

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS - UEA
ESCOLA NORMAL SUPERIOR - ENS

ALESSANDRA RODRIGUES MARQUES

**MÚLTIPLOS OLHARES NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: QUE
CONCEPÇÕES OS DISCENTES APRESENTAM SOBRE O SER PROFESSOR?**

MANAUS

2017

ALESSANDRA RODRIGUES MARQUES

**MÚLTIPLOS OLHARES NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: QUE
CONCEPÇÕES OS DISCENTES APRESENTAM SOBRE O SER PROFESSOR?**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Licenciatura em Ciências
Biológicas da Universidade do Estado do
Amazonas como requisito para obtenção do
grau de Licenciado em Ciências Biológicas.

Orientador: Prof. Mestre Leandro Barreto
Dutra

MANAUS

2017

AGRADECIMENTOS

À Deus, a quem devo a minha vida, por estar sempre me protegendo e me dando força para enfrentar as dificuldades da vida.

Aos meus queridos pais Valdenor Rodrigues e Ernilde Almeida, minhas irmãs Sandra Rodrigues e Samara Almeida, e a meu esposo amigo e companheiro Lailson Marques pela força, compreensão e apoio.

Ao meu orientador Prof. Leandro Barreto Dutra, pelo acompanhamento constante, paciência e colaboração, e que teve papel fundamental na elaboração deste trabalho.

Aos demais tutores do curso de Biologia pela paciência, partilha do conhecimento, críticas e conselhos.

Aos meus colegas de turma pelo companheirismo, e principalmente as minhas queridas amigas e colegas Jéssica Chagas, Sabrina Monteiro e Cleudiane Andrade que sempre estiveram ao meu lado ao longo desses cinco anos de formação.

E a todos que direta e indiretamente fizeram parte da minha formação, muito obrigada.

“Aproximar-se narrativamente a educação significa olhar as situações e experiências educativas como vida que se vive, como parte do viver”.

José Contrelas Domingos

RESUMO

O presente trabalho se insere na área de formação docente em Ciências Biológicas, considerando as experiências formativas como componente investigativo na Educação. Este trabalho tem como objetivo de pesquisar o que constitui os discentes no que diz respeito às experiências e marcas do vivido que colaboram para/na sua formação inicial através das narrativas autobiográficas. A metodologia utilizada foi a produção de narrativas como elemento de reflexão sobre o percurso de formação de alunos de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade do Estado do Amazonas na Escola Normal Superior com alunos do 7º e 9º período da formação acadêmica. Para análise de dados foi utilizado a metodologia Análise de Conteúdo. Mediante as experiências narradas pelos discentes, foi possível identificar nas escritas, a motivação na escolha do curso, como professores que influenciaram para a escolha do curso e elementos relacionados a conhecimentos específicos da biologia; a experiência de lecionar trazendo muitas visões quanto ao ser professor; as disciplinas de Estágio Supervisionado como uma importante integração a futura profissão docente; o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência como um mecanismo de aprendizagem para a docência; outras marcas na graduação que influenciam na formação como desperiodização e superação de limites; e relacionamentos entre os discentes que teve muita relevância para alguns discentes durante a formação. E conclui-se que os relatos narrados nessa pesquisa podem de alguma forma colaborar com a prática do curso de Licenciatura de Ciências Biológicas na Universidade do Estado do Amazonas, pois trazem visões importantes dos discentes em relação a formação destes futuros docentes.

Palavras-chave: Experiências, Narrativas, Formação Docente.

ABSTRACT

The present work falls in the area of teacher formation in the Biological Sciences, considering the formative experiences as a component of investigative in Education. This work has the objective to search what is the students with regard to the experiences and marks of experiences that contribute to/at initial formation through the narratives autobiographical. The methodology used was the production of narratives as an element of reflection on the course of the formation of Undergraduate students in the Biological Sciences of the University of the State of Amazonas in the Normal School with the students in the 7th and 9th period of studies in formation. For data analysis was used the methodology of Content Analysis. Through the experiences narrated by the students, it was possible to identify, in written, the motivation in the choice of course, as a teacher that influenced to the choice of the course and related elements the specific knowledge of biology; experience teaches bringing many visions how to be a teacher; the disciplines of Supervised internship as an important integration for future of the teaching profession; the Program Institutional Scholarship of Initiation to Teaching as a mechanism of learning to teach; the other marks in the graduation that influence in the formation as desperiodização, and the overcoming of limits; and the relationships between the students that had much relevance to some students during the formation. And concludes that the stories narrated in this research can in some way collaborate with the practice of the undergraduate course in Biological Sciences at the University of the State of Amazonas, as they bring important insights of the students in relation to the formation of these future teachers.

Keywords: Experience, Narratives, Teacher training.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Influências do docente na escolha do curso	22
Quadro 2 - Influências na escolha do curso	25
Quadro 3 - Visões dos discentes no Lecionar	26
Quadro 4 - Estágio Supervisionado.....	30
Quadro 5 - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID.....	34
Quadro 6 - Efeitos que mudam visões sobre a formação durante a graduação.....	36
Quadro 7 - Relacionamentos interpessoais na graduação	41

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
1.1 EXPERIÊNCIAS E A FORMAÇÃO DOCENTE.....	12
1.2 NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS NA FORMAÇÃO DOCENTE.....	14
2. METODOLOGIA DA PESQUISA	16
3. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	21
3.1 A MOTIVAÇÃO NA ESCOLHA DO CURSO	22
3.1.1 A FIGURA DO PROFESSOR.....	22
3.1.2 ELEMENTOS RELACIONADOS A CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS DA BIOLOGIA.....	25
3.2 A EXPERIÊNCIA DE LECIONAR	26
3.3 AS DISCIPLINAS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO	30
3.4 O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA - PIBID	34
3.5 OUTRAS MARCAS NA GRADUAÇÃO QUE INFLUENCIAM NA FORMAÇÃO.....	36
3.6 RELACIONAMENTOS ENTRE OS DISCENTES.....	41
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	42
5. REFERÊNCIAS	44
APÊNDICES	48
APÊNDICE A – FICHA EM PAPEL A4 PARA REDAÇÃO.....	48
APÊNDICE B – INSTRUÇÕES GERAIS PARA A REDAÇÃO.....	49
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	50

1. INTRODUÇÃO

A estrutura curricular do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) busca diferentes abordagens de ensino, visando preparar os estudantes para a prática, para atuar na segunda fase do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, com o perfil de um profissional da área da educação em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), com habilidades para planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos. Os Estágios Supervisionados em Ensino de Ciências e de Biologia objetivam a inserção do discente na realidade educacional das escolas públicas da cidade de Manaus por meio da prática docente.

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Ciências Biológicas da Universidade do Estado do Amazonas diz que:

O Curso de Ciências Biológicas, modalidade licenciatura, elaborado pela Escola Normal Superior considerou os pressupostos teóricos e legais na perspectiva de formar profissionais (professores-biólogos) comprometidos com a construção do conhecimento, no Ensino Fundamental e Ensino Médio, voltados à realidade amazônica e ao desenvolvimento regional, dentro de uma concepção interdisciplinar (UEA, 2013, p. 25).

Nesse contexto, o curso busca formar profissionais com compromissos no ensino, sempre colocando o contexto da região nos pressupostos da base do Ensino de Biologia. O curso de ciências biológicas da UEA busca formar professores para o Ensino Básico, contemplando o Ensino Fundamental e Médio. Sobre o perfil do egresso da UEA, o PPC diz que:

O Licenciado em Ciências Biológicas é o professor que planeja, organiza e desenvolve atividades e materiais relativos ao Ensino de Ciências Naturais e Biologia e em atividades correlatas ao profissional da área. Sua atribuição central é a docência na Educação Básica, que requer sólidos conhecimentos sobre os fundamentos das Ciências Biológicas, sobre seu desenvolvimento histórico e suas relações com diversas áreas; assim como sobre estratégias para transposição do conhecimento biológico em saber escolar (UEA, 2013, p. 38).

Nesse sentido, o curso busca formar o aluno com as diversas características relacionadas para a formação de professor, principalmente conhecimento sólido e as formas de aplicar esse conhecimento.

Em relação as áreas de atuação, o PPC fala que:

O Licenciado em Ciências Biológicas trabalha como professor em instituições de ensino que oferecem cursos de nível Fundamental e Médio; e em órgãos públicos e privados que produzam e avaliam programas e materiais didáticos para o ensino presencial. Além disso, atua em espaços de educação não-formal, como feiras de divulgação científica, museus, zoológicos e unidades de conservação; em empresas que demandem sua formação específica; em instituições que desenvolvem pesquisas educacionais; e também de forma autônoma, em empresa própria ou prestando consultoria (UEA, 2013, p. 40).

Essas áreas de atuação mostram que o licenciado em biologia tem competência para trabalhar em diversas áreas relacionadas ao ensino, e outras áreas assim relacionadas com a biologia.

O curso de ciências biológicas da UEA, é organizado em regime semestral, com dez semestres letivos, e entre os períodos letivos são oferecidos períodos especiais (quando necessários), com a mesma duração de carga horária, e são cursos ministrados de maneira intensiva.

Diante de uma realidade acadêmica com duração de cinco anos, como é o caso do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade do Estado do Amazonas, em Manaus, certamente muitas experiências, no sentido que Larrosa¹(2005) nos aponta, acontecem: alunos que já passaram por situações que tiveram seus pensamentos alterados quanto à formação inicial, continuada e muitas outras coisas que trazem dúvidas à tona, como exemplo, mudança na estrutura curricular, acréscimo de algumas disciplinas, extinção de outras e assim por diante... Ficam as questões: quais as experiências que marcaram os discentes e colaboraram na sua formação? Que relatos têm para contar? De que modo a experiência no curso forma os futuros professores? Que relevância os Estágios supervisionados têm, assim como o estágio profissionalizante, para os discentes?

A idéia central, nesse contexto, é saber como experiências, durante a graduação, foram moldando os discentes para as escolhas futuras, subjetivamente, entre perdas, ganhos, criações e vivências. Esses acontecimentos constituem o indivíduo na sociedade que o envolve, colaborando inclusive em sua atuação profissional, seja como professor ou biólogo. Nota-se, portanto, a importância do estudo dessas narrativas potentes a fim de se construir conhecimento que nos permitam avaliar qualitativamente a formação do discente-docente.

¹ Jorge Larrosa. Propõe pensar-se a educação a partir do par experiência/sentido, contrapondo-se ao modo de pensar a educação como relação entre ciência e técnica, ou entre teoria e prática. Para tanto, explora o significado das palavras experiência e sentido. Professor de Filosofia da Educação na Universidade de Barcelona. Licenciado em Pedagogia e em Filosofia, doutor em Pedagogia, realizou estudos de pós-doutorado no Instituto de Educação da Universidade de Londres e no Centro Michel Foucault da Sorbonne, em Paris. É membro de conselhos de redação e comitês científicos de uma dezena de revistas internacionais.

Pensando nesses aspectos que envolvem a formação do discente, as incertezas de como será todo o período formativo junto com os desafios de passar por vários obstáculos durante a formação que surgem, se faz necessário analisar os efeitos que o decorrer de um tempo pode construir na formação, não apenas na questão teórico-prático em sala de aula e laboratório, mas o que está para além disso, o contexto social, que no geral tem sua relevância na experiência do discente.

Na tentativa de compreender essas experiências formativas muitos autores utilizam-se de narrativas autobiográficas, que segundo a definição de Souza (2004. p.171) “elas – ou, mais especificamente, o relato de formação – oferece um terreno de implicação e compreensão dos modos como se concebe o passado, o presente, e de forma singular, as dimensões experienciais da memória de escolarização e de formação”. Souza (2004) coloca nesse conceito uma questão temporal, onde o tempo influencia na questão da experiência como meio formativo.

Desta forma, as implicações pessoais e as marcas² construídas na trajetória individual/coletiva, expressas nos relatos escritos, revelam além de colaborar na formação acadêmica, colaboram como na produção de saberes. Dentro dessa linha investigativa, a ideia de discutir o cotidiano escolar, usando as diversas formas de narrativas, como orais, escritas e imagéticas, até mesmo a poética, traz uma riqueza de informações para contextualizar, e também para contribuir na própria formação dos professores. Segundo Silva (2015) o relato autobiográfico não oferece somente um conjunto de informações pontuais ou gerais, mas também revela uma forma de subjetivação³ que se manifesta como valorização das experiências vividas, rememoração do passado e uso do passado. O que também forma o presente e reverbera no futuro as marcas vividas.

Para compreender melhor sobre a pesquisa narrativa da história de vida como objeto de conhecimento científico, é necessário fazer uma relação com a subjetividade. Bueno

² As marcas é um conceito que se encaixa na pesquisa de Suely Rolnik em “Cadernos de subjetividade” em 1993, com o tema “Pensamento corpo e devir – uma perspectiva ético/ estético/ política no trabalho acadêmico” e descreve marcas como “estados inéditos que se produzem em nosso corpo, a partir das composições que vamos vivendo”. Suely Rolnik é formada em sociologia e filosofia pela Université Paris VIII e em Psicologia pela Université Paris VII. Docente titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

³ Foucault descreve a subjetivação como formas essas que não são menos diferentes de uma moral a outra do que os sistemas de valores, de regras e de interdições, que aparecem e se desenvolvem como práticas de si [...] (FOUCAULT, 1984, 23). Michel Foucault (1926-1984) foi um filósofo francês, que exerceu grande influência sobre os intelectuais contemporâneos. Ficou conhecido por suas posição contrária ao sistema prisional tradicional.

(2002) levanta a seguinte questão - como é que a subjetividade contida nas narrativas autobiográficas pode vir a se tornar objeto de conhecimento científico? Pode-se procurar uma resposta nas palavras de Ferrarotti⁴ (1991, p. 172), sociólogo que tem se destacado nessas questões, o qual diz que “só a razão dialética nos autoriza a interpretar a objetividade de um fragmento da história social, na base da subjetividade presente de uma história individual”. Essa razão dialética descrita por Ferrarotti (1991) é pois uma razão histórica. “A razão dialética é a lógica da razão que busca realizar a liberdade dos sujeitos historicamente situados [...]” (LIMA, 2003 p.2). E por essa questão histórica, que Bueno (2002) descreve a subjetividade como constituinte dentro desse quadro uma via de acesso não linear ao conhecimento científico do sistema social, o que não se faz sem uma invenção de estratégias e métodos. Ferrarotti (1991) aborda sobre a especificidade do método biográfico que implica em ultrapassar o trabalho lógico-formal e o modelo mecanicista que caracteriza a epistemologia científica estabelecida.

O presente trabalho tem como objetivo geral pesquisar o que constitui os discentes no que diz respeito às experiências e marcas do vivido que colaboram para/na sua formação inicial através das narrativas autobiográficas. Para o alcance do objetivo geral, a pesquisa estabeleceu os seguintes objetivos específicos: Identificar nas narrativas autobiográficas as experiências formativas que colaboram na construção da identidade profissional; Categorizar as experiências narradas a fim de perceber as mais relevantes para os discentes; Inferir a partir das categorias a fim de compreender o contexto formativo.

1.1 EXPERIÊNCIAS E A FORMAÇÃO DOCENTE

A experiência é uma palavra utilizada como termo chave em diversas pesquisas, pois a própria experiência é utilizada como um forma de pesquisa. Nóvoa (1992, p.14) acredita que “... não se trata de mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas também num quadro conceptual de produção de saberes [...]”. Ou seja, a experiência é além na formação acadêmica, e que se trata a questão da produção do saber para o próprio individuo como pessoa em todos os âmbitos da sua vida. Souza (2004) coloca a educação como marcas das experiências vividas. “O que é a educação senão a construção sócio-histórica e cotidiana das narrativas pessoal e social? O cotidiano humano é, sobremaneira, marcada pela troca de

⁴ Franco Ferrarotti é um sociólogo italiano. É um dos principais protagonistas da institucionalização da sociologia na Itália nos anos 60, teve como um deputado da República Italiana e depois seguiu uma carreira acadêmica que acabou atingindo o papel de professor emérito de sociologia na La Sapienza - Universidade de Roma .

experiências, pelas narrativas que ouvimos e que falamos (SOUZA, 2004, p.165)”. Nesse contexto, é possível observar uma construção de todo um aspecto social que fortemente se aplica na educação através das narrativas pessoais.

Partindo dessa ligação entre experiência e educação que Clandinin e Connelly⁵ (2015) com interesse central nas questões de como os indivíduos ensinam e aprendem, tiveram seus estudos focados em educação e a própria educação como formas de experiência, investigando como elas acontecem narrativamente. Nas últimas três décadas, eles se posicionaram em lugares diferentes e em diferentes linhas educacionais, professores de Educação Infantil, professores de Ensino Médio, e professores universitários e como pesquisadores em educação. Neste contexto, Clandinin e Connelly (2015) falam que pesquisadores narrativos são sempre fortemente autobiográficos. Eles se descrevem da seguinte forma:

Nossos interesses de pesquisa provêm de nossas próprias histórias e dão forma ao nosso próprio enredo de investigação narrativa. Para nós, foi a nossa experiência de ensino e nosso forte interesse pela narrativa de outros professores e alunos que nos levou a estudar o conhecimento do professor e eventualmente nossa estrutura sobre os estudos relacionados ao conhecimento do professor, em termos de conhecimento narrativo (CLANDININ E CONNELLY, 2015, p. 165).

O que porventura surge nessas narrativas? Certamente a experiência que Larrosa (2005) define como aquilo que nos toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Nessa questão a experiência não é informação, pois podemos ter muitas informações de algo que aconteceu, porém nada lhe foi tocado. A base conceitual para desenvolver as narrativas se deve ao “Saber da Experiência” (LARROSA, 2005) como base fundamental para o saber docente. O papel que esse autor atribui ao ato de narrar para o outro como fator que permite uma reflexividade crítica no percurso formativo, ou seja, na narrativa o sujeito acaba tendo sua reflexão crítica durante sua própria formação.

Para Larrosa (2005) o Saber da Experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular. Essa questão sobre Saber da Experiência é concebida, nas palavras de Larrosa, como “o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que lhe vai passando ao longo da vida e que vai conformando o que alguém

⁵ Jean Clandinin é professora e diretora do Centro de Pesquisa para Educação e Desenvolvimento de Professores da Universidade de Alberta. Ela é co-autora com Michael Connelly de quatro livros e muitos capítulos e artigos. E Michael Connelly é Professor Emérito, Departamento de Currículo, Ensino e Aprendizagem, Instituto de Estudos de Educação de Ontário, Universidade de Toronto (OISE / UT).

é” (LARROSA, 2011, p. 14). Isso mostra que ao longo da vida a experiência vai “construindo” o indivíduo.

Para Clandinin e Connelly (2015) a experiência é termo que permite um melhor entendimento da vida no campo da Educação. Pois pode-se afirmar que a Educação é estudar a experiência, ou seja, Experiência e Educação estão inter-relacionadas.

Ribeiro et al (2016) afirmam que pensar e praticar a formação docente, inicial e permanente, na perspectiva da investigação narrativa enquanto experiência, tem sido sua opção teórica, política e metodológica. Ou seja, a investigação narrativa passa por uma questão teórica porque dentro da Educação a teoria é algo muito explorado, digamos sistematizado, na questão política porque existe todo um contexto administrativo que coloca a educação para toda a sociedade, e metodológica que dispõe um processo que determina para chegar ao objetivo na formação.

Além dessas questões levantadas pelos autores supracitados, Clandinin e Connelly (2015) ainda apontam o fator da temporalidade, pois para eles a experiência é temporal. “O que podemos ser capazes de dizer agora sobre uma pessoa ou uma escola ou outros é um sentido construído em termos de um contexto mais amplo e esse sentido muda com o passar do tempo” (CLANDININ & CONNELLY, 2015, p. 50). Essa questão de temporalidade demonstra que o passado e presente são fatores extremamente relevantes para ser construídos como experiências, o qual pode refletir no futuro, assim, sentidos vão sendo construídos, podendo assim mudarem com o passar do tempo.

1.2 NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS NA FORMAÇÃO DOCENTE

Passeggi (2011. p. 370) fala das pesquisas educacionais sobre as escritas de si nos processos de formação e profissionalização docente expandem-se, no Brasil, a partir dos anos 1990, na sequência do que se pode denominar de “a virada biográfica em Educação”. Esse tipo de pesquisa teve um processo de crescimento exponencial bastante significativo, que teve uma abrangência em vários campos do conhecimento científico.

Passeggi (2011) relata que muitos estudos sobre a profissão docente voltam-se, desde então, para a maneira como os professores vivenciam os processos de formação no decorrer de sua existência e privilegiam a reflexão sobre as experiências vividas no magistério. A partir dos anos 2000, novas orientações acrescentaram-se à perspectiva inicial, diversificando e

ampliando a investigação sobre as escritas de si no processo de formação e profissionalização docente. Isso diversificou as pesquisas narrativas no meio acadêmico, e abordando vários assuntos nos contextos educacionais, trazendo um grande avanço nas pesquisas da área da educação.

Pensando na relação entre as narrativas autobiográficas e a formação docente do sujeito narrador, Smith e Sperb (2007, p.558) assumem que:

A narrativa tem sido considerada como um instrumento precoce e fundamental com que organizamos discursivamente nossa experiência, como indivíduos inseridos numa realidade complexa e predominantemente cultural. Escutando e contando histórias vamos construindo um sentido de mundo e de nós mesmos, estabelecendo uma continuidade entre os eventos, numa perspectiva simultânea da ação e da intencionalidade de pessoas situadas num cenário físico e social.

Nota-se que contando histórias, ou seja, fazendo narrativas, pode influenciar uma autoformação, na perspectiva em que esta autoformação vai causar também uma ação no contexto social em que está inserido.

O caminho percorrido na formação tem relevante peso para a biografização profissional. Meireles (2015) diz que neste século, podemos assistir a um processo de autodefinição do método autobiográfico, como uma importante área de pesquisa no campo educacional [...]. Neste mecanismo de pesquisa, é possível analisar o que Cunha e Cardôzo (2011, p.154) diz sobre a identidade docente que “é construída mesmo antes da formação inicial, quando se escolhe a profissão de educador, já que é uma escolha relacionada com muitos fatores e é própria de cada um”. Assim, aspectos da história de vida dos professores são de suma importância quando pensamos na sua trajetória docente.

Domingos (2015, p.46) diz que “aproxima-se narrativamente a educação significa olhar e pensar no ensino como vida que se vive, vidas que se cruzam e se vive [...]”. Isso mostra que a educação não é algo fora da vida pessoal, não é longe do contexto pessoal, e sim está implicado no ser pessoal, e isto é notado nas características de um docente, o qual cada docente tem sua singularidade. “A narrativa, por sua própria natureza, coloca em situações de jogo com potencial educativo. Uma narrativa coloca os personagens e eventos, vidas concretas e experiências de vida” (DOMINGOS, 2105).

Delory-Momberger⁶ (2011, p. 333) implica que:

A narrativa de formação constitui-se, precisamente, o arquétipo genérico da individualidade moderna e, apesar dos questionamentos e rupturas, ela continua sendo fonte de inspiração tanto para a maior parte das construções biográficas individuais, quanto para os procedimentos de formação com as histórias de vida.

Neste âmbito, a questão trabalhada na narrativa é o “pessoal profissional”, porém, a maior parte das experiências é construída coletivamente e este é um fator necessário, pois vai juntando “cadeias” de idéias, informações, experiências, que transcendem para um trabalho coletivo, formado singularmente. De acordo com Rabelo (2011, p. 176) “a narrativa não é uma construção livre, ela conta os significados que a pessoa constrói para o “si mesmo””. E isto possibilita dizer que a singularidade das experiências, é o que podemos dizer é que o “eu e o coletivo” é que constrói as escritas para a questão de formação do indivíduo, ou seja, na formação docente, é possível enxergar essa construção da pessoa em si, o “eu e o coletivo” autobiograficamente.

2. METODOLOGIA DA PESQUISA

Clandinin e Connelly (2015) descrevem a narrativa como o melhor modo de representar e entender a experiência. Esses autores estudam a experiência de forma narrativa, porque segundo eles, o pensamento narrativo é uma forma-chave de experiência e um modo-chave de escrever e pensar sobre ela.

“As narrativas oferecem em si a possibilidade de uma análise, se concebermos análise como um processo de produção de significados” (CURY ET AL. 2014, p.915). Ou seja, traz uma busca pela flexibilidade no processo de formação através das escritas narrativas. Clandinin e Connelly (2011) falam que a unidade narrativa deu a eles uma forma de pensar de maneira mais detalhada e informativa sobre o construto geral da continuidade na vida dos indivíduos. Esse termo continuidade para Clandinin e Connelly (2011) se aplica a experiência que se desenvolve a partir de outras experiências. E colocando assim um sentido de continuação das experiências vividas, sempre uma experiência pode ser gerada a partir de outra experiência.

⁶ Professora de Ciências da Educação da Universidade de Paris-13 Nord. Presidente da Associação Internacional das Histórias de Vida em Formação e da Pesquisa Biográfica em Educação (ASIHVIF).

Ribeiro et al (2016) acreditam que a vida é vivida de forma narrativa, que o viver é um ininterrupto processo de construir, reconstruir e interpretar histórias, então a pesquisa narrativa figura como uma opção potente e coerente no que se refere ao pesquisar a experiência educativa. Neste sentido, Souza (2010, p.14) fala que “o cenário no qual se pode tentar compreender como os trabalhos com histórias de vida em pesquisa e em formação e o que se convencionou chamar de métodos autobiográficos responderam e respondem a demandas presentes no campo educacional”. Esses métodos autobiográficos facilitam os meios de pesquisas no campo educacional, como uma estratégia para compreender os processos formativos.

Neste trabalho, tratamos da produção de narrativas como elemento de reflexão sobre o percurso de formação de alunos de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade do Estado do Amazonas. Tais narrativas foram produzidas sobre a vida e a formação à luz das ideias de Larrosa (2011) sobre saber da experiência, e tendo, como referencial metodológico de pesquisa e formação, as narrativas autobiográficas.

O desenvolvimento do projeto teve caráter qualitativo que segundo Moraes (2003, p.192) “opera com significados construídos a partir de um conjunto de textos. Os materiais textuais constituem significantes a que o analista precisa atribuir sentidos e significados”. Bardin (2016, p. 27) destaca que “na análise qualitativa é a presença ou a ausência de uma característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é tomada em consideração”.

“A pesquisa qualitativa pretende aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação” (MORAES, 2003, p.191). A partir desses aspectos será possível fazer a desmontagem dos textos, examinando os detalhes dos materiais, e categorizar, para compreender os elementos analisados.

O Trabalho foi desenvolvido na Escola Normal Superior – ENS da Universidade do Estado do Amazonas – UEA situada na Av. Djalma Batista, 2470 - Chapada, Manaus - AM, com dois grupos de alunos, o primeiro grupo foi da turma do 7º período que contempla os turnos matutino e noturno e o segundo grupo foi do 9º período que são do turno vespertino e noturno, ambos do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. As turmas escolhidas são

as mais avançadas na grade curricular, portanto as que, teoricamente, apresentam mais experiências e contato com o curso.

Para a realização deste estudo foram analisadas narrativas autobiográficas de vida e formação, escritas por discentes que se voluntariaram dos respectivos períodos 7º e 9º descritos acima, esses períodos datam do primeiro semestre de 2017, e conseqüentemente, a coleta de dados deste trabalho.

Foi pedido aos discentes que relatassem, através da escrita, suas experiências mais marcantes que colaboraram para sua formação, iniciando o relato na escolha do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas até o atual momento da pesquisa (APÊNDICE A). O instrumento utilizado foi por meio de uma proposta de redação sobre “História de Vida” relacionada à sua própria formação. A proposta da redação teve caráter descritivo em um papel contendo informações (APÊNDICE B) que nortearem à escrita. Este trabalho foi submetido ao conselho de ética para aprovação de número 59733616.7.0000.5016, sendo aprovado em 16 de dezembro de 2016. Para a participação dos discentes, foi necessário da assinatura do “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE C).

Para a análise de dados foi utilizado a metodologia descrita por Laurence Bardin⁷ (2016), denominada Análise de Conteúdo, cujas etapas são:

1 – Organização da análise

Para organização das redações, foi feita uma “leitura flutuante”⁸, onde foi estabelecido o primeiro contato com as narrativas à analisar para conhecer os textos, a partir desse momento, a leitura vai tornando-se mais precisa, em função de hipóteses mais emergentes. Essas redações são os “corpus” para base de análise do conteúdo. Bardin (2016, p.126) descreve corpus como “o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”. As narrativas foram preparadas para exploração das informações, em seguida, categorizadas em Excel para codificação em função das regras formuladas pela organização de análise.

2 – A codificação

⁷ Laurence Bardin. Professora-assistente de Psicologia na Universidade de Paris V, aplicou as técnicas da Análise de Conteúdo na investigação psicossociológica e no estudo das comunicações de massas.

⁸ Leitura flutuante. Atividade que objetiva gerar impressões iniciais acerca do material a ser analisado (Bardin, 1977).

Para Bardin (2016, p.133):

A codificação corresponde a uma transformação – efetuadas segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão; suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices.

Para a organização da codificação foram escolhidos dois critérios de análise: o recorte e a enumeração, que foram: a quantidade de vezes que determinada categoria se mostrava presente na narrativa e as categorias que se precipitavam durante as leituras dos textos autobiográficos.

3 – A categorização

Bardin (2016, p. 146) conceitua a categorização como “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”. Na categorização foram reunidas as unidades de registros, sob um título genérico, efetuados com características comuns destes elementos. O critério de categorização foi semântico, ou seja, por temas. Bardin (2016, p.148) destaca que “classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros”.

Para Bardin (2016, p. 37) “a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações”. A autora destaca que “a exigência de objetividade é menos rígida e aceita-se mais favoravelmente a combinação da compreensão clínica com a contribuição da estatística” (BARDIN, 2016, p.27). Moraes (1991) diz que esta metodologia de análise de dados está atingindo novas e mais desafiadoras possibilidades na medida em que se integra cada vez mais na exploração qualitativa de mensagens e informações.

De acordo com Rabelo (2011, p.181):

O processo de análise narrativa deve sintetizar um agregado de dados em um conjunto coerente, em lugar de separá-lo por categorias. Os relatos obtidos devem resultar em uma trama argumental que determina quais elementos devem ser incluídos, com que ordem e com que fim.

Após a análise dos dados, os mesmos foram sistematizados em quadros as categorias e recortes das redações para melhor compreensão e discussão dos resultados obtidos.

4 – A inferência

No livro “Análise de Conteúdo” escrito por Bardin em 1977 descreve que “o ato de inferir significa a realização de uma operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude de sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeira” (BARDIN, 1977, p. 39).

Depois que os dados foram categorizados para a interpretação do texto inserido em cada narrativa, foram inferidos no conteúdo o qual se relaciona a pesquisa com narrativa autobiográfica na formação discente.

5 – A informatização da análise das comunicações

Bardin (2016) relata sobre o papel que desempenha atualmente a informática na Análise de Conteúdo. Neste âmbito a autora aborda os processos que a informatização pode ser um auxílio eficaz para a Análise de Conteúdo.

Segundo Bardin (2016, p.173-174):

“Os avanços tecnológicos e a proliferação dos computadores pessoais na sociedade generalizaram a ilusão de magia de máquina. Mas, no que diz respeito a tecnologia da Análise do Conteúdo, a informatização, atualmente, dá apenas uma resposta parcial e até ambígua: “sim” e “não”.

Este “sim”, é porque algumas coisas já são possíveis e “não” porque diz respeito a parte dos processos, a certos tipos de análise.

Sobre a utilidade da informática para a Análise de Conteúdo, Bardin busca falar das condições reais em que o computador pode trazer para uma Análise de Conteúdo, pois depende de cada etapa do processo de análise . Bardin (2016, p. 175) fala que:

O computador não pode fazer tudo, necessitando de operações prévias, geralmente uma preparação do material verbal e uma grande previsão das regras de codificação. A análise pode ser automatizada em diversos graus: algumas são automatizadas na quase totalidade e outras somente em algumas operações, fazendo-o o resto manualmente.

A codificação e as categorias dessa pesquisa foram informatizadas, em planilhas do Excel para melhor organização dos dados, e assim, subdividir para as inferências em Word para construção da escrita deste trabalho.

A Análise Categorical

No conjunto de técnicas da Análise de Conteúdo em que Bardin (2016) dispõe, utilizamos neste trabalho a “Análise Categórica”, que de acordo com Bardin (2016, p. 201) “funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, sendo reagrupamentos analógicos”. Sobre esta técnica, Bardin (2016, p. 201) diz que “entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou análise temática, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos e simples”, ou seja, é uma metodologia eficiente para Análise de conteúdo, pois ela traz uma facilidade para se pensar e trabalhar melhor nas inferências que é o passo seguinte pós as categorias.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Colaboraram com a pesquisa vinte e um discentes, sendo que nove narrativas foram do sétimo período e doze narrativas do nono período, representando 28% do total de alunos nesses períodos pesquisados.

Os discentes foram identificados nesta pesquisa por letras do alfabeto, seguido do período do curso, como por exemplo A9, que quer dizer discente A do nono período. Essa identificação tem a intenção de manter em sigilo a identidade dos participantes voluntários da pesquisa. Também, as escritas dos voluntários nessa pesquisa que foram “transcritas” ou “recortadas” para este trabalho foram mantidas na íntegra.

Nesta análise foi possível identificar seis categorias:

1. A motivação na escolha do curso;
2. A experiência de lecionar;
3. As disciplinas de Estágio Supervisionado;
4. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência;
5. Outras marcas na graduação que influenciam na formação;
6. Os relacionamentos entre os discentes.

Para melhor discussão e compreensão das mesmas faremos subtópicos com cada categoria encontrada.

3.1 A MOTIVAÇÃO NA ESCOLHA DO CURSO

Nessa categoria foi possível identificar duas influências motivadoras: “A figura do professor” e “Elementos relacionados a conhecimentos específicos da Biologia”.

3.1.1 A FIGURA DO PROFESSOR

Quadro 1 - Influências do docente na escolha do curso

Influências	Discente	Quantidade
Influência positiva dos professores para escolha do curso de Ciências Biológicas, na Educação Básica e pré-vestibular.	A9; H9; N9; O9; P9; Q9; U9. E7; J7; G7; L7.	11
Influência negativa dos professores na Educação Básica.	B7; N9	2

Fonte: Marques, 2017.

De acordo com os dados obtidos, é possível enxergar a figura do professor como um referencial para a escolha do curso de Ciências Biológicas, sendo ela de uma maneira positivamente ou não, mas que foi um fator que fez uma marca para esses discentes, para que essa escolha ocorresse. Conforme está no Quadro 1, doze escritas do total de 21 discentes, representando 57% dos discentes voluntários dessa pesquisa apresentaram a figura do professor como influência para escolha do curso de ciências biológicas.

Durante a leitura das narrativas, foi verificado uma aparente divergência com respeito ao pensamento contrário, sendo o mesmo aluno, exemplo, o aluno N9 que no início da escrita o professor foi uma influência negativa. Porém, na mesma escrita, mais abaixo, o discente ver a influência positiva do professor na Educação Básica. *“Não gostava de Biologia no 1º ano do ensino médio por conta da professora que lecionava a disciplina, a qual ela ensinava era horrível somente mandava que lêssemos a apostila e não sabia explicar as dúvidas que surgiam, confesso que detestava a aula dela, [...] confesso que detestava a aula dela cheguei muitas vezes a cabular a aula. Mas tudo mudou quando no 2º ano do ensino médio uma nova professora foi para a minha escola essa sim formada em Biologia, [...], essa professora era tão apaixonava pelo que lecionava que os olhos chegavam a “brilhar” esse amor me contagiou me motivando a querer aprender mais”*. E não somente o aluno N9, mais também no decorrer da leitura das narrativas, outros alunos aparecem como se tivessem se contradizendo, porém, não é o caso, essas contradições do mesmo aluno na escrita, são as experiências que podem ter dado ao aluno ao longo da formação outra visão.

“[...]sempre tive ótimos professores de Biologia, mas uma em especial no segundo ano do ensino médio me fez perceber que era isso que eu queria pra minha vida, além de ministrar aula de forma maravilhosamente encatadora, ela se mostrava tão apaixonada pelo que fazia que isto acabou me contagiando” (E7).

Para o discente E7, a forma “tão apaixonada” como declara no seu relato, a maneira em que a professora lecionava, o influenciou de forma que o fez querer também essa “vida”, ou seja, a professora ministrava suas aulas com muita determinação de levar aos alunos o assunto de maneira que venha ser interessante também para eles, o que fez o discente perceber que a professora era “apaixonada” pelo lecionar. Gutierrez (2002, p. 43) descreve que “a relação desses professores com sua função e com as atividades e conteúdos transmitidos é marcada por uma extrema vivacidade”.

Deleuze (1997) diz que “o professor por muitas vezes deve se surrar para que consiga falar de algo de modo interessante”. É o modo em o professor busca aplicar sua aula que é relevante. Ou seja, para esse aluno, foi importante este modo, o que deixou uma marca, e que conforme Larrosa (2011, p.8) “[...] o sujeito da experiência é como um território de passagem, como uma superfície de sensibilidade em que algo passa e que “isso que me passa”, ao passar por mim ou em mim, deixa um vestígio, uma marca, um rastro, [...]”.

É possível encontrar nas palavras de Deleuze⁹ (1997) sobre os momentos em sala de aula na questão em que o professor deve ser capaz de fazer o aluno gostar do conteúdo, ou seja, fazer o que for necessário para que o conteúdo se torne interessante, a ponto de chamar a atenção do aluno para o que está sendo aplicado em sala, não do professor em si, mas do conteúdo que ele ministra, o qual diz que:

Nem sempre achamos interessante o que dizemos. E não é vaidade, não é se achar interessante ou fascinante. É preciso achar a matéria da qual tratamos, a matéria que abraçamos, fascinante. Às vezes temos que nos açoitamos. Não que seja desinteressante, a questão não é essa. É necessário chegar ao ponto de falar algo com entusiasmo. (DELEUZE, 1997, p.55).

⁹ Gilles Deleuze (1925-1995), filósofo francês, vinculado aos denominados movimentos pós-estruturalistas, categorizações que o próprio Deleuze questionava pelo que trazem, ainda, da visão e luta pelo idêntico. Foi um dos estudiosos de Kant, mas tem em Bergson, Nietzsche e Espinosa, poderosas intersecções. Professor da Universidade de Paris VIII, Vincennes, Deleuze atualizou idéias como as de devir, acontecimentos, singularidades, enfim conceitos que nos impelem a transformar a nós mesmos, incitando-nos a produzir espaços de criação e de produção de acontecimentos-outros.

Para os discente J7 e G7, os assuntos de biologia os encantava, mais quem o influenciou para a escolha da profissão também foram os professores do curso de pré-vestibular, o que é notável que os cursos de pré-vestibular também tem um papel relevante na hora de escolher o curso que irá cursar no Ensino Superior. *“Com o aprofundamento dos assuntos de biologia, percebi que estava encantada por esta área. Os professores que tive em curso de pré-vestibulares também me influenciaram na minha escolha, [...]”* (J7). *“Eu decidi estudar Ciências biológicas desde comecei a frequentar cursinho, e vi o quanto eu gostava dos professores e mais ainda dos de biologia, por ser uma matéria encantadora”*(G7).

Para o discente B7 ter vivenciado uma dura realidade com os professores em relação à um pequeno salário e outras situações difíceis, o fez entender que poderia mudar essa realidade vivenciada no Ensino Médio: *“Escolher cursar ciências biológicas não foi uma tarefa fácil. A primeira questão é que quando você esta no ensino médio é passado uma visão de professor, como uma das piores possíveis, como um profissional que além de ser mal remunerado é infeliz. Talvez não seja o sonho inicial de alguém ser professor logo no início da vida exatamente por isso, mas mesmo assim, escolhi cursar, pra tentar mudar a realidade dos alunos do ensino médio, [...]”* (B7). O discente ainda afirma do desejo de aprender, mas que teve dificuldades no aspecto de ter mais oportunidades de aprender durante as aulas no Ensino Médio. *“[...]eu tinha bastante desejo de aprender, realizar práticas, mas em toda a minha vida, acadêmica de ensino médio, fui apenas uma vez ao laboratório da escola e na aula de QUÍMICA”* (B7).

Diante dessa realidade, Nóvoa (2009, p.30) fala que “ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, [...]. O registo das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação”. Nota-se que, apesar de que o professor não tenha uma boa remuneração em relação ao seu salário mensal como professor, mais se ele aceitou a exercer aquela profissão, é necessário fazer todas atividades docentes sempre visando o “aperfeiçoamento e a inovação”, ou seja, é necessário uma dedicação, pois ele se propôs a exercer aquela profissão, ele escolheu aquela profissão, então um verdadeiro professor vai buscar fazer cumprir sua função com dedicação. Isto significa, que mesmo a escola não tenha uma boa estrutura para prática no Ensino da Biologia, como laboratório, o professor vai buscar meios para lecionar uma boa aula, independente da sua remuneração salarial.

3.1.2 ELEMENTOS RELACIONADOS A CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS DA BIOLOGIA

Quadro 2 - Influências na escolha do curso

Influências	Discente	Quantidade
Afinidade com o conteúdo	C7; F7; G7; J7; K7; L7. H9; I9; N9; T9.	10
Encantamento da natureza	K7; L7. A9; H9; N9; S9; T9.	7
Desejo por ser biólogo	C7; F7. A9; H9; Q9; T9.	6

Fonte: Marques, 2017.

Muitas dúvidas aparecem quando o indivíduo está procurando fazer um curso superior, os itens que geralmente influencia o indivíduo a buscar o curso que escolheu é sempre algo que de alguma forma teve um contato com o que o curso propõe, e no caso da biologia são os assuntos, como por exemplo, genética, meio ambiente, entre outros, e no caso de licenciatura, as vezes o indivíduo se identificou com os assuntos relacionados a biologia e com a docência.

Nessa categoria “Elementos relacionados a conhecimentos específicos da Biologia” treze discentes (62%) descreveram sobre suas influências na escolha do curso de Ciências Biológicas. Dentre essas influências, está a afinidade com o conteúdo, encantamento pela natureza e desejo por ser biólogo (Quadro 2).

“ [...] com o aprofundamento dos assuntos de biologia, percebi que estava encantada por esta área” (J7). O discente J7 demonstra que os assuntos na área biológica, o fez perceber que estava deslumbrado por essa área, e por consequência o fez escolher esse curso.

“Nasci no sul do Amazonas, onde presenciei muitos fenômenos naturais biológicos, como um quelônio enterrado na areia, na época me perguntei como estava respirando, mas não sabia que isso chama-se biologia, a ciência que satisfaz a minha curiosidade” (K7). Pelo fato de o discente K7 ter presenciado fenômenos na natureza e que de alguma forma se questionava do por que aquilo estava acontecendo, foi então, que quando descobriu que existia um curso que estudava esses fenômenos, viu que poderia satisfazer sua curiosidade através da ciência, ou seja, teria uma explicação para tudo que tinha vivenciado.

“[...] , férias não havia mais, mas a luta e o sonho de ser bióloga era maior que as dificuldades encontradas”(H9). Para o discente H9, o sonho de ser biólogo o fez lutar para fazer o curso de Ciências Biológicas.

Krasilchik (2008, p.11) no contexto de Ensino de Biologia diz que “Admite-se que a formação biológica contribua para que cada indivíduo seja capaz de compreender e aprofundar as explicações atualizadas de processos e de conceitos biológicos, a importância da ciência [...], enfim, pelo interesse pelo mundo dos seres vivos”. É realmente nesse questão que se encaixa essa busca pelo aprofundamento de assuntos de biologia, pois o indivíduo procurar compreender esses processos que estão em volta e que por fim vai se identificando com a biologia, pois ela junto com outras ciências (química e física) procuram responder questões de fenômenos naturais existentes no universo.

Para o discente A9, a explicação dos fenômenos naturais, também o instigou decidir a cursar ciências biológicas: “Era incrível poder observar os fenômenos naturais e conseguir explica-los, prevê-los. Portanto, decidi que eu queria ser bióloga” (A9).

Maturana (2001, p. 167) explica que “nós somos cientistas, mesmo sem nos darmos conta, quando queremos explicar nossas experiências cotidianas usando o critério de validação de explicações científicas ao vivê-las como algo dado em nossa vida cotidiana”. E essa explicação dos fenômenos naturais que o discente A9 procura é um dos elementos relacionados a área biológica, e esses elementos relacionado a área biológica é um fator determinante para que muitos alunos procurem a formação em Ciências Biológicas, mesmo que a graduação seja para Formação Docente relacionado ao Ensino da Biologia, o que fica claro, que para muitos estudante de Licenciatura em Ciências Biológicas, não se preocupam antes de entrar no curso sobre essa questão, se realmente a intenção é lecionar os assuntos que os chamaram atenção ou se eles querem serem pesquisadores desses assuntos sem estarem na sala de aula lecionando.

3.2 A EXPERIÊNCIA DE LECIONAR

Quadro 3 - Visões dos discentes no Lecionar

Lecionar	Discente	Quantidade
Experiências de lecionar que deixam marcas	A9; H9; I9; N9; P9; S9; T9.	8

Encantamento pelo lecionar	D7; E7; F7; L7. A9; I9; N9.	7
Desejo de ser o professor (a)	B7; L7. A9; H9.	4
Negação de ser o professor	A9; I9; M9.	3

Fonte: Marques, 2017.

Nessa categoria treze discentes (62%) descreveram sobre o que pensam de lecionar, conforme mostra o Quadro 3. As escritas desta categoria “A Experiência de Lecionar”, não foi identificado pelos voluntários desta pesquisa que se tratava se era de Estágio Supervisionado, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID ou até mesmo Experiência como professor em outras instituições, logo, os discentes não deixaram claro em suas escritas qual foi o meio de ensino que tiveram suas experiências quando lecionaram.

Durante a formação com os diversos contatos com o professor, os discentes começa a ter um “diagnóstico” da realidade como profissão, e que já começa com as primeiras idéias e impressões que carregam da profissão, e que podem inferir no futuro como professor, com essa nova realidade. Nos contextos das escritas, a forma de lecionar dos professores no Ensino Básico tiveram grande importância, pois já dão a estes discentes um “modelo” de aplicabilidade de conteúdos em sala de aula, e que neste momento de formação docente, eles colocarão em prática o que realmente acreditam que é o melhor método de ensino.

Na formação de professores é de extrema importância o momento do início do lecionar para este docente, Nóvoa (2009, p. 38) destaca que:

Um momento particularmente sensível na formação de professores é a fase de indução profissional, isto é, os primeiros anos de exercício docente. Grande parte da nossa vida profissional joga-se nestes anos iniciais e na forma como nos integramos na escola e no professorado.

Nesse contexto, Nóvoa coloca os primeiros anos de docência como “sensível”, pois este momento para o professor ainda é de integração com a profissão que escolheu, está ainda nos primeiros passos para compreensão do que docente tem a contribuir para os alunos. Levando para a questão experiencial na formação docente, considerando uma experiência prática, Tauchen et al (2014, p. 373) falam que:

“[...] a experiência prática é vista como espaço no qual a ação perturbada tem o poder de ativar a renovação dos discursos. Isso significa que a prática não deve ser percebida como espaço de objetividade a ser verificada, mas como um espaço de ação que pode se mostrar falível no trato com o mundo e, portanto, deve ser desproblematizado à luz de razões”.

Os discentes que expressam em suas narrativas suas experiências ao lecionar, demonstraram suas impressões da sala de aula, trouxeram em suas falas a percepção do ponto de vista dos alunos, o que trouxe para esse discente em formação algo que possivelmente influencie nas escolhas futuras, no sentido de como lecionar.

“[...] e era a minha primeira aula comandando uma turminha do sétimo ano no CETI João dos Santos Braga. Eu gelei quando vi todos aqueles baixinhos olhando pra mim, mas quando comecei a falar e eles começaram a perguntar, a aula foi fluindo de uma forma inacreditável, 50 minutos voaram entre conversas, brincadeiras e ciência. Eu não tinha percebido como a ciência poderia encantar tanto uma turminha tão nova [...]” (A9). Esse relato demonstra um impacto com o primeiro momento de lecionar, mais que aquele momento com os alunos durante uma aula foi importante para este discente, pois ele percebeu que o conteúdo aplicado chamou a atenção dos alunos. Esse relato, pois, coincide com o que Larrosa (2011, p.6) fala que a experiência é “isso que me passa”, que ele chama de “principio da reflexividade” é porque esse *me* de “o que *me* passa” é um pronome reflexivo.

Os detalhes do relato do discente A9 mostra um momento em sala de aula, em que o discente descreve tudo o que se passa com ele neste momento, e que ele está tendo um retorno não esperado para aquele momento, o que o deixou aquele momento reflexivo. E dentro desse contexto Larrosa (2011, p.7) diz que essa experiência “é um movimento de ida e volta”, pois esse discente está tendo um momento de retorno do que está ministrando e o interesse dos alunos pela aula ministrada.

O discente N9 revela que foi proposto pelo seu professor responsável pela aplicação da aula, em ministrar aulas diferenciadas, para que os alunos ficassem mais incentivados, o que ajudou para esse discente no sentido de lhe dar confiança na profissão escolhida. Sobre isto, nota-se que Nóvoa (2009, p. 36) diz que “a formação de professores deve passar para “dentro” da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens”.

“[...] a proposta era para dar aulas diferenciadas para incentivar os alunos a participar, a aprender, a gostar de estar naquele local (escola). Me deu mais confiança na futura profissão, me fez ver o lado bom de ser professor, alunos que reconhecem seu valor, aqueles que chegam no final da aula e dizem: a aula foi muito legal professora. Ou mesmo perceber em seus rostos que entenderam o que você explicou [...]”(N9).

Neste contexto, Wunsch et al (2016) ao descreverem sobre a formação do professor falam sobre formação de pessoas flexíveis:

Evidencia-se que, de uma forma geral, quando é tratado da formação de professores e das suas práticas depois de formados, almeja-se formar pessoas capazes de serem mais flexíveis, com maior capacidade de adaptação às mudanças, pessoas autônomas e participativas, prontas para enfrentar o mundo (WUNSCH ET AL, 2016, p.20).

“De início foi difícil atuar como docente, bate um frio na barriga e muito nervosismo, mas hoje estou mais seguro e encantado pela atuação de professor, pois a alegria nos olhares dos meus alunos é uma sensação única” (F7). Para este discente, houve uma mudança significativa na sua forma de atuar como professor. Larrosa (2011) chama esse contexto de “princípio da transformação” porque esse sujeito sensível, vulnerável e ex/posto é um sujeito aberto a sua própria transformação. Esses momentos que o discente destaca os detalhes que está acontecendo com ele, mostra que essas “sensações” de nervosismo foram momentos inseguros, mais que com o tempo se sente seguro e encantado pela profissão, ou seja, ele obteve essa “transformação” escrita por Larrosa.

Para o discente A9, que descreve sua infelicidade quanto ao curso em relação a carga horária reduzida na área da educação, quanto as questões pedagógicas, expressa sua ansiedade em poder estar apto para exercer a profissão de professor. *“Apesar das dificuldades e do curso possuir uma carga horária ínfima nas disciplinas da área de educação, espero estar apta para exercer a profissão de professora de Ciências Naturais e Biologia” (A9).*

“Desde pequeno, quando ainda cursava o primário (Ensino fundamental 1), já gostava de ensinar, e meu sonho era ser professor” (L7). O discente L7 relata que já tinha o “sonho” de ser professor desde o Ensino Fundamental, o que o levou a cursar o Ensino Superior em Licenciatura.

Apesar de que o curso de Licenciatura em ciências biológicas tem a finalidade de formar professores, foi possível perceber nas escritas que nem todos querem ser realmente professor, e que ainda pretende exercer outra profissão. *“Ainda receio em dar aula, mas tenho*

consciência que serei professora. E se não galgar por outro ramo profissional espero ser uma excelente profissional na minha primeira formação” (I9).

Pesquisas apontam que 5,2% dos alunos que realizam o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em 2007, e já tinham escolhido a profissão, queriam ser professores (BRASIL, 2009). Ou seja, é uma pequena procura pela profissão, e acabam que escolhendo a profissão docente por outros aspectos, como a dificuldade em conseguir ser aprovado em um curso que almeja no Ensino Superior. *“Meu sonho ainda é medicina, mas meu objetivo é terminar o curso e começar a trabalhar por pura necessidade” (M9).* O discente M9 deixa claro que tem o sonho de cursar medicina, mais que a necessidade o obriga trabalhar como professor.

3.3 AS DISCIPLINAS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Quadro 4 - Estágio Supervisionado

Estágio	Discente	Quantidade
Experiência positiva do Estágio Supervisionado	B7; C7; D7; E7; G7. H9; I9; N9; T9.	9
Experiência negativa do Estágio Supervisionado	I9, S9.	2

Fonte: Marques, 2017.

Nessa categoria dez discentes (48%) descreveram sobre suas experiências durante as disciplinas de Estágio Supervisionado, conforme mostra o Quadro 4. Vale ressaltar que os alunos do sétimo período ainda não fizeram o Estágio IV que acontece no oitavo período.

O Estágio Supervisionado, é o momento que vai propor ao discente a praticar o aprendizado da formação na graduação, busca trazer ao discente as ferramentas necessárias para ensinar em uma sala de aula, e também é uma disciplina obrigatória na estrutura curricular em Licenciatura.

O Estágio de Licenciatura é uma exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9394/96). O Estágio é necessário à formação profissional a fim de adequar essa formação às expectativas do mercado de trabalho onde o licenciado irá atuar. Assim o Estágio dá oportunidade de aliar a teoria à prática. Para Pimenta (2002) essa preparação é uma atividade teórica, ou seja, atividade cognoscitiva (conhecer) e teleológica (estabelecer

finalidades; antecipar idealmente uma realidade que ainda não existe e que se quer que exista), o Estágio é um dos componentes do currículo do curso de formação de professores. Currículo que é profissionalizante – isto é, prepara para o exercício de uma profissão. A escrita do discente A9, que está na categoria anterior sobre as visões do lecionar, expõe a atual demanda de disciplinas na área da docência, que mesmo com as disciplinas de Estágios Supervisionados na docência, ainda sim, está pouco a quantidade de disciplinas na área da docência. *“Apesar das dificuldades e do curso possuir uma carga horária ínfima nas disciplinas da área de educação, espero estar apta para exercer a profissão de professora de Ciências Naturais e Biologia”* (A9).

Na Universidade do Estado do Amazonas, o Estágio Supervisionado tem a carga horária de 420 horas, dividido em quatro semestres, do quinto período ao oitavo período da formação. Para essas duas turmas que foram os sujeitos desta pesquisa, os dois primeiros semestres, as aulas foram aplicadas na própria universidade para alunos do Ensino Básico da Rede pública aos sábados. Os dois últimos semestres foram nas escolas da rede pública de Manaus. No primeiro Estágio Supervisionado tem o foco voltado para Educação Ambiental, abordando temas transversais. No segundo Estágio Supervisionado a aplicação do ensino é voltado para instrumentação do Ensino de Ciências e Biologia, onde o licenciando vai aprender a executar atividades pedagógicas dentro de sala de aula com experimentações do campo da Biologia. O terceiro Estágio Supervisionado, tem o enfoque para a prática do Ensino de Ciências na escola, onde o formando tem a formação docente voltado para o Ensino Fundamental II que compreende do 6º ao 9º ano. O quarto Estágio Supervisionado, o licenciando tem a formação docente voltada para a prática do Ensino de Biologia, no Ensino Médio, que compreende do 1º ao 3º ano.

Durante as experiências dos Estágios Supervisionados, os alunos tem a chance de analisar o que está proposto a eles após a formação, toda a rotina que um professor tem na escola. Apesar de que muitas vezes o estagiário pense que o estágio não seja um veículo que vai mostrar a total realidade do professor, o licenciando tem nesse momento um poder de refletir a realidade do professor, pois é o que está proposto a ele depois da formação. Sobre essa questão da reflexão, Pimenta (1995, p.66, grifos do autor) diz que *“considera-se essa reflexão como contribuição privilegiada advinda do estágio, onde os futuros professores poderão observar, participar, problematizar, questionar a prática vivenciada, utilizando como parâmetros as aprendizagens das várias disciplinas do currículo. [...]”*.

“[...] *as matérias de estágio supervisionado com certeza me abriram os “olhos” pra saber que a aula, pode ser contextualizada com outras disciplinas, física, química, geografia, e além do mais realizar práticas que animem os alunos mesmo sem até mesmo precisar de um laboratório,[...]*” (B7). O discente B7, que já passou pelos dois primeiros Estágios Supervisionados, demonstra essa descoberta do campo amplo das ciências que pode ser contextualizadas, ou seja, não apenas fica numa ciência, mas que torna interdisciplinar a ciência, ampliando o conhecimento de atividades práticas nesse contexto da aplicabilidade de ensino.

Neste sentido, o Estágio supervisionado vai mostrando ao discente que ele pode desenvolver idéias em sala de aula que vai ampliando o conhecimento do aluno e dele mesmo como docente, o que destaca o que Pimenta e Lima (2006, p.9) falam que:

O entendimento de prática presente nessas atividades é o de desenvolvimento de habilidades instrumentais necessárias ao desenvolvimento da ação docente. Um curso de formação estará dando conta do aspecto prático da profissão na medida em que possibilite o treinamento em situações experimentais de determinadas habilidades consideradas, a priori, como necessárias ao bom desempenho docente.

O discente H9 não deixa claro sobre o sucesso que teve nas aulas durante o Estágio Supervisionado I para os alunos de Ensino fundamental, se foi de notas boas dos alunos, ou se foi de sucesso propriamente falando sobre lecionar, mas traz em seu relato que ao trabalhar com temas transversais em sala de aula, o trouxe uma gratificação, pela percepção de que realmente tem o desejo da profissão.

“[...] Pude trabalhar temas transversais com os eles e obtive sucesso nas aulas, isso foi muito gratificante, pois percebi que isso era exatamente o que eu gostava. Nos períodos seguintes continuávamos a trabalhar lecionando na própria universidade e posteriormente nas escolas, onde também alcancei meus objetivos e fortaleci meu interesse em atuar profissionalmente como professora [...]” (H9).

O discente I9, se referindo ao Estágio Supervisionado III, para os alunos de Ensino fundamental, traz em sua experiência uma aula que a fez refletir sobre a importância da prática docente, e que sua superação na prática de ensino a fez ver que a profissão escolhida traz uma satisfação única pessoal/profissional.

“[...] dei uma aula excelente e percebi o interesse dos alunos. Os próprios alunos me disseram que melhorei bastante, e que aquela tinha sido a melhor aula. Foi quando saiu do

abstrato o que nossos professores dizem sobre não ter preção ajudar um aluno e perceber que eles aprenderam. Fiquei em êxtase” (I9).

Esses relatos dos discentes estagiários, mostra essa satisfação, pois vai melhorando como docente, e ao mesmo tempo vendo a recepção de suas aulas lecionadas, que neste contexto, desse espaço de relação social se encaixa com que Wunsch et al (2016) declaram sobre a formação do professor em contexto escolar:

Estar na prática com essas variáveis é considerar o essencial desta relação: o aspecto de que os professores vivem num espaço carregado de afetos e de conflitos. Assim os docentes são formados para além da área pedagógica com os alunos, para uma relação social com as “comunidades locais”. Isto é, falar-se de um processo de crescimento e desenvolvimento de uma pessoa na sua totalidade (WUNSCH ET AL, 2016, p.32).

Apesar de que na maioria dos licenciandos que participaram desta pesquisa declararam o Estágio Supervisionado sendo uma experiência positiva, há também para outros discentes que afirmaram que foi experiência negativa, ou apenas parte dos Estágios foram experiências negativas, porém não descrevem os motivos em suas declarações.

“O estágio 1 e 2 foram, na maior parte, uma decepção e quase me desmotivou. Entretanto, um estágio no EJA (Educação de Jovens e Adultos) me motivou a continuar.[...]Os estágios em geral foram muito decepcionantes” (S9). O discente S9 destaca um estágio na Educação de Jovens e adultos que o impulsiona a continuar lecionando, porém não descreve o porque dessa decepção nos Estágios 1 e 2 do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas na Universidade do Estado do Amazonas.

“Os primeiros estágios, para mim, foram maçantes. Fomos muito cobrados e tivemos pouca assistência em relação a ser professor” (I9). Para o discente I9 a cobrança por parte dos professores de estágios em relação as aulas à lecionar para que tudo saia da maneira correta se tornou “maçantes” para este discente, e sobretudo este discente sentiu a necessidade de uma maior assistência na questão do perfil de como um professor deve ser.

Dentro destes entendimentos sobre o estágio supervisionado à docência. Pimenta e Lima (2006, p. 10) destaca sobre as perspectivas que o estágio gera no discente, segundo as autoras:

A perspectiva técnica no estágio gera um distanciamento da vida e do trabalho concreto que ocorre nas escolas, uma vez que as disciplinas que compõem os cursos de formação não estabelecem os nexos entre os conteúdos (teorias?) que

desenvolvem e a realidade nas quais o ensino ocorre. A exigência dos alunos em formação, por sua vez, reforça essa perspectiva, quando solicitam novas técnicas e metodologias universais, acreditando no poder destas para resolver as deficiências da profissão e do ensino, fortalecendo, assim, o mito das técnicas e das metodologias.

Nesse contexto, é possível enxergar que os alunos estagiários as vezes exigem uma perspectiva distante do concreto em uma escola, isso leva uma desmotivação por parte dos deles mesmos (estagiários), que muitas vezes querem utilizar novas técnicas e métodos para melhorar as deficiências no ensino, porém no estágio supervisionado ele está submetido a cumprir todas as propostas metodológicas da Universidade para o estágio e também cumprir as regras que a escola coloca para que ele cumpra durante todo o estágio.

3.4 O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA - PIBID

Quadro 5 - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID

PIBID	Discente	Quantidade
Relatos sobre o programa de iniciação à docência	F7; A9; N9; P9; S9	5

Fonte: Marques, 2017

Sobre a categoria “Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência ” cinco discentes (24%) descreveram relatos sobre o PIBID, conforme mostra o Quadro 5.

De acordo com o Ministério da Educação “o programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública” (BRASIL, 2010).

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID tem por objetivos (BRASIL, 2010):

- A- Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- B- Contribuir para a valorização do magistério;
- C- Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;

- D- Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- E- Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
- F- E contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Nos relatos de 5 discentes participantes da pesquisa, trouxeram o PIBID como um meio importante em relação a prática docente.

Ao relatar uma das primeiras experiências no PIBID, o discente A9 diz que: *“Apesar de nova nessa área, eu tive uma excelente professora supervisora no PIBID que me ensinou muitas coisas sobre a arte de lecionar”* (A9). O discente A9 traz a importância do professor supervisor do PIBID, pois vai ensinando meios que facilitam o ensino na sala de aula. Ambrosetti et al (2013, p. 168) falam que *“além das consequências positivas para a formação dos licenciandos, a convivência dos parceiros no PIBID é transformadora também para as instituições envolvidas”*. Esses parceiros do PIBID que os autores escreve são os professores supervisores que ficam na escola, coordenadores do programa na universidade, e todos que fazem parte do programa em que o discente está envolvido.

“No segundo ano da graduação consegui uma bolsa de iniciação a docência, que hoje estou prestes a completar dois anos no programa. De início foi difícil atuar como docente, [...], mas hoje estou mais seguro e encantado pela atuação de professor, pois a alegria nos olhares dos meus alunos é uma sensação única” (F7). O discente F7 traz a questão de como é inseguro lecionar em sala de aula no início, mais que com o tempo vai se tornando mais seguro na prática docente. Notamos essa insegurança em outras escritas acima ligadas ao lecionar no momento em que os discentes estão confrontando com a realidade da docência, mais que com o passar do tempo, se continuar tendo esse contato, o discente vai adquirindo conhecimento e ao mesmo tempo compreendendo esse ambiente, o que vai deixando-o mais

seguro. É nesse contexto que Ambrosetti et al (2013, p.162) falam que “A inserção no espaço escolar traz o confronto com a realidade, mas também o conhecimento e a busca de compreensão desse novo ambiente, em um movimento no qual as expectativas vão sendo revistas e novas relações são construídas”.

“[...] *posso destacar o Programa de Instituição de Bolsas de Iniciação a Docência que me possibilitou ter experiências riquíssimas em relação à docência e a convivência com os alunos em sala de aula*” (P9). O discente P9, descreve esse momento do PIBID como “Experiências Riquíssimas”, ou seja, o PIBID foi para esse discente um verdadeiro mecanismo de aprendizagem como docente. Para o discente S9 destaca que na atuação profissional como futuro professor, “*o PIBID, sem dúvidas, foi o que mais marcou*”. Para Ambrosetti et al (2013, p.167) “Outro aspecto fundamental nesse aprendizado da docência é a reflexão sobre o próprio processo de aprender a profissão. Nesse sentido, podemos entender que a participação no PIBID favorece a construção da profissionalidade [...]”.

O discente N9 destacou o PIBID como uma ajuda para ser mais confiante na futura profissão, ou seja, os meios que o PIBID propõe para os discentes lecionarem, os incentivam como docente. “[...] *esse me ajudou muito, pois a proposta era para dar aulas diferenciadas para incentivar os alunos a participar, a aprender, a gosta de estar naquele local (escola). Me deu mais confiança na futura profissão [...]*” (N9). E neste contexto que Zeulli et al (2012, p.16) destacam sobre a importância do PIBID na formação inicial de professores:

Aprendem a como se comportar e como resolver os problemas na sala de aula; como entender e trabalhar melhor com os conteúdos; como lidar com os alunos e cuidar da disciplina; como pesquisar e buscar novas metodologias; como atender os alunos com maiores dificuldades; como adquirir mais segurança e autoconfiança, dentre outros.

3.5 OUTRAS MARCAS NA GRADUAÇÃO QUE INFLUENCIAM NA FORMAÇÃO

Quadro 6 - Efeitos que mudam visões sobre a formação durante a graduação

Graduação e seus impactos	Discente	Quantidade
Professores da UEA influenciadores na formação	E7; F7; K7; L7. H9; N9; O9; S9; T9; U9.	10
Desperiodização	C7; K7; L7. H9; O9; T9; U9.	7

Impacto negativo da mudança de grade	H9; I9; P9; T9; U9.	5
Superação de limites	C7; D7; E7; F7; G7; L7. H9; N9; R9.	9

Fonte: Marques, 2017.

Sobre esta categoria “Outras marcas na graduação que influenciam na formação” quinze discentes (71%) descreveram relatos que os influenciaram durante a formação, conforme mostra o Quadro 6.

Costa (2012, p. 5) descreve a formação docente como “um espaço onde os saberes e práticas vão sendo ressignificados e recontextualizados, constituindo-se em um espaço de produção de novos conhecimentos, de troca de diferentes saberes, de repensar e refazer a prática do professor, da construção de novas competências”. Isso mostra que muitas experiências acontecem durante a formação com a troca de diferentes saberes e vai formando um docente com novos conhecimentos tanto na questão teórico-prático quando numa dimensão pessoal-profissional.

Durante a graduação, muitos professores influenciam na formação do discente nos seus diversos modos de lecionar, 10 discentes citaram os professores em seus relatos como elemento que também influencia positivamente e/ou negativamente.

“[...] o contato que os professores nos fazem ter com profissionais de fora da universidade nos faz aprender bastante e de forma significativa” (E7).

“[...] por conhecer os professores e sua didática criei um perfil pra cada um. Tem desde aquele que é doutor é cheio de experiência e sabe de tudo que você possa imaginar, porém não sabe dar aula, mas na prova cobra o que deu e o que não deu” (T9).

“Cursar a disciplina de Ecologia foi uma das melhores experiências, pois permitiu ter contato direto com o campo, animais e plantas através das aulas práticas e aprender informações valiosas com professor Jair Maia que apesar de ser um professor bastante temido e exigente é um grande professor que ensina muito bem e oportuniza ao aluno contato com campo diretamente” (J7).

“[...] encontro-me satisfeita por cursar ciências biológicas na universidade que estou, por aprender o que hoje sei, por ter professores bem capacitados, pelas amigas que

conquistei e pela história que construí até aqui, afinal, ainda não acabou, há uma grande batalha até a conclusão”(H9).

“Mesmo no Ensino Superior você terá professores que lhe servirão de inspiração outros nem tanto, lembro que em uma aula com o microscópio vimos a divisão celular e aquilo me fascinou” (N9).

Dentre as diversas escritas, nota-se que os discentes vão analisando os professores, a forma de lecionar de cada um, e alguns chegam a criar o perfil de cada professor conforme o discente T9, dois discentes J7 e N9 colocaram as atividades práticas que os professores fizeram para demonstrar que são bons professores. Nessas escritas sobre os docentes, é possível analisar que não é apenas uma aula normal em que os alunos ficam em fila indiana e o professor lecionando que os discentes foram influenciados, mais também os professores que buscam ir além da sala de aula para aumentar o conhecimento dos alunos, é nesse âmbito, que envolve o que Krasilchik (2008, p.36) diz que “a tarefa dos docentes está muito relacionada a investigar como e porque o aluno aprende, deixando-se de limitar-se a uma apresentação de conteúdos, temas e atividades listadas em proposta curricular e expostas discursivamente em livros”.

Para o discente H9, o professor orientador de TCC é um influenciador na área que almeja seguir. “[...] *tenho um orientador que me influencia bastante em seguir esse caminho*” (H9).

Cada discente, demonstraram experiências singulares em relação aos professores, ou seja, em nenhum muito descreveram os mesmos relatos de um professor, o que torna suas experiências únicas durante a graduação. Essas experiências, sobre os professores na formação, de forma singular, Larrosa (2011, p.7) trata nesse sentido como o “princípio de subjetividade”, que supõe que não há experiência em geral:

O “princípio da subjetividade” supõe também que não há experiência em geral, que não há experiência de ninguém, que a experiência é sempre experiência de alguém ou, dito de outro modo, que a experiência é, para cada um, a sua, que cada um faz ou padece sua própria experiência, e isso de um modo único, singular, particular, próprio.

Para os alunos que entraram no curso de Licenciatura em ciências biológicas na Universidade do Estado do Amazonas no ano de 2013 tiveram uma mudança na estrutura curricular do curso, a partir do terceiro período (em 2014), e que muitas disciplinas que a

estrutura curricular nova exige, não foram cursadas pelas turmas que entraram em 2013, ou seja, a turma que atualmente está no décimo período, teve que fazer diversas disciplinas em cursos de férias, e em semestre normal, com as turmas que entraram em 2014, para repor as disciplinas do primeiro e segundo período da estrutura curricular atual. O que gerou um transtorno para alguns discente que atualmente estão no décimo período.

Morais (2012, p.2) descreve sobre a construção da subjetividade docente na formação inicial, segundo ele:

A formação inicial constituída de um arsenal incalculável de situações amalgamáveis e projeções idealizadas, segundo a lógica do sistema educacional, abriga um campo de práticas e relações intersubjetivas, e até ocultas curricularmente que vão se tecendo aos poucos, carregando sentidos e configurando-se numa totalidade dos aspectos sócioeconômico e culturais vivenciados pelos sujeitos imersos nessa realidade,[...]

“[...] a polêmica mudança de grade que prejudicou bastante as turmas que entraram no ano de 2013. Nunca tivemos férias porque tínhamos que fazer Curso de Férias para compensar esta mudança” (I9).

“Após o segundo período, fomos informados da mudança de estrutura curricular do curso, o qual passaria a ter duração de 5 anos. “No primeiro momento essa atualização foi impactante e insatisfatória, abalou muito os alunos, pois por muito tempo não teríamos férias, e sim disciplinas a realizar nesse período” (H9).

“Essa mudança apresentada como “benéfica” me trouxe um prejuízo incalculável, pois a partir dela, minha vida acadêmica tornou-se uma loucura, afinal, de alguma forma eu teria que recuperar o tempo perdido e a maneira encontrada foi fazer curso de férias já que eu não poderia estudar no contra turno devido o meu trabalho” (U9).

“[...] ou seja, todo o investimento financeiro e de tempo foi jogado no lixo, e férias era coisa que só conhecíamos de ouvir falar pois sempre estávamos fazendo curso durante esse período”(T9). “[...] a mudança de grade na qual fomos mal informados e influenciados a aceitar, o que mostrou-se bastante ruim durante todo o período do curso” (P9).

E mesmo com a intenção de melhorar na questão de conhecimentos dos discentes, por parte da universidade, a mudança na estrutura curricular do curso, ainda trás críticas de discentes.

“Apesar das dificuldades e do curso possuir uma carga horária ínfima nas disciplinas da área de educação, espero estar apta para exercer a profissão de professora de Ciências Naturais e Biologia” (A9).

“[...], a uea poderia dar mais suporte para aulas práticas não apenas nessas disciplinas, mas em todas as disciplinas terem práticas pedagógicas que não ensine apenas a ser um biólogo, mas também com um currículo bom, um profissional cheio de experimentos para realizar em sala de aula, com alunos de ensino fundamental, médio e até mesmo ensino superior”(B7).

Sobre essa questão do currículo do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade do Estado do Amazonas, da falta de mais disciplinas na área pedagógicas, também é uma questão não apenas desta universidade, mais também é uma questão que precisa muito ainda ser debatida no âmbito educacional das universidades, principalmente nos cursos de licenciatura que tem a finalidade de formar professores, é nesse ponto que Morais (2012, p.2) destaca:

A esse respeito, o currículo das universidades está impregnado de uma carga extensa de disciplinas, sejam elas de caráter filosófico, sociológico, psicológico e histórico, organizadas em cargas horárias como que aligeiradas e situando suas abordagens em seus respectivos campos de atuação, não articulando-se com a Didática e a Pedagogia: campos essenciais que embasam fundamentalmente a formação do professor.

A disciplina “Biologia Celular” no primeiro período da Estrutura Curricular, deixou as “marcas” na experiência formativa para alguns discentes, sendo esta disciplina um ramo da biologia que estuda as células, tanto as funções, estruturas e sua importância nos seres vivos.

“[...]. De inicial foi a disciplina que mais tive dificuldade, mais pelos nomes científicos e técnicos que não era comum ao meu vocabulário” (F7). “Já no primeiro semestre passava noites e mais noites estudando para passar na disciplina mais temida do período (Biologia celular)” (G7).

Para nove licenciandos, a formação na graduação é uma superação de limites. E que neste âmbito traz a questão da subjetividade, pois essas superações é advinda como singularidade de cada indivíduo, deixando de ser algo formativo experiencial grupal e se torna totalmente particular de cada um. Bonadiman (2011, p. 44 apud Gonzalez Rey, 2005, p. 207) descreve sobre essa subjetividade individual:

A ação dos sujeitos implicados em um espaço social compartilha elementos de sentidos e significados gerados dentro desses espaços, os quais passam a ser elementos da subjetividade individual. Entretanto, essa subjetividade individual está constituída em um sujeito ativo, cuja trajetória diferenciada é geradora de sentidos e significações que levam ao desenvolvimento de novas configurações subjetivas individuais que se convertem em elementos de sentidos contraditórios com o status quo dominante nos espaços sociais nos quais o sujeito atua. Esta condição de integração e ruptura, de constituído e constituinte que caracteriza a relação entre o sujeito individual e a subjetividade social, é um dos processos característicos do desenvolvimento humano.

“A trajetória acadêmica é cheia de altos e baixos, as vezes os nervos ficam a flor da pele, as vezes só queremos um pouco de paz por estarmos tão atarefados e deixarmos tudo pra cima da hora, [...]. Mas acredito que tudo isso faz parte, afinal ninguém disse que seria fácil, mesmo em meio as dificuldades, acredito ter feito a escolha certa e espero permanecer firme até o fim” (E7).

3.6 RELACIONAMENTOS ENTRE OS DISCENTES

Quadro 7 - Relacionamentos interpessoais na graduação

Graduação	Discente	Quantidade
Relacionamento interpessoal	C7; G7; K7; L7. 09; R9; S9.	7

Fonte: Marques, 2017.

Na universidade, pessoas estão sempre em contato umas com as outras, e dependendo uns de outros, conforme as situações que vão surgindo, e por isso, laços vão se formando, sendo de amizade ou não, mais que de alguma forma, acaba marcando para esses formandos da graduação. Nesta categoria, 33% dos discentes participantes da pesquisa relataram sobre relacionamentos interpessoais durante a graduação, conforme está no Quadro 07.

“Já no segundo semestre, com as máscaras no chão, eu já sabia com quem poderia contar e com quem não. Começamos nos apoiar, eu e meus amigos, e a estudar para vencer os semestres juntos” (C7).

“O que irei guardar na memória sendo considerado uma lembrança não tão boa, vai ser algumas amizades perdidas por conta de fofocas desnecessárias, mas hoje em dia vejo que muitas coisas mudaram desde o início da vida acadêmica, nada é como antes e com certeza todos vão passar por essa mudança de vida na universidade e até mesmo de comportamento, pois na faculdade aprendemos não só as disciplinas a serem cursadas

durante a vida acadêmica como também a saber ligar com o cotidiano e com as mudanças que a vida nos oferece, nos amadurecendo tanto a nível de conhecimento adquirido quanto psicologicamente” (G7).

Fato visualizado sobre essas escritas, muitos relatos que demonstram, que é inseparável nesse contexto, a vida na formação e ter uma outra vida paralela. As escritas relatam muitos fatos de experiência, que traz a questão da subjetividade nesse contexto. O que descreve inteiramente as palavras de Larrosa (2002, p. 27) sobre o saber da experiência:

O saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências vividas que marcaram a formação dos discentes de Ciências Biológicas da Universidade do Estado do Amazonas na formação inicial foram visualizadas nas narrativas autobiográficas propostas a eles escreverem. As experiências formativas que colaboraram na construção da identidade profissional de cada um teve uma gama de diversidade, assim também como teve muitas singulares em seus relatos, resultando assim em análise mais profundas sobre essas similaridades de experiências aqui destacadas. Os discentes falaram dos motivos nos quais escolheram para a formação docente em biologia, dentre eles destacaram-se em várias escritas a figura do professor nos ensinamentos anteriores à universidade, como o ser que influenciou na escolha do curso, o encantamento com a natureza e os diversos assuntos da biologia, a tentativa de explicar os fenômenos naturais, o desejo por ser biólogo, foram os pontos abordados, em cima das experiências vividas.

Na questão de lecionar, alguns discentes destacaram momentos em sala de aula que foram marcantes frente aos alunos, destacando algumas aulas ministradas por eles mesmo, que para alguns foram momentos decisivos quanto a formação docente, ou seja, experiências que deixaram marcas na vida profissional. Os Estágios Supervisionados teve grande impacto, os métodos de aplicação das aulas ministradas, que também deixaram muitos discentes “motivados” pela arte de lecionar, mas que também teve situações opostas a estas de

“desencorajamento” quanto ao lecionar. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID apareceu nas escritas como uma importante ferramenta na questão da experiência profissional, dando mais segurança na questão da experiência em sala de aula com os alunos.

Dentre os mais variados relatos aqui destacados, as narrativas autobiográficas escritas pelos discentes da formação inicial, tem em seus relatos os professores da universidade como influenciadores em relação a docência, as reprovações em disciplinas, a mudança de grade, críticas ao currículo do curso, superações, questões pessoais, dentre outros aspectos destacados pelos discentes como marcantes na formação, mostram a subjetividade que existe quanto as marcas da graduação, que não é apenas um Estágio Supervisionado que pode fazer a diferença na formação, mais que existe todo um contexto durante a formação que formam esse futuro profissional à docência.

Considera-se que esta pesquisa pode de alguma forma colaborar com a prática do curso de Licenciatura de Ciências Biológicas da Universidade do Estado do Amazonas, pois trazem visões importantes dos discentes em relação a formação destes futuros docentes, que abordam questões a serem analisadas, como a estrutura curricular pedagógica do curso, práticas docentes dos professores da universidade, incentivar os discentes quanto aos programas de iniciação a docência, que demonstram o quanto colabora na formação docente e principalmente nos Estágios Supervisionado que é um dos primeiros passos que o discente dá para a futura profissão. Portanto, os resultados deste trabalho apontam categorias formativas importantes para uma formação de qualidade dos novos professores.

5. REFERÊNCIAS

- ABECEDÁRIO. Gilles Deleuze. Entrevista Claire Parnet. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oPXb4rMXJaE>. Acesso em Setembro, 2017.
- AMBROSETTI, N. Banhara; NASCIMENTO, M. G. C. de Arruda; ALMEIDA, P. Albieri; CALIL, Ana Maria G. C; PASSOS, L. Ferragut. Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores: o olhar dos estudantes. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 151-174. 2013.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo. 1º ed. p.279. 2016.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Edições 70, 1977.
- BUENO, Oliveira, B. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p. 11-30, 2002.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Presidência da República Casa Civil. Brasília, 20 de dezembro de 1996; Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm> Acesso em: 11 de mai. 2016.
- BRASIL. Decreto n. 7.219, de 24 de junho de 2010. **Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência — PIBID e dá outras providências**. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 jun. 2010. p. 5.
- BRASIL. Quem quer ser Professor no Brasil? O que o Enem nos diz. **Na Medida: Boletim De Estudos Educacionais Do Inep**. v.1. n.3., set.,2009.
- BONADIMAN, Heron Laiber. **Subjetividade e construção de saberes docentes na formação inicial de professores de química no estágio supervisionado**. São João Del-Rei, 2011. 96 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal De São João Del-Rei, 2011. [Orientador: Prof. Dr. Murilo Cruz Leal].
- CLANDININ, D. Jean; CONELLY, F. Michael. **Pesquisa Narrativa e Educação de Professores**. 2. Ed. Ver. – Uberlândia: EDUFU, 2015. 250p.
- COSTA, Silvano S. O. Caminhos para o conhecimento de si: narrativas auto (biográficas) na formação inicial/continuada de professores. **VI Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”** São Cristovão – SE. 10 p. Set 2012.
- CUNHA, Jorge L; CARDÔZO, Lisliane dos S. Ensino de História e formação de professores: narrativas de educadores. **Educação em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 42, p. 141-162, out./dez. 2011.
- CURY, F. G; SOUZA, L. A; SILVA, H. Narrativas: um olhar sobre o exercício historiográfico na Educação Matemática. *Bolema*, Ago 2014, vol. 28, nº49, p. 910-925

- DAS GRAÇAS, M.; MARIANA, M. y DE, D. (2009). **O uso de narrativas autobiográficas como elemento de análise da escolha da profissão docente. Enseñanza de las Ciencias**, Número Extra VIII Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias, Barcelona, pp. 3033-3037.
- DELEUZE, Gilles. **O abecedário de Gilles Deleuze**. Entrevista com G.Deleuze. Editoração: Brasil, Ministério da Educação, TV Escola, 2001. Paris: Éditions Montparnasse, 1997, VHS, 459min.
- DOMINGOS, J. C. **Profundar narrativamente a educação**. In: SOUZA, E. C. (AUTO)BIOGRAFIAS E DOCUMENTAÇÃO NARRATIVA redes de pesquisa e formação. Salvador: EDUFBA, p.364, 2015.
- FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. **Sociologia – Problemas e Práticas**. Vol 9, 1991, 171-177p.
- FOUCAULT, M. **História da Sexualidade**. (Vol. II: O uso dos prazeres). Rio de Janeiro: Graal. 1984.
- GUTIERRA, B. C. C. O mestre (im)possível de adolescentes - uma especial posição subjetiva na transmissão. **Estilos da Clínica**. Vol 7. nº12. 36-47p. 2002.
- KRASILCHIK, M. **Prática de Ensino de Biologia**. 4ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.
- LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. **Reflexão & Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19,n. 2, p. 4-27, 2011.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Trad. João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, Anped, São Paulo, n. 19, p 20-28, jan./abr. 2002.
- LAUBSTEIN, Geórgia S. Picelli ; PEZZATO, João P. **A potencialidade da pesquisa narrativa para as investigações sobre o ensino de geografia**. In: IV Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos, 2010, Rio Claro-SP. Pesquisa Qualitativa: rigor em questão. Fundamentos - Métodos - Desdobramentos, 2010.
- LIMA, Walter M. **Educação e Razão dialética**. 2003. 156f. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003. [Prof. Dr. Silvio Donizette de Oliveira Galo]. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000295358>> Acesso em: 12 jul. 2016.
- MATURANA, Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte. Ed. UFMG. 2001.
- MEIRELES, Mariana M. Entrevista narrativa e hermenêutica de si: Fonte de pesquisa (Auto)biográfica e perspectivas de análises. In: SOUZA, E. C. (AUTO)BIOGRAFIAS E DOCUMENTAÇÃO NARRATIVA redes de pesquisa e formação. Salvador: EDUFBA, p.364, 2015.

- MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.
- MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência e Educação**. v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003
- MORAIS, Joelson de Sousa. A construção da subjetividade docente na formação inicial: edificando pontes para o exercício de uma prática pedagógica de qualidade na educação escolar. XVI ENDIPE - **Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**. UNICAMP. Campinas. 12p. 2012.
- NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote.1992^a
- NÓVOA, Antônio. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa, Educa. p. 95. 2009.
- SILVA, Wilton C. L. Para além da ego-história: memoriais acadêmicos como fontes de pesquisa autobiográfica. **Patrimônio e Memória**. São Paulo, Unesp, v. 11, n. 1, p. 71-95, 2015.
- PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a Formação: Pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.27, n.01, p. 369-386, abr. 2011.
- PIMENTA, Selma G. O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática? **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n.94. p.58-73, ago. 1995.
- PIMENTA, Selma G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- PIMENTA, Selma G. LIMA, Maria Socorro L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Póesis** –V. 3, Nº 3 e 4, p.5-24, 2005/2006.
- ROLNIK, Suely. Pensamento corpo e devir – uma perspectiva ético/ estético/ política no trabalho acadêmico. In: **Cadernos de subjetividade**. São Paulo: PUC, nº2. 1993.
- SMITH, Vivian H; SPERB, Tânia M. A construção do sujeito narrador: Pensamento discursivo na etapa personalista. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 12, n. 3, p. 553-562, set./dez. 2007
- SOUZA, Elizeu C. **O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores**. 344 f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.
- SOUZA, Elizeu C. Pesquisa Narrativa, (auto)Biografias e História Oral: ensino, pesquisa e formação em Educação Matemática. **Ciências Humanas e Sociais em revista**. v. 32, n. 2. Julho/Dezembro. p. 13-27.2010.

- RIBEIRO, Tiago; SAMPAIO, C. Carmen; SOUZA, Tiago. Investigar narrativamente formação docente: no encontro com o outro, experiências...**Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 135-154, jan./abr. 2016.
- RABELO, Amanda O. A importância da investigação narrativa na educação. **Educação em Revista**, Campinas, v. 32, n. 114, p. 171-188, jan.-mar. 2011.
- ROSA, Maria I. P; PAVAN, Adriana C. Discursos híbridos nas memórias das licenciaturas em ciências em uma instituição universitária. **Educação em Revista**. Bauru, 2011, vol. 17, nº1, p. 149-158.
- ROLNICK, Suely. In “Toxicômanos de identidade. Subjetividade em tempo de globalização”, **in Cultura e subjetividade**. *Saberes Nômades*, org. Daniel Lins. Papirus, Campinas 1997; pp.19-24.
- TAUCHEN, Gionara; DEVECHI, C. P. Viero; TREVISAN, Amarildo Luiz. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 369-393, maio/ago. 2014.
- UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS. **Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Biológicas (Licenciatura)**. 221p. 2013.
- ZEULLI, Elizandra; BORGES, Maria Célia; ALVES, Valéria Almeida; JÚNIOR, Ailton Paulo de O. O PIBID e a formação inicial dos professores da uftm: diferentes experiências entre seus atores. XVI ENDIPE - **Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino** – UNICAMP, p12. Campinas.2012.
- WUNSCH, Luana ; MACHADO, Dinamara P; JUNGES, Kelen dos S. A docência na educação básica: diferentes olhares sobre a formação do professor em contexto escolar. **Revista Ensino & Pesquisa**, v.14, Suplemento Especial. p.18-35. 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Ficha em papel A4 para redação.

The image shows a two-page template for a writing assignment. The left page is titled "UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS" and contains the prompt "Minha história de vida acadêmica...". The right page is blank with horizontal lines for writing. A large, faint watermark "CONFIDENCIAL" is visible across both pages.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Minha história de vida acadêmica...

CONFIDENCIAL

APÊNDICE B – Instruções gerais para a Redação.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO



ALESSANDRA RODRIGUES MARQUES



FAÇA UMA NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA

SEGUE ABAIXO SUGESTÕES (OPCIONAIS) QUE NORTEIAM UMA NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA, DE MANEIRA QUE FACILITARÁ NA SUA REDAÇÃO. A IDÉIA É DEIXAR CLARO PARA O LEITOR AS INFORMAÇÕES, DESTACANDO COM MAIOR FOCO A SUA FORMAÇÃO INICIAL.

1 - Conte em sua narrativa as memórias que você guarda desde a escolha do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas até o dia de hoje. O que te fez escolher esse curso? Como foi o início da graduação? Quais experiências você lembra e percebe que colaboraram para sua formação? O que te aconteceu no curso que marcou sua vida acadêmica? Que experiência mais marca e ajuda na atuação profissional enquanto futuro professor? O que você tem para contar sobre sua trajetória acadêmica? Que experiências positivas e negativas marcaram sua trajetória no curso? Conte-nos suas memórias...

Obs: As informações utilizadas nessa redação serão para uma pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso, intitulada "NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL NA VISÃO DE DISCENTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS", portanto, nomes fictícios serão colocados para preservar a identidade dos discentes.

"Tive um professor no curso pré-vestibular, o qual sua empolgação nas suas aulas sobre os assuntos de botânica eram evidentes. Eu amava suas aulas, ele era professor de Biologia e teve forte influência em minha escolha profissional".
Alessandra Rodrigues

APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido.

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS - UEA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/UEA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Colaborador(a),

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **“MÚLTIPLOS OLHARES NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA: O QUE OS DISCENTES TÊM A DIZER?”**, sob a responsabilidade de LEANDRO BARRETO DUTRA que irá investigar ATRAVÉS DAS NARRATIVAS ESCRITAS PELOS DISCENTES, AS EXPERIÊNCIAS QUE MAIS MARCAM SUAS TRAJETÓRIAS DURANTE A FORMAÇÃO INICIAL NA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E QUE ENTENDEM SER IMPORTANTES PARA SUA ATUAÇÃO PROFISSIONAL QUANDO PROFESSORES. A IMPORTÂNCIA DESSA PESQUISA SE FAZ QUANDO ENTENDEMOS QUE PENSAR A FORMAÇÃO INICIAL ATRAVÉS DOS MÚLTIPLOS OLHARES DOS DISCENTES PODE COLABORAR PARA MELHORIA DA FORMAÇÃO INICIAL, VISTO QUE OS PONTOS POSITIVOS PODERÃO SER MANTIDOS E OS NEGATIVOS, CORRIGIDOS. POSSIBILITANDO UMA FORMAÇÃO MAIS ADEQUADA E EFICAZ.

1. PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA: Ao participar desta pesquisa você SE COMPROMETE EM DESCREVER, ATRAVÉS DE UM TEXTO NARRATIVO, SUAS EXPERIÊNCIAS NA GRADUAÇÃO QUE MAIS MARCAM SUA TRAJETÓRIA E QUE COLABORARAM PARA A SUA FORMAÇÃO ENQUANTO PROFISSIONAL NA ÁREA DA EDUCAÇÃO. ESSAS EXPERIÊNCIAS PODEM SER POSITIVAS E NEGATIVAS, DESDE QUE VOCÊ ENTENDA QUE, DE ALGUMA FORMA, ELA COLABOROU PARA SUA ATUAÇÃO QUANDO PROFESSOR.

Lembramos que a sua participação é voluntária, você tem a liberdade de não querer participar, e pode desistir, em qualquer momento, mesmo após ter iniciado A ESCRITA DO TEXTO NARRATIVO, sem nenhum prejuízo para você.

2. RISCOS E DESCONFORTOS: O(s) procedimento(s) utilizado(s) QUE SERÁ A SUA ESCRITA DE SUAS EXPERIÊNCIAS poderá(ão) trazer algum desconforto como, POR EXEMPLO, SENTIR-SE CONSTRANGIDO EM EXPOR ALGUMAS SITUAÇÕES OCORRIDAS DURANTE A GRADUAÇÃO; SENTIR-SE ENVERGONHADO POR ENTENDER QUE SUA ESCRITA NÃO É ADEQUADA AO PADRÃO DA NORMA CULTA DA LÍNGUA PORTUGUESA; RECEIO DE TER SUA ESCRITA DIVULGADA OU EXPOSTA AOS COLEGAS OU QUALQUER OUTRA PESSOA QUE NÃO OS RESPONSÁVEIS PELA PESQUISA; tipo de procedimento apresenta um risco DO COLABORADOR NÃO SE SENTIR A VONTADE PARA ESCREVER O TEXTO que será reduzido pela(o) APRESENTAÇÃO DA PESQUISA, MENCIONANDO QUE PODERÁ SER UTILIZADO UMA LINGUAGEM COLOQUIAL, POIS O QUE IMPORTA PARA A PESQUISA É TER ACESSO AO OLHAR DO DISCENTE PARA O CURSO E NÃO SOMENTE O MODO COMO ESTE DESCREVE O ACONTECIDO.

3. BENEFÍCIOS: Os benefícios esperados com o estudo são no sentido de DAR NOTORIEDADE AO OLHAR DO DISCENTE SOBRE SUA FORMAÇÃO INICIAL E CRIAR MODOS PARA QUE SUA VOZ SEJA OUVIDA E EXPRESSADA EM AÇÕES QUE COLABOREM PARA A MELHORIA DA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS. TAMBÉM A PESQUISA COLABORA COM A FORMAÇÃO DE TODOS OS COLABORADORES, POIS AO PENSAREM E ESCREVEREM SOBRE SUAS PRÓPRIAS FORMAÇÕES, CRIAM CONDIÇÕES PARA A AUTO-FORMAÇÃO, QUE É O PENSAR SOBRE SI. OS BENEFÍCIOS SERÃO

IMEDIATOS AOS COLABORADORES. AO CURSO OS BENEFÍCIOS PODERÃO ACONTECER A CURTO, MÉDIO E/OU LONGO PRAZO, DEVIDO AO TEMPO NECESSÁRIO PARA ADEQUAÇÃO AOS RESULTADOS.

4. FORMAS DE ASSISTÊNCIA: Se você precisar de alguma ORIENTAÇÃO, por se sentir prejudicado por causa da pesquisa, ou se o pesquisador descobrir que você tem alguma coisa que precise de tratamento, você será encaminhado(a) por LEANDRO BARRETO DUTRA, (92) 3878-7722 para ESCOLA NORMAL SUPERIOR/UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS, Av. Djalma Batista, 2470 - Chapada, Manaus - AM, CEP- 69050-010.

5. CONFIDENCIALIDADE: Todas as informações que o(a) Sr.(a) nos fornecer ou que sejam conseguidas ATRAVÉS DA SUA NARRATIVA serão utilizadas somente para esta pesquisa. Seus RELATOS ficarão em segredo e o seu nome não aparecerá em lugar nenhuma DAS NARRATIVAS nem quando os resultados forem apresentados.

6. ESCLARECIMENTOS: Se tiver alguma dúvida a respeito da pesquisa e/ou dos métodos utilizados na mesma, pode procurar a qualquer momento o pesquisador responsável, assim como acadêmicos e co-orientador.

Nome do pesquisador responsável: LEANDRO BARRETO DUTRA
Endereço: Av. Djalma Batista, 2470 - Chapada, Manaus - AM, CEP- 69050-010.
Telefone para contato: (92) 3878-7722 E-mail: ldutra@uea.edu.br
Horário de atendimento: DIUTURNAMENTE

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Amazonas – UEA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
Localizada na Av. Carvalho Leal, 1777, Cachoeirinha,
CEP: 69065-001
Fone: (92) 3878-4368 E-mail: cep.uea@gmail.com

7. RESSARCIMENTO DAS DESPESAS: Caso o(a) Sr.(a) aceite participar da pesquisa, não receberá nenhuma compensação financeira.

8. CONCORDÂNCIA NA PARTICIPAÇÃO: Se o(a) Sr.(a) estiver de acordo em participar deverá preencher e assinar o Termo de Consentimento Pós-esclarecido que se segue, e receberá uma cópia deste Termo.

O **sujeito de pesquisa** ou seu representante legal, quando for o caso, deverá rubricar todas as folhas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – assinando na última página do referido Termo.

O **pesquisador responsável** deverá, da mesma forma, rubricar todas as folhas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – assinando na última página do referido Termo.

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, o Sr.(a) _____, portador(a) da cédula de identidade _____, declara que, após leitura minuciosa do TCLE, teve oportunidade de fazer perguntas, esclarecer dúvidas que foram devidamente explicadas pelos pesquisadores, ciente dos serviços e procedimentos aos quais será submetido e, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO em participar voluntariamente desta pesquisa.

E, por estar de acordo, assina o presente termo.

Manaus, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante

Assinatura do Pesquisador