar na universidade?
- 10 Monitoria no PIBID, como você coloca essa experiência?
- 11 Como você vê a formação docente de seu colega de licenciatura não Pibidiano?

Fonte: elaboração própria do pesquisador, 2019.

Quanto aos objetivos de cada pergunta do guia de entrevista, destacamos que as quatro primeiras perguntas estão interligadas em um objetivo em si. Sondar a idade, se o discente já fez outro curso de graduação, se já ingressou no curso de Licenciatura, o período que está cursando, são questões no intuito de saber quando e se o **PIBID** entra nessa história. A quinta questão – as motivações, pessoas e caminhos que levaram a escolha do curso – viabilizam sondar se o discente já estava decidido a cursar licenciatura ou se durante o processo emergiram motivações. A sexta questão, objetiva sondar os motivos pelos quais os discentes fazem parte do **PIBID**. Já de forma mais direta, a sétima questão conduz o sujeito em formação a narrar sua experiência no **PIBID**, como o programa funciona, suas dinâmicas. Estendendo um pouco mais, a questão 8, assim como a 11^a, viabiliza que o sujeito fale sobre a importância do **PIBID** na sua formação e compare com o sujeito que não passa pelo processo de formação por meio das dinâmicas do programa. A 9^a questão objetiva que o discente conte se **PIBID** o auxiliou a permanecer na universidade e, conseqüentemente, sua relevância. E para os que atuaram na monitoria do **PIBID**, a expressividade dessa experiência para sua formação. E, portanto, nesse conjunto de questionamentos, tendo o **PIBID** como pano de fundo, investigar o processo de formação docente dos sujeitos a partir das dinâmicas que acontecem no projeto.

Por fim, a análise e interpretação dos dados permitiu dialogar os dados desvelados com o referencial teórico que fundamentou este estudo através de análise de conteúdo:

“Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (BARDIN, 1977, p. 42).

Todos o levantamento bibliográfico, pesquisa de campo e análise, caminhamos na perspectiva de responder os objetivos rumo à formação de atores sociais melhor capacitados para o exercício da cidadania, para o exercício profissional, futura formação continuada, em suma, para a formação do professor reflexivo.

4.6 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Análise do conteúdo,

“[...] todas as iniciativas que, a partir de um conjunto de técnicas parciais mas complementares, consistam na explicitação ou sistematização do conteúdo das mensagens e da expressão deste conteúdo [...] tem por finalidade efectuar deduções lógicas e justificadas, referentes à origem das mensagens tomadas em consideração (o emissor e o seu contexto, ou eventualmente, os efeitos dessas mensagens)” (BARDIN, 1977, p. 42).

O analista delimita as unidades de codificação, ou as de registro, optando por frase ou palavra – como neste estudo –, por exemplo, procurando estabelecer uma correspondência entre as estruturas semânticas ou linguísticas e as de cunho psicológico ou sociológico. E, a partir da delimitação, as informações obtidas, do ponto de vista quantitativo, se faz referência à frequência com que as características surgem, já, no âmbito qualitativo, a presença ou ausência de determinadas características.

Para este estudo, a análise do conteúdo emerge para explicitar e sistematizar o conteúdo das mensagens, e então, para categorização, o software livre R é tido como procedimento, na interface RStúdio, por meio do pacote de extensão **RQDA**⁵. Destaca-se a análise de similitude através da qual o software Iramuteq v 0.7 alpha 2 permitiu enfatizar ocorrências e coocorrências dos termos evocados nas respostas dadas pelo entrevistado. Assim, inspirada pela análise do conteúdo, a análise de similitude usa em seu processo as coocorrências para se justificar.

“[...] a análise do conteúdo já não é considerada exclusivamente com um alcance descritivo... antes se tomando consciência de que a sua função ou o seu objetivo é a *inferência*. Que esta inferência se realize tendo por base indicadores de frequência, ou cada vez mais assiduamente, com a ajuda de indicadores combinados (ef análise das coocorrências), toma-se consciência de que, a partir dos resultados da análise, se pode regressar às causas, ou até descer aos efeitos das características das comunicações” (BARDIN, 1977, p. 22).

Em sucessão, no intuito de obter auxílio na interpretação das categorias, bem como, para fins de visualização e discussão dos resultados, foi gerado um Grafo, denominado ‘árvore máxima de similitude’ – figura 1.

⁵ Disponível em: <http://rqda.r-forge.r-project.org/>

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A entrevista transcrita constitui-se em um total de 06 páginas, tamanho A4, com espaçamento múltiplos, fonte Arial 12, 3097 palavras.

O material das três entrevistas foi trabalhado no programa IRAMUTEQ (RATINAUD; DEJEAN, 2008), eliminando vícios de linguagem, dentre outros termos, que atuaram como links e que retirados não alteraram o sentido do texto. Para tanto, foram geradas uma estatística textual⁶ e a árvore máxima de similitude, expostas a seguir:

Estatística textual entrevistado H:

H

Glob.txt

Resumo

Number of texts : 1

Number of occurrences : 3097

Number of forms : 532

Número de hapax : 250 (8.07%of occurrences - 46.99% of forms)

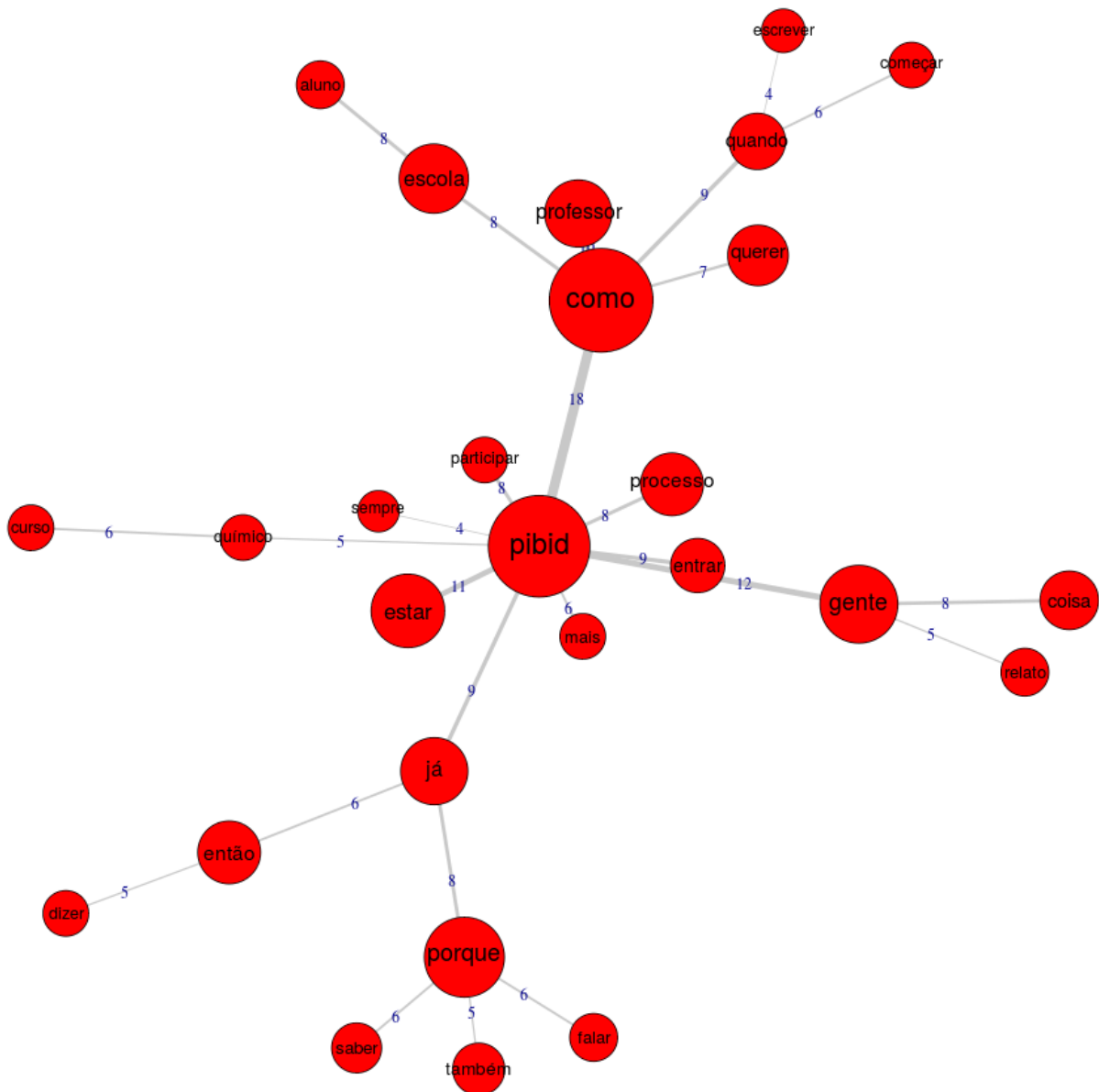
Média de ocorrências por texto : 3097.00

Entende-se por 'ocorrências' o número total de palavras do texto. 'Formas', o número de palavras diferentes e 'hapax', palavras emitidas uma única vez.

A frequência das palavras/coocorrências elucidadas na árvore máxima de similitude aponta para os significados a que se propõe destacar na figura 2.

⁶ Para estatística textual, o *software Iramuteq* "fornece o número de textos e segmentos de textos, ocorrências, frequência média das palavras, bem como a frequência total de cada forma" (CAMARGO; JUSTO, 2013, p.11)

Figura 2: Árvore máxima de similitude fornecida pelo IRAMUTEQ, destacando para esta pesquisa os termos '**COMO**' e '**PIBID**'.



Fonte: elaboração própria do pesquisador, 2019.

Há de se destacar inicialmente que vértices são os termos elucidados '**PIBID**' e '**COMO**', por exemplo; arestas as ligações entre os vértices e coocorrência, o número de vezes em que os termos são elucidados.

Esta ferramenta de análise em consonância com análise de conteúdo toma como ponto inicial de análise a maior frequência das palavras, visto que estas no corpus textual apontam expressividade, e, portanto, significado. Para tanto, nas análises

que seguem, são elencados os vértices cujas arestas apontam maiores ocorrências, sendo considerados, portanto, o vértice de maior expressividade (10 arestas partindo do vértice '**PIBID**') e os de 50% ou acima deste (5 arestas partindo do vértice '**COMO**') – 50% do vértice de maior expressividade.

Partindo deste pré suposto, a partir desta imagem, tomamos como ponto de referência para análise dois centros – vértices: '**COMO**' e '**PIBID**'. Do grupo '**COMO**' partem 05 arestas; do termo '**PIBID**', 10. '**COMO**', no sentido de caminho, trajeto pelo qual um licenciando percorre rumo à formação docente; e '**PIBID**' como uma das vias que promove, por meio de suas dinâmicas, a se destacar os relatos – narrativas (auto)biográficas – esse percurso.

No Quadro 2 são encontradas as unidades de análise desenvolvidas com base na Análise de Conteúdo e com os resultados observados no grafo (Quadro 2).

Quadro 2 – Termos coocorrentes

COMO	' COMO ', no sentido de caminho, trajeto pelo qual um licenciando percorre rumo à formação docente.
PIBID	' PIBID ' como a via que promove, por meio das suas dinâmicas, a se destacar os relatos – narrativas (auto)biográficas – esse percurso.

Fonte: elaboração própria do pesquisador, 2019.

O termo '**COMO**' aparece no grafo interligado ao '**PIBID**' por 18 coocorrências. Da estrela '**COMO**' dar-se-á ênfase à três vértices, que em consonância com análise do conteúdo tiveram maior expressividade: '**ALUNO**', '**ESCOLA**' e '**PROFESSOR**', ligados ao termo '**COMO**' respectivamente por 08, 08 e 10 coocorrências. Do termo '**PIBID**' destacar-se-á quatro arestas, são elas: '**PROCESSO**', ligado ao '**PIBID**' por 08 coocorrências; '**ENTRAR**', por 09; '**GENTE**' por 12; e '**RELATO**' interligado por 05 coocorrências. Como o protagonista de pesquisa é bolsista do **PIBID**, e apresenta suas perspectivas em relação à formação docente a partir das dinâmicas do programa, esse termo tenha sido tão enfatizado. A este vértice – '**PIBID**' –, o termo

‘**ENTRAR**’ se encaixa no sentido de ingresso e o termo ‘**GENTE**’, a protagonista da pesquisa se refere aos discentes de licenciatura, como ela. Portanto, em sua totalidade, a ênfase dada nesse quesito é que, por meio do ingresso dos discentes de licenciatura na universidade, mais especificamente no **PIBID**, eles têm a oportunidade de, através de uma das dinâmicas do **PIBID**, trabalhar no exercício dos relatos, narrativas (auto)biográficas essenciais ao ‘**PROCESSO**’ de formação. No que concerne ao grupo ‘**COMO**’, ‘**ALUNO**’ e ‘**PROFESSOR**’ se entrecruzam; aluno, como objeto de trabalho do professor formador e a ‘**ESCOLA**’ como espaço de formação para essa preparação por meio das intervenções realizadas. Além desses entrelaçamentos, cabe ressaltar a primeira e principal ligação, centrada nos grupos maiores ‘**PIBID**’ e ‘**COMO**’, que, conforme as falas do sujeito de pesquisa, o **PIBID**, em sua relevante dinâmica, as narrativas (auto)biográficas, atua como caminho para ressignificação do processo de formação docente.

Quanto ao termo ‘**ENTRAR**’, observa-se o sentido de ingresso: “Foi no início do curso, lembro que para entrar no **PIBID** tinha pré-requisito” (SUJEITO H, p.1). A **CAPES** aponta:

“Art. 9º São requisitos mínimos para o recebimento de bolsa de residente ou iniciação à docência:

I - Estar regularmente matriculado em curso de licenciatura da IES na área do subprojeto;

II - Ser aprovado em processo seletivo realizado pela IES;

III - Para o residente, ter cursado o mínimo de 50% do curso ou estar cursando a partir do 5º período e comprometer-se a realizar 440 horas de atividades na residência pedagógica;

IV - Para o bolsista de iniciação à docência, estar na primeira metade do curso de licenciatura, conforme definido pela IES, e possuir pelo menos 32 (trinta e duas horas) mensais para dedicação às atividades do Pibid;

15/03/2018 SEI/CAPES - 0635541 - Portaria GAB https://sei.capes.gov.br/sei/controlador.php?acao=documento_imprimir_web&acao_origem=arvore_visualizar&id_documento=703847&infra_sistema=100000100

V - Firmar termo de compromisso” (BRASIL, CAPES, portaria GAB nº 45, artigo 9º, pág. 3, de 12 de março de 2018).

Já no que concerne ao quesito ‘**GENTE**’, referindo ao corpo discente:

“Quando eu entrei no PIBID, teve aquela dificuldade de adaptação inicial, porque a gente entra com pensamento de uma forma e a gente começa a discutir um pouco mais sobre Educação, sobre escola, sobre o papel da escola, papel do aluno [...] coisas pra gente refletir sobre a escola, sobre a formação, até coisas políticas ... E aí eu comecei a entender algumas coisas, coisas que geralmente a gente não discutia na nossa vida social e nem mesmo na escola de Ensino Básico” (SUJEITO H, p. 2).

E assim, por meio do ingresso dos sujeitos na universidade, e em sequência no **PIBID**, através das dinâmicas vivenciadas, vão experienciando as mudanças e compreendendo o processo de formação.

“[...] você tem experiências com outras pessoas e a oportunidade de vivenciar o processo de formação inicial como o que nós temos no PIBID e a partir do momento que a gente faz essa partilha no PIBID, muitos pensamentos que eu tinha, realmente mudam” (SUJEITO H, p. 3).

‘**COMO**’ é o termo usado pela protagonista dessa pesquisa para elucidar o caminho pelo qual o discente percorre rumo à formação. E elucidada o entrelace ‘**ALUNO**’, ‘**ESCOLA**’, ‘**PROFESSOR**’:

“[...] tudo aquilo que a gente viveu na escola como pibidianos. Vou dar um exemplo: como a gente no PIBID... fazia os relatos, discutia, lia e fazia partilha nas rodas ... discussões nas rodas de formação com o grupo, todo o processo que eu vivenciava com os alunos na escola, com os professores, com o administrativo, já dava para entender como, basicamente era o mecanismo de funcionamento da escola, através do processo no PIBID” (SUJEITO H, p. 4).

Nesse entrelaçar,

“Essa interação entre professores da escola, professores da universidade, e alunos da graduação, é benéfica para todos, pois permite abordar problemas crônicos de ensino e, ainda, implementar a ideia da pesquisa como princípio educativo na prática tanto na formação inicial quanto na formação continuada” (MALDANER, 2006, p. 395).

E assim, quanto ao processo de formação, o protagonista da pesquisa põe em destaque o **PIBID**, apontando a relevância dos ‘**RELATOS**’ e das dinâmicas. Nesse sentido, o autor a que segue aponta a importância de “[...] quem narra, o que narra, por que narra, como narra, para quem narra, quando narra [...]” (AMADO, 1995, p. 133).

“Eu vejo a relevância! Após esse processo de escrita do relato, a gente tem segurança; após tudo aquilo que a gente viveu na escola como pibidianos [...] como a gente no **PIBID**... fazia os relatos, discutia, lia e fazia partilha nas rodas e eu conseguia analisar sozinha, em discussões nas rodas de formação com o grupo, todo o processo que eu vivenciava com os alunos na escola, com os professores, com o administrativo [...] Levar a experiência para a escola e trazer experiência para universidade (nas rodas), partilhar e discutir” (SUJEITO H, p. 4).

“Pesquisas apontam para a valorização das ações do **PIBID**: os resultados apontados nos resumos do conjunto de pesquisas selecionadas confirmaram o êxito da parceria universidade e escola, concretizada em ações e reflexões colaborativas e no desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, evidenciando a melhor qualificação da formação inicial dos licenciandos” (GATTI, 2014, p. 17).

Outro autor destaca que a conexão Universidade-Escola precisa ser bem estabelecida.

“De pouco ou nada servirá mantermos a formação de professores nas universidades, se o conteúdo dessa formação for maciçamente reduzido ao exercício de uma reflexão sobre os saberes profissionais, de caráter tácito, pessoal, particularizado, subjetivo etc. De pouco ou nada adiantará defendermos a necessidade de os formadores de professores serem pesquisadores em educação, se as pesquisas em educação se renderem ao "reco da teoria" (DUARTE, 2003, p. 620).

Nessa vertente, o sujeito da pesquisa aponta para evolução a partir dessas dinâmicas:

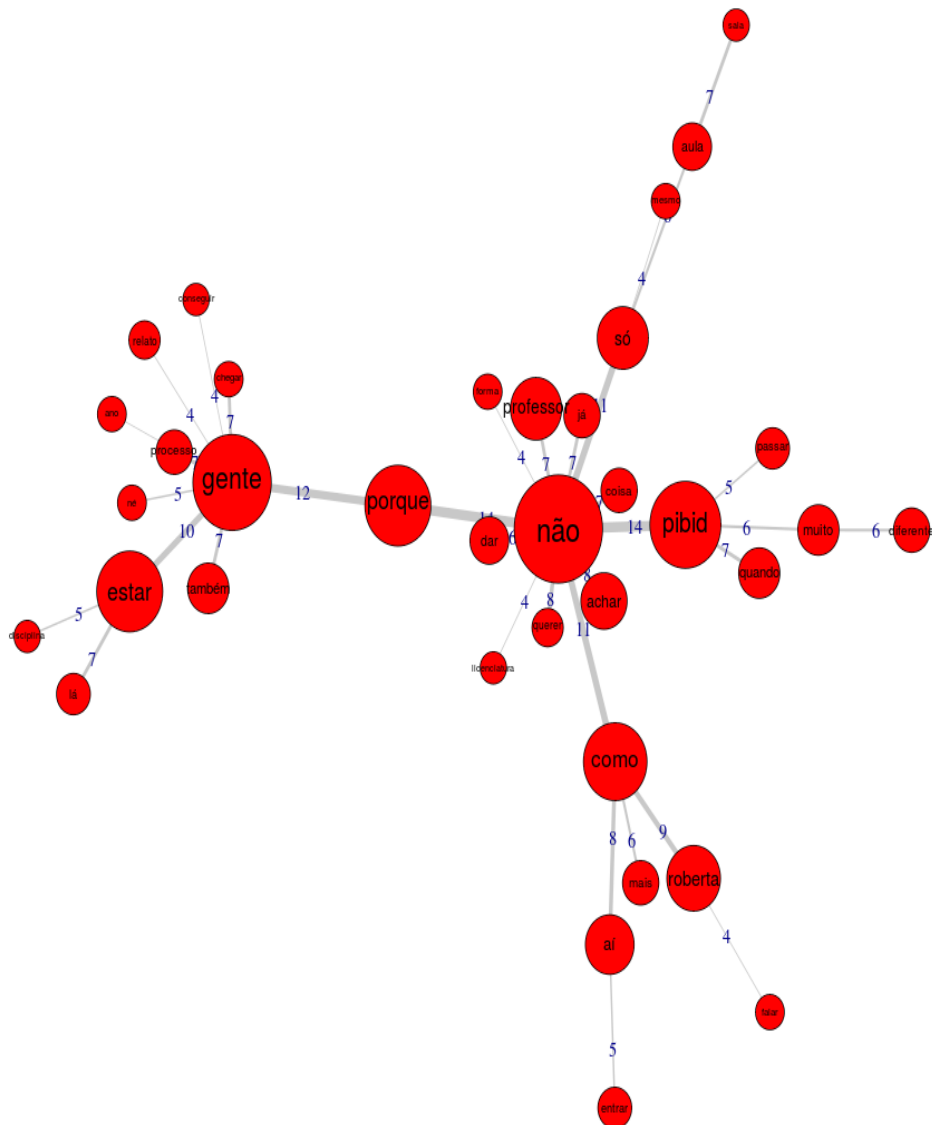
“[...] evolução, porque a partir do momento que você se relaciona [...] tem experiências com outras pessoas e tem a oportunidade de vivenciar o processo de formação inicial como o que nós temos no **PIBID** [...] pensamentos mudam. Você começa a ver as coisas de um outro ângulo [...] ter um embasamento, conhecimento, um aprofundamento e sentar e refletir” (SUJEITO H, p. 3).

É essencial esse olhar crítico-reflexivo perante a realidade educacional rumo a um processo de crescimento pessoal e profissional, possibilitando novas formas de aprender, apreender, atuar, solucionar problemas, discutir, enfrentar conflitos.

Como se trata de narrativas (auto)biográficas, à essa dinâmica, a reflexão se faz presente. Nesse sentido, Donald Schön aponta como profissional reflexivo aquele que faz o exercício da reflexão sobre e na ação, construindo sua formação na análise, interpretação e avaliação sobre as atividades e intervenções realizadas, destacando a necessidade de que o professor reflita sobre os diversos âmbitos da prática pedagógica – compreensão do conteúdo pelos alunos, a relação estabelecida professor/aluno, assim como os quesitos burocráticos da prática pedagógica. E [...] e extrair daí elementos que nos permitam entrar num processo reflexivo e crítico a respeito de nossas próprias práticas como formadores (SHÖN, 1992, p.7).

A segunda entrevista transcrita possui um total de 07 páginas, tamanho A4, com espaçamento múltiplos, fonte Arial 12, 2614 palavras.. A partir de então, foi gerada a árvore de similitude – figura 3.

Figura 3: Árvore máxima de similitude fornecida pelo IRAMUTEQ, destacando para esta pesquisa os termos: '**GENTE**' e '**NÃO**'.



Fonte: elaboração própria do pesquisador, 2019.

Tomando o grafo da figura 3 para análise, temos dois centros – vértices: '**GENTE**', e '**NÃO**'. Do grupo '**GENTE**' partem 09 arestas; do termo '**NÃO**' 12 arestas. Ao termo '**GENTE**', a protagonista da pesquisa se refere aos discentes em formação; e '**NÃO**' reforçando algo e elucidando escolhas.

No quadro 3 são apresentadas as unidades de análise desenvolvidas com base na Análise de Conteúdo e com os resultados obtidos no grafo (Figura 3).

Quadro 3 – Termos coocorrentes

GENTE	'GENTE' – o protagonista da pesquisa se refere aos discentes em formação.
NÃO	'NÃO' – o termo reforça algo ou elucida escolhas.

Fonte: elaboração própria do pesquisador, 2019.

Tendo conhecimento do sentido total do texto e o objetivo por ele emitidos, destas arestas serão destacadas para análise algumas de maior relevância.

Ligados ao termo **'GENTE'**, temos, **'PROCESSO'**, termo conectado à estrela por 07 coocorrências; **'RELATO'**, por 4 repetições; **'CONSEGUIR'**, 4; **'CHEGAR'**, por 07; e **'ESTAR'**, conectado ao termo **'GENTE'** por 10 coocorrências.

Adentrando-se às entrelinhas do texto, a ideia transmitida é de que os discentes em formação – **'GENTE'** ao estarem – **'ESTAR'** – no contexto da Universidade/PIBID/Escola têm acesso ao espaço de formação, e, de modo especial no **PIBID**, trabalhar com as narrativas (auto)biográficas – **'RELATOS'** – meio de formação via que se promove **'CHEGAR'**, **'CONSEGUIR'** atingir a meta, ou seja, o desenvolvimento do processo de formação/reflexão.

Apesar de não um centro, visto o número de arestas que dele partem, o termo **'PORQUE'** faz a interligação aos demais centros, **'GENTE'** por 12 coocorrências e **'NÃO'** por 14, justificando as escolhas dos licenciandos.

À estrela **'NÃO'**, conforme mensagem emitida pelo texto, dar-se-á ênfase a três termos: **'FORMA'**, **'PROFESSOR'**, **'PIBID'**, ligados ao centro por 04, 07 e 14 coocorrências respectivamente. **'FORMA'** elucidando a maneira pela qual se lança mão para o desenvolvimento do processo de formação; **'PROFESSOR'** como profissional mediador e **'PIBID'** como espaço de formação para o desenvolvimento do 'pensar', 'refletir', a formação. Eis alguns trechos elucidando os termos e justificativas acima sinalizados.

Para evidenciar os termos supracitados, seguem os trechos destacados da entrevista do sujeito J: “Nesse processo me deparei com alguns ‘**PROFESSORES**’ que despertaram interesse para estar lá na frente, para estar no lugar que eles estavam, fazendo o que faziam, por isso eu escolhi a licenciatura” (SUJEITO J, p. 1).

“[...] os professores desempenham um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico porque refletem, de uma forma situada, na e sobre a interação que se gera entre o conhecimento científico [...] e a sua aquisição pelo aluno, refletem na e sobre a interação entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral. Desta forma, têm um papel ativo na educação e não um papel meramente técnico que se reduza à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional” (ALARCÃO, 2005, p. 176).

“**PIBID** [...] oportunidade de estar na sala de aula vendo como são as coisas” (SUJEITO J, p.1).

“[...] porque no começo a gente é calouro, entrei até meio assustada com as coisas que tem pra fazer, pois eu nunca tinha ouvido falar em ‘**RELATO**’ reflexivo, nunca tinha ouvido falar em fazer relato. Assisti a uma aula e fui construindo essa definição do que é o relato, reconstruindo o que é. Os meus primeiros relatos eram muito descritivos, tais como: ‘cheguei na sala; fiz isso; você fez isso na aula...’ Geralmente o que a gente vê são aspectos negativos, tem muito aspecto negativo, a docência é muito difícil, mas também tem lados positivos que podem contribuir para minha formação” (SUJEITO J, p. 3).

“[...] **PIBID** foi muito importante pra mim, ele contribuiu para minha formação, não só acadêmica mas pessoal e também profissional, porque ao ‘**ESTAR**’ lá, eu vi, mesmo sentada na cadeira como aluna, eu vejo as coisas de outra forma” (SUJEITO J, p. 3).

“[...] já tinha passado por algumas metodologias de ensino, então eu comecei a destacar, a ver como o professor se comportava, como a turma reagia quando ele falava...a gente vai fazendo as intervenções ate ‘**CHEGAR**’ na nossa regência, no nosso objetivo” (SUJEITO J, p. 3).

“[...] a gente conseguia, ia ajudando um ao outro; a ‘**GENTE**’ ‘**CONSEGUE**’ entender que o ‘**PROCESSO**’ não se dá sozinho pra ninguém, a gente constrói um processo em grupo e esse foi um dos principais pontos para entender como funcionava a regência e suas metodologias” (SUJEITO J, p. 3).

“[...] a construção de relatos não é um manual; você só vai aprender quando for praticando, é uma prática [...] questão de ir ouvindo os outros e buscando um pouquinho de como fazia... eu fui construindo o meu jeito de fazer uma reflexão, um ‘**RELATO**’, um relato reflexivo” (SUJEITO J, p. 4).

“[...] ser ‘**PROFESSOR**’ é uma coisa muito única... a minha formação, eu passei pelo **PIBID**, eu ‘**CONSEGUI**’ visualizar, reforçar o tipo de professor que eu não quero ser” (SUJEITO J, p. 5).

“[...] o **PIBID** me mostrou algumas ‘**FORMAS**’ para aperfeiçoar esse meu processo, para que eu possa realmente ser aquele professor que faz relatos, professor que não descreve a aula em um diário, mas um professor que se questiona por algo que deu errado, ou por uma coisa que deu certo, e porque deu certo, eu quero tentar o máximo possível, trazer coisas novas, não tentar sonhar muito alto ou saturar minha aula só de experimentação ou algo assim, mas fazer sempre coisas diferentes” (SUJEITO J, p. 5).

Há anos, o que é visto são transcrições de aulas ao final de cada uma delas, ou quiçá, o lançamento de quaisquer conteúdos para atender a burocracia de ter um diário em dia. O que estamos falando, foge completamente desse contexto e passa a um patamar de reflexão sobre a ação:

“[...] o texto, o escrito em que o professor faz um relato da sua própria vida, procurando apresentar-nos uma narração seguida de acontecimentos a que confere o estatuto mais importantes, ou interessantes, no âmbito da sua existência enquanto profissional da educação” (RAMOS; GONÇALVES, 1996, p. 127).

“[...] No **PIBID**, na universidade... a ‘**GENTE**’ chegava lá, conversava, conseguia expor alguma situação que a gente estava passando... mais gente passava por aquilo, e as pessoas falavam como conseguiam... e foi me dando uma luz no fim do túnel” (SUJEITO J, p. 6).

Quanto à essa partilha de experiências, Josso elucida

“[...] a formação experiencial designa a atividade consciente de um sujeito que efetua uma aprendizagem imprevista ou voluntária em termos de competências existenciais, instrumentais ou pragmáticas, explicativas ou compreensivas na ocasião de um acontecimento, de uma situação, de uma atividade que coloca o aprendente em interações consigo mesmo, com os outros, com o meio natural ou com as coisas, num ou em vários registros” (JOSSO, 2004, p. 55).

O protagonista encerra suas colocações:

“[...] no **PIBID** o mais marcante, pra mim, é a construção dos ‘**RELATOS**’, não é só escrever, mas escrever em cima de uma reflexão. Escrever por quê, pra que, pra quem... o **PIBID** é colocar alguém dentro de uma sala de aula, um ‘semi-professor’ fazendo com que ele pense, se questione... o porquê dele estar ali, o que ele vai fazer, se o que ele vai fazer é só ministrar uma aula e acabar com a disciplina ou se ele vai ser algo a mais para cada sujeito que está naquela sala” (SUJEITO J, p. 7).

Nessa perspectiva da construção dos relatos:

“[...] construir sentido a partir das experiências pessoalmente vividas [...]. A entrada pelo pessoal constitui o que é chamado de literatura íntima [...] diários íntimos, cartas, correspondências [...]. A entrada temporal é também rica de denominações: genealogia, memória, lembranças, diários de viagem [...]. Enfim, a entrada pela própria vida, com ou sem sua raiz grega, *bios*. Na língua francesa, as denominações desse último subconjunto são as últimas a aparecer: no século XVII, para as biografias; nos séculos XVIII e XIX, para as auto e hagiografias; na última metade do século XX, para os relatos e as histórias de vida” (PINEAU, 2006, p. 338).

A partir das evidências que o material do sujeito J nos trouxe, é visível que a mensagem final transmitida é que a universidade, **PIBID** e escola como espaços de formação, e de modo especial no **PIBID**, trabalha com as narrativas (auto) biográficas – ‘**RELATOS**’ – meio de formação que visa o desenvolvimento do processo de formação/reflexão.

A terceira entrevista transcrita possui um total 2274 palavras em um total de 06 páginas, tamanho A4, com espaçamento múltiplos, fonte Arial 12. A partir de então, foi gerada a estatística textual, e a figura 4:

Estatística textual entrevistado MA:

Resumo

Number of texts : 1

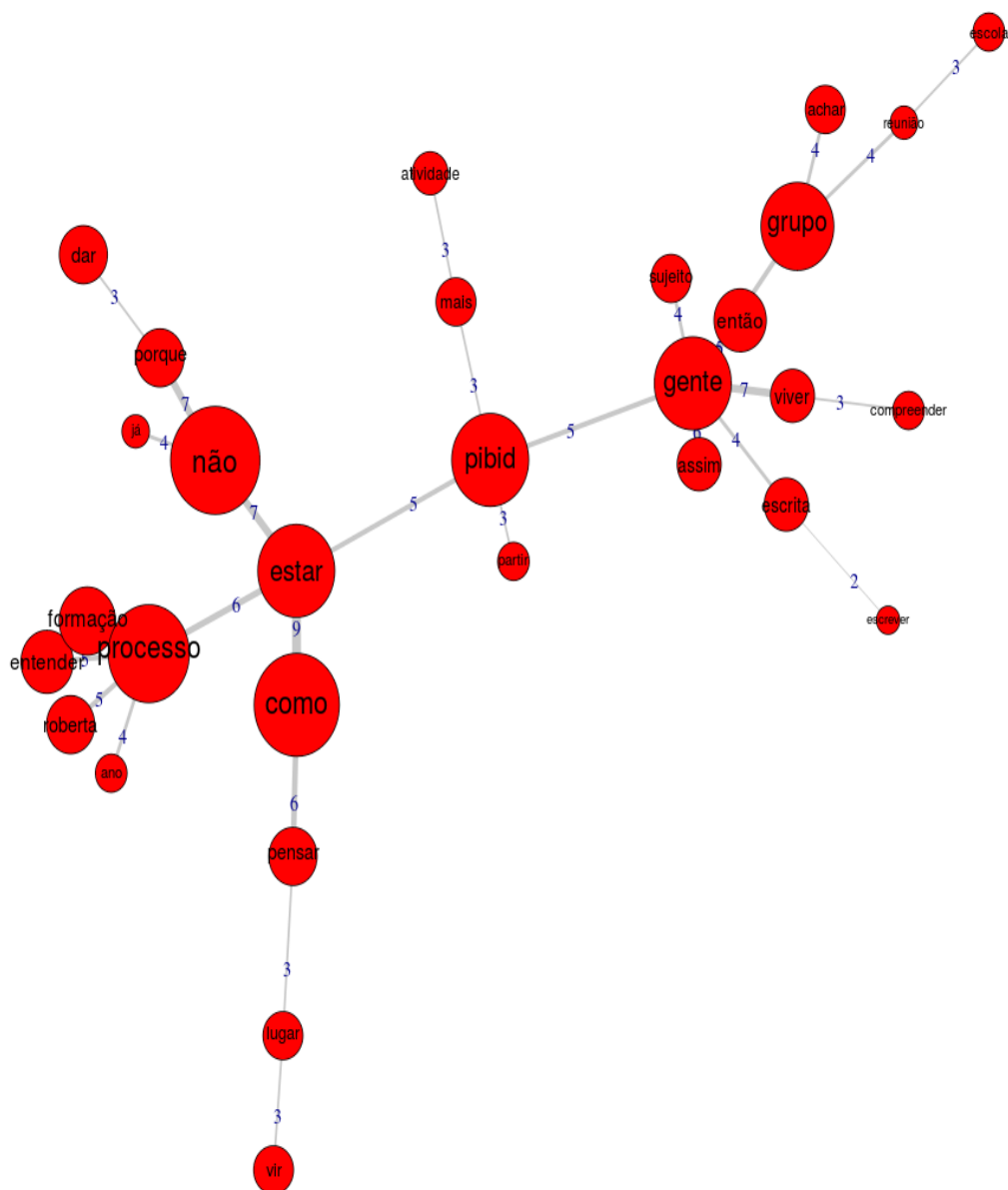
Number of occurrences : 2274

Number of forms : 445

Número de hapax : 205 (9.01%of occurrences - 46.07% of forms)

Média de ocorrências por texto : 2274.00

Figura 4: Árvore máxima de similitude fornecida pelo IRAMUTEQ, destacando para esta pesquisa os termos: **'PIBID'**, **'GENTE'**, **'PROCESSO'** e **'ESTAR'**.



Fonte: elaboração própria do pesquisador, 2019.

Para esta terceira e última 'árvore de similitude, temos quatro centros: **'PIBID'**, **'GENTE'**, **'PROCESSO'**, **'ESTAR'**. **'PIBID'** interligando os centros **'GENTE'** e **'ESTAR'** por cinco coocorrências cada. À direita do grafo, ao termo **'GENTE'**, a

ênfase é dado às estrelas **'GRUPO'**, **'REUNIÃO'**, **'ESCOLA'**. Este ligado à estrela anterior por 03 coocorrências; **'REUNIÃO'** à **'GRUPO'** por 04 e **'GRUPO'** à estrela maior – **'GENTE'** por 05. Também atrelado ao grupo **'GENTE'**, temos o termo **'ESCRITA'** ligado por 04 coocorrências. À esquerda do grafo, o centro **'ESTAR'**, faz ligação com **'COMO'** e **'PENSAR'** ligados ao elo maior por 09 e 06 coocorrências, respectivamente. **'ESTAR'** também faz conexão com **'PROCESSO'** por 06; **'FORMAÇÃO'** por 07 e **'ENTENDER'** por 05 coocorrências. No quadro 4, temos os termos coocorrentes tidos como eixos centrais e, no quadro 5, os demais eixos que partiram daqueles termos:

Quadro 4 – Termos coocorrentes (eixos centrais)

'PIBID'	Conexão Universidade/Escola; espaço de formação
'GENTE'	Licenciandos
'ESTAR'	Estar na Universidade/PIBID/Escola
'PROCESSO'	Processo de escrita; reflexão; formação

Quadro 4 – Termos coocorrentes (demais eixos)

'GRUPO'	Grupo de licenciandos; reunião para discussão sobre as ações
'REUNIÃO'	Espaço ao exercício da Reflexão
'ESCOLA'	Espaço de formação
'COMO'	Maneira, modo de agir; relação professor/aluno
'PENSAR'	Pensar o fazer docente; refletir
'FORMAÇÃO'	Formação docente
'ENTENDER'	Compreensão do processo de formação

'ESCRITA'	Narrativas (auto)biográficas
-----------	------------------------------

Fonte: elaboração própria do pesquisador, 2019.

“Quando eu cheguei no **PIBID** tinham ações nas '**ESCOLAS**', ações com os grupos na universidade [...] atividades entre os grupos do **PIBID**...” (SUJEITO MA, p. 1).

“A gente tinha as '**REUNIÕES**' com o grupo todo [...] as reuniões entre os subgrupos, as reuniões com os supervisores, as reuniões em duplas [...] eles tinham um grupo que atuava dentro da escola [...] Todas essas reuniões aconteciam uma vez por semana... e as ações nas escolas iam de acordo com o calendário, de acordo com as atividades que estavam sendo desenvolvidas e planejadas com o grupo todo, com subgrupo e com essas duplas (SUJEITO MA, p. 2)”.

“[...] nos últimos anos, eu venho trabalhando com essa questão da '**FORMAÇÃO**' de professores... para tocar na '**ESCOLA**'... para o exercício da minha docência, para '**ENTENDER**' um pouco como é que eu vou funcionando, como é que eu vou atuando, eu tenho buscado as vozes de outros sujeitos (SUJEITO MA, p. 2)”.

“O '**PIBID**' vem a contribuir de uma forma muito generosa, porque é o exercício do '**PENSAR**' junto com o outro, a partir do outro [...] já tem uma marca na minha trajetória que eu fui construindo e hoje eu consigo olhar para ela, essa coisa do outro, a necessidade do outro, para discutir, pensar, dialogar, literalmente como mediação para entender o que eu estou fazendo, como este espaço se dá? Como é que se constrói? O que é possível pensar para esse espaço? Reelaborar esse espaço, eu chamo de território, esse lugar, essa escola; e o **PIBID** vem me ajudar totalmente nisso: a pensar o que a gente faz, como a gente organiza a intencionalidade do trabalho docente” (SUJEITO MA, p. 2).

“[...] algumas ações que implicam o ato de pensar: A consciência de um problema, a observação de suas condições, a elaboração racional de uma conclusão hipotética e o ato de colocá-la experimentalmente em prova. Dewey conceitua o pensar como o esforço intencional para descobrir as relações específicas entre uma coisa que fazemos e a consequência que resulta, de modo a haver continuidade entre ambas” (DEWEY *apud* BARBOSA; MOREIRA; MOURA, 2010, p. 6).

“O nosso trabalho tinha uma perspectiva biográfica de formação, então a ideia é que a gente pudesse, que o sujeito pudesse se apropriar desse '**PROCESSO**' formativo; refletir sobre seu processo formativo e se ele dá conta de entender o seu estar naquele curso de '**FORMAÇÃO**' de professores” (SUJEITO MA, p. 3).

Vivenciando um pouco das reuniões dos pibidianos, nos momentos de partilha foi possível observar o passo a passo para apropriação desse processo de formação.

Nesse sentido,

“[...] processo de devir, em que o contorno da imagem, que persegue o modelo se realiza. Mas é mais que isso. Esse processo, porém, não se efetua de modo a atender a uma finalidade técnica a ela externa, mas brota do processo interno de constituição e de formação, permanecendo em constante evolução e aperfeiçoamentos” (BICUDO, 2003, p. 28).

“[...] a ideia é que essa reflexão fosse mediada pela ‘**ESCRITA**’ (auto)biográfica, e a gente adotou alguns instrumentos nomeados como diário de bordo, diário reflexivo, caderno de relatos... um caderno de registro da trajetória formativa, individual. Não é um registro fácil, não é uma elaboração tranquila, ela não é dada, ela é construída. Há uma resistência...isso acontece mesmo. [...] se a gente for pensar em desenvolvimento, ... o que a gente percebe é que os sujeitos foram tomando para eles a escrita (auto)biográfica como um lugar de refletir o que eles estavam vivendo, como lugar de ‘**PENSAR**’ o que estava sendo vivido, como lugar de expressar o que estava se passando com eles ao viver aquelas experiências de formação” (SUJEITO MA, p. 3).

“[...] foi um ‘**PROCESSO**’... muitas reuniões, muitas atividades que envolvia o processo de ‘**ESCRITA**’ (SUJEITO MA, p. 4).

“[...] a gente encontra com eles, e em outros espaços que não mais o **PIBID**, dentro da universidade e você encontra resquícios desse processo de reflexão mediado pela escrita; foi bem marcado pelo diário, por essa **ESCRITA** (auto)biográfica” (SUJEITO MA, p. 4).

“[...] não é um escrita fácil, e no início, era compreendida como uma conversinha fiada. Para que eu vou escrever isso? Todo mundo está aqui! Por que eu tenho que escrever o que vivi na semana passada se eu estou aqui com você? E aos pouquinhos a gente vai entendendo, o grupo foi compreendendo o que tocava, onde tocava, e só dá para compreender, ou via estudando a perspectiva de formação, as bases teóricas que podem nos ajudar a compreender ou a vivendo. O caminho deles não era estudar a perspectiva de formação, mas vivê-la. Foi pela vivência que foram compreendendo qual a função dela, como ela toca o ‘**PROCESSO**’ de formação e qual sua relevância para a formação deles” (SUJEITO MA, p. 4).

“No início, a escrita é meio instrumental... vai seguindo caminhos. [...] um processo de sensibilização que foi se dando ao longo do ano, de todo o percurso, todo ano letivo” (SUJEITO MA, p. 4).

“[...] para que o relato vá fazendo sentindo [...] o sujeito tem que compreender a relevância dele, assumir, se apropriar dessa escrita. Acredito que você também vá encontrar nas referências teóricas, mas foi algo que eu compreendi no **PIBID**, a partir desse sujeito, da partilha, da escuta. É na partilha, é na escuta que o sujeito vai entendendo, vai compreendendo onde toca no processo de formação dele; o que significa esse refletir o seu processo, pensar sobre o seu processo e pensar não de qualquer forma, pois pensar a gente pensa, mas esse é um pensar internalizado, que busca, que faz com que o sujeito crie um novo espaço, um território onde o sujeito possa pensar a respeito do que vive, de forma internalizada” (SUJEITO MA, p. 5).

Nesse linear,

“O método biográfico permite que seja concedida uma atenção muito particular e um grande respeito pelos processos das pessoas que se formam: nisto reside uma das suas principais qualidades que os distinguem, aliás, da maior parte das outras metodologias de investigação em ciências sociais. Respeitando a natureza processual da formação, o método biográfico constitui uma abordagem que possibilita ir mais longe na investigação e na compreensão dos processos de formação e dos sub-processos que o compõem” (NÓVOA; FINGER, 1988, p. 50).

“No **PIBID**, a gente pensou o que a gente foi vivendo a partir da partilha; o grupo ia se autorregulando, se auto estruturando enquanto grupo a partir desses relatos” (SUJEITO MA, p. 5).

“A medida que eles vão sendo escutados e aquilo vai tendo um eco, vai chegando em algum lugar, tocando no outro, vai fazendo com que o grupo se organize a partir dessas escritas, a partir das vozes do sujeito... a escrita foi fazendo sentido, o porquê dessa escrita... a ideia de que eu quero escrever, eu quero ler” (SUJEITO MA, p. 5).

Vale ressaltar para as três análises postas em questão que o fato de o **PIBID** ter sido muito elucidado está tanto atrelado por ser um relevante espaço de formação posto, quanto pelo fato de termos elaborado uma entrevista em que o **PIBID** aparece nas questões de forma direta, mas com o objetivo traçado de por meio dele escutarmos de cada protagonista suas visões acerca do processo de formação por meio nas narrativas (auto) biográficas. Se questionássemos diretamente sobre as narrativas poderíamos induzir a respostas, o que estava longe de ser nosso objetivo, assim colocamos o **PIBID** de frente e deixamos que cada sujeito a partir dali discursasse.

Diante disto, os protagonistas nos trouxeram, por meio de suas vivências, que a escrita possibilita esse pensar/refletir na ação, sobre a ação. “Esse processo de refletir na ação é a arte central pela qual, praticantes, em geral, lidam bem com situações de incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valor” (SCHÖN 2000, p. 50).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

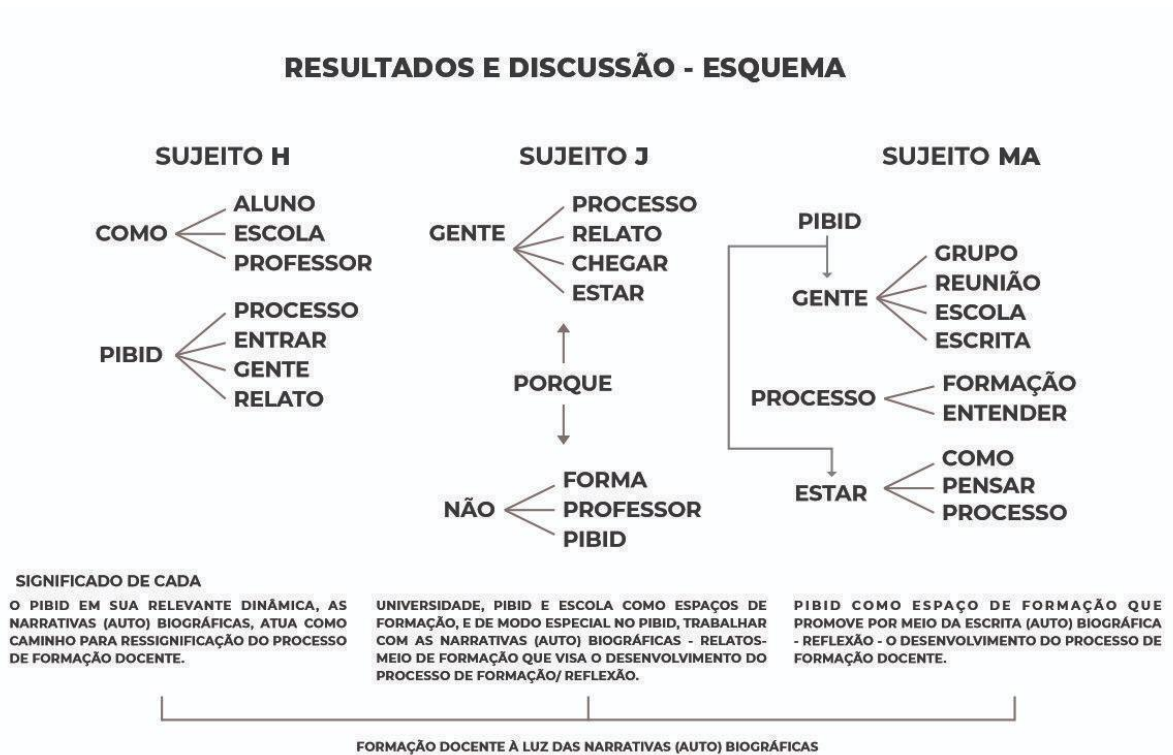
Uma vez que o objetivo deste trabalho é o de investigar o processo reflexivo no âmbito das experiências vivenciadas por pibidianos do curso de Licenciatura em Química – UFES Campus Alegre – ES, à luz das narrativas (auto)biográficas e as influências dessas experiências no processo de formação docente, este trabalho já se justifica e não cessa em si mas deixa o sabor de ir além nessa discussão e pesquisa, com vistas a mais bem formar o sujeito de modo a se tornar um professor reflexivo. Dessa maneira, o trabalho traz o discurso sobre a formação docente, o **PIBID** em seus editais e objetivos que o fomentam, as narrativas (auto)biográficas e o professor como profissional reflexivo, tese de fundamentação que, em diálogo com os dados empíricos, se espera possibilitar o caminho na perspectiva de nossa meta.

Dada a importância da formação integral do educando, a formação docente é um processo complexo, fazendo emergir a necessidade de se criar condições de formação. Assim, entra em cena o **PIBID** – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência que surge com vistas a contribuir para a reflexão sobre os problemas que circundam a formação docente, desde a formação desse profissional até os elevados índices de evasão da universidade, e então caminhar para a formação de profissionais bem formados.

O **PIBID**, ele movimenta a universidade, mexe com ela, porque a maioria dos bolsistas acredita no projeto, acreditam na sua formação e querem ser melhores professores, e essa paixão chama a atenção de quem tem o mesmo desejo: ser um bom professor (GATTI, 2014, p. 52).

Atendendo ao objetivo deste trabalho, esta investigação e influência já são apontadas pela comparação dos resultados empíricos obtidos com a fundamentação em questão sobre o **PIBID**, as narrativas e o contexto do professor como profissional reflexivo. O esquema que segue representa a síntese dos termos elucidados pelos protagonistas de pesquisa, bem como o significado da análise.

Figura 5 - Resultados e Discussão - Esquema



Fonte: elaboração própria do autor, 2019.

Diante do esquema, em destaque, é possível observar que a maioria das palavras se repete de um protagonista de pesquisa para outro, firmando o critério inicial de escolha para análise – a frequência – e que, estes termos elucidados na árvore de similitude em consonância com análise do conteúdo emitiram os significados destacados no esquema.

Desse modo, fazendo-se a análise dos resultados que emergiram deste trabalho, é possível considerar que as vivências na prática e o recordar delas por meio das narrativas (auto)biográficas possibilita que o educando reflita sobre o processo de formação, ressignificando-o de modo a se apropriar dessa formação rumo a se tornar um professor reflexivo.

A partir do método (auto)biográfico,

“[...] cada participante procurará reflectir sobre o seu próprio processo de formação e tomar consciência das estratégias, dos espaços e dos momentos que para ele foram formadores ao longo da sua vida. Esta abordagem acompanhará o conjunto do plano de formação, constituindo

uma espécie de coluna vertebral que servirá de sustentáculo ao conjunto de acções desenvolvidas” (NÓVOA; FINGER, 1988, p. 11).

Na vida profissional,

“o professor defronta-se com múltiplas situações para as quais não encontra respostas pré-elaboradas e que não são suscetíveis de ser analisadas pelo processo clássico de investigação científica. Na prática profissional, o processo de diálogo com a situação deixa transparecer aspectos ocultos da realidade divergente e cria novos marcos de referência, novas formas e perspectivas de perceber e reagir. A criação e construção de uma nova realidade obrigam a ir além das regras, fatos, teorias e procedimentos conhecidos e disponíveis: “Na base dessa perspectiva, que confirma o processo de reflexão na ação do profissional, encontra-se uma concepção construtivista da realidade com que ele se defronta” (Schön). Não há realidades objetivas passíveis de serem conhecidas; as realidades criam-se e constroem-se no intercâmbio psicossocial da sala de aula. As percepções, apreciações, juízos e credos do professor são um fator decisivo na orientação desse processo de construção da realidade educativa” (PÉREZ GÓMEZ, 1997, p. 110).

Mister se faz ressaltar que as observações no campo, todo conhecimento advindo dos meus pesquisados, aliadas ao referencial teórico, à minha vivência em sala de aula, o partilhar com os professores com quem trabalho, as rodas com os formandos e formadores no **PIBID**, foram de extrema importância para minha função professora/pesquisadora/formadora me permitindo refletir sobre minha própria prática pedagógica, revendo-a e a ressignificando. Um campo de ideias compartilhadas através das quais pôde-se alcançar o desvelamento – e se espera contribuir com os discentes de licenciatura em formação, professores em formação inicial ou continuada e demais leitores cuja escrita desperte interesse quanto à formação docente à luz das narrativas (auto)biográficas.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. M. B. Memoriais de formação: a (re)significação das imagens-lembranças/recordações-referências para a pedagoga em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 165-172, 2011.
- ALARCÃO, I. Reflexão crítica sobre o pensamento de Donald Schön e os programas de formação de professores. **Revista Faculdade Educação**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 11-42, 1996.
- _____. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 2005. 190 p.
- AMADO, J. O grande mentiroso: tradição, veracidade e imaginação em História Oral. **Revista História**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 125-136, 1995.
- ARENDT, H. Thinking and moral considerations: a lecture. **Social Research**, Nova York, v. 38, n. 3, p. 417-447, 1971.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977. 225 p.
- BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7. ed. Taubaté - SP: Editora Brasiliense, 1994. 272 p.
- BICUDO, M. A. V. A formação do professor: um olhar fenomenológico. In: BICUDO, M. A. V. (Org.) **Formação de Professores? Da incerteza à compreensão**. Bauru - SP: EDUSC, 2003. p. 7-46.
- BRASIL. Portaria nº 38, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 13 dez. 2007. Seção 1, p. 39.
- _____. Portaria nº 38, de 12 de março de 2018. Dispõe sobre a concessão de bolsas e o regime de colaboração no Programa de Residência Pedagógica e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 13 mar. 2018. Seção 1, p. 2.
- BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. Tradução de Mateus S. Soares. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. 752 p.
- CAMARGO, B.; JUSTO, A. **Tutorial para uso do software de análise textual IRAMUTEQ**. Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição – LACCOS Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil (2013). Disponível em: <<http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/tutoriel-en-portugais>>. Acesso 27 de julho de 2019.
- CAMPOS, H. **Transluciferação Mefistofáustica, Deus e o Diabo no Fausto de Goethe**. São Paulo: Perspectiva, 1981. 224 p.
- CATANI, D. B.; BUENO, B.; SOUSA, C.; SOUZA, M. (Orgs.). **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escritura Editora, 1997. 112 p.
- CHENÉ, A. A narrativa de formação e a formação de professores. In: NÓVOA, António e FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 129-142.

- CUNHA, M. I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 1-2, 1997.
- DEWEY, J. **The philosophy of the Arts**. Washington: Simon & Schuster, 1938. 95 p.
- DOMINICÉ, P. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988. p. 101-106.
- DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor: por que Donald Schön não entendeu Luria. **Educação e Sociedade**, v. 24, n. 83, p. 601-625, 2003.
- FERRAROTI, F. Sobre a autonomia do método autobiográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 1988. p. 19-34.
- FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. 256 p.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 144 p.
- _____. **Política e educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 1997. 135 p.
- GALVÃO, C. Narrativas em Educação. **Ciência & Educação**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.
- GATTI, B.; ANDRÉ, M.; GIMENES, N; FERRAGUT, L. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência (PIBID)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014. 120 p.
- HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. 224 p.
- IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010. 120 p.
- JOSSO, M. C. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Departamento de Recursos Humanos/ Ministério da Saúde, 1988. p. 35-50.
- _____. **Experiência de Vida e Formação**, São Paulo: Cortez, 2004. 283 p.
- LARROSA, J. Nota sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 19, p. 20-28, 2002.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. **Técnicas de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Editora Atlas, 1996. 328 p.
- MALDANER, O. A. **A formação inicial e continuada de professores de Química: professores/pesquisadores**. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. 424 p.
- MINAYO, M. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 9-29.

NEITZEL, A. A.; FERREIRA, V. S.; COSTA, D. Os impactos do Pibid nas licenciaturas e na Educação Básica. **Filosofia & Educação**, São Paulo, v. 18, n. especial. p. 98-121, 2013.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991. 191 p.

_____. A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. 216 p.

NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa, 1988. 232 p.

PASSEGI, M. C. Experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, 2011.

PÉREZ GÓMEZ, A.; GIMENO SACRISTÁN, J. **Comprender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1997. 398 p.

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

PINEAU, G. **Produire sa vie: autoformation et autobiographie**. Paris: Edilig, 1983. 419 p.

_____. A autoformação no decurso da vida: entre hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 63-77.

_____. As histórias de vida como artes formadoras da existência. In: SOUZA, E. C. de; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.) **Tempos, Narrativas e Ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006. p. 42-59.

QUEIROZ, M. I. P. Relatos Oraís: Do “Indizível ao Dizível”. In: SIMONSON, O. V. (Org.). **Experimentos com Histórias de Vida**. São Paulo, Vértice, 1988. p. 14-43.

RAMOS, M. A; GONÇALVES, R. E.. As narrativas autobiográficas do professor como estratégia de desenvolvimento e a prática da supervisão. In: ALARCÃO, I.. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Portugal: Porto Editora, 1996. p. 123-149.

RATINAUD, P.; DEJEAN, S. IRAMUTEQ - **Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires**. [s.l.]: Laboratoire LERASS, 2008.

RICOUER, P. **Réflexion faite: autobiographie intellectuelle**. Paris: Esprit. 1995. 224 p.

SANTOS, B. **Um discurso sobre as ciências**. Portugal: Afrontamento, 2002. 91 p.

SARTORI, J. Formação de professores: conexões entre saberes da universidade e fazeres na educação básica. In: Encontro Institucional do PIBID, v. 2, Porto Alegre, 2011. **Anais [...]** Porto Alegre: UFRGS, 2011.

SELLTIZ, C. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. Tradução de Maria Martha Hubner de Oliveira. 2. ed. São Paulo: EPU, 1987. 687 p.

SCHEIBE, L. Formação de professores no Brasil e herança histórica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, 2008.

SCHON, D. A. **The reflective practitioner: how professionals think in action**. Basic Books: USA, 1983. 384 p.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 79-91.

_____. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. 256 p.

SOUZA, E. C. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, 2006.

_____. Pesquisa narrativa, (auto)biografias e história oral: ensino, pesquisa e formação em Educação Matemática. **Ciências Humanas e Sociais em Revista**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 2, p. 13-27, 2010.

VAILLANT, D. Atraer y retener Buenos profesionales en la profesión docente: Políticas en Latinoamérica. **Revista Educación**, Madrid, v. 1, n. 340, p. 117-140, 2006.

VIANNA, C. **Vida e circunstâncias na educação matemática**. 2000. 472 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

VOGEL, M. **O recomeçar a cada memória: relatos (auto)biográficos de Química da Rede Estadual Pública Paulistana**. 2000. 110 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Instituto de Física, Instituto de Química, Instituto de Biociências e Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

_____. **Influências do PIBID na Representação Social de licenciando em Química sobre ser “professor de Química”**. 2016. 220 p. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências) – Instituto de Física, Instituto de Química, Instituto de Biociências e Faculdade de Educação, 2016.

THIOLLENT, M. A metodologia participativa e sua aplicação em projetos de extensão universitária. In: _____; ARAÚJO FILHO, T. de; SOARES, R. L.S. (Orgs.). **Metodologia e experiências em projetos de extensão**. Niterói: EdUFF, 14. ed. p. 19-28.

THOMPSON, P. **A voz do passado**. Tradução de Lólio Lorenço de Oliveira. São Paulo. Paz e Terra, 1998. 320 p.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva do professor: ideias e práticas**. Trad. Maria Nóvoa. Lisboa: Educa, 1993. 132 p.

APÊNDICES

APÊNDICE A - GUIA DE ENTREVISTA DE PESQUISA EM ENSINO – Professor colaborador do PIBID

Aluna do Programa de Pós-graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores: Roberta da Costa Abreu.

Prof. Orientador: Dr. Marcos Vogel

Objetivo da pesquisa: Discutir o processo de formação docente por meio das experiências vivenciadas por pibidianos Química – UFES Campus Alegre – ES, apontando, dentre as diversas dinâmicas, o processo reflexivo pelo qual passam à luz das narrativas (auto)biográficas.

- 1 Em qual PIBID você atuou? Em que função? Em que ano? Durante quanto tempo?**
- 2 Como funcionava o PIBID no seu período de atuação? Quantos Pibidianos em média?**
- 3 Me conte um pouco da sua experiência nesse período do PIBID.**
- 4 Como você vê a participação e o desenvolvimento desses bolsistas durante o processo?**
- 5 Que atividade você entende que contribuiu/proporcionou esse desenvolvimento? (Me conte um pouco mais sobre ela.)**
- 6 Sobre a permanência e/ou evasão dos Pibidianos do curso de licenciatura, o que você tem a dizer? (Como você mensura o PIBID nesse processo?)**

Obrigado pela sua disponibilidade!

APÊNDICE B - GUIA DE ENTREVISTA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO – Monitor do PIBID

Aluna do Programa de Pós-graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores: Roberta da Costa Abreu.

Prof. Orientador: Dr. Marcos Vogel

Objetivo da pesquisa: Discutir o processo de formação docente por meio das experiências vivenciadas por pibidianos Química – UFES Campus Alegre – ES, apontando, dentre as diversas dinâmicas, o processo reflexivo pelo qual passam à luz das narrativas (auto)biográficas.

- 1 Qual a sua idade?**
- 2 Antes do presente curso, já fez algum outro curso de graduação?**
- 3 Ao ingressar na Universidade já começou no curso de Licenciatura? Se não, qual foi e qual a razão de ter alterado para licenciatura?**
- 4 Que período está cursando e em que turno?**
- 5 Me fale um pouco de quais foram as motivações, as pessoas, os caminhos que te trouxeram a fazer a escolha por esse curso.**
- 6 Como você chegou ao PIBID? Inicialmente, a remuneração foi um dos motivos de entrada? Me fale mais um pouquinho... (Teve mais algum ponto que te motivou?)**
- 7 Me conte desde do início como foi estar no PIBID, sua experiência...**
- 8 E aí?! Após sua saída, como você projeta sua profissão de ser professor? Como o PIBID entra nessa história?**
- 9 O PIBID te ajudou a continuar na universidade?**
- 10 Monitoria no PIBIB, como você coloca essa experiência?**
- 11 Como você vê a formação docente de seu colega de licenciatura não Pibidiano?**

Obrigado pela sua disponibilidade!

APÊNDICE C - GUIA DE ENTREVISTA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO – Bolsista do PIBID

Aluna do Programa de Pós-graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores: Roberta da Costa Abreu.

Prof. Orientador: Dr. Marcos Vogel

Objetivo da pesquisa: Discutir o processo de formação docente por meio das experiências vivenciadas por pibidianos Química – UFES Campus Alegre – ES, apontando, dentre as diversas dinâmicas, o processo reflexivo pelo qual passam à luz das narrativas (auto)biográficas.

- 1 Qual a sua idade?**
- 2 Antes do presente curso, já fez algum outro curso de graduação?**
- 3 Ao ingressar na Universidade já começou no curso de Licenciatura? Se não, qual foi e qual a razão de ter alterado para licenciatura?**
- 4 Que período está cursando e em que turno?**
- 5 Me fale um pouco de quais foram as motivações, as pessoas, os caminhos que te trouxeram a fazer a escolha por esse curso.**
- 6 Como você chegou ao PIBID? Inicialmente, a remuneração foi um dos motivos de entrada? Me fale mais um pouquinho... (Teve mais algum ponto que te motivou?)**
- 7 Me conte desde do início como foi estar no PIBID, sua experiência...**
- 8 E aí?! Após sua saída, como você projeta sua profissão de ser professor? Como o PIBID entra nessa história?**
- 9 O PIBID te ajudou a continuar na universidade?**
- 10 Como você vê a formação docente de seu colega de licenciatura não Pibidiano?**

Obrigado pela sua disponibilidade!

APÊNDICE D

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS, NATURAIS E DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, EDUCAÇÃO
BÁSICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (A) Sr.(a) _____ foi convidado (a) a participar da pesquisa intitulada **PROCESSOS FORMATIVOS NA LICENCIATURA EM QUÍMICA: O PIBID E AS NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS**, sob a responsabilidade de **Roberta da Costa Abreu**.

JUSTIFICATIVA

Esse trabalho justifica-se pela **importância do tema proposto versar sobre os Processos Formativos e as narrativas (auto)biográficas, eixos de extrema relevância social**, os quais o estudo espera propor fundamentação e discussões por meio das análises a serem realizadas, apontando contribuições acerca da formação de professores.

OBJETIVO(S) DA PESQUISA

Discutir o processo de formação docente por meio das experiências vivenciadas por pibidianos Química – UFES Campus Alegre – ES, apontando, dentre as diversas dinâmicas, o processo reflexivo pelo qual passam à luz das narrativas (auto)biográficas.

PROCEDIMENTOS

Os sujeitos da pesquisa participarão das entrevistas semi-estruturadas orais, tendo como instrumento um gravador e poderão interromper momentaneamente ou definitivamente a participação na pesquisa, conforme desejarem. Caso continuem, a entrevista pode ocorrer mais vezes com um mesmo participante e, em seguida, as entrevistas serão transcritas e voltam aos protagonistas da pesquisa para validação. No desenvolvimento desses procedimentos, serão asseguradas a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização dos participantes da pesquisa, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros.

DURAÇÃO E LOCAL DA PESQUISA

Pretende-se, após aprovação do Comitê de Ética, que a pesquisa seja desenvolvida no período de Setembro a Dezembro de 2018, no local que for mais conveniente para o participante, ou na própria Universidade ou na residência dos mesmos.

RISCOS E DESCONFORTOS

O desenvolvimento da pesquisa tem risco de intensidade baixa, podendo ocorrer risco individual, como algum desconforto ou evocar sentimentos e lembranças desagradáveis no decorrer da entrevista. Caso algumas dessas possibilidades ocorram em qualquer momento, o participante poderá optar pela suspensão imediata naquele momento ou até mesmo de sua participação na da pesquisa.

BENEFÍCIOS

O participante terá como benefícios: a colaboração no desenvolvimento de estudos e formações continuada em contexto no que tange a formação de professores; a contribuição da pesquisa para elaboração e intensificação de práticas educativas de cunho reflexivo e a possibilidade de constituição de propostas formativas que tomam os desafios da prática como elementos disparadores de novos/outros movimentos e conhecimentos. Ao final da pesquisa e aprovação da dissertação na Universidade, uma cópia do trabalho ficará disponível para cada sujeito da pesquisa.

ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA

Caso seja necessário, será solicitado a profissionais habilitados que prestem uma forma de acompanhamento e assistência, considerando os possíveis riscos decorrentes da pesquisa.

GARANTIA DE RECUSA EM PARTICIPAR DA PESQUISA E/OU RETIRADA DE CONSENTIMENTO

O (A) Sr.(a) não é obrigado(a) a participar da pesquisa, podendo deixar de participar dela em qualquer momento de sua execução, sem que haja penalidades ou prejuízos decorrentes de sua recusa. Caso decida retirar seu consentimento, o (a) Sr.(a) não mais será contatado(a) pelos pesquisadores.

GARANTIA DE MANUTENÇÃO DO SIGILO E PRIVACIDADE

Os pesquisadores se comprometem a resguardar sua identidade durante todas as fases da pesquisa, inclusive após publicação.

GARANTIA DE RESSARCIMENTO FINANCEIRO

As despesas dos participantes/sujeitos da pesquisa quando necessário, tais como transporte e alimentação serão de responsabilidade do responsável pela pesquisa.

GARANTIA DE INDENIZAÇÃO

Os participantes da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, têm direito à indenização, por parte do pesquisador.

ESCLARECIMENTO DE DÚVIDAS

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa ou para relatar algum problema, o (a) Sr.(a) pode contatar o(a) pesquisador(a) Roberta da Costa Abreu nos telefones (22) 998505457, ou endereço: Rua Apiacá, 386, Lia Márcia, Bom Jesus do Itabapoana-RJ, 28360000. O (A) Sr. (a) também pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa do Campus de Alegre da Universidade Federal do Espírito Santo (CEP/Alegre/UFES) através do telefone (28) 3552-8771, e-mail cep.alegre.ufes@gmail.com ou correio: Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, Prédio Administrativo do Campus de Alegre, Alto Universitário, s/n, caixa postal 16, Bairro Guararema, CEP 29.500-000, Alegre - ES, Brasil. O CEP/Alegre/UFES tem a função de analisar projetos de pesquisa visando à proteção dos participantes dentro de padrões éticos nacionais e internacionais. Seu horário de funcionamento é de segunda a sexta-feira, das 8h às 11h.

Declaro que fui verbalmente informado e esclarecido sobre o presente documento, entendendo todos os termos acima expostos, e que voluntariamente aceito participar deste estudo. Também declaro ter recebido uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de igual teor, assinada pelo (a) pesquisador (a) principal ou seu representante, rubricada em todas as páginas.

Alegre (ES), _____ de _____ de 2018.

Participante da pesquisa/Responsável legal

Na qualidade de pesquisador responsável pela pesquisa “**PROCESSOS FORMATIVOS NA LICENCIATURA EM QUÍMICA: O PIBID E AS NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS**”, eu, **Roberta da Costa Abreu**, declaro ter cumprido as exigências do(s) item(s) IV.3 e IV.4 (se pertinente), da Resolução CNS 466/12, a

qual estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

Pesquisador

ANEXOS

ANEXO A - TRANSCRIÇÕES

<https://www.dropbox.com/s/kujp23g5qd2msrz/entrevistasdisserta%C3%A7%C3%A3olink.docx?dl=0>