

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – UFFS
CAMPUS CERRO LARGO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS – PPGE
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO

VANESSA DE SOUZA

**DE MARAVILHAS A DESAFIOS: CONSTITUIÇÕES, PERCALÇOS E
POSSIBILIDADES DO FAZER DOCENTE EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS**

CERRO LARGO

2024

VANESSA DE SOUZA

**DE MARAVILHAS A DESAFIOS: CONSTITUIÇÕES, PERCALÇOS E
POSSIBILIDADES DO FAZER DOCENTE EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências (PPGEC), da Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus* Cerro Largo, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências.

Linha 2 – Formação de Professores e Práticas Pedagógicas

Professora Orientadora: Dr.^a Eliane Gonçalves dos Santos

CERRO LARGO

2024

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Souza, Vanessa de

De maravilhas a desafios: constituições, percalços e possibilidades do fazer docente em Ciências Biológicas / Vanessa de Souza. -- 2024.

136 f.

Orientadora: Doutora Eliane Gonçalves dos Santos

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Cerro Largo, RS, 2024.

1. Ensino de Ciências. 2. Formação docente. 3. Subjetividade. 4. Profissionalidade. 5. Desenvolvimento Profissional Docente. I. Santos, Eliane Gonçalves dos, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

VANESSA DE SOUZA

**DE MARAVILHAS A DESAFIOS: CONSTITUIÇÕES, PERCALÇOS E
POSSIBILIDADES DO FAZER DOCENTE EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS**

Dissertação de Mestrado apresentada para o Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências (PPGEC) da Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus* Cerro Largo, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências.

Linha de Pesquisa: Linha 2 – Formação de Professores e Práticas Pedagógicas

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 18/12/2024.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **ELIANE GONCALVES DOS SANTOS**
Data: 18/12/2024 17:40:19-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Eliane Gonçalves dos Santos – UFFS
Orientadora

Documento assinado digitalmente
 **MARIA CRISTINA FERREIRA DOS SANTOS**
Data: 18/12/2024 18:21:59-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Maria Cristina Ferreira dos Santos – UERJ
Avaliadora

Documento assinado digitalmente
 **ROQUE ISMAEL DA COSTA GULLICH**
Data: 19/12/2024 09:07:01-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Roque Ismael da Costa Gullich – UFFS
Avaliador

Dedico este trabalho aos que se propõem a
escutar e aprender com os docentes.

AGRADECIMENTOS

*“O segredo, querida Alice, é rodear-se de pessoas que te façam sorrir o coração.
É então, e só então, que você estará no País das Maravilhas”*
(Chapeleiro Maluco)

Os anos de 2023 e 2024 foram de encontros lindos. Momentos valorosos com pessoas que aqueceram meu coração, assim como o Chapeleiro Maluco afirma na epígrafe supracitada.

Relações humanas são fundantes, a partir dos laços nos constituímos. Agradeço à proteção divina, à minha família pelas inscrições de carinho, afeto, ética e por acreditar na função potente da Educação. Em especial, à minha mãe, que desempenhou sua função com muito amor, e ao meu pai (*in memoriam*), que mesmo ausente foi(é) fortaleza; aos meus avós maternos, por apresentarem os melhores caminhos; à minha irmã Andressa, que compartilhou a vida e o processo formativo do Curso Normal, percurso que antecipou a pesquisa; aos familiares – tias(os), madrinhas, irmão, padrasto – e amigos, que aguardaram meus momentos de ausências; ao cônjuge Lucas, pela sua generosidade; ao meu padrinho Adão, pelo incentivo da pesquisa; à Maria da Graça Lyra, por compartilhar dos desejos, sonhos e conquistas.

Agradeço – imensamente – à docente Eliane Gonçalves dos Santos, que ocupou o lugar de orientadora, pelo acolhimento, sensibilidade, respeito às minhas ideias e também por apostar nelas. Afortunada eu, por tê-la por perto.

Ao professor Roque Ismael da Costa Güllich, pelo olhar cuidadoso, respeitoso e encorajador para vivenciar o processo formativo e implicar-se neste fazer.

Aos docentes da Pós-Graduação da Universidade Federal da Fronteira Sul, na qual criamos vínculos e aprendizagens nos componentes curriculares.

Às amigas que o Mestrado trouxe, em especial, Jíulia, Luana e Tanise, pelos espaços de escuta, fala, reflexão e compreensão. Momento perfeito é aquele que escolhemos viver, e encontrei em vocês apoio, esperança e refúgio.

Aos sujeitos da pesquisa, docentes de Ciências Biológicas, graduados pela Universidade Federal da Fronteira Sul, *Campus* Cerro Largo/RS, por compartilharem do percurso profissional.

À Universidade Federal da Fronteira Sul, pela oportunidade de inserção no curso de Pós-Graduação em Ensino de Ciências (PPGEC), como um espaço formativo de excelência.

À banca examinadora pelo aceite em contribuir e olhar para a pesquisa.

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pela oportunidade.

RESUMO

Esta dissertação apresenta uma pesquisa qualitativa no Ensino de Ciências e Biologia, com foco na formação docente, profissionalidade, subjetividade e inserção profissional de professores de Ciências Biológicas. A pesquisa aborda a singularidade no processo de constituição docente, os desafios e as potencialidades da profissão. Participaram onze egressos do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, *Campus Cerro Largo/RS*, formando um grupo operativo (Pichon Rivière), com até dez anos de experiência na docência. Os instrumentos utilizados foram entrevistas individuais semiestruturadas e dois encontros grupais on-line, realizados via *Google Meet*, gravados e transcritos. Os dados foram analisados com base na Análise de Conteúdo de Bardin (2011) e associados à metáfora da história *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll (2021), para refletir acerca das maravilhas, (im)previsibilidades, angústias e subjetividades da docência. A dissertação está organizada em cinco capítulos, abordando desde os fundamentos teóricos até a análise e reflexões sobre a prática docente dos egressos de Ciências Biológicas da UFFS. Os resultados revelam (des)semelhanças entre as percepções de inserção profissional nas pesquisas brasileiras e a realidade dos egressos entrevistados, destacando o papel diferencial da UFFS como espaço formativo e de apoio, os laços afetivos entre professores e alunos, e a relevância dos programas de Iniciação à Docência. Se evidencia a necessidade de formação continuada, momentos reflexivos e ressignificação do ser professor. O início da docência exige apoio entre pares, sendo um período significativo para o desenvolvimento profissional. Levantamos a hipótese de que se constituir professor demanda mais do que a habilitação acadêmica. Partindo da análise das cenas do cotidiano, concluímos que o exercício docente é uma função valorosa, que atravessa a identidade do sujeito, instaura marcas subjetivas e outras (pré)estabelecidas na atuação profissional. Apesar dos desafios, existem potencialidades (maravilhas), e as metodologias grupais contribuem para fortalecer vínculos, promover novas aprendizagens e ressignificar as existentes. Entendemos a necessidade da continuidade de investigações sobre a temática, ampliando-a a outras realidades geográficas, para compreendermos quais as implicações da formação (instituição formadora) para a subjetividade de quem escolhe viver à docência, assim como as possíveis repercussões das intervenções/influências da estrutura organizacional e/ou legislações de cada contexto escolar/região na formação e inserção docente.

Palavras-chave: Inserção profissional; Docência; Ensino de Ciências.

ABSTRACT

This thesis explores qualitative research in the fields of Science and Biology Teaching, focusing on teacher training, professionalism, subjectivity and professional insertion of Biological Sciences teachers. The study explores the distinct nature of the teaching process, along with the challenges and potential of the profession. Eleven graduates of the Biological Sciences Course at the Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, Campus Cerro Largo/RS, formed an operative group (Pichon Rivière), with teaching experience spanning up to a decade. The instruments used were semi-structured individual interviews and two virtual group meetings, held via Google Meet, which were recorded and later transcribed. The data were analyzed based on Bardin's Content Analysis (2011) and linked to the allegory of Lewis Carroll's Alice in Wonderland (2021) to contemplate the marvels, (un)certainties, anxieties and subjectivities of teaching. The dissertation is structured into five distinct chapters, covering topics that range from theoretical principles to analysis and reflections on the teaching practice of UFFS graduates in Biological Sciences. The findings indicate (dis)similarities between the perceptions of professional insertion in Brazilian research and the actual experiences of the graduates interviewed. The distinctive role of UFFS as a space for education and support, the emotional bonds between teachers and students, and the importance of the Teaching Initiation programs stand out. It is clear that continuous education, opportunities for introspection, and a reevaluation of the teaching profession are essential. Starting a teaching career requires peer support, and is a significant period for professional advancement. Our assumption is that entering the teaching profession demands more than just academic qualifications. Through the observation of routine situations, we conclude that teaching is a valuable function that contributes to the subject's identity, creating both subjective and other (pre)established marks in professional performance. Despite the challenges, there are potentialities (wonders), and group methodologies contribute to enhance relationships, promote new learning and reshape existing ones. We recognize the need for further exploration on this topic, expanding it to other geographical environments, to understand the implications of training (training institution) for the subjectivity of those who pursue teaching careers. We recognize the possible repercussions of interventions/influences of the organizational structure and/or legal regulations of each school context/region on the training and integration of teachers.

Keywords: Professional insertion; Teaching; Science teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Fluxograma da estruturação da dissertação.....	20
Figura 2: Triângulo da formação.....	29
Figura 3: Representação gráfica do Esquema do Cone Invertido.....	85
Figura 4: Três desafios à formação de professores de Ciências.....	91
Figura 5: Esquema do Cone Invertido.....	102
Figura 6: Representação gráfica da operação corretiva em Cone Invertido.....	108
Figura 7: Desenvolvimento pessoal.....	120

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Roteiro da(s) entrevista(s) individual(is) semiestruturada(s)	18
Quadro 2: Roteiro dos encontros do grupo operativo.....	19
Quadro 3: Sistematização dos resultados da pesquisa no acervo BDTD.....	32
Quadro 4: Codificação do <i>corpus</i> da pesquisa e das seleções por descritores.....	32
Quadro 5: Categoria “Desafios profissionais”	34
Quadro 6: Categoria “Desenvolvimento profissional docente”	37
Quadro 7: Desafios da docência no Ensino de Ciências (EC).....	51
Quadro 8: Potencialidades na docência no Ensino de Ciências (EC).....	52
Quadro 9: Registros subjetivos na atuação profissional.....	87
Quadro 10: Papéis do Grupo Operativo segundo Pichon-Rivière (1907-1977)	103

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CB	Ciências Biológicas
CBL	Ciências Biológicas – Licenciatura
CNT	Ciências da Natureza e suas Tecnologias
DPD	Desenvolvimento Profissional Docente
EC	Ensino de Ciências
ECRO	Esquema Conceitual Referencial Operativo
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
PET	Programa de Educação Tutorial
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPGEC	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências
ProUni	Programa Universidade para todos
PRP	Programa de Residência Pedagógica
RS	Rio Grande do Sul
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UC	Unidade de contexto
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UR	Unidade de registro

SUMÁRIO

1	CONSTITUIR-SE PROFESSOR É NECESSÁRIO: ESCRITOS INICIAIS.....	13
2	TRILHAR O CAMINHO DOCENTE NO PAÍS COM (ALGUMAS) MARAVILHAS DESDE A FORMAÇÃO À INSERÇÃO PROFISIONAL EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: UM OLHAR PARA AS PESQUISAS BRASILEIRAS.....	24
2.1	Formação docente: considerações iniciais.....	25
2.2	Constituição docente: um olhar para os percalços e especificidades.....	28
2.3	Trilhando o caminho da pesquisa para compreender o cenário.....	30
2.4	Caminhando é que se faz caminho: considerações necessárias.....	33
2.5	Conclusões de um caminho percorrido.....	40
3	ALICE(S) NO PAÍS COM (ALGUMAS) MARAVILHAS: DESAFIOS E POTENCIALIDADES NA INSERÇÃO PROFISSIONAL EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS.....	46
3.1	Docência em Ciências Biológicas em um lugar de (algumas) maravilhas.....	46
3.2	Cenas de uma história: metodologia da pesquisa.....	48
3.3	Histórias: vivências de um país com (algumas) maravilhas.....	50
3.4	País das maravilhas (docência): um território (im)previsível.....	58
3.5	A(s) Alice(s) da nossa história expressam que neste país (docência) também há maravilhas.....	68
3.6	(In)conclusões possíveis: cenas, histórias e vivências.....	74
4	INSERÇÃO PROFISSIONAL NA DOCÊNCIA DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: VIVÊNCIAS EM UM PAÍS COM (ALGUMAS) MARAVILHAS.....	81
4.1	Entre livros e memórias: indícios reflexivos.....	81
4.2	O que farei com essa(s) história(s)? procedimentos metodológicos.....	84
4.3	Análises e resultados: o que se conta do que se escuta.....	86
4.4	Considerações do que foi escrito: desfechos finais.....	95
5	UM PAÍS COM MARAVILHAS: REFLEXÕES SOBRE GRUPO OPERATIVO NO ENSINO DE CIÊNCIAS.....	100
5.1	Considerações sobre Grupo Operativo.....	100
5.2	Arcabouço teórico.....	101

5.3	Considerações teórico-metodológicas sobre o Grupo Operativo em pesquisa no Ensino de Ciências.....	104
5.4	Apontamentos para uma proposta metodológica no EC: considerações finais	112
6	HISTÓRIAS QUE CONTINUAM EM UM PAÍS COM (ALGUMAS) MARAVILHAS: ESCRITOS FINAIS.....	116
	REFERÊNCIAS.....	122
	APÊNDICES.....	123
	APÊNDICE A: A escola e seus atores: a importância da presença.....	123
	APÊNDICE B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	129
	ANEXOS.....	131
	ANEXO A: Parecer Comitê de Ética aprovado.....	131
	ANEXO B: “A professora que vive em mim”	132

CAPÍTULO 1

1 CONSTITUIR-SE PROFESSOR É NECESSÁRIO: ESCRITOS INICIAIS

- *Você poderia me indicar, por gentileza, qual caminho devo tomar para sair daqui?*
– *Depende para onde você quer ir – disse o Gato.*
– *Não me importa muito para onde estou indo... – disse Alice.*
– *Então não importa o caminho que você tome – respondeu o Gato.*
– *...Contanto que eu chegue em algum lugar... – acrescentou Alice, tentando se explicar.*
– *Ah, então é certo que você vai chegar lá – falou o Gato – se continuar caminhando o bastante.*
(Carroll, 2015, p. 109)

No desejo de saber e suas vicissitudes, é possível sustentar a escolha de uma profissão e trilhar caminhos para a conquista da formação acadêmica. Sobre a docência, temática que nos propomos a refletir nesta pesquisa, reconhecemos que pensar a formação docente é uma tarefa significativa para o contexto educacional, por isso, buscamos entrelaçar os diálogos reflexivos sobre as questões permeadas da escolha profissional, os desafios e as potencialidades vivenciadas no início das atividades laborais, como pertinentes na constituição do professor de Ciências Biológicas (CB).

Compreender como acontece o processo de inserção profissional possibilita o entendimento sobre os aspectos que contribuem e fortalecem a formação de professores como também o que a dificulta. A pesquisa segue como uma aposta ao pensar na qualidade da formação docente, no amparo para os recém-formados, na ressignificação do que é ser professor e no reconhecimento das limitações. Nesse sentido, partimos da seguinte inquietação: “Quais são os desafios e as potencialidades da inserção profissional docente articulada com o início da carreira profissional dos egressos de Ciências Biológicas – Licenciatura (CBL), graduados pela Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, no *Campus Cerro Largo*?”

As hipóteses ao problema de pesquisa, em nosso entendimento, identificam a profissão do professor com demandas de diferentes saberes, como: do conteúdo a ser ensinado, da didática, do currículo, da prática e experiência de sala de aula; aliados a esses saberes, somam-se as expectativas subjetivas, inseguranças, receios e sentimento de impotência ou inexperiência. Para constituir-se professor, é necessário implicações, momentos de reflexões, espaços de escuta, de trocas, de (des)construções e interações. Frente a essas demandas, acreditamos na potencialidade que as atividades coletivas possuem para o processo formativo e a profissionalidade, dos iniciantes à docência aos professores com uma trajetória prolongada no magistério, possibilitando refletir e ressignificar vivências similares entre os participantes.

A presente dissertação foi conduzida por três objetivos específicos: primeiro, mapear as principais produções publicadas sobre o início da carreira profissional, considerando os desafios e as potencialidades vivenciadas pelos professores na área das Ciências da Natureza; posteriormente, a constituição de um grupo operativo com egressos em Ciências Biológicas – Licenciatura, UFFS *Campus* Cerro Largo/RS, inseridos no início da atuação, para compreender como as marcas inscritas na docência, os desafios e as potencialidades refletem na profissionalidade e na subjetividade do professor; e, por terceiro, as análises dos encontros do grupo operativo com os egressos de Ciências Biológicas – Licenciatura, UFFS *Campus* Cerro Largo, para considerar questões subjetivas desencadeadas a partir das suas vivências profissionais.

O curso de licenciatura de CB da UFFS, *Campus* Cerro Largo/RS, foi criado em 2012, atualmente é vespertino, com duração de 4 anos, divididos em 8 níveis. Possui o objetivo de formar sujeitos críticos e reflexivos, sob a titulação de um profissional com concepção científica, atitude consciente e fundamentação teórica para a atuação docente no Ensino Fundamental e Médio. As competências específicas são desenvolvidas para a capacidade de atuação ativamente como mediador da aprendizagem, oportunizando ao aluno o processo de produção do conhecimento, com soluções e ações estratégicas, por meio do uso de recursos inovadores na área do ensino, considerando a realidade socioeconômica e cultural da sociedade em que está inserido.

Este estudo foi realizado com onze egressos de CBL, e destes, nove docentes pertencem ao gênero feminino e dois participantes são do gênero masculino. As idades entropõem-se de 24 a 33 anos. O tempo de experiência, na maioria, é de até cinco anos. Cinco professores afirmaram que Ciências Biológicas foi a primeira escolha e seis egressos consideraram como segunda escolha.

Em busca de respostas, contamos com autores que direcionaram as análises e as reflexões emaranhadas na pesquisa de dissertação de mestrado em Ensino de Ciências, tais como: Güllich, Lima e Bremm (2024); Batista e Santos (2021); Carroll (2021); Santos (2020); Güllich (2019); Nóvoa (2019, 1999, 1992); Tardif e Lessard (2014); Tardif (2013, 2007); Contreras (2012); Bardin (2011); Imbernón (2011); Marcelo (1999); Sacristán (1999); Huberman (1995) e Pichon-Rivière (1907-1977). A procura de aperfeiçoar as reflexões, a fundamentação teórica foi sustentada em conceitos importantes, quais sejam: Ensino de Ciências (Güllich; Lima; Bremm, 2024; Batista; Santos, 2021; Silva, 2017; Oliveira, 2004; Formação docente e Subjetividade (Santos, 2022); Trabalho docente (Tardif; Lessard, 2014); Saberes profissionais (Tardif, 2014); Profissionalidade (Contreras, 2012; Sacristán, 1999);

Formação docente (Imbernón, 2011; Imbernón, 2010) e Desenvolvimento Profissional Docente (Marcelo, 2009).

A epígrafe supracitada conversa com o objetivo da pesquisa, pois nos empresta, a partir da imaginação, um panorama reflexivo referente à subjetividade diante do exercício da docência: nas escolhas dos caminhos, nas dúvidas, nas trocas com o outro, nos objetivos e na atuação. A ficção, para D. Corso e M. Corso (2016), não é apenas uma forma de diversão, mas também possibilita, através do imaginário, a elaboração de aspectos da nossa subjetividade ou da realidade social. Frequentar histórias imaginadas por outros, seja escutando, lendo, assistindo filme, televisão, teatro, auxilia a re(pensar) a nossa existência sob pontos de vista diferentes. Atravessar essas vidas de fantasia permite reflexões sobre os destinos possíveis e cotejá-los com o nosso. Uma história pode ilustrar nossos temores, desejos, medos, ideais etc. O certo é que escolhermos enredos que os abordam mais de perto – não necessariamente – de forma direta, podendo vir a ser uma identificação inconsciente de algo que é nosso, que é subjetivo de cada sujeito (D. Corso; M. Corso, 2006).

O intuito desta dissertação não é esgotar as possibilidades de interpretação de Alice no País das Maravilhas, mas fazer um enlace à constituição docente e inserção profissional. Desvendar o conto abre caminhos para problematizar semelhanças à docência, fazendo um recorte para a subjetividade, encantamentos, desafios, escolhas e renúncias, visto que a personagem, ao longo da história, se fortalece e se posiciona, verbalizando seus desejos e expondo suas ideias, empenhando-se em adentrar no País das Maravilhas.

As aventuras de Alice começaram à beira de um rio, já as minhas começaram nas travessias da escolha profissional. Desse modo, o resgate de memórias do meu percurso até aqui possibilitou acreditar na viabilidade desta escrita, ao considerar uma experiência laboral, particularmente no ano de 2017, em uma escola de Educação Infantil. Essa experiência ocorreu simultaneamente com o percurso da graduação em Psicologia, ao aguçar minha curiosidade em compreender a constituição do professor, pois acolhi minhas inquietações e desconfortos. Nesta travessia mnêmica, uma aposta para refletir a subjetividade, a identidade e a profissionalidade docente.

Constituir-se professor é uma aventura, e assim como nos contos de fadas, nem sempre haverá [somente] encantamentos. Nos cenários da vida, é possível sonhar com um país das maravilhas, compartilhar momentos com personagens, vivenciar enredos (des)prazerosos e desvendar mistérios, semelhante ao interpretar a história da Alice no País das Maravilhas, na qual, entendemos que tudo que o sujeito vivencia o afetará psiquicamente.

A docência sempre esteve presente em minha vida, mesmo que de maneira inconsciente. O contexto familiar proporcionou a inscrição de marcas – psíquicas – que despertaram esse desejo e que auxiliaram no processo de realização. O Curso Normal (2014) inaugurou o início da formação que proporcionou planejamento de práticas pedagógicas em excelência, desenvolvendo o pensamento crítico e reflexivo, por meio do diário de bordo.

Desse marco, considerava seguir a formação na Pedagogia, a fim de viver à docência na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental. Porém, em contato com o componente curricular Psicologia da Educação, ministrado pela professora e psicóloga Maria da Graça Lyra, despertaram dentro do meu ser muitas inquietações acerca do sujeito, principalmente, na importante e definidora fase de constituição psíquica: a infância. A partir daí, muitas reflexões: os professores atuam com sujeitos em constituição psíquica, mas ele(a) também é um ser subjetivo.

Tentativas de compreensão dessas questões foram encontradas, desde então, na graduação em Psicologia (2019) e projetadas também na pós-graduação (2023). Como acadêmica, afirmava o desejo do mestrado, da pesquisa e da escrita. Acreditava, ancorada nas fundamentações teóricas, na potencialidade dos grupos promovendo aprendizagem, *insights* e reflexões, além do espaço de fala e escuta. A escuta, ferramenta básica do labor de um psicólogo, também se faz importante nos contextos sociais.

Passados três anos da conclusão da graduação, tempo psíquico de elaboração, realizei a inscrição e fui aprovada no mestrado em Ensino de Ciências, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Cerro Largo/RS. A aprovação dizia da aproximação de um importante percurso no lugar de pesquisadora, que buscou investigar e compreender, a partir da pesquisa, a inserção profissional docente de egressos de Ciências Biológicas, a qual abre uma larga discussão, em especial, pelas marcas subjetivas que inscreve no sujeito que escolhe viver a docência e a dimensão laboral.

Marcas que ecoam por uma vida inteira, mas que podem ser ressignificadas, se refletidas. Santos e Rosa (2023) salientam que o professor, ao desenvolver sua identidade, poderá vivenciar a reformulação dos seus conhecimentos, realizar reflexões sobre a profissão, resultando na ressignificação da sua prática pedagógica. Nesse sentido, considerei que a proposta da pesquisa deveria (re)pensar sobre o sujeito diante da identidade profissional, resgatando conceitos de subjetividade e profissionalidade, dialogando com a função da instância educativa.

Em concomitância com o mestrado, compartilhei este percurso junto à Formação Pedagógica de Professores para Educação Profissional (licenciatura), pelo Instituto Federal

Farroupilha, aproximando-me da atuação em sala de aula. Por defender a importância da formação docente, os estágios foram realizados no curso técnico Aproveitamento de Estudos, em nível de Curso Normal. Condição que contribuiu ainda mais com o processo formativo – o fato de atuar na formação de professores –, uma vez que eu também estava em trajetória formativa para o exercício da docência.

Diante disso, a pesquisa parte da premissa de que o sujeito – subjetivo – deve ser considerado no seu fazer profissional. A percepção “Constituir-se professor é necessário” foi inscrita em minhas reflexões, em um componente curricular na graduação, mencionado pela docente Solange Schorn, que proporcionou esse olhar respeitoso ao sujeito docente, mas que também instaurou refletir a distância entre habilitação (desenvolver capacidades para o exercício profissional) e a constituição docente (significantes do discurso).

Falar de formação envolve um olhar minucioso para a prática que no decorrer da trajetória (de vida e profissional) vai sendo constituída, mas que é possível ser reorganizada, repensada e reflexiva, ações estas que os processos formativos propõem e oportunizam aos sujeitos. Para Marcelo (1999), a formação abarca toda a carreira docente, é um trabalho contínuo, organizado e sistemático. Tonello *et al.* (2019), pensam que a formação de um professor se estende por toda a vida acadêmica e perpassa por processos de estudo, reflexão e pesquisa. Diante dessa percepção, Tonello, Batista e Santos (2021) salientam que estar em formação diz de um contínuo desenvolvimento pessoal, social e profissional.

No que tange às discussões sobre a formação docente, fazendo um recorte aos objetivos específicos, três momentos foram importantes: a revisão bibliográfica, as entrevistas individuais semiestruturadas e os dois encontros do grupo operativo, estes últimos com o intuito de coletar dados empíricos, que foram gravados e transcritos, pois foram realizados na modalidade on-line¹. O estado do conhecimento para investigar as produções brasileiras teve como pressuposto o acervo da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Para selecionar as produções, as mesmas deveriam dialogar sobre inserção profissional em CB, caso contrário, se enquadrariam nos critérios de exclusão, mesmo refletindo sobre a inserção profissional. O mapeamento bibliográfico foi analisado com base na Análise de Conteúdo (AC) de Bardin (2011).

As entrevistas individuais semiestruturadas foram organizadas em seis blocos: 1 – dados de identificação; 2 – formação; 3 – atuação/carreira; 4 – o início da docência: perspectivas,

¹ Essa opção se deu para facilitar a participação dos egressos que residem próximo à região de inserção da Universidade pública federal do curso de CB.

dificuldades e planos; 5 – aspectos subjetivos; e 6 – formação continuada, como podemos visualizar no Quadro 1.

Quadro 1 – Roteiro da(s) entrevista(s) individual(is) semiestruturada(s)

BLOCO 1	DADOS DE IDENTIFICAÇÃO
	Nome Sexo Idade Estado Civil Filhos Endereço Endereço profissional
BLOCO 2	FORMAÇÃO
	Ano da conclusão da graduação Graduação (qual/quantas?) Possui Pós-Graduação? Instituição Qual foi a sua trajetória em anos para a formação? Foi no prazo previsto?
BLOCO 3	ATUAÇÃO/CARREIRA
	Como visualizava-se na profissão logo que iniciou o curso? Conhecia o curso ou foi algo totalmente novo? As funções da profissão? Qual é a carga horária da jornada de trabalho? Em quantas escolas trabalha? Contrato? Concurso? Quantos anos de experiência? Em quais turmas/componentes trabalha?
BLOCO 4	O INÍCIO DA DOCÊNCIA: PERSPECTIVAS, DIFICULDADES, PLANOS
	Se tivesse que recomeçar hoje, faria a mesma escolha? Quais dificuldades/desafios percebe no dia a dia? Como resolve os desafios diários? Há espaços de reflexão, de apoio? Quais suas expectativas diante da profissão? Como analisa o processo da identidade profissional? Quais foram as suas perspectivas ao iniciar a carreira? Ocorreu como planejava?
BLOCO 5	ASPECTOS SUBJETIVOS
	Há algum aspecto que considera desagradável dentro da profissão? Há algum aspecto que considera positivo dentro da profissão? Considera-se um(a) professor(a) reflexivo(a)? Compartilha suas experiências com outros professores? Quais suas expectativas para esse grupo? Já participou de outros grupos reflexivos? Qual é o teu olhar sobre a sua atuação em sala de aula?

BLOCO 6	FORMAÇÃO CONTINUADA
	Participa de formação continuada? Considera importante? Faz leituras sobre como ocorre a aprendizagem dos alunos? Quais são os benefícios de estar em formação continuada? Quais são os desafios de estar em formação continuada? Incentiva colegas a participar de formação continuada ou preocupa-se apenas com a suas práxis?

Fonte: As autoras (2023).

Os dois encontros do grupo operativo foram conduzidos por reflexões explicitadas no Quadro 2.

Quadro 2 – Roteiro dos encontros do grupo operativo

Primeiro encontro	Segundo encontro
Realizar uma fala sobre algumas considerações acerca da dimensão organizacional do fazer docente. Terá a inserção de dinâmicas para apresentação e interação entre os participantes e para reflexões sobre a temática.	Construção de uma representação a partir do <i>software</i> Nuvem de Palavras sobre os desafios e as potencialidades permeadas na profissionalidade docente e/ou trajetória formativa/profissional.
“A escola e seus atores: a importância da presença” (Slides – Apêndice A) Vídeo: “ <i>Umbrella</i> ”	Considerações sobre a escrita: - Material: “A professora que vive em mim” Cássia Cristina dos Santos Lopes (2021)
Enviar no e-mail material de leitura para reflexão posterior ao primeiro momento. No segundo encontro, poderão trazer considerações que avaliarem necessárias. - Material: “A professora que vive em mim” Cássia Cristina dos Santos Lopes (2021) (Anexo B)	Finalização do grupo operativo. Música para reflexão: “Aquarela” – Toquinho - Há várias possibilidades na vida; - Trilhar o caminho é necessário: é possível percorrê-lo com mais leveza, cuidado, responsabilidade e gentilezas.

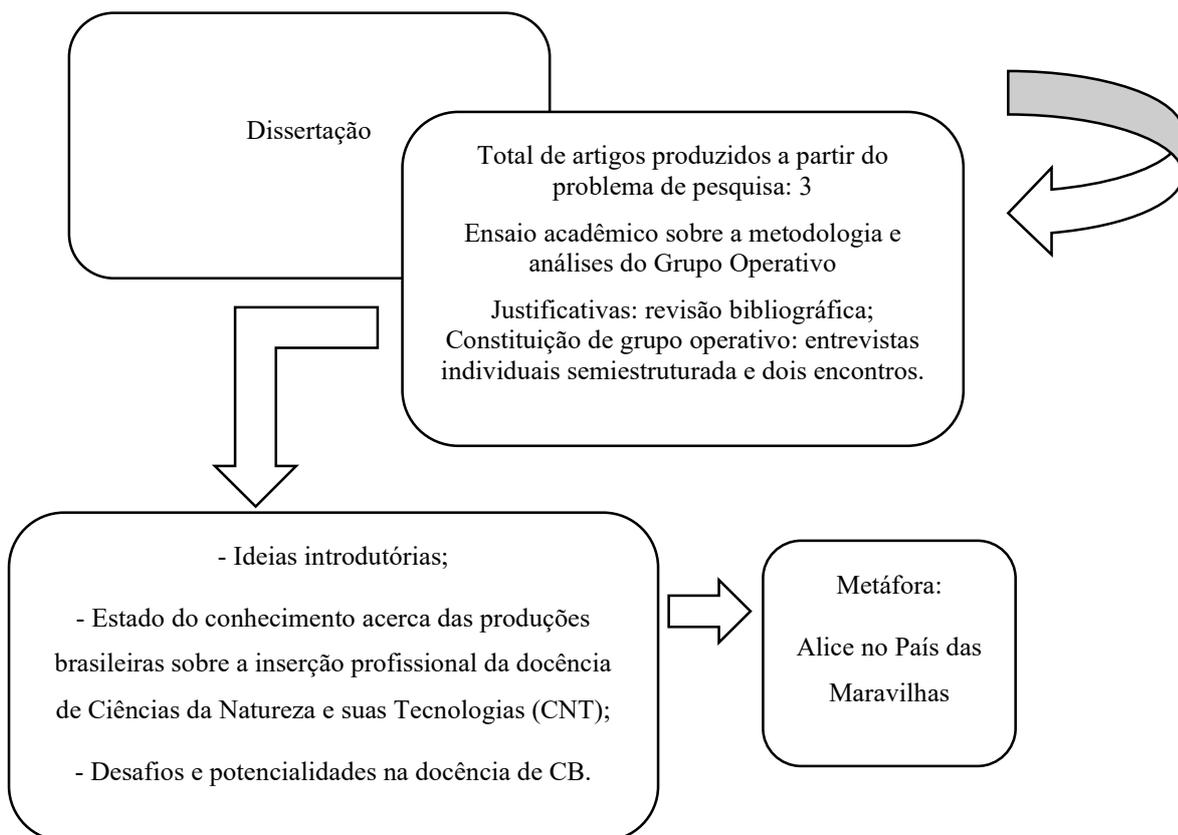
Fonte: As autoras (2023).

Participaram do estudo onze professores egressos do curso de Ciências Biológicas – Licenciatura da UFFS, *Campus* Cerro Largo/RS. Para a produção dos dados, foram utilizadas como metodologia a constituição de um grupo operativo e a realização de entrevistas individuais semiestruturadas, sendo os achados organizados pela Análise de Conteúdo² (Bardin, 2011) e interpretados com apoio de teóricos que tratam da formação docente, subjetividade e profissionalidade, especialmente.

² A AC, conforme a autora, é dividida em três momentos: 1) **pré-análise** (organização do material, sistematização de ideias iniciais, leitura flutuante); 2) **exploração do material** (codificação do material selecionado, processo de transformação dos dados em unidades de análise significativas); e 3) **tratamento, resultados: inferência e interpretação** (processo interpretativo do pesquisador entrelaçado em fundamentações teóricas em diálogo com autores).

Para contemplar a problemática e os objetivos, a dissertação foi elaborada em capítulos, apresentados por meio de artigos condizentes com os objetivos da pesquisa. O formato de artigos para a dissertação é aderido pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências – PPGEC/UFFS, *Campus Cerro Largo/RS*. Os artigos que compõem os capítulos desta escrita são apresentados na Figura 1.

Figura 1 – Fluxograma da estruturação da dissertação



Fonte: As autoras (2024).

Como apresentado na Figura 1, o primeiro capítulo, intitulado “*Constituir-se professor é necessário: ideias introdutórias*”, apresenta as ideias introdutórias acerca da temática, sendo esta realizada a partir de metáfora, explicitando o desejo da pesquisa. A história “*Alice no país das maravilhas*” nos conduz a pensar sobre o processo de desenvolvimento à docência, entrelaçado com os aspectos que a constituem.

O segundo capítulo³, designado como “*Trilhar o caminho docente no país com (algumas) maravilhas desde a formação à inserção profissional em Ciências Biológicas: um*

³ Publicado na revista Ciências & Ideias, disponível em <https://revistascientificas.ifrj.edu.br/index.php/reci/article/view/2587>

olhar para as pesquisas brasileiras”, apresenta a revisão bibliográfica sobre o problema de pesquisa, a fim de identificar o que se encontra nas pesquisas brasileiras sobre o tema. Compreende-se a escassez de produções acadêmicas sobre a problematização exposta. É um estudo de abordagem qualitativa, a coleta de dados empíricos ocorreu no acervo da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Para as análises, recorreremos à Análise de Conteúdo de Bardin (2011). Os resultados indicam duas categorias, sendo elas: a) desafios profissionais, na qual apresentam os desafios pessoais, estruturais e sociais da profissão docente; e b) profissionalização docente, expõe acerca das questões da formação inicial, inserção na profissão, dentre outros aspectos. Identificar as produções brasileiras até o momento possibilita reconhecer e potencializar a necessidade de pesquisa sobre a inserção profissional na área das Ciências da Natureza e suas Tecnologias.

O terceiro capítulo⁴, nominado por *“Alice(s) no país com (algumas) maravilhas: desafios e potencialidades na inserção profissional em Ciências Biológicas”*, versa sobre a constituição do grupo operativo, desde a seleção dos participantes, o aceite da participação, até o contato com os egressos. As entrevistas individuais semiestruturadas marcaram o primeiro contato com os egressos, a fim de analisar suas narrativas para identificar questões necessárias para dialogarmos posteriormente nos dois encontros virtuais. Por meio da Análise de Conteúdo (AC), conforme nos apresenta Bardin (2011), foi possível identificar três categorias permeadas entre os desafios e potencialidades na inserção docente de Ciências Biológicas. A primeira, uma macrocategoria, é intitulada como *“Histórias: vivências de um país com (algumas) maravilhas”*, que apresenta as vivências docentes de CB através de duas perspectivas: desafios (categoria II) e potencialidades (categoria III).

Escutar os professores com até dez anos de experiência, em um período significativo, nos convoca a questionar sobre as fases iniciais da carreira. Tardif (2013) reflete a respeito dessas inquietações, citando que o início do percurso profissional representa uma fase crítica em relação às experiências anteriores e aos reajustes a serem feitos em função das realidades do trabalho. Chaves (2005) conclui que é essencial ao professor se conhecer para poder (re)educar-se. O autor afirma, ainda, que para educar, todos deveriam aprender o processo de (re)educação, pois “eis a perspectiva que o trabalho com memórias, narrativas, (auto)biográficas nos descortina” (Chaves, 2005, p. 91). É um processo no qual percebemos a importância da subjetividade do sujeito em interface com as suas singularidades, narrativas,

⁴ Será submetido à revista TED (Revista de la Facultad de Ciencia y Tecnología) – A1.

construções e verbalizações. A palavra faz função, constitui e ecoa no percurso de vida e de formação.

No quarto capítulo⁵, denominado como “*Inserção profissional na docência de Ciências Biológicas: vivências em um país com (algumas) maravilhas*”, são apresentadas as marcas subjetivas inscritas na inserção profissional em CB. Essas marcas foram analisadas pela Análise de Conteúdo de Bardin (2011), mediante dois encontros realizados na modalidade on-line, com onze egressos da UFFS, *Campus Cerro Largo/RS*, participantes do grupo operativo (Pichon-Rivière, 2009). Os registros subjetivos na dimensão organizacional foram sinalizados pela categoria “Marcas subjetivas na atuação profissional”, organizados em quatro subcategorias: implicações didático-pedagógicas, idealizações, memórias e mal-estar docente.

O quinto capítulo apresenta um ensaio acadêmico sobre o Grupo Operativo⁶ (Pichon-Rivière, 2009) como metodologia, dialogando com as potencialidades dessa teoria para o EC, uma vez que, para o autor, aprender pressupõe mudança, pois, ao ressignificar seus pensamentos e ações, o sujeito pode mudar a si e ao contexto em que está inserido. Além disso, analisar a função de cada egresso participante do grupo nos permite compreender que, para além de mudar a prática e agregar melhorias no ensino e na aprendizagem, podemos validar a subjetividade de cada ser dentro da sua profissão e no grupo ao qual é pertencente. Outro ponto que é possível identificar é a implicação do sujeito professor com o seu Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) e para com os alunos, que são seres em constituição psíquica, e as marcas que são inscritas no percurso escolar os acompanham por toda vida.

O sexto capítulo conta com as (in)conclusões decorrentes da pesquisa, considerando a importância de refletir a subjetividade diante da docência, uma vez que o docente é um sujeito que atua com crianças em constituição. Portanto, precisamos refletir sobre as marcas e a inserção profissional como potenciais ao desenvolvimento profissional docente, na ressignificação da prática e também da função do professor. Encontramos, também nesse capítulo, as reflexões acerca da dinâmica grupal e do papel do grupo oportunizando novas aprendizagens que contribuem ao desenvolvimento da prática, e no reconhecimento das potencialidades e desafios presentes na profissão, visto que, se verbalizados, são compartilhados dilemas similares entre os pares, possíveis de elaboração e validação.

Como D. Corso e M. Corso (2006, p. 23) apresentam, “afinal, uma vida se faz de história – a que vivemos, as que contamos e as que nos contam”, a profissionalidade docente também

⁵ Será submetido à revista *Amazônia – A2*.

⁶ O ensaio acadêmico será submetido ao livro de metodologias de pesquisa da área de Ensino de Ciências e Matemática – volume 3 –, organizado pelo Dr. Carlos Alberto Magalhães Júnior, da UEM.

se constitui de enredos, de capítulos e narrativas. Ainda, nesta dissertação, as histórias aqui mencionadas, em um país com (algumas) maravilhas, foram conduzidas por interpretações e análises inspiradas em Bardin (2011) e em percepções subjetivas.

CAPÍTULO 2⁷

2 TRILHAR O CAMINHO DOCENTE NO PAÍS COM (ALGUMAS) MARAVILHAS DESDE A FORMAÇÃO À INSERÇÃO PROFISIONAL EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: UM OLHAR PARA AS PESQUISAS BRASILEIRAS⁸

RESUMO

O presente trabalho possui como objetivo compreender o início da docência em Ciências da Natureza considerando os desafios, as potencialidades e a profissionalização docente. Para se constituir como profissional é necessário trilhar caminhos que são encontrados desde a formação inicial e permeiam a subjetividade, pois o processo formativo está entrelaçado com o percurso de vida. Tomam-se como pressupostos teóricos a discussão sobre carreira, formação inicial e continuada, Ensino de Ciências e Desenvolvimento Profissional da Docência (DPD). Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa do tipo revisão bibliográfica. Os dados empíricos foram coletados no acervo da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) sem recorte temporal. A análise do material deu-se por meio da Análise de Conteúdo. Como resultado, foram encontradas duas categorias: I) desafios profissionais, os quais tratam dos desafios pessoais, estruturais e sociais da profissão docente, e II) profissionalização docente, que versa acerca das questões da formação inicial, a inserção na profissão, entre outros. Em suma, destacamos a importância da formação inicial para os docentes, a participação em grupos de trabalho, o compartilhamento de experiências entre os pares, o amparo e o apoio no momento de inserção profissional.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Ciências; Constituição docente; Desenvolvimento Profissional da Docência; Professor iniciante.

ABSTRACT

The present work aims to understand the beginning of teaching in Natural Sciences considering the challenges, potentialities and teaching professionalism. To become a professional, it is necessary to follow paths that have been found since initial training and permeate subjectivity, as the training process is intertwined with the life path. The theoretical assumptions are the discussion about career, initial and continuing training, Science Teaching and Professional Development in Teaching (DPD). This is a qualitative study of the bibliographic review type. The empirical data were collected in the collection of the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) of the Brazilian Institute of Information in Science and Technology (IBICT), without a time frame, and the material was analyzed through Content Analysis. As a result, two categories were found: I professional challenges, which deal with the personal, structural and social challenges of the teaching profession, and II teaching professionalization which deals with issues of initial training and insertion into the profession, among others. To summarize, we highlight the importance of initial training for teachers, participation in work groups, sharing experiences among peers, assistance and support at the time of professional insertion.

KEYWORDS: Science Teaching; Teaching constitution; Professional Development of Teaching; Beginning teacher.

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo comprender el inicio de la enseñanza en Ciencias Naturales considerando los desafíos, las potencialidades y el profesionalismo docente. Para convertirse en profesional, es necesario recorrer caminos que se encuentran desde la formación inicial y se permean en la subjetividad, ya que el proceso de formación se entrelaza con el camino de vida del docente. Así, tomamos como presupuestos teóricos la discusión sobre carreras, formación inicial y continua, Enseñanza de las Ciencias y Desarrollo Profesional Docente (DPD). El trabajo realizado es un estudio cualitativo del tipo revisión bibliográfica. Los datos empíricos fueron recogidos de la colección de la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones (BDTD) del Instituto

⁷ Na publicação, o artigo na revista Ciências & Ideias está publicado como “Trilhar o caminho nas ciências da natureza desde a formação ao início da docência: um olhar para as pesquisas brasileiras”.

⁸ Artigo publicado na revista Ciências & Ideias, em 30/04/2024. Disponível em <https://revistascientificas.ifrj.edu.br/index.php/reci/article/view/2587>

Brasileño de Información en Ciencia y Tecnología (IBICT), sin marco temporal, y el material fue analizado mediante el Análisis de Contenido. Como resultado, se encontraron dos categorías: I) desafíos profesionales, que abordan los desafíos personales, estructurales y sociales de la profesión docente; II) profesionalización docente, que aborda temas de formación inicial e inserción en la profesión, entre otros. Por fin, resaltamos la importancia de la formación inicial, de la participación en grupos de trabajo, del intercambio de experiencias entre pares y de la asistencia y el apoyo a los docentes en el momento de la inserción profesional.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza de las Ciencias; Constitución docente; Desarrollo profesional de la docencia; Profesor principiante.

2.1 Formação docente: considerações iniciais

Trilhar caminhos é necessário para constituir-se um profissional. Considerando o trabalho do professor, Marcelo (1999) sugere que os cinco primeiros anos da carreira situam o início da docência. Sobre o iniciar, Huberman (1995) caracteriza-o como processo de desenvolvimento e não apenas séries de acontecimentos. Pode ser linear, com regressões, descontinuidades etc. O autor complementa a organização em fases ou estádios e contempla a relação entre idade cronológica e fase inicial da carreira, não sendo completa, nem homogênea.

O conceito de carreira para Huberman (1995) convoca a comparar as pessoas em diferentes profissões. Posteriormente, é mais focalizado, restrito ao estudo da vida dos indivíduos. Portanto, remete a estudar o percurso de uma pessoa dentro de uma(s) organização(ões) e compreender como as características desse sujeito exercem influência sobre a instituição e, também, como pode ser influenciada. O autor segue abordando suas ideias nos ciclos da vida profissional dos professores, para isso faz leituras sobre Fuller (1969), Field (1979) e Watts (1980) e menciona o olhar destes sobre a entrada na carreira por meio do estádio de “sobrevivência”⁹ e de “descoberta”¹⁰.

A sobrevivência na profissão remete ao “choque do real”, ou seja, à confrontação inicial com a complexidade da situação profissional (preocupações, ideais, realidade, fragmentação do trabalho, transmissão de conhecimentos, relação pedagógica, material didático inadequado, dificuldades dos alunos que criam problemas e entre outros. Por outro lado, a descoberta traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar sobre situações de responsabilidade e por representar certo corpo profissional (Huberman, 1995).

Marcelo (1999) aponta três fatores influenciadores e decisivos ao considerar a importância da formação do professor: o impacto na sociedade da informação, no mundo científico e tecnológico e a internacionalização da economia. A formação é um instrumento

⁹Sinal gráfico usado pelo autor.

¹⁰Sinal gráfico usado pelo autor.

potente para democratizar o acesso das pessoas à cultura, informação e trabalho. Para Marcelo (1999) o conceito de formação pode ser compreendido como função social de transmissão de saberes, de saber-fazer e saber-ser, processo de desenvolvimento de estruturação da pessoa por meio da maturação interna, bem como de possibilidades de aprendizagem, experiências dos sujeitos.

A escolha profissional, a profissionalidade docente, as dificuldades, os desafios e as possibilidades são características que permeiam o contexto formativo e que se situam entre a subjetividade do profissional entrelaçada com a constituição da prática. Sendo assim,

A formação de um professor é um caminho que se estende por toda sua vida acadêmica e que perpassa processos de estudo, reflexão e pesquisa. A busca pela constante formação docente se faz por um conjunto de processos que estão em constante evolução, por meio deles o professor compreende, significa e repensa sua prática docente (Tonello *et al.*, 2019, p. 907-908).

As pesquisas na área de formação de professores de Ciências indicam que não é válido a separação da teoria e prática na resolução de problemas. Sessa (2006) salienta na perspectiva de Gil-Pérez *et al.* (1999) que os docentes dessa área deixam de refletir sobre as práticas pedagógicas inovadoras, baseando-se apenas no livro didático através da transmissão dos conteúdos. Para evitar a dependência dos livros, o autor pontua a importância do planejamento global da ciência como disciplina desde os cursos de graduação, como parte integrante do espaço de formação inicial. Schorn e Santos (2016) salientam que os professores eram vistos como os detentores do conhecimento e os livros didáticos como uma das metodologias que auxiliavam o aprender, mas que, no decorrer dos anos, esse olhar e essa realidade modificaram-se. Atualmente, as metodologias investigativas estão recebendo relevância no EC e nas pesquisas que apresentam as potencialidades destas dentro da sala de aula desenvolvendo a criticidade, capacidade de argumentação, elaboração de hipóteses, processo reflexivo e a escrita científica.

Para Martins (2005), os desafios no Ensino de Ciências perpassam pelas dificuldades para adentrar pelos caminhos da educação científica. Para Sessa (2006), aprender Ciência depende mais de atitudes frente ao conhecimento do que apenas na memorização. Outra questão a ser observada é a dificuldade de romper com a ideia da Ciências como conservadora e autoritária, do ensino e da aprendizagem por meio da acumulação de informação. Scacabarossi (2016) discorre que os professores deveriam desenvolver ações educativas por meio do trabalho coletivo, da mediação de sistemas simbólicos na relação do sujeito cognoscente e a realidade, do planejamento de atividades didáticas que oportunizam alcançar níveis mais elevados de conhecimentos e do desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais.

Entendemos a partir dos estudiosos da área do EC que inicialmente o acúmulo de informações e memorização de conteúdos direcionava a prática pedagógica, desta forma, o aluno não participava na construção do conhecimento. Após mudanças e novas tendências, a alfabetização científica vem sendo desenvolvida, possibilitando os alunos aprimorar a capacidade reflexiva, argumentativa, solucionar problemas, pensar na realidade em que vivem e entre outros.

Silva (2017) articula em sua percepção que os docentes de Ciências e Biologia enfrentam desafios mais complexos, uma vez que as tecnologias e a ciência estão conquistando cada vez mais espaço na vida social e na mídia. A autora afirma que há necessidade de uma educação que capacite os alunos a se posicionarem diante de situações novas que possam ter interferência na sociedade ou no país. Assim, para Silva (2017) o professor de Ciências e Biologia possui um compromisso maior nesse contexto, oferecendo condições para estabelecer alfabetização científica para que os alunos se tornem interativos nas tomadas de decisões.

Dessa forma, como aponta Santos (2018), no processo de formação há que se considerar que existem questões formativas com necessidade de novas análises e reflexões. Entre essas questões, destacam-se as dificuldades pedagógicas enfrentadas pelo professor, seja ele futuro ou em exercício, no desempenho de sua função. A falta ou a simplificação de conteúdos, quando aliadas a essas dificuldades, comprometem a sua práxis e a aprendizagem dos alunos.

Para tanto, como defende Güllich (2019), é importante no ensino de Ciências apostar no processo reflexivo, no ensinar e aprender por investigação para romper paradigmas, concepções de docência, práticas de ensino, processos de formação para replanejar teorias, modelos e práticas, que “causem a transformação na Universidade e na Escola, na formação e nas aulas de Ciências e só assim, melhorias sociais” (Güllich, 2019, p. 251). Ainda são necessários, como indicam Coutinho e Miranda (2019), espaços formativos para possibilitar reflexões sobre os conteúdos abordados e escolhas de estratégias de ensino que despertem o interesse dos alunos para os conhecimentos das Ciências.

A partir dos olhares dos autores sobre o processo de formação, podemos compreender a importância das questões subjetivas, da realidade, das experiências, práticas, pesquisas, momentos reflexivos, do coletivo para a constituição profissional. Isso inclui também os desafios e dilemas da inserção profissional. No entanto, é necessário que o percurso que antecede esse momento seja construído como um pilar significativo. Além de fornecer amparo, deve oportunizar ao professor a consideração da grandiosa função que irá exercer, incentivando-o a (re)pensar a sua prática e trilhar novos caminhos que visem à qualidade e

melhorias no Ensino de Ciências, visto que os professores são os mediadores no processo de aprendizagem.

Ao encontro das considerações sobre o processo formativo de Ciências da Natureza, vemos em Silva (2020) uma reflexão significativa a partir da sua análise, referenciando os projetos político-pedagógicos dos cursos de Ciências Biológicas em Instituições de Ensino Superior pelo Brasil, públicas e privadas. Com embasamento teórico em Silva (2015), pontuamos que a maioria das instituições brasileiras possibilita a atuação do biólogo sem distinção na licenciatura e bacharelado. Nesse contexto,

Assim, de modo geral, mesmo com as mudanças ocorridas ao longo de décadas, os cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, no Brasil, continuam reproduzindo uma lógica de formação centrada na preparação do profissional biólogo e não do professor de ciências e biologia. Na discussão atual, portanto, preconiza-se uma formação acadêmico-profissional que ofereça sólida formação não apenas científica, mas também pedagógica, e que valorize as práticas educativas, tendo as disciplinas de prática de ensino (ou instrumentação para o ensino) como um centro integrador da formação do professor de ciências e biologia, superando a dicotomia existente entre teoria e prática. Contudo, é importante salientar que a solução para os problemas da formação docente não pode ser encarada de maneira simplista, como se a mudança na estrutura curricular das licenciaturas, por si só, fosse resolver esses problemas. Somente a formação acadêmico-profissional não dá conta da complexidade do que é ser docente (Silva, 2020, p. 65-66).

Nessas perspectivas, verificamos a necessidade de entrelaçar o processo formativo com a realidade profissional, dentro da sala de aula, a fim de amparar esse percurso inicial. Isso não apenas no caráter científico, mas também reservando espaço para a formação pedagógica.

2.2 Constituição docente: um olhar para os percalços e especificidades

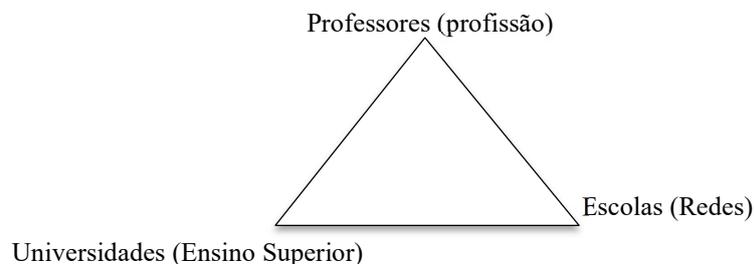
Marcelo (2009) compreende o desenvolvimento profissional da docência (DPD) como um processo individual e coletivo, e que se concretiza no ambiente de trabalho, considerado a escola. Esse processo contribui para o desenvolvimento das competências profissionais por meio de experiências. Para o autor, esse conceito modificou-se nos últimos anos devido à evolução das considerações sobre a produção dos processos de aprender e ensinar. O DPD é caracterizado como um transcurso de longo prazo, com diferentes oportunidades e experiências, projetadas a fim de promover o crescimento e desenvolvimento do docente, enquadrando-o na procura da identidade profissional “na forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros” (Marcelo, 2009, p. 1).

É uma construção do eu profissional, a qual perpassa por modificações ao longo do tempo, por influências das escolas, contextos políticos, crenças, valores, conhecimentos, entre

outros. O autor acrescenta, baseado em Lasky (2005), que as identidades profissionais se configuram em um complexo emaranhado de histórias, conhecimentos, processos e rituais. (Marcelo, 2009). Santos e Rosa (2023) dizem que o docente, ao desenvolver sua identidade, perpassa pela reformulação dos seus conhecimentos e poderá realizar reflexões sobre a profissão, resultando na ressignificação da sua prática pedagógica.

Nóvoa (2019) a respeito dos professores e sua formação orienta a compreensão da relevância da interação entre três espaços: profissionais, universitários e escolares. Dessa forma, por meio dessa tríade, visualizada no triângulo da formação (Figura 2) encontram-se as potencialidades transformadoras da formação docente.

Figura 2 – Triângulo da formação



Fonte: Nóvoa (2019).

Ao considerar o desenvolvimento da profissão, é importante pensarmos sobre a inserção profissional. Lagoeiro (2019) corrobora a percepção do início da docência como uma fase de transição entre a formação inicial e a consolidação profissional. Situa como período em que o licenciado perpassa pelo processo de tornar-se, efetivamente, professor e vivencia diversas aprendizagens práticas, procedentes do contexto profissional. Segundo o autor,

Nesse período, as ações de ensino são orientadas pelo processo de tentativa e erro; as experiências prévias, anteriores à formação inicial, ganham espaço nas reflexões e ações diárias, seja como negação de práticas vivenciadas ou como recorrência a modelos de ação docente; as tensões e aprendizagens são amplamente intensificadas; as emoções e sentimentos contraditórios, como choque, descoberta, angústia e encantamento, ganham força e coexistem (Lagoeiro, 2019, p. 88).

Nas tentativas do fazer profissional, a autora discute sobre o lugar que o egresso ocupará durante sua inserção no grupo, assumindo um novo pertencimento nomeado corpo docente escolar. Nessas expectativas iniciais, é importante ressaltar que o profissional precisa se posicionar nesse novo “lugar” em que está inserido e desempenhar as funções pertencentes à sua práxis.

Tardif (2013) situa o início do percurso profissional como uma fase crítica em relação às experiências anteriores e aos ajustes decorrentes das realidades do trabalho. Permeia nesse processo momentos nomeados por “choque com a realidade”, “choque de transição” ou ainda “choque cultural”. Noções que remetem ao confronto inicial com a realidade do exercício da profissão, à desilusão e ao desencanto dos primeiros tempos de profissão, remetendo, deste modo à transição da vida de aluno para a vida mais exigente de trabalho (Tardif, 2013). Assim, esse processo é tido pelo rito de passagem da condição de acadêmico para profissional. Tal aspecto aparece nas ideias de Lagoeiro (2019) por ser uma fase de constituição identitária e afirmação da competência perante o grupo ao qual passa a integrar, o que desencadeia um rol de sentimentos acerca de si mesmo e da profissão escolhida. Segundo o autor:

Tais sentimentos são, nesta etapa, determinantes para o processo de desenvolvimento profissional do professor. Inúmeros dilemas e desafios também se fazem presentes, dada a diversidade de situações vivenciadas – desde dificuldades com o dimensionamento do tempo, a organização da sala, a escassez de recursos, as dificuldades apresentadas pelos alunos, até os problemas no relacionamento com os pais e, em determinadas situações, com os pares. É nessa etapa que o professor iniciante se depara com a escola e o aluno reais, geralmente muito dissonantes das imagens ideais que construiu no decorrer de sua formação inicial (Lagoeiro, 2019, p. 88-89).

Imbernón (2011), quando se refere ao desenvolvimento da profissão de professor, cita fatores que a permeiam como percalços, tais como: salário, demanda do mercado de trabalho, clima de trabalho nas escolas, promoção da profissão, estruturas hierárquicas, carreira docente e formação permanente ao longo de sua vida profissional. Partindo desses entendimentos e os demais apresentados neste estudo, esta pesquisa objetiva compreender o iniciar da docência em Ciências da Natureza considerando os desafios, as potencialidades e a profissionalização docente.

2.3 Trilhando o caminho da pesquisa para compreender o cenário

Na perspectiva de alcançar os objetivos da pesquisa sobre o iniciar do fazer profissional de professores de Ciências Biológicas, foi realizado um estudo de abordagem qualitativa (Lüdke; André, 2018), do tipo revisão bibliográfica. O levantamento dos documentos teve como base o estado de conhecimento, conceituado por Morosini (2015) como a identificação, o registro e a categorização que proporcionam a reflexão e síntese sobre a produção científica em uma determinada área, em um espaço de tempo específico, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.

Dessa maneira, para realizar o estado do conhecimento sobre a produção acadêmica no Brasil do início do fazer profissional de professores de Ciências da Natureza utilizamos o acervo da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)¹¹ do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT)¹² nos meses de abril e maio do ano de 2023. Ao adentrar no levantamento bibliográfico, sem recorte temporal para a filtragem dos trabalhos, utilizamos as opções de busca “buscar” e “busca avançada” para conduzir as seleções.

Com esse direcionamento, foram pontuados critérios de seleção das produções para compor o *corpus*¹³. O primeiro passo se refere à delimitação da questão a ser pesquisada e entrelaçar os descritores selecionados. Definimos seis descritores nomeados por “inserção profissional de egresso de ciências biológicas”, “professores recém-formados de ciências”, “dificuldades e desafios início da carreira do professor de ciências”, “professores egressos de ciências”, “formação de professores licenciatura de ciências biológicas” e “iniciação na carreira docente em ciências”.

Na primeira pesquisa, intitulada como “inserção profissional do egresso de ciências biológicas”, selecionou-se uma dissertação da totalidade de quatorze produções científicas. Na segunda busca, nomeada como “professores egressos de ciências”, elegemos uma dissertação em meio a quatorze escritas. Já na terceira revisão, descrita como “dificuldades e desafios do início da carreira do professor de ciências”, definidas por quatro escritas, sendo duas dissertações e duas teses, na investigação que resultou em quarenta e nove produções. Na quarta verificação, mencionada “formação de professores na licenciatura em ciências biológicas”, verificamos seis produções com a temática, em quinhentos e setenta e dois trabalhos, sendo cinco dissertações (quatro foram consideradas, pois uma dissertação solicita login) e uma tese. Na quinta pesquisa, elaborada referenciando “iniciação na carreira docente em ciências”, realizamos a seleção de dois trabalhos, uma dissertação e uma tese, da totalidade de sessenta e seis produções. Por fim, na sexta pesquisa, organizada com os descritores “professores recém-formados de ciências”, escolhemos duas dissertações de um todo de cento e vinte trabalhos.

Dessa etapa investigativa, foram selecionadas para a interpretação somente produções da área das Ciências da Natureza¹⁴ e adotada como metodologia a Análise de Conteúdo de Bardin (2011). A seguir, é possível verificar a coleta de dados iniciais em uma representação

¹¹ Acesso e visibilidade às teses e dissertações brasileiras, utilizamos a sigla BDTD.

¹² Disponível no site: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>

¹³ Conjunto dos documentos levados em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos, segundo Bardin (2011).

¹⁴ Os critérios de seleção, foram selecionadas produções que refletissem a inserção profissional na área das CNT, tendo como critério de exclusão as escritas que não abrangessem a área, mesmo que abordassem a temática do início da profissão docente.

no Quadro 3. Bardin (2011) salienta a primeira etapa como pré-análise, ou seja, a organização propriamente dita. O objetivo é tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, conduzindo a um esquema preciso de desenvolvimento das próximas operações. Essa etapa possui três missões: escolha documental a ser submetida para análise, formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final.

Quadro 3 – Sistematização dos resultados da pesquisa no acervo BDTD

Descritores	Produções encontradas	Produções selecionadas	Tipo do documento
1- Inserção profissional do egresso de ciências biológicas	14	1	D ¹⁵
2 - Professores egressos de ciências	14	1 Não foi considerada ¹⁶	D
3 - Dificuldades e desafios no início da carreira do professor de ciências	49	4	2 D 2 T ¹⁷
4 - Formação de professores na licenciatura de ciências biológicas	572	5 Total foram 6 produções, porém uma não foi considerada ¹⁸	4 D 1 D com login 1 T
5 - Iniciação na carreira docente em ciências	66	2	1 D 1 T
6 - Professores recém-formados de ciências	120	2	2 D

Fonte: As autoras (2023).

O quadro expõe uma sistematização dos resultados encontrados no acervo digital. No Quadro 4, será apresentado o *corpus* da pesquisa, selecionado para atender aos objetivos propostos, isto é, as produções que se aproximam da temática considerada. Para buscar as produções referentes à temática, utilizamos os seis descritores, como indicado no Quadro 3.

Quadro 4 – Codificação do *corpus* da pesquisa e das seleções por descritores

Identificação	Título	IES e ano	Tipo de trabalho
D1	O curso de Licenciatura em Ciências Biológicas pelo olhar do egresso: trajetória e desdobramento da formação docente	UFABC 2020	D
D2	Os percalços e necessidades no caminho do professor iniciante	PUC-SP 2020	D
D3	Destino profissional de licenciados: quem são e onde estão os egressos do curso noturno de licenciatura em Ciências Biológicas da UFMG?	UFMG 2020	D
D4	Desafios de professores de ciências e biologia em início de carreira	UFRPE 2017	D

¹⁵A letra “D” significa dissertação.

¹⁶Não foi possível realizar a leitura, em decorrência da necessidade de login para visualizar/baixar a produção.

¹⁷A letra “T” significa tese.

¹⁸Não foi possível realizar a leitura, em decorrência da necessidade de login para visualizar/baixar a produção.

D5	Identidade profissional do docente de licenciatura em Ciências Biológicas da UFS: desvelando os significados de ser professor	UFS 2012	D
D6	A iniciação científica e o exercício da docência na Educação Básica: ressignificações da experiência de professores iniciantes	UNISINOS 2012	D
D7	O ensino de biologia em questão: os vazios e as referências da graduação na prática docente sob o olhar de egressos	PUC-Campinas 2006	D
D8	Memórias de professores de ciências e biologia no início de carreira docente: conflitos e tensões	UFPA 2004	D
D9	Aprendendo a ser professor: relações entre contexto de trabalho e formação inicial	UFSC 2004	D
T1	O processo formativo de professores de Ciências da Natureza à luz da Psicologia Positiva: experiências e ressignificações a partir de uma pesquisa-ação	UFMS 2022	T
T2	Reflexões, perspectivas e práticas no ensino de ciências e matemática nos anos iniciais: estudo de caso de uma professora em início da docência	UFJF 2019	T
T3	Ser professor(a): as narrativas (auto)biográficas no processo de (trans)formação de professores de Química	UnB 2019	T
T4	Trilhando os caminhos do início da docência: concepções sobre o percurso formativo no processo de tornar-se professor	UFSCar 2019	T

Fonte: As autoras (2023).

Utilizamos unidades de contexto (UC) no corpo do texto, estas estão apresentadas entre aspas, recuadas e em itálico. As questões éticas de pesquisa foram respeitadas, uma vez que foram analisadas pesquisas disponíveis em uma plataforma de domínio público.

2.4 Caminhando é que se faz caminho: considerações necessárias

Após as leituras dos resumos e conclusões, realizamos o segundo passo, sugerido por Bardin (2011): a exploração dos materiais. Dezesseis produções selecionadas se enquadraram nos critérios estipulados, porém quatorze foram analisadas, mas 13 trabalhos identificados no quadro repetiam-se nos descritores. Duas escritas solicitavam login para acesso, ocasionando a impossibilidade de leitura. Nesta seção, serão apresentadas as análises e discussões relacionadas às produções indicadas no Quadro 4.

A análise foi facilitada por meio dos Quadros 3 e 4, os quais descrevem as unidades de registro, conforme definido por Bardin (2011) como unidade de significação codificada em interface com o conteúdo considerado como unidade de base, e as unidades de contexto. De acordo com a autora (2011) a unidade de contexto serve de unidade de compreensão para

codificar a unidade de registro, correspondendo ao segmento da mensagem. Bardin (2011) destaca em seus escritos que tratar o material equivale a codificá-lo.

A codificação, por sua vez, corresponde a uma transformação dos dados brutos do texto, permitindo atingir uma representação do conteúdo para esclarecer o analista sobre as características do texto. As treze produções analisadas são permeadas por dissertações e teses que divulgam os desafios profissionais e a profissionalização docente no contexto das Ciências da Natureza. Entretanto, em seus conteúdos, apresentam indícios de direcionamento para a possibilidade de analisar a formação docente e as especificidades existentes. É possível ressaltar a diversidade de unidades de registro mencionadas para caracterizar o processo da formação docente até a constituição da docência.

Na continuidade da análise, *a priori*, identificamos as produções que correspondem aos objetivos da pesquisa apontados e verificamos que correspondem ao problema em questão. Por meio da análise, foram organizadas duas categorias, identificadas com os seguintes contextos: I) desafios profissionais e II) desenvolvimento profissional docente. São notórias as unidades de registro e as identificações das produções nos Quadros 5 e 6. O terceiro passo, para Bardin (2011) é o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A seguir, podemos verificar as análises.

Quadro 5 – Categoria “Desafios profissionais”

Categoria: Desafios Profissionais			
Subcategorias	Frequência	Unidade de registro	Identificação das produções
Desafios estruturais	11	Preparo docente	D2, D4, D7, T2, T3, T4
		Estratégias de capacitação profissional/incentivos de formação	D7
		Ausência de apoio	D2, D4, T4
		Currículo/carga horária	D4
		Ausência da cultura de recepção dos professores recém-formados	D4
		Falta de espaço para reflexão	T1
		Condições de trabalho	D2, D3, D6, D9
		Infraestrutura	D8, T4
Desafios pessoais	7	Transição de acadêmico a professor	D4
		Dificuldade em relacionar teoria com a prática	D4
		Sentimentos: angústia, medo, insegurança	T2, D5
		Choque de realidade	D8, T4
		Experiências subjetivas	D8, D9, T2

Desafios sociais	6	Valorização salarial	D2, D3, D7
		Desvalorização da profissão	D4
		Interação com os colegas de profissão	D8
		Interação com os pais dos alunos	T2

Fonte: As autoras (2023).

Em relação à categoria “Desafios Profissionais”, percebemos a existência de subcategorias divididas em desafios pessoais, estruturais e sociais, analisadas por meio dos referenciais teóricos encontrados na bibliográfica (Quadro 4).

Na tese identificada por T2 verificamos que a autora aborda na sua escrita que os desafios são “combustíveis”¹⁹ para buscar novas aprendizagens, além de considerar momentos permeados por satisfação de ter uma profissão.

Ao explorar os desafios estruturais, os textos D2, D4 e T4 abordam as ausências de apoio na escola, como também é verificável em D4 a falta de receptividade aos professores recém-formados. Os primeiros anos de atuação profissional são determinantes, marcados pela inserção dos conteúdos internalizados durante a graduação, os quais são permeados pelas experiências subjetivas do ambiente escolar enquanto o indivíduo estava ocupando o lugar de aluno. O processo formativo possui suas especificidades em cada instituição, embora compartilhe semelhanças. No entanto, cada sujeito irá compreendê-lo a partir da sua singularidade, entrando em sala de aula considerando seu próprio ponto de vista, suas idealizações, desejos, metodologias e as memórias de seu percurso como aluno.

O início na docência representa um período significativo, e, por isso, defendemos a importância do apoio e do amparo nesse momento, como indicam os referenciais teóricos. Na escrita D4 verificamos essa questão:

“Quando há um trabalho em equipe, torna-se mais fácil enfrentar os desafios do dia a dia da escola. A maioria dos professores iniciantes demonstrou sentir falta de acompanhamento da equipe escolar e de ser ouvido nessa fase. Além disso, a relação com os professores antigos também foi considerada um desafio(...). Alguns professores antigos não oferecem ajuda para o novato, que tenta sobreviver no ambiente desconhecido. Em alguns casos, os professores experientes contribuíram significativamente para a adaptação do novato (D4, 2017, p. 95).

Na interface da falta de preparo docente, é notório a seguinte pontuação descrita em T2 na UC, pois

“O professor além de passar pelo choque de realidade do início da docência, vivencia conflitos nunca imaginados em sala de aula e fora dela, já que enquanto os alunos da graduação não foram preparados para as situações que ocorrem no dia a dia escolar e precisam resolver esses conflitos da melhor forma possível. Uma situação muito comum vivenciada pelo professor iniciante é a

¹⁹ Metáfora usada pela autora.

relação com os pais dos alunos, momento tenso, por ser uma experiência nova na vida desse profissional” (T2, 2019, p. 129).

A partir da realidade, Imbernón (2011) descreve que o desenvolvimento profissional do professor não se deve unicamente ao desenvolvimento pedagógico/cognitivo/teórico, ou ao conhecimento e compreensão de si mesmo, mas em decorrência desses aspectos. Além disso, fatores como salário, mercado de trabalho, clima organizacional, promoção na profissão, estruturas hierárquicas, entre outros, também contribuem na sua constituição docente.

Quando se analisa os desafios sociais, identificamos nas dissertações D2, D3, D4, D7 e D8 a presença de características que marcam a desvalorização. A seguir, alguns excertos que versam sobre esse sentimento:

“É possível dizer que mesmo diante de tantos desafios que confrontam a carreira docente, como: o isolamento, a ausência de apoio dos próprios pares e da gestão, a falta de recursos materiais e de formações adequadas, a desvalorização em termos salariais e de reconhecimento social – razões que configuram a profissão docente como aquela de maior tensão (...)” (D2, 2020, p. 79).

“A literatura especializada mostra que muitos professores desistem da profissão logo no início da carreira por estarem insatisfeitos, na maioria dos casos, não com a docência em si mesma, mas com as condições em que ela se realiza” (D3, 2020, p. 57).

“Em síntese, são necessários estudos que visem acompanhar o trabalho do professor, bem como repensar estratégias de capacitação profissional, no sentido de prepará-lo, adequá-lo à nova ordem mundial: competência, autônomo, ético. E ainda, o investimento na formação do professor deve considerar dois aspectos fundamentais: a valorização do salário e o incentivo maciço em um programa consistente de formação e capacitação” (D7, 2006, p. 140).

Silva (2017) ancorada em Oliveira e Pinto (2014) afirma que a transformação da Educação em mercadoria implica na desvalorização do professor. Contudo, o trabalho do docente fica entrelaçado com a demanda do mercado, capacidade criativa e atuação restrita, perdendo a qualidade da função essencial ao ensino para figurarem como meros operadores da Educação.

Os desafios de ordem pessoal encontram-se marcados por sentimentos de medo, insegurança, angústias, entre outros, pontuados no início da docência, como podemos verificar nos seguintes excertos:

“A fase inicial, em especial, deve ser uma fase privilegiada, à medida em que se percebe a necessidade constante da melhoria nos processos educativos, pois é nesse momento que o docente vai se constituindo e amadurecendo como profissional, como também vai desmistificando seus medos e angústias em relação à profissão” (T2, 2019, p. 42).

“(…) O fazer docente é compreender a si próprio e o meio que está envolvido, tornando-se, assim, uma tarefa muito árdua para os professores iniciantes, que necessitam construir suas habilidades e refletir suas práticas. Porém, muitas vezes isso não ocorre, o que o deixa inseguro com as novas situações que lhes são colocadas no ambiente escolar, unindo um turbilhão de sentimentos, como angústia e insegurança, vivenciados pelo professor” (T2, 2019, p. 38).

Huberman (1995) situa essas questões considerando como “choque do real”, momento no qual o docente se questiona sobre a complexidade da situação profissional. Nesse período surgem questionamentos, conforme indica o autor, como “Estou a me aguentar?” (1995, p. 39), que envolvem não apenas a preocupação consigo mesmo, mas também com os ideais, as realidades cotidianas na sala de aula, entre outros.

Quadro 6 – Categoria “Desenvolvimento profissional docente”

Categoria: Desenvolvimento profissional docente			
Subcategorias	Frequência	Unidade de registro	Identificação das produções
Socialização	6	Experiências compartilhadas/reflexivas	D8, T1, T3, T4
		História de vida	T2, T3
		Identificação profissional	D5, D8, T1, T4
		Motivações	T2
Formação	3	Formação inicial	D7, T3
		Formação continuada	D8
Solidão	3	Sentimentos de solidão	D4, T2, T4
Pesquisa	1	Iniciação à pesquisa	D6
		Dentro da formação inicial	D6

Fonte: As autoras (2023).

A categoria “Desenvolvimento profissional docente” está ancorada nas unidades de registro encontradas, e descreve o início da docência entrelaçado com as singularidades das histórias de vida. Nesse contexto, cada constituição docente e percurso de formação é único. Assim, cada sujeito construirá sua prática e reflexões por meio das suas capacidades cognitivas e subjetivas. Por isso, a importância do grupo nesse processo.

Quando os professores trabalham juntos, ambos podem aprender com o outro (Imbernón, 2011) compartilhando evidências, informações e articulando soluções. Os problemas começam a ser enfrentados com a colaboração entre todos, aumentando as expectativas, favorecendo os alunos e os professores com suas reflexões singulares ou com seus colegas.

Nos caminhos da formação inicial, Imbernón (2011) apresenta que a estrutura deve possibilitar análises das situações educativas, que, em razão da carência ou insuficiência da prática real, limitam-se às simulações dessas situações. O preparo necessita proporcionar conhecimentos válidos, gerando atitudes interativas e dialéticas para a valorização da necessidade de atualização permanente em função das mudanças, criação de estratégias e

métodos de intervenção, cooperação, análise, reflexões na construção de um estilo rigoroso e investigativo de ensino.

Conforme cita Pandolpho (2006), a formação inicial é o elemento chave capaz de desencadear a profissionalização docente. Essa etapa, baseada na (re)construção da identidade profissional em conjunto com saberes e fazeres, oportuniza uma nova cultura profissional. Para Imbernón (2011), é preciso aprender a conviver com as limitações, frustrações e condicionantes produzidos pelo entorno, pois a função se move em contextos sociais. Na dissertação elaborada pela autora, ela cita que “a formação inicial não é a única responsável pela função de formar um professor. Muitos estudiosos nomeiam vários fatores que lapidam o ser docente, que não é um indivíduo sozinho, recebe influência do meio” (Pandolpho, 2006, p. 134).

A formação continuada também é importante, pois proporciona momentos reflexivos e de suporte ao docente. Oliveira (2004) reconhece a necessidade de pós-graduações para quem deseja qualificação, contribuindo com as possibilidades de novos olhares, rumos, desafios e mudanças. Em D4 encontramos as sugestões de professores sobre os estudos ao citarem a necessidade da continuidade, o ingresso na Pós-Graduação, assim, “A especialização proporciona ao docente ampliar seus conhecimentos enquanto pesquisador e maiores oportunidades de emprego” (D4, 2017, p. 124).

Percebemos a importância dos pares para a constituição da profissionalidade docente, conforme as ideias de Cochran-Smith²⁰ e corroboradas pelas produções identificadas como D8, T3 e T4. Estas discorrem também sobre a necessidade da socialização, das experiências compartilhadas e interação com os colegas. Pois,

“O que o professor principiante (e não apenas ele) precisa hoje é estar conectado com a realidade complexa da profissão e estar consciente de que precisa investir em seu próprio desenvolvimento profissional. E isso vai acontecer à medida em que vai construindo conhecimentos profissionais. O trabalho não precisa ser solitário, embora tenha uma forte carga de natureza individual, pois exige reflexão sobre a própria prática docente. Deve procurar trabalhar em parceria, de forma interativa, buscando meios e ações que abram novos caminhos(...)”²¹ (D8, 2004, p. 88).

O professor deve aprender a trabalhar de forma compartilhada com outros grupos e outras instituições mesmo enfrentando condições de trabalho não favoráveis a um trabalho coletivo. Cochran-Smith (2016) acredita que as comunidades investigativas são espaços nos quais os professores podem desenvolver a investigação como postura, construir ideias com outros docentes, desenvolvendo normas/entendimentos comuns. As pessoas envolvidas nessas

²⁰Fiorentini e Crecci realizaram entrevista com a professora Marilyn Cochran-Smith. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/963WMFQkZkK8cSFq5gmDQZm/?format=pdf> Acesso em: 10 jun. 2023

²¹Grifo nosso.

comunidades empurram umas às outras para não fazer apenas suposições, mas para levantar questões.

Fiorentini e Crecci (2016) contribuem com a ideia de que a práxis docente é baseada no diálogo com os alunos, mas também com os colegas de trabalho, com a gestão, colegas de graduação e membros do corpo docente. Deste modo, estende-se para o coletivo.

Em relação à solidão, notamos no texto D4 indícios do sentimento de solidão, pois, para quem inicia, é comum vivenciar medos e insegurança para lidar com os desafios, conforme notamos na UC, “Para minimizar essa ansiedade é salutar que o docente converse com pessoas mais experientes para desabafar e aliviar os sentimentos de solidão” (D4, 2017, p. 119).

Tardif (2007) reflete sobre vários professores se sentirem beneficiados, no início da carreira, com o suporte de um colega mais experiente como um mentor informal. Os novos docentes, por vezes, devem procurar colegas com mais experiência como uma base para contribuir no seu planejamento, pedagogia e modos de trabalhar.

Na revisão bibliográfica, foi notório compreender que realizar pesquisas contribuem para a profissionalização docente, aquisição de conhecimentos e aprimoramento da prática pedagógica, assim como buscar pós-graduação (mestrado, por exemplo), formações e especializações. Também pode ser considerada como uma metodologia dentro do fazer docente, convocando os alunos a vivenciarem essas possibilidades metodológicas que agregam na Educação Científica. A seguir, verificamos em duas afirmações, de forma que,

“(...)Nem sempre é pela vontade de fazer pesquisa, mas é visível que os sujeitos passam a gostar de pesquisar e que esta experiência perpassa suas trajetórias acadêmicas, sendo um diferencial na sua formação” (D6, 2012, p. 79).

“Alguns professores apontam que fazer pesquisa é importante como princípio da dúvida e da intenção de construir com os alunos conhecimento” (D6, 2012, p. 80).

A partir dessa pesquisa, podemos afirmar que, além de analisar os desafios profissionais (pessoais, estruturais e sociais) existentes ao iniciar a docência, também encontramos as potencialidades vivenciadas nesse percurso. A socialização, os grupos, as trocas e o compartilhamento de experiências, assim como as formações, representam contribuições para um (novo) percurso a ser trilhado e vivenciado. Resultantes do processo formativo que acompanha o profissional durante toda a sua vida. Tonello; Batista e Santos (2021) dizem que estar em formação significa um contínuo desenvolvimento pessoal, social e profissional.

2.5 Conclusões de um caminho percorrido

Refletir sobre a constituição do professor é significativo considerando a função que este exerce. Para além de enfatizar a prática, direcionada a sujeitos em constituição, faz-se necessário olhar para esse profissional que trilha um percurso de vida e escolhe viver à docência enquanto profissão. Precisamos (re)pensar nos requisitos formais envolvidos nesse processo, a conclusão de uma graduação para habilitação, mas, também, em questões intrapsíquicas, visto que “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista a construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (Nóvoa, 1995, p. 25).

Podemos concluir, após o percurso realizado, que algumas pesquisas brasileiras apresentam indícios do início da docência em muitos aspectos, destacando-se a presença de angústia, sofrimento, dificuldades e desafios nesse momento, enquanto outras indicam potencialidades. A angústia é entendida como um movimento que leva o sujeito a pensar sobre mudanças, buscar possibilidades, convocar-se e a implicar-se diante do seu viver. Mais uma vez, podemos mencionar que cada sujeito, na sua singularidade, considera os prazeres da vida.

Nesta pesquisa, buscamos analisar como se dá o início da docência para os egressos de Ciências da Natureza, especialmente os de Ciências Biológicas. As hipóteses, *a priori*, se voltavam para os desafios, potencialidades e profissionalidade docente envolvidos nesse percurso. As pesquisas refletem em diversas contribuições, dentre as quais podemos elencar as duas categorias que emergiram neste estudo. Essas categorias apresentam questões constitutivas ao processo da docência e à profissionalização docente, convocando-nos a reflexões sobre os espaços formativos e sua função no desenvolvimento profissional com qualidade.

Os aspectos aqui relacionados referem-se a um caminho a ser trilhado ou percorrido para a constituição profissional. A competência profissional não é inata ao ser humano, mas construída por meio do social, das capacidades cognitivas e subjetivas e das Instituições de ensino. O Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) em Ciências Biológicas possui as suas especificidades, considerando o contexto da área, mas podemos ampliar o olhar para o processo formativo do professor. Antes de ser um especialista em determinada área, o sujeito é professor. São diversas questões entrelaçadas nesse percurso de vida e de formação.

Durante o percurso, sinalizamos a necessidade de refletir sobre a formação docente sob algumas perspectivas. Inicialmente, o DPD não é algo isolado; possui caráter de desenvolvimento, ou seja, trata-se de um processo contínuo, que pode ser atribuído a fases ou estágios, conforme discutido neste artigo. Assim, não é possível dissociar a presença da

subjetividade na profissão docente, uma vez que o desenvolvimento profissional requer tanto capacidades cognitivas e reflexivas quanto a singularidade de cada sujeito (desejos, crenças, valores, atribuição de sentidos, pensamentos, ações e comportamentos).

Percebemos também que o DPD se concretiza no ambiente de trabalho. Por isso, é necessário compreender o processo de inserção profissional para identificar as limitações existentes nesse momento, e explorar as potencialidades de busca por melhores alternativas para lidar com essas situações. Nesse contexto, entendemos a relevância da tríade mencionada por Nóvoa (2019), representada na Figura 2, na qual professores (profissão), universidade (Ensino Superior) e escolas (redes) constituem o triângulo da formação e, em conjunto, fortalecem as reflexões sobre melhorias no ensino, qualificando as práticas pedagógicas e incentivando o comprometimento profissional dos docentes.

Assim, professores, escola e universidade precisam manter vínculos para desenvolver o saber-fazer, conforme as convicções de Marcelo (1999), as quais também inferem no saber-ser. Isso reafirma a necessidade de considerar a subjetividade e as trocas entre pares, que potencializam a aprendizagem ao partilhar experiências, dialogar em busca de soluções, e compartilhar dilemas e potencialidades. Aprendemos com o outro e temos a oportunidade de ressignificar paradigmas e crenças cristalizadas.

No âmbito da formação docente, consideramos importante identificar dilemas, dificuldades e desafios como fatores que tranquilizam a atuação docente, partindo da premissa de que há situações externas que não controlamos, apenas lidamos com elas. Isso envolve o entrelaçamento entre o externo (social e estrutural) e o interno (questões intrapsíquicas e subjetivas), elementos essenciais ao DPD e à constituição do professor.

No Ensino de Ciências, importa destacar que as perspectivas mencionadas anteriormente auxiliam no desenvolvimento da prática profissional na área de CB, pois fornecem suporte para a formação do professor que, ao escolher uma área de atuação, renunciam a outras. Salientamos que o EC requer uma postura voltada para estratégias de capacitação profissional e incentivos à formação, ressignificando o uso do livro didático e promovendo metodologias investigativas e a Educação Científica.

É notória a importância do Ensino de Ciências para a vida humana e em sociedade, assumindo um papel relevante na promoção da cidadania, participação social, responsabilidade ambiental, desenvolvimento tecnológico e avanços científicos. O professor precisa, primeiramente, reconhecer os aspectos positivos do EC para atribuir significado ao seu trabalho, o que contribuirá para uma atuação profissional mais segura e consciente das potencialidades dessa área para a vida humana.

Diante desse contexto, que revela, de um lado, as teorias como base para uma aprendizagem sólida e consistente e, de outro, um panorama que aponta para a prática como caminho para aprender através da mediação do professor, defendemos a articulação entre ambos, como elementos fundamentais para a qualidade do ensino. A formação assegura o desenvolvimento de competências, mas é no dia a dia que essas competências se concretizam. Portanto, refletir sobre a inserção docente é essencial, considerando que esse momento é fundamental para a permanência na profissão, o exercício profissional e o bem-estar diante da escolha feita.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições, 2011.

BRACCINI, Marja Leão. **A iniciação científica e o exercício da docência na Educação Básica**: ressignificações da experiência de professores iniciantes. 2012. 111 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2012.

BRITO, Assicleide da Silva. **Ser professor(a)**: as narrativas (auto)biográficas no processo de (trans)formação de professores de Química. 2019. 144 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

COUTINHO, Cadidja; MIRANDA, Ana. Carolina. Formação inicial de professores de Ciências da Natureza: relatos de uma prática docente diferenciada. **Revista Insignare Scientia - RIS**, v. 2, n. 2, p. 221-231, 19 set. 2019.

DINIZ, Thaís Mota. **Os percalços e necessidades no caminho do professor iniciante**. 2020. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2020.

FIORENTINI, Dario; CRECCI, Vanessa. Interloquções com Marilyn Cochran-Smith sobre aprendizagem e pesquisa do professor em comunidades investigativas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 65, p. 505-524, abr./jun. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n65/1413-2478-rbedu-21-650505.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2023.

GÜLLICH, Roque Ismael da Costa. O que tem a nos ensinar o processo de germinação do Feijão? **Revista Insignare Scientia - RIS**, v. 2, n. 3, p. 240-254, 21 nov. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/11204>. Acesso em: 25 jun. 2023.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto, 1995. p. 31-62.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

LAGOEIRO, Aline de Cássia Damasceno. **Trilhando os caminhos do início da docência: concepções sobre o percurso formativo no processo de tornar-se professor.** 2019. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, 2019.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018. 112 p.

MARCELO, Carlos Garcia. **Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro.** Disponível em: https://unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO__Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf. Acesso em: 28 maio 2023.

MARCELO, Carlos Garcia. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Portugal: Porto, 1999.

MARTINS, André Ferreira Pinto. **Ensino de Ciências: desafios à formação de professores.** Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/8342/5998>. Acesso em: 25 jun. 2023.

NÓVOA, António (org.). **Os professores e sua formação.** Portugal: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António (org.). **Profissão Professor.** Portugal: Porto, 1999.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 01-15, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 maio 2023.

NÓVOA, António; HUBERMAN, Michael; GOODSON, Ivor F; HOLLY, Mary Louise; MOITA, Maria da Conceição; GONÇALVES, José Alberto M; FONTOURA, Maria Madalena; PERETZ-bem, Miriam. **Vidas de Professores.** Portugal: Porto, 1992.

OLIVEIRA, Sônia Maria Maia. **Memórias de professores de ciências e biologia no início de carreira docente: conflitos e tensões.** 2004. 100 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal do Pará, 2004.

PANDOLPHO, Maria Heloisa da Silva. **O ensino de biologia em questão: os vazios e as referências da graduação na prática docente sob o olhar de egressos.** 2006. 158 f. Dissertação (Pós-graduação em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2006.

RIBAS, Gabriela Gotlieb. **O curso de Licenciatura em Ciências Biológicas pelo olhar do egresso: trajetória e desdobramento da formação docente.** 2020. 138 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino e História das Ciências e Matemática) – Universidade Federal do ABC, 2020.

ROSA, Kauan Ferreira; SANTOS, Eliane Gonçalves dos. As contribuições formativas do projeto residência pedagógica na formação continuada de professores preceptores de ciências. **Revista Dynamis**, [s.l.], v. 29, n. 1, p. 21-34, abr. 2023. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/dynamis/article/view/10738>. Acesso em: 6 jul. 2023.

SANTOS, Eliane Gonçalves dos. **A educação em saúde nos processos formativos de professores de Ciências da Natureza mediada por filmes.** Disponível em:

<https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/handle/123456789/6064>. Acesso em: 18 maio 2023.

SANTOS, Eliane Gonçalves dos; ARAÚJO, Maria Cristina Pansera de. Implicações de um processo Formativo de professores mediado por filmes, na constituição de uma visão ampliada de Saúde. **Revista Insignare Scientia - RIS**, v. 3, n. 5, p. 517-539, 18 dez. 2020.

SCACABAROSSO, Francisca Edjane Marcelino Magalhães. **Reflexões, perspectivas e práticas no ensino de ciências e matemática nos anos iniciais**: Estudo de caso de uma professora em início da docência. 2019. 152 f. Tese (Programa de Pós-graduação em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), 2019.

SCHORN, Solange Castro; SANTOS, Eliane Gonçalves dos. Cinema: Instrumento Pedagógico na Educação Emocional. *In: Reunião Científica da Regional da XI ANPED SUL*, 2016, Curitiba. EDUCAÇÃO, MOVIMENTOS SOCIAIS E POLÍTICAS GOVERNAMENTAIS, v. 1, p. 1-13, 2016.

SESSA, Patricia da Silva. **Por um ensino aprendente**: a formação de professores das Ciências no século XXI. Disponível em: <http://tede.metodista.br/jspui/bitstream/tede/958/1/Patricia%20Sessa.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2023.

SILVA, Mardem Michael Ferreira da. **Destino profissional de licenciados**: quem são e onde estão os egressos do curso noturno de licenciatura em Ciências Biológicas da UFMG? 2020. 232 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação - Conhecimento e Inclusão Social) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2020.

SILVA, Wanieverlyn de Lima. **Desafios de professores de ciências e biologia em início de carreira**. 2017. 163 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2017.

SOUZA, Jobeane França de. **Identidade profissional do docente de licenciatura em Ciências Biológicas da UFS**: desvelando os significados de ser professor. 2012. 163 f. Dissertação (Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

TEIXEIRA, Kelison Ricardo. **O processo formativo de professores de ciências da natureza à luz da psicologia positiva**: Experiências e ressignificações a partir de uma pesquisa-ação. 2022. 177 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2022.

TONELLO, Leonardo Priamo; BATISTA, Tailine Penedo; SANTOS, Eliane Gonçalves dos. Enfoques da prática pedagógica do PIBID na formação de licenciandos em Ciências Biológicas - investigando o ENPEC. *In: XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências? XIII ENPEC Thaline EM REDES, 2021*. [on-line]. XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências em Redes, com o tema: A Centralidade da pesquisa em educação em ciências em tempos de movimentos de não ciência: interação, comunicação e legitimação, 2021. v. XVIII. p. 1-10.

TONELLO, Leonardo Priamo; CZEKALSKI, Riceli Gomes.; MACHADO, Renata Caroline Dias; GÜLLICH, Roque Ismael da Costa. O papel da reflexão na formação inicial de professores de ciências. **Bio-grafia**, [S. l.], p. 906–915, 2019. Disponível em: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/bio-grafia/article/view/10989>. Acesso em: 17 jul. 2023.

WILL, Daniela Erani Monteiro. **Aprendendo a ser professor**: relações entre contexto de trabalho e formação inicial. 2004. 173 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, 2004.

CAPÍTULO 3

3 ALICE(S) NO PAÍS COM (ALGUMAS) MARAVILHAS: DESAFIOS E POTENCIALIDADES NA INSERÇÃO PROFISSIONAL EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

RESUMO

A pesquisa identifica e analisa os desafios e as potencialidades vivenciados pelos egressos de Ciências Biológicas (CB) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus Cerro Largo*, Rio Grande do Sul, no início de sua atuação docente. Para tanto, foi utilizada a metáfora “Alice no País das Maravilhas” para refletir sobre a subjetividade, a identidade e a profissionalidade docente. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, realizado no contexto da formação de professores, por meio da constituição de um grupo operativo, com a participação de onze egressos. A metodologia incluiu entrevistas individuais semiestruturadas, realizadas on-line pelo *Google Meet*, gravadas, transcritas e segmentadas em seis blocos. Da análise de conteúdo emergiram as seguintes categorias: (I) Histórias: vivências de um país com (algumas) maravilhas, desafios intitulados como (II) País das Maravilhas (docência): um território (im)previsível e potencialidades denominadas por (III) A(s) Alice(s) da nossa história, que expressam que neste país (docência) também há maravilhas. As análises indicam que a docência em CB se desenvolve em um contexto marcado por questões (im)previsíveis; competências e habilidades profissionais; condições de trabalho; estrutura hierárquica; autonomia profissional; posicionamentos; mudanças; flexibilidade; compromisso ético e pedagógico; valores educacionais; reflexão prático-teórica; escolhas e renúncias. Os resultados evidenciam a importância do apoio nesse momento inicial de transição de papéis, considerando a pessoa do professor e a criação de espaços de escuta e fala que potencializam reflexões sobre a prática docente e a subjetividade do sujeito. Além disso, destacam a função da escola no acolhimento do professor iniciante, amenizando o choque de realidade.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Ciências; Docência; Inserção profissional; Desafios; Potencialidades.

3.1 Docência em Ciências Biológicas em um lugar de (algumas) maravilhas

“E para que serve um livro”, pensou Alice, “sem fotos ou conversas?”²²

Desta vez, a história “*Alice no País das Maravilhas*” serviu de inspiração para as discussões sobre a inserção profissional docente. O livro de Lewis Carroll (2021) é referência para sustentar a abertura de análises, reflexões e ideias acerca da constituição docente, além da prática pedagógica, considerando também a subjetividade.

Este artigo busca identificar e analisar os desafios e as potencialidades vivenciadas pelos egressos de Ciências Biológicas (CB) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus Cerro Largo*, Rio Grande do Sul, no início da atuação docente. A pesquisa faz uma aposta, olhar para a(s) Alice(s)²³, considerando seu íntimo e interpretações das vivências na

²² Excerto retirado da página 9 do livro “*Alice no País das Maravilhas*” (2021).

²³ A personagem principal é nominada como Alice. Neste artigo, Alice(s) no plural refere-se aos onze participantes da pesquisa.

docência de Ciências Biológicas (CB). Desvendar o País das Maravilhas supondo a existência de sonhos, desejos, questionamentos, dúvidas, também é dar sentido à condição do real, em uma posição de ação para vir a ser um sujeito e um profissional.

Na epígrafe, um livro agrega valor e sustenta o processo formativo, como amparo para a profissão e o seu desenvolvimento, no sentido de fundamentação teórica, de internalização dos conteúdos necessários para a atuação. Alice no País das Maravilhas, enredo com simbolismos, aventuras e acontecimentos, diz de uma personagem corajosa, questionadora e posicionada. Esse conto de fadas nos convoca a interpretações por meio de várias passagens que constituem a história. Como um livro se organiza de vários capítulos, é possível associá-lo à vida profissional com adversidades, caminhos e impasses para vir-a-ser docente na área de CB.

Diante do exposto, frisamos a necessidade de olhar para o professor além da sua prática pedagógica, nos entrelaces do professorar e refletir sobre as narrativas decorrentes da profissão, que refletem na subjetividade humana. Souza e Santos (2024) enfatizam a importância de amparo na inserção profissional, pautado como um período significativo aos professores novatos. Esse momento na carreira, discutido na presente pesquisa, atribui à constituição docente reflexões acerca da profissionalidade e o processo de formação²⁴.

A graduação habilita ao exercício de uma função, mas constituir-se professor se refere à implicação com a profissão, sendo primordial o investimento subjetivo. Nóvoa (2002) compartilha dessa ideia, quando afirma que a formação implica em investimento pessoal. Ainda, Mendes (2017) situa o caminho percorrido como uma possibilidade de servir de referência ou reflexões para outros.

Conforme Silva (2017), existem muitos desafios para o Ensino de Ciências (EC), mas a formação inicial é um espaço rico em oportunidades para que esses desafios sejam dialogados e superados. A formação em CB deve abrir caminhos e possibilidades para a melhoria da Educação, promovendo novas propostas de ensino e aprendizagem, em que os professores vinculam os conteúdos com a realidade, rompendo com o ensino tradicional. Nesse contexto, o docente assume o papel de mediador do conhecimento, facilitando a compreensão da realidade e possibilitando ao aluno intervenções no ambiente em que vive. Assim, o EC vai além da transmissão de conhecimentos, envolvendo também reflexões sobre atitudes na vida social, e é fundamental reconhecer sua importância para a sociedade (Silva, 2017). Como vimos, é necessária a implicação pessoal para desenvolver a profissão de maneira satisfatória.

²⁴ Inicial e continuada.

D. Corso e M. Corso (2016) nos emprestam suas interpretações para refletir sobre a vida, sendo que, viver é mudar de tamanho o tempo todo, estendendo tanto para mudanças físicas como também ao desenvolvimento cognitivo, pois, para formar-se profissionalmente, cabe a aquisição de habilidades, aprendizagens e reflexões, necessários para o exercício profissional. Para os autores (2016), alterações de estatura constituem uma das poucas coisas de que Alice se queixa nas suas andanças oníricas. É notório frisar, metaforicamente, que crescer é mais que comprimento ou altura, e sim, transição de lugares e/ou funções. Ou seja, é perceber o tamanho que “a gente se coloca”, as implicações com a prática pedagógica e com as análises singulares, as interrogações desencadeadas no dia a dia e/ou na formação continuada, as atribuições que cada professor considera necessárias dentro do fazer profissional.

Professores que refletem sobre seu fazer docente e suas questões intrapsíquicas fortalecem a sua prática pedagógica, emergindo contribuições à Educação, ao ensino de qualidade, na aposta ao aluno corresponsável com seu processo de aprender, na sensibilização para a perspectiva de que a subjetividade está entrelaçada na profissão, inclusive na docência, pois atuam com sujeitos em formação. Por isso, é necessário autoconhecimento profissional, identificando em si e se estendendo ao outro, destarte, percepções pertinentes à vida. Assim, para o desenvolvimento desta pesquisa e para a interpretação dos dados, foram estabelecidos diálogos com autores que tratam da formação docente e da subjetividade (Santos, 2022); profissionalidade (Sacristán, 1999; Contreras, 2012); formação docente (Imbernón, 2010; 2011); trabalho docente (Tardif; Lessard, 2014); saberes profissionais (Tardif, 2014) e Ensino de Ciências (Batista; Santos, 2021; Silva (2017); Oliveira (2004); Güllich; Lima; Bremm (2024)).

Na sequência, apresentamos as cenas da história no EC, ou seja, a metodologia que guiou o estudo.

3.2 Cenas de uma história: metodologia da pesquisa

A pesquisa foi aprovada em Comitê de Ética, sob parecer n. 6.443.328. É de abordagem qualitativa em Educação (Lüdke; André, 2018), com recorte para a formação de professores, por intermédio de narrativas, uma ferramenta não estruturada, que visa a intensidade de aspectos específicos, dos quais emergem histórias de vida do entrevistado, relacionadas ao contexto situacional (Muylaert *et al.*, 2014). Para os autores, as narrativas, além da transmissão de informações, revelam a experiência, envolvem aspectos fundamentais para a compreensão do sujeito entrevistado individualmente e do contexto em que está inserido. Desse modo, as

narrativas se fazem importantes na pesquisa, pois buscamos compreender as vivências dos egressos diante do seu fazer profissional.

Além das narrativas, destacamos a importância das entrevistas individuais semiestruturadas utilizadas nesta pesquisa. Na perspectiva de Gil (2008), a entrevista pode ser definida como técnica em que o investigador se apresenta ao investigado, formulando perguntas com o intuito de obtenção de dados relacionados à investigação. Caracterizada por sua dialogicidade, é uma forma de interação social, diálogo assimétrico, no qual uma parte coleta dados e a outra é fonte de informação (Gil, 2008).

A seleção dos participantes ocorreu com auxílio da secretaria do curso de CB, que disponibilizou uma lista com a identificação dos graduados e os respectivos contatos telefônicos e eletrônicos, para que pudéssemos realizar o convite de participação. A lista contava com duzentos e trinta e dois egressos, porém, onze aceitaram participar e atendiam aos critérios de seleção²⁵. Os onze participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). As atividades foram realizadas na modalidade on-line, na plataforma *Google Meet*, sendo gravadas e, posteriormente, transcritas.

Os dados empíricos foram coletados no mês de dezembro de 2023, com questões segmentadas em seis blocos, assim organizados: a) bloco 1: dados de identificação; b) bloco 2: formação; c) bloco 3: atuação/carreira; d) bloco 4: o início da docência: perspectivas, dificuldades, planos; e) bloco 5: aspectos subjetivos; e f) bloco 6: formação continuada. Também foram organizados dois encontros on-line²⁶ na plataforma *Google Meet* com os egressos, a fim de debater questões referentes à docência.

As análises qualitativas dos dados foram sustentadas na Análise de Conteúdo (AC) de Bardin (2011), conduzida em três momentos: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados: inferência e interpretação. Desse movimento reflexivo, encontramos três categorias, sendo a primeira, uma macrocategoria intitulada como “Histórias: vivências de um país com (algumas) maravilhas”, que apresenta as vivências docentes de CB através de duas perspectivas: desafios (categoria II) e potencialidades (categoria III).

Para Bardin (2011), o contato inicial com os documentos passa a “leitura flutuante”, assim, argumentamos hipóteses iniciais acerca da inserção profissional. Em seguida, a categorização, que agrupa elementos com características comuns, organizados em unidades de registro (UR) e de contexto (UC). A UR é uma unidade de significação a codificar, visando a

²⁵ Até dez anos de experiência nos componentes curriculares de Ciências da Natureza e suas Tecnologias (CNT) na Educação Básica.

²⁶ A escolha da modalidade on-line se deu pela praticidade, facilitando o aceite e a participação dos egressos.

categorização e a contagem da frequência. A UC permite compreender o sentido verdadeiro dos itens obtidos (Bardin, 2011).

Para facilitar a exploração do material, entrevistas individuais semiestruturadas, codificamos as narrativas dos egressos por uma letra acrescidas de um número, em ordem crescente, identificados por D1 até D11 e a entrevistadora por E, garantindo sigilo. Assim sendo, serão mencionados no texto em itálico, com recuo de 2cm à esquerda e entre aspas, abrangendo, portanto, o segundo momento da AC.

No próximo item, socializamos alguns entendimentos que produzimos a partir do diálogo estabelecido com os egressos de CB sobre a sua inserção profissional e as implicações desta na identidade profissional e constituição docente. Compartilhamos reflexões especialmente relacionados às três categorias que emergiram da análise dos dados, e que produzimos a partir da interação entre os envolvidos no processo de pesquisa: (I) Histórias: vivências de um país com (algumas) maravilhas; (II) País das Maravilhas (docência): um território (im)previsível; e (III) A(s) Alice(s) da nossa história expressam que nesse país (docência) também há maravilhas, contemplando o terceiro momento da AC, proposto por Bardin (2011) como tratamento, resultados, inferência e interpretação.

3.3 Histórias: vivências de um país com (algumas) maravilhas

D1: “(...) *Abranger ainda mais a minha formação, hoje me possibilita ter essa...essa análise crítica, essa ..., interpretação de situações que eu consigo facilmente, resolver, obviamente que isso não é o País das Maravilhas, então, às vezes acontecem situações que a gente precisa de alternativas posteriores, mas eu acho que a minha demanda..., mediana digamos assim, eu consigo estar comprometido com ela e desenvolvê-la (...)*”²⁷.

O excerto (D1) evidencia o subtítulo desta seção, pois as vivências de um país (docência) das maravilhas não envolverão somente aspectos positivos, considerados como potencialidades, mas haverá também desafios. As histórias, as vivências que apresentamos, são dos onze egressos de CB que participaram da pesquisa, os quais possuem idades entre 24 e 33 anos. Nove pertencem ao gênero feminino e dois ao gênero masculino. Residem em municípios da região de inserção da Universidade pública federal do curso de CB, com experiência docente em média de cinco anos, a maioria com contratos estaduais e em minoria concursados. A inserção profissional de quatro egressos ocorreu em outra área (comércio, servidor público, ramo alimentício), três docentes iniciaram as atividades profissionais em sala de aula e quatro

²⁷ Estarão, no decorrer do texto, em itálico, recuo e em tamanho menor, excertos decorrentes das entrevistas individuais semiestruturadas, verbalizadas pelos participantes da pesquisa.

se mantiveram estudando (mestrado e doutorado) até conseguir nomeação em contrato, em média dois anos aguardando.

Para Figueiredo (2015), refletir o perfil docente nos remete à questão da identidade, posicionamento como professor(a), forma de pensar, ser, agir, subjetivamente, refletindo, também, na maneira de significar a atuação profissional.

A partir das falas dos egressos durante a entrevista individual, chegamos a segunda categoria “País das Maravilhas (docência): um território (im)previsível” (Quadro 7), analisando os desafios da docência no Ensino de Ciências (EC), sob o viés de três subcategorias: a) prática pedagógica; b) profissão docente; e c) organizacional e suas respectivas unidades de registro, que agrupam os dados empíricos por semelhanças.

Quadro 7 – Desafios da docência no Ensino de Ciências (EC)

Categoria	Subcategoria	Unidades de registro	Frequência
País das Maravilhas (docência): um território (im)previsível	Prática pedagógica	Ministrar componentes curriculares para os quais não possuem formação	2:11
		Comportamento dos alunos	2:11
		Perda da autonomia profissional	2:11
		Desinteresse dos alunos	2:11
		Turmas multisseriadas	2:11
		Saber lidar com as situações	2:11
		Cansaço	1:11
		Falta de educação por parte dos alunos	1:11
	Profissão docente	Deslocamento	2:11
		Relação desagradável com os pares	2:11
		Mudanças curriculares	1:11
		Financeiro	1:11
		Formação de qualidade	1:11
		Questões políticas	1:11
		Questões familiares	1:11
		Questões sociais	1:11
		Adaptação à realidade escolar	1:11
		Reclamações	1:11
		Desvalorização	1:11
		Centralização no aluno	1:11
		Desrespeito	1:11
		Não incentivo dos colegas para a formação continuada	1:11
		Insegurança	1:11
Maturidade profissional	1:11		
Reconhecimento social	1:11		

		Competição entre os colegas	1:11
		Trabalhar em mais de uma escola	1:11
		Reflexão sobre a escolha profissional	1:11
		Iniciar a atuação profissional em contexto pandêmico e <i>home office</i>	1:11
		Controle e autoridade	1:11
		Estresse	1:11
		Improvisos	1:11
		Sentimento de impotência	1:11
		Diferenciar entre a função de professor e a vida pessoal	1:11
		Reconhecimento dos colegas	1:11
	Organizacional	Estrutura escolar	4:11
		Salário	3:11
		Gestão escolar	2:11
		Cobranças	1:11

Fonte: As autoras (2024).

Da análise das entrevistas individuais, identificamos a terceira categoria, que discorre das potencialidades na docência no EC, a qual nomeamos como “A(s) Alice(s) da nossa história expressam que nesse país (docência) também há maravilhas” (Quadro 8), refletindo sobre as potencialidades docentes no EC, segmentada em quatro subcategorias: a) social; b) aspectos subjetivos; c) relação professor-aluno; e d) fazer docente.

Quadro 8 – Potencialidades na docência no Ensino de Ciências (EC)

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registro	Frequência
A(s) Alice(s) da nossa história expressam que neste país (docência) também há maravilhas	Social	Trocas e parceria com os pares	3:11
		“Ser vista” no lugar de professor(a)	1:11
		Reconhecimento profissional	1:11
		Espelhamento	1:11
		Interdisciplinaridade	1:11
	Aspectos subjetivos	Realização pessoal	4:11
		Transformar vidas	2:11
		Ressignificar o que é ser professor(a)	2:11
		Afetividade	1:11
	Relação professor-aluno	Carinho	3:11
		Gratidão	2:11
		Afetos	1:11
	Fazer docente	Desenvolvimento, constituição e crescimento dos alunos	5:11
Escolha da área/componente curricular		1:11	

Fonte: As autoras (2024).

Como indicamos anteriormente, nesta investigação procuramos analisar a inserção na docência através da perspectiva subjetiva. Para nosso propósito, olhar para a identidade profissional foi o primeiro movimento reflexivo. No encontro com o outro, o professor se percebe, (re)constrói sua identidade, toma consciência de outras possibilidades e o processo continua (Santos, 2006). O autor reflete a formação docente, na qual considera o próprio professor, que produz e dá sentido ao seu desenvolvimento profissional, criando, individualmente e coletivamente, as condições sociais para o seu trabalho pedagógico.

Tardif (2014) diz que ao longo da história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o docente interiorize conhecimentos, competências, crenças, valores etc., os quais estruturam a personalidade e as relações com os outros. Porém, na prática ou ofício da profissão, são reatualizados e reutilizados, concluindo que, além do trabalho em sala de aula, os saberes experienciais do professor de profissão decorrem, em grande parte, das aprendizagens herdadas da história escolar.

A partir das narrativas dos egressos, podemos constatar que a inserção na docência perpassou por um período de espera de contratos estaduais na área, no desejo de aprovação e nomeação de concursos públicos, e até mesmo por renunciar e se inserir em contextos laborais diferentes do magistério. Assim, podemos identificar a existência de percalços que antecedem a inserção profissional docente, uma vez que o contexto profissional pode não corresponder às expectativas (singulares) iniciais da profissão, em decorrência de desafios estruturais e/ou sociais. Portanto, refletir sobre o próprio percurso contribui para a formação docente, potencializando a prática profissional e reconhecendo as limitações, como também a apropriação das experiências de formação e de se constituir sujeito de sua própria história (Mendes, 2017).

Corroborando com esse entendimento, frisamos que, mesmo sendo singular, percebemos similaridades nos discursos dos egressos participantes da pesquisa, principalmente pela dimensão desafiadora. Imbernón (2010) esclarece que a formação precisa considerar a identidade individual e coletiva, para auxiliar o desenvolvimento pessoal dos professores no âmbito laboral e na melhoria de aprendizagens profissionais, como também no auxílio nas análises dos sentimentos e das representações nas quais os sujeitos se singularizam.

Para tecer as reflexões sobre o processo de construção da identidade profissional (bloco 4), consideramos que a personagem Alice vivencia muitas interrogações sobre si, questionando a sua identidade e a realidade: “será que eu fui trocada durante a noite? Deixe-me pensar: eu

era a mesma quando me levantei de manhã?"; e ainda frisa, "Mas se eu não sou a mesma, a próxima pergunta é: Quem eu sou?" (Carroll, 2021, p. 18).

D2: *"Tem uma construção nossa da identidade, do ser professor, quem sou eu, profe **²⁸, eu tenho certeza, né, absoluta que eu precisei, primeiro me reafirmar como quem sou eu, **, para depois me afirmar como professora. Aí vendo meu papel como professora, de fato, ver nas minhas potencialidades, minhas limitações, conseguir trabalhar com elas, me reconhecendo na sociedade como professora sabendo lidar(...)"*.

A participante da pesquisa (D2), assim como Alice, se questiona acerca da sua identidade. A egressa reconhece as limitações e potencialidades que vivencia no exercício da profissão. Podemos, então, afirmar com Lomba e Schuchter (2023, p. 7), que a identidade profissional pressupõe "um processo formativo (pessoal e profissional; individual e coletivo), envolve aspectos éticos, estéticos, epistemológicos, sociais, culturais e afetivos, e mobiliza a necessidade de engajar-se na formação continuada, que se configura como um processo de aprendizagem".

As questões localizadas no bloco 4, referentes ao início da docência, perspectivas, dificuldades e planos, fundamentaram a compreensão dos resultados sobre o questionamento: *"Como se constrói a identidade profissional?"*. Da análise, emergiram vinte e uma unidades de registro, sendo elas: prática docente (7:11); experiência (3:11); sala de aula/realidade (3:11); amor pela profissão (3:11); subjetividade (2:11); teoria (2:11); diálogos com colegas (mais) experientes (2:11); desafios na inserção profissional (2:11); humanização (2:11); desejo de ser professor (1:11); relação com os alunos (1:11); linguagem (1:11); reflexões (1:11); convivência (1:11); graduação (1:11); autoformação/autovisualização (1:11); diário de bordo (1:11); alegrias da profissão (1:11); contexto escolar (1:11); sociedade (1:11); e dedicação (1:11).

Identificar as percepções dos professores sobre a identidade profissional é compreender que, além de questões permeadas na prática, ou seja, na atuação, se confirmam as nossas hipóteses iniciais da importância de olhar para a singularidade do profissional como um amparo ao docente que também é um sujeito subjetivo, além do seu lugar de professor. O que é evidenciado no excerto (D3):

D3: *"(...) Depois que "tu" vira professora de um aluno, quando tu saíres na rua, tu nunca vai ser mais o nome, né. Tipo, eu nunca vou ser mais a D3*, eu sempre vou ser "Oi profe". É sempre profe, entendeu. Eu perco um pouco a minha personalidade como ser humano e eu viro aquela personalidade da escola. Até quando alguns me vem na rua eles falam "Profe tu aqui? (...). Como se "tu" não pudesse estar, entende, eu fosse uma, um pertence da escola, só pudesse sair de casa para ir para a escola."*

²⁸ O símbolo foi inserido para garantir anonimato, pois, no decorrer da frase, a professora verbaliza o seu nome.

Essa fala de D3 nos remete ao pensamento de Nóvoa (1992), apoiado em Nias (1991), sobre a pessoa do professor e o professor ser a pessoa. Com essas citações, podemos compreender a indissociabilidade das percepções da identidade subjetiva e profissional. A formação não se constrói por acúmulos (de curso, aprendizagens, técnicas), mas se apropria com a reflexividade crítica da prática e na (re)construção da identidade singular (Nóvoa, 1992). A Psicologia Social acredita que a identidade tem caráter de metamorfose. As histórias de vida contribuem na constituição docente, por meio das experiências, nos significados atribuídos às atividades diárias, às formações, às trocas, dentre outras questões.

Os excertos a seguir apresentam as percepções dos egressos acerca da constituição da identidade profissional, por uma questão de: *a*) escolha (D4), *b*) identificação (D4), *c*) troca com colegas experientes (D5) e *d*) formação, reflexão e prática (D1). É explícito que a entrevista semiestruturada possibilitou um momento de pausa nos afazeres diários, para se permitir refletir sobre o exercício profissional.

D1: *“Eu acho que é importante quando você está na formação da identidade profissional, você passar, constantemente, se autoformando, se auto visualizando(...) eu sigo uma regra de a cada três meses, mais ou menos, eu parar e ver tudo que deu certo, tudo que deu errado, durante esses...esse período [...].”*

D4: *“Foi na prática que eu fui ver que eu queria, porque eu pensando assim, eu pensava “Não, não quero, Deus me livre ser professora”. [Risadas].”*

E: *“E você se sente feliz nessa profissão?”*

D4: *Bastante! [Risada]. Sou bem realizada, graças a Deus, fico muito feliz que eu consegui me encontrar nesse caminho, né, no meio da **graduação**²⁹ porque não sei o que...que teria sido se eu não tivesse me encontrado e muitas vezes, eu fico pensando, talvez eu demorei mais tempo e tudo mais, mas foi importante pra que eu pudesse estar onde eu “tô” hoje porque talvez se eu tivesse me formado no tempo certo e feito tudo as coisas certinhas, talvez eu não “tava” nessa área hoje”.*

D5: *“É isso professores assim, apesar das vezes ter aquelas conversas paralelas, falando um do outro, é, se eu vou, por exemplo, do professor de Educação Física, ele é um professor mais idade, mas ele me ouviu muito e eu ouço muito ele também se eu vou até ele e digo “Ah professor, aconteceu isso... isso e isso...”*

Tardif e Lessard (2014, p. 185) refletem sobre o compartilhar em pares, a partir de trocas de vivências: “vários professores dizem ter-se beneficiado, no início da carreira ou na atribuição de uma nova função, com o suporte de um colega de experiência, com uma espécie de mentor informal”. Percebemos essa mentoria no excerto D5, ao citar a relação profissional de acolhimento do professor de Educação Física, que a auxilia (orienta), tanto com questões formativas quanto extraescolares, e “essa colaboração parece ter sido extremamente preciosa para esses professores” (Tardif; Lessard, 2014, p. 185). O processo de acolhimento, aliado ao

²⁹ Grifo nosso.

saber experiencial do(s) professor(es) mais experiente(s), é fundamental para os egressos que estão iniciando sua carreira na docência, pois “soa como uma forma de encorajamento (Tardif; Lessard, 2014, p. 185). Os excertos dos docentes D4 e D5 abordaram especialmente a trajetória (singular) formativa e de inserção ao exercício profissional.

O perfil dos participantes corrobora com a importância da formação continuada, sendo que a maioria está em processo formativo de mestrado e doutorado. Cabe ressaltar que, além de estar cursando pós-graduações *Stricto Sensu* em Ensino e em Educação, quatro professores já concluíram a formação continuada citada anteriormente, e quatro egressos possuem segunda licenciatura em Pedagogia para compor a formação. Para Azevedo e Magalhães (2015), a formação continuada compõe o processo de formação no decorrer da carreira, visto que acompanha a realização de pesquisas, de cursos, de produções teóricas, de novas práticas pedagógicas no contexto em que atuam os docentes, e constituem procedimentos que complementam a formação inicial. Passos e Sá (2019) entendem que para alcançar mudanças significativas nos processos de ensino e aprendizagem, os docentes precisam se envolver em um comportamento reflexivo, que oportunize compreender melhor a sua prática pedagógica.

Diante dos comentários espontâneos dos egressos, D6 menciona:

D6: *“Eu sou, eu sou a professora que eu gostaria de ter tido na minha vida (...)”*.

A partir dessa fala, podemos constatar que refletir sobre a prática docente e a subjetividade implica dar espaço ao percurso e à formação pessoal de cada indivíduo. Entendemos, também, que o processo reflexivo possibilita uma avaliação da prática pedagógica e da atuação profissional. Isso se evidencia na fala da D6, que expressa criticidade sobre seu trabalho, idealiza a docência e projeta o desejo de vivenciar sua aula em outra posição ou função, como aluna. Na categoria “Potencialidades na docência no Ensino de Ciências (EC)”, subcategoria “Aspectos subjetivos” (Quadro 8), encontramos, como unidade de registro (UR), a ressignificação do que é ser professor e a realização pessoal, ambos refletidos no excerto acima. Para essa reflexão, a docente revisitou sua trajetória como aluna, entrelaçando-a com sua profissão atual.

Outra egressa (D4) afirma que,

D4: *“(...) Construir um professor é na prática, é o dia a dia, sabe, é um dia após o outro, porque não tem outra forma, não tem uma **fórmula mágica** ³⁰ que tu vai lá e toma e se transforma num professor, né! Tu vai aprendendo a lidar com situações, é na prática, não tem outro jeito (...)”*.

³⁰ Grifo nosso.

Muitas (des)construções foram ocorrendo durante as entrevistas, sem fórmula mágica, como aquela que Alice ingere para adentrar na toca do coelho. Para esse entendimento, é importante a contribuição de Mendes (2017), manifestando que a possibilidade de recorrer à memória, a partir das narrativas, articula a subjetividade, as escolhas feitas pelo sujeito e os processos de desenvolvimento da pessoa (professor). Para Santos (2022), cada professor atribui significado para a sua formação e para a realidade em que está inserido, mesmo que a inserção seja na mesma comunidade escolar, pois a produção de sentido tem na sua gênese o emaranhado do individual com o social. Dessa forma, é notório frisar a potencialidade dessa interação, uma vez que “esse encontro entre o singular e o coletivo se produz em dois níveis essenciais, a saber: o nível do sujeito que vive a experiência e se representa de forma consciente e o nível do sujeito que experimenta emoções que nem sempre consegue explicar (...)” (Santos, 2022, p. 21).

Na história, o gato de Cheshire assume um papel de observador e guia do local, com tentativas de explicação do modo de funcionamento daquele mundo. Alice precisa encontrar formas de lidar com as situações para adaptar-se ao País das Maravilhas, um espaço com modos de viver (sobreviver) singulares à ocasião, que nos fazem pensar a função que a realidade e/ou contexto social revela(m) ao ambiente profissional. Considerando o cenário do EC, Batista e Santos (2021) apontam a necessidade de profissionalização na formação docente, para promover a contextualização da aprendizagem, apropriação de conhecimentos com significado e o desenvolvimento de capacidades necessárias para o entendimento da sociedade e do ensino.

Em consonância com essa ideia, entendemos que, além de envolver a subjetividade do sujeito no DPD e sua implicação, a formação docente deve considerar o coletivo, ou seja, o aspecto social, assegurando espaços formativos, reflexivos e novos conhecimentos relevantes para a área. Além disso, Pandolpho (2006) observa que, além da formação inicial, a continuidade da formação, por meio de cursos de pós-graduação, extensão, palestras, prática pedagógica, troca de experiências e interação com os alunos, dentre outros, resulta em desenvolvimento intelectual e pessoal. A autora afirma, ainda, que esses requisitos contribuem para a constituição docente, sendo um processo tanto individual quanto coletivo.

Nesse sentido, a função do gato de Cheshire é fundamental, pois compreendemos a importância de políticas educacionais que incentivem a profissionalização, o desenvolvimento consistente de competências e habilidades, e o acesso a esses recursos. Quanto à acessibilidade nas formações, alguns egressos apontam a ausência ou a dificuldade de tempo para participar, ingressar em programas de mestrado e até mesmo produzir textos acadêmicos para publicação, conforme afirmado a seguir.

D11: *“a gente, por exemplo, hã, nós não temos quase horas de planejamento e seria o caso essas horas para “tu” planejar, para “tu” escrever teu diário de bordo, para “tu”, talvez escrever um artigo, escrever algo para trazer alguma coisa para a escola. Tu não tem mais esse tempo, “tu” passa a maior parte do tempo, é um tema um pouco forte, perdendo tempo, preenchendo planilhas, talvez, seguindo a cartilha de um currículo fechado, que já venha para ti pré-escrito. E como eu trabalhei, principalmente, a investigação temática de Freire, é tão difícil “tu” aplicar isso numa escola, é tão difícil, “tu”, “tu” tem um tema problema que trabalha primeiro que daí “tu” trabalha, começa trabalhando sozinho e daí tu vai perdendo um pouco o foco e é difícil “tu” te manter, não na questão reflexiva daquilo de lá que “tu” faz, mas tentar manter aquilo de lá que “tu” talvez adquiriu na pós-graduação, porque são muitos que têm uma formação ainda tradicional e “tu” tem que ter muito esse cuidado para não cair nessa formação tradicional de novo”.*

O docente nos permite compreender a dinâmica presente em sua realidade escolar, que muitas vezes diverge dos seus objetivos subjetivos. Ele gostaria de ter mais espaço para qualificar sua prática pedagógica e romper com paradigmas cristalizados no ensino, mas reconhece que, no dia a dia, isso nem sempre será possível. Porém, quando surgem oportunidades formativas, como percebemos com a docente (D7), há desinteresse em relação às pautas (pro)postas. Além disso, destacamos a identificação de outras necessidades formativas, que não se limitam apenas à estrutura (neste caso, enfatizamos o currículo), mas se estendem à atuação do docente, com foco na prática pedagógica, em aspectos subjetivos e em questões pontuais do fazer docente.

D7: *“(…) a gente tem também algumas formações, mas muito sim visando o currículo... nunca tive nada visando à formação do professor, só pontuais para o currículo, para essa questão curricular”.*

Com essas reflexões, discutiremos adiante a realidade dos egressos que atuam no EC, considerando o exercício da profissão e a inserção profissional. Baseamo-nos nos pressupostos de Pandolpho (2006), que defende a importância tanto da vida social quanto dos conhecimentos adquiridos na formação acadêmica, para o aperfeiçoamento da prática pedagógica. Para a autora, os saberes (regras, hábitos, procedimentos) não são inatos, mas são produzidos por meio da socialização, com a imersão dos sujeitos em diversos contextos sociais (família, grupos, amizades, escolas etc.). Dessa forma, a identidade pessoal e social é constituída na interação com os outros.

3.4 País das Maravilhas (docência): um território (im)previsível

“Indo pela toca do coelho” (adentrando na docência a partir das verbalizações dos egressos), título do capítulo um da história da Alice, a personagem corre atrás do coelho entrando na toca sem pensar como sairia. Enlaçar esse início da história remete à inserção profissional, inaugurar a profissão (por escolha ou possibilidade do momento) é considerar as

expectativas, as idealizações, sem ter a certeza de que de fato irá se concretizar, assim como pensar os desafios na docência no EC.

Pandolpho (2006), com base em alguns estudiosos, afirma a existência de sentimentos ambíguos de felicidade e insatisfação no início das atividades profissionais. A felicidade decorre da realização profissional, da atuação docente e da conquista de uma turma; já a insatisfação revela a insegurança em relação ao desempenho como professor, ao domínio do conteúdo e às atitudes diante da escola e dos alunos. Para a autora, a transição de aluno para professor é tensa, permeada por dilemas e incertezas. Ela ainda aponta que

a inserção na docência é um período de aprendizagem e de reflexão sobre as concepções com os alunos, a escola, o próprio trabalho e seu novo papel. É marcado por um intenso desenvolvimento do conhecimento, em busca de equilíbrio pessoal, intelectual e profissional. Pode-se dizer que, desde o começo, como em toda a caminhada, a docência requer um olhar reflexivo da sua atuação frente a todos e a tudo que se relaciona com a sua vivência (Pandolpho, 2006, p. 90).

Com base no que foi mencionado anteriormente quanto às vivências singulares de cada ser, observamos, com a docente D5, que a reflexão sobre a atuação profissional leva também a um (re)pensar sobre a escolha profissional.

D5: *“(...) Não faria e eu não faria, principalmente porque eu comecei muito cedo. Entrei na graduação com 17. Ai eu terminei ela, comecei o mestrado, terminei com 22 e agora eu tô com 25 no doutorado(...), fazendo licenciatura, mestrado e doutorado, tu não tem essa garantia no final que eu digo, né, de um salário digno que te valorize por tudo aquilo que sempre buscou, né!”*.

A docente D5, em sua fala, apresenta incertezas quanto à escolha profissional. Sobre essa situação, Pandolpho (2005) sinaliza a impossibilidade de pensar a profissionalização sem relacioná-la ao sujeito que vive a atuação profissional, bem como às formas de preparação para desenvolver esse ofício, ao local onde atuará, às situações enfrentadas e a todo o conjunto de práticas realizadas por ele. Em Imbernón (2010, p. 79), buscamos o entendimento de que a “reflexão será um elemento importante para se analisar o que são, ou acreditam ser, os professores e o que fazem e como fazem”. Diante da fala de D5, defendemos que momentos de escuta e diálogos coletivos entre os pares são importantes para o processo constitutivo do professor.

Percebemos, no grupo proponente, que para alguns egressos a escolha profissional foi direcionada pelo contexto social ou pela realidade, no momento de optar por uma graduação. Tal situação é verificada na fala da docente D2 e na verbalização da docente D7, a seguir.

D2: *“Nem sei se foi bem uma escolha, fui sendo direcionada”. “No momento, eu só...a intenção era estudar numa Federal”*.

D7: “*A Biologia, eu descobri ela, eu já sabia que eu queria, mas escolhi ela dentre as opções que tinha numa Universidade que sabia que eu ia conseguir cursar, por ser Federal, meu irmão já estudava aqui, era inviável ir para outro município, enfim*”.

Questões sociais interferem na escolha de uma profissão, como, por exemplo, a dimensão financeira, as possibilidades de formação, a acessibilidade. A maioria dos egressos de CB sinalizou a importância do ensino público para o acesso à universidade. Baroni (2010) reconhece a dificuldade enfrentada por alunos de menor poder aquisitivo em custear graduação particular, mesmo que apresentem talento, gosto pelo estudo e desejo de se graduarem em algum curso. Diante disso, o Programa Universidade para Todos (ProUni) busca contribuir nessas situações (Baroni, 2010). Embora os fatores socioeconômicos sejam determinantes nos critérios de seleção das instituições, entendemos que a escolha pela área também reflete essa condição, uma vez que é necessário decidir entre as opções disponíveis na Instituição de Ensino Superior, e não simplesmente seguir o próprio desejo.

Leite (2017) compreende que os estudantes usam diversas estratégias para superar os desafios sociais e econômicos e garantir o acesso e a continuidade dos estudos no Ensino Superior. Conforme a autora, as escolhas são entremeadas de critérios subjetivos (vontades e sonhos), aliados às possibilidades objetivas (recursos financeiros e trajetória escolar), no entanto, o percurso escolar é fundamental para que o estudante consiga uma vaga no processo seletivo.

No excerto supracitado (D7) é possível identificar que a egressa vivia, na época, a necessidade de ingresso na universidade federal, em razão de inviabilidades. Ela precisou realizar um movimento reflexivo para organizar dentro dela a sua escolha, a partir dos seus interesses, dentro das possibilidades do seu contexto. Para a Psicanálise, o sujeito é um sujeito do desejo, conceito delineado por Freud a partir da noção de inconsciente, que é marcado pela falta³¹, insatisfação, fatores que constituem e possibilitam ao ser o desejo de aprender, escolher uma função laboral, dentre outros. Por sermos desejantes, não podemos afirmar que a escolha é única e definitiva, o que conseguimos identificar, a partir da fala de D7, posteriormente.

D7: “*(...) sempre quis ser professora³², desde pequena, já sabia, sempre nas minhas brincadeiras assim, eu queria eu ser a profe. Então eu já sabia, sempre soube. Quando cheguei no Ensino Médio, eu já sabia que eu iria fazer um...um, alguma coisa para ser professora, mas não sabia o que, eu não sabia como, enfim. Daí o que me levou a escolher Ciências...³³fui pensando que mais gostava e o que eu mais tinha proximidade e daí tinha várias... várias assim disciplinas, por exemplo, eu sempre gostei muito de Matemática, História e de Biologia. Daí eu pensei assim: “Ah, eu vou tentar uma dessas, vamos ver o que que vai dar”. Daí como tinha Universidade Federal aqui em Cerro*

³¹ Segundo Trevisol e Engroff (2023), o sujeito, na psicanálise lacaniana, possui o desejo como falta. Quando o sujeito percebe essa falta, busca supri-la de alguma forma.

³² Grifo nosso.

³³ Grifo nosso.

*Largo, eu já conhecia, eu tentei em Biologia para cá, mas daí eu tava ficando muito atrás e eu queria entrar logo e eu acabei optando, mudando minha opção, coloquei Física. **Eu entrei Física, fiz um ano de Física e depois eu vi que eu não gostava de Física, que não era aquilo que eu queria, daí eu troquei internamente para Biologia**³⁴. Fiz um processo seletivo interno daí na Universidade e troquei de curso, daí na Biologia, eu já fui me encontrando um pouquinho mais (...) eu fui me encontrando e me encontrando (...) eu vi então o que eu tava gostando (...)*”.

Analisando quantitativamente, constatamos que quatro egressos não possuíam a aspiração de ser professor, quatro participantes possuíam o desejo de ser professor, dois egressos não souberam dizer se foi uma escolha e um participante afirma ser uma indicação a sua escolha.

Sobre a prática pedagógica, a docente D3 salienta:

D3: *“Tu vai dar aula, tu vai com uma expectativa naquele dia, tu pensa que vai ser uma aula diferente..., que os alunos vão se interessar, vão... vai ser dinâmica e aí tu vai tu se frustra né, tu se frustra, daí tu volta para casa estressada...”*.

Ainda, segue verbalizando sobre o desejo de estar ocupando essa função, pois, afirma:

D3: *“A maior questão é tu querer estar ali, né, então, tu não ser professor só porque não tem outra opção, [...], passou nesse concurso e tu vai ter que ser isso para o resto da vida, porque tu não quer se arriscar em outra coisa, eu muitas, algumas, muitas vezes não, mas algumas vezes já pensei em largar tudo, né, largar de ser professora, só que eu também penso, **eu quis isso a minha vida toda**, né, desde que eu sou uma criancinha eu quis isso e **eu não me vejo fazendo outra coisa**, né! Então, eu vou tentar mais uma vez, vou... vou tentar, ver o que...que eu posso fazer para melhorar tanto a mim, quanto as minhas aulas, quanto para os alunos melhorarem comigo também”*.

Ao analisar os dizeres de D3, nos reportamos às teorias psicanalíticas, em especial Freud (1915), quando mudou-se o olhar para o sujeito com a descoberta do inconsciente. Diante do psiquismo, compreendemos a existência de lapsos ou atos falhos como representações do que foi reprimido da consciência, ou seja, sofreu ação do recalque³⁵. Quando D3 comenta: *“(...) eu muitas, algumas, muitas vezes não, mas algumas vezes já pensei em largar tudo (...)”*; contradiz-se, considerado ato falho sobre a intensidade do pensamento: muitas, algumas, muitas vezes não, algumas vezes, na qual, representa fragilidades em relação à sua escolha profissional.

No mundo pós-moderno, de grandes possibilidades laborais, nem sempre o sujeito é resolvido em uma única escolha. Tudo que vivemos é inflado, inclusive na dimensão organizacional. Dentre essas variedades, entendemos que também existe a precariedade das condições de trabalho, que compromete o espaço dedicado ao conhecimento, à reflexão e ao saber. Araújo, Santos e Pepe (2022) afirmam que é urgente dar visibilidade às condições reais de exercício e vida dos professores. Para os autores, o encantamento pela profissão, a

³⁴ Grifo nosso.

³⁵ É um conceito fundamental da Psicanálise, considerado por Freud (1915) como mecanismo de defesa. Os impulsos, desejos ou experiências dolorosas e inaceitáveis para a consciência tornam-se inconscientes por meio desse mecanismo, para evitar conflitos psíquicos internos.

romantização e a necessidade de estar em sala de aula acabam submetendo os profissionais da educação a condições de trabalho precárias, o que agrava o mal-estar na docência.

Com o excerto de D3, cabe frisar que o sujeito não é uma fortaleza, pela existência da pulsão de vida e pulsão de morte na dinâmica psíquica, que conduzem pensamentos, escolhas e comportamentos. Os resultados dizem dos entrelaces da função docente, associada ao inconsciente, do cuidado com o outro, das brincadeiras infantis que antecipam uma escolha, das frustrações que transbordam no simbólico.

Outra constatação observada é a importância da constituição docente, para além da habilitação laboral, isto é, as especificidades do ofício e exercício profissional, mas como implicação com a profissão. Acreditamos na necessidade de os professores refletirem a sua prática, pois pensamos com Mendes (2017) que o conhecimento não é adquirido apenas dos cursos realizados e livros lidos, mas resulta da reflexão da própria prática. Nesse sentido, esse fazer vai se tornando mais discutido, compartilhado e (re)pensado, pois o conhecimento adquirido na prática enriquece as teorias (Mendes, 2017).

Identificamos a questão sobre a amorosidade dentro do fazer profissional, uma vez que os dizeres dos professores evidenciam esse sentimento.

D4: *“Mesmo que às vezes eles tirem a gente do sério, eles não prestam atenção, não fazem as coisas, mas a gente cria uma relação de muito carinho com eles”.*

D8: *“(...) Dedicção e amor é o ponto chave”.*

Sobre os sentimentos citados por D8 e D4, é importante a contribuição de Silva (2010) sobre o professor apaixonado.

Estabelece uma relação de troca de presentes com os alunos, troca de amor, de conteúdos, e há uma reciprocidade. Nesta relação professor-aluno também se estabelece, por parte do aluno, um modelo de identificação no qual, muitas vezes, o professor transforma-se em um objeto bom que se instala no mundo interno do aluno. Da mesma forma, para o professor, este aluno que troca é identificado como um objeto bom para o professor, tornando-se parte deste (Silva, 2010, p. 40).

A docência é uma profissão que abrange potencialidades, como percebemos nos excertos D8 e D4. No entanto, frisadas com menos intensidade se compararmos aos desafios. Essas subcategorias, posteriormente apresentadas no Quadro 7, nos fazem refletir sobre o conceito de profissionalidade docente.

Ambrosetti e Almeida (2009) argumentam que o conceito de profissionalidade propõe uma nova perspectiva à docência, superando as concepções normativas das análises, por meio de modelos teóricos produzidos externamente ao exercício profissional, “visando compreendê-la, em sua complexidade, como uma construção que se dá nas relações entre os indivíduos e os

espaços sociais nos quais exercem sua atividade profissional” (Ambrosetti; Almeida, 2009, p. 593). Como citado, o social detém relevância no processo de profissionalidade. Santos (2006) compactua que a aprendizagem do professor não se encerra, sendo que o processo de ensino e aprendizagem é plural, dialético, coletivo e autotransformador. Requer uma formação mais dinâmica, reflexiva e contextualizada. O autor complementa que a formação possui caráter social, não é individualista, portanto, mantém contato com outros professores, pesquisadores e comunidade. Ainda, Imbernón (2010) complementa que a formação deve passar da ideia de “outros” ou “eles” para “nós”.

D9: “Eu penso que de início, o principal não é a sala de aula em si, mas tu entender como que a escola funciona, né. Que tem hora para isso, tem hora para aquilo, daí tem dia que a diretora chega e diz “Óh, hoje vai ter tal atividade, não vai ter aula” Sabe! [...], em sala de aula, eu tive um pouco de dificuldade até que eu consegui compreender os estudantes no sentido assim que tu tem que trabalhar com eles, hã, tipo, puxando e frouxando as rédeas(...)”.

No dizer de D9 notamos que o social possui interferência na profissão docente, considerando tempo e espaço, como também na dimensão organizacional. Na história da Alice, a Rainha ocupa esse lugar de “regra” ou “imposição” que organiza um todo. Na gestão escolar, vemos uma organização hierárquica que direciona a atuação e se estende (ou responde) para uma estrutura maior, seja em nível federal, estadual ou municipal, com as modificações curriculares, uma vez que é outro campo vasto para reflexões. Está para além do espaço concreto da prática, a sala de aula, em que o trabalho é condicionado pelos sistemas educativos e organizações escolares do contexto que estão inseridos (Sacristán, 1999).

Ao discutir a prática pedagógica, apoiamo-nos em Contreras (2012), quando este discorre que o professor tem que inevitavelmente se defrontar com sua própria decisão sobre a prática que realiza, pois ele é quem pessoalmente se projeta em sua relação com os alunos, tratando de gerar uma influência. É o professor também quem deve decidir ou assumir o grau de identificação e compromisso com as práticas educativas em que atua e que desenvolve, nos níveis de transformação da realidade que enfrenta. D1 e D6 expressam que:

D1: “(...) Eu... entro para dentro da sala, fecho a porta, a autonomia da sala é minha, então, se acontece alguma coisa dentro da sala de aula, eu também resolvo ela [...]. Então, não tenho muita dificuldade assim em relacionamento com eles etc., o processo de ensino e aprendizagem eu consigo fazer ele bem evidente também, né [...]. Então, eu acho que foi exatamente pela formação assim, eu tendo passado pelo PET, tendo feito os estágios, em contato com o PIBID, com residência, com amigos que estavam nesses ambientes e nesses espaços, isso me possibilitou abranger ainda mais a minha formação e hoje me possibilita ter essa...essa análise crítica”.

D6: “Qual profissão não tem um obstáculo? Qual profissão que não vai ser difícil? Entende?”.

Diante das colocações sobre a prática docente, também é importante destacar que, no exercício da docência, o professor precisa ter autonomia, mas às vezes isso não acontece, como expressa a egressa:

D10: *“Tinha mais autonomia, poderia trabalhar da forma que eu quisesse o conteúdo, não tinha aquela... aquela pressão digamos assim, aqui tem uma pressão absurda (...)”.*

A pressão de que a docente fala é articulada com as ordens que recebe da escola e do Estado, as “metas educacionais”, para organizar sua prática pedagógica, e que acarretam um sentimento de impotência. Por vezes, recebe o planejamento “pronto”, só cabendo a ela ministrá-lo. A autonomia dos professores é conduzida por uma dimensão organizacional, a qual abrange questões políticas, históricas, que condicionam o diálogo entre teoria e prática (Sacristán, 1999).

A profissionalidade docente, na compreensão de Contreras (2012), constitui três aspectos, ou seja, três exigências do trabalho do ensinar: contexto educacional, propósito e realização. As três características mencionadas pelo autor permeiam nossas análises decorrentes do Quadro 7, pois notamos semelhanças: contexto educacional pode ser direcionado na subcategoria organizacional, propósito pode ser entrelaçado com a profissão docente, e a realização (atuação) com a prática pedagógica.

Os dizeres dos egressos sinalizam que a profissão docente tem peculiaridades, limitações, características do ofício do ensinar. Algumas questões são apontadas por eles, como: as relações interpessoais, ciúmes; desvalorização profissional, desrespeito, acomodação e críticas aos colegas que buscam se qualificar, como, por exemplo, fazer uma pós-graduação.

No Ensino de Ciências Biológicas, percebemos que os desafios se direcionam para a subcategoria *Prática pedagógica*, da pessoa do professor. O docente D1 sinaliza a responsabilidade do professor com o seu fazer docente, e a docente D6 compartilha da sua expectativa inicial sobre ministrar a aula e as nuances da prática diária no contexto escolar. Frente a essas colocações, entendemos que o ofício profissional exige uma nova postura, habilidades e competências.

D1: *“se você é um professor de Biologia e você não tem nenhum aluno que pega um livro de Biologia na biblioteca, já “tá” errado, porque você não está desenvolvido,[...] a minha formação, em minha identidade profissional, ela parte muito disso assim, de estar constantemente em formação e uma formação que é muito individual, ela é coletiva e ela tem que ser coletiva, mas ela também perpassa uma formação muito individual, né, de olhar para mim, de olhar o que “tá” dando certo, de olhar o que “tá” dando errado e de principalmente tentar fazer um novo”.*

D6: *“essa escola em si, gente, foi assim, foi um impacto muito grande porque é uma escola do interior, é uma escola pequenininha é, é uma escola que tem no máximo 20 alunos, a escola inteira”.*

Esses desafios são percebidos no dia a dia, porém, é notória a implicação dos participantes da pesquisa, visando melhorar a sua atuação profissional. D1 cita que, para ministrar suas aulas, utiliza diferentes metodologias, as quais despertam o interesse e a vontade dos alunos de participar das aulas.

D1: “E aí eu consigo fazer que a formação deles seja mais equilibrada assim, mais gostosa também, porque eu sei o quanto que o período de graduação é, mestrado também, né, é muito dolorido, ele não é um mar de rosas como as algumas pessoas tentam vender, é cansativo, é questionador, às vezes você chega numa etapa que “Não sei mais para onde ir, eu não quero mais fazer isso”.

D9: “Fazer experimentos, eu achava que eu ia passar mais tempo no laboratório, mas, nós temos muito conteúdo que tu não tens como levar para o laboratório, tu tem como fazer na sala de aula.”

Podemos observar nos apontamentos de D1 e D9 a importância da postura e da implicação com a profissão, nas tentativas de qualificar o processo de ensinar, ao desenvolverem competências e aprendizagens dos alunos. D9 ainda nos faz refletir sobre a formação vivenciada na UFFS, que convoca o acadêmico à qualificação do ensino. Para Santos (2019), a inserção de atividades experimentais investigativas durante a formação inicial oportuniza aos futuros docentes a compreensão do desenvolvimento de ações e reflexões centradas na correlação entre teoria e prática.

Silva (2017) corrobora com a responsabilidade docente na mediação do conhecimento, no fazer docente que provoque a argumentação, a investigação e a curiosidade dos alunos. Para a autora, a educação científica é necessária e discutida em livros, artigos e periódicos, mas também a visualizamos no dia a dia, quando os sujeitos são convocados ao posicionamento sobre uma situação nova que interfira na sociedade. Assim, “o professor de Ciências e Biologia, neste caso, tem mais essa missão: oferecer condições para que seja estabelecida uma alfabetização científica para os educandos, de modo que eles sejam ativos na tomada de decisões que trazem consequências para toda a sociedade” (Silva, 2017, p. 14).

Cabe ressaltar, a partir do olhar de Güllich, Lima e Bremm (2024), que trabalhar com o Ensino por Investigação apresenta desafios para sua implementação e desenvolvimento nas aulas de Ciências. No entanto, é uma abordagem que assegura a construção de conhecimentos e habilidades aos alunos. Considerando que as abordagens de ensino investigativas (Educar pela Pesquisa, Ensino por Investigação e Experimentação Investigativa) têm suas especificidades, cabe ao docente adaptar e reorganizar seu planejamento conforme a realidade dos alunos, favorecendo a aprendizagem dos conceitos científicos.

Tardif (2014) compreende que, com o passar do tempo, os professores aprendem melhor a compreender seus alunos, suas necessidades, suas carências etc. Também aprendem a

conhecer seus limites e aceitá-los. Assim, tornam-se mais flexíveis (Tardif, 2014). Durante a entrevista, D2 cita:

D2: *“Eu posso dizer assim que foi até um processo de amadurecimento profissional. Que todas essas experiências, né, seis anos e meio, [...] agora posso dizer que eu tenho uma maturidade profissional bem grande assim, eu consigo perceber vários aspectos que no início era bastante insegura assim..., de saber o que eu estava falando, mas, mesmo assim, “tá” me culpando ou me criticando internamente, né! Então uma...um amadurecimento mesmo, mas com certeza, com firmeza naquilo que eu “tô” fazendo, do meu dia a dia”.*

Na fala de D2, identificamos perspectivas que compõem o amadurecimento profissional: a) experiência; b) autoconfiança da prática pedagógica; c) conhecimento; e d) pensamento crítico/reflexivo da sua atuação. A competência profissional é uma dimensão necessária para o desenvolvimento do compromisso ético e social. Os professores trabalham em escolas, organizações com objetivos diferentes, expectativas quanto aos resultados da escolarização, considerada um produto do trabalho dos professores (Tardif; Lessard, 2014). Sobre reflexões da (sua) prática pedagógica, seguem:

D2: *“Sou muito reflexiva! Desde o magistério que tinha que fazer aquelas reflexões. Eu sempre achava uma atividade que eu poderia fazer diferente(...) **E isso ficou em mim**³⁶, né... E na verdade a busca por ir no mestrado, a minha ideia inicial, enfim, que o professor ali conseguiu perceber e aí articulando junto no projeto é no processo investigativo, né, **investigação, ação no Ensino de Ciências**³⁷, né. E aí está esclarecendo várias outros aspectos e essa investigação, essa reflexão”.*

D3: *“Então, eu vou tentar mais uma vez, vou... vou tentar, ver o que... que eu posso fazer para melhorar tanto a mim, quanto as minhas aulas, quanto para os alunos melhorarem comigo também, né! E eu tenho colegas que...que não fazem isso, que... que se o aluno não gostou daquele jeito é só o aluno que é o problema, entende! Não, eles não se colocam no lugar para ver se eles não são um problema também. Então, acho que isso...isso é a carga mais importante que um professor tem que, tem que ser, ele não pode se achar autoridade máxima na sala de aula e achar que ele é perfeito”.*

Pressupostos semelhantes são apresentados por Diniz (2020), ao afirmar que a inserção na docência exigirá do professor uma nova postura, divergente do lugar de acadêmico, “uma vez que é ele quem vai ensinar e para tanto precisará encontrar estratégias para transformar seu conhecimento teórico em conhecimentos pedagógicos e práticos” (Diniz, 2020, p. 39). Ademais, precisará aprender a resolver as relações interpessoais: alunos, familiares e equipe pedagógica da escola, e “ainda terá que aprender a lidar com outro fator crucial na condução de suas práticas: as expectativas, tanto suas, quanto dos alunos, dos responsáveis pelos alunos e também da equipe, da qual agora, ele é parte integrante” (Diniz, 2020, p. 39). Dessa forma, além de enfrentar esse novo lugar, as questões que decorrem desse contexto escolar, é

³⁶ Grifo nosso. Remete a marcas inscritas no processo formativo da egressa.

³⁷ Grifo nosso.

necessário identificar e dar espaço às reflexões subjetivas para tornar a atuação docente adequada e agradável.

No excerto acima (D2), compreendemos que, no ensino de Ciências, é possível articular diversas metodologias que favorecem o pensamento crítico, a argumentação, a consideração de hipóteses, o desenvolvimento de estratégias, dentre outros aspectos. A docente realiza uma análise de sua prática pedagógica, a qual é baseada em um ensino investigativo, refletindo as marcas formativas de sua graduação e de seu mestrado na UFFS. Ainda, conseguimos identificar que ela reflete acerca do que não foi bom, mas também há espaço para pensar o que pode ser melhorado, ou seja, modificar seu planejamento. Leite, Rodrigues e Magalhães Júnior (2019) defendem a importância de parcerias colaborativas entre universidade e escola básica, e os egressos participantes da pesquisa também acreditam na potencialidade dessas trocas. Os autores salientam que reunir os docentes do Ensino Superior, da Educação Básica, graduandos e pós-graduandos, em um espaço de reflexão/discussão com colaboração mútua, vislumbra melhoria da formação continuada e o desenvolvimento de propostas e construção de materiais didáticos.

Cada sujeito tem um conhecimento inicial. Para Moraes, Galliazzi e Ramos (2012, p. 2), “ninguém é vazio de conhecimento, de saber fazer as coisas, de ter seu conjunto de valores e atitudes. Tomar consciência do que somos e do que pensamos é um momento inicial que precede qualquer questionamento”. Conhecimentos que são subjetivos, internalizados no decorrer da história de vida, que no processo reflexivo podem vir a ser ressignificados. Ainda, para os autores, precisamos ter conhecimento de outras possibilidades de ser. Com a leitura, fala e diálogos com pares, se tem contato com diferentes modos de ação, pensamento e de ser, o que oportuniza ter contato e observação com realidades e vivências distintas (Moraes; Galliazzi; Ramos, 2012).

Ao prosseguir na toca do coelho, outra perspectiva a desvelar são as potencialidades presentes no fazer docente. Nesse caminho, percebemos que os desafios na docência em CB são mencionados com ênfase em relação às potencialidades. Alice questiona-se sobre a sua identidade, considerando-a como um quebra-cabeça, pois há muitas inquietações. Para completar um quebra-cabeça, todas as peças são importantes, assim, os desafios e as potencialidades, juntos, completam a atuação docente.

Scoz (2011) considera que, ao se defrontarem com subjetividades e identidades, os professores precisam reconhecer suas próprias crenças, expectativas, valores e atitudes, refletindo sobre elas enquanto entram em contato com os estados afetivos presentes nos processos de ensinar e aprender. Esse processo permite que eles se reposicionem em relação às

suas práticas e aos seus alunos. Para Scoz (2011, p. 50), “negar esse quadro afetivo significa virar as costas para qualquer possibilidade de transformação das ações docentes”. Diante do exposto, concluímos que defrontar-se com suas questões internas (no simbólico) possibilita lidar com elas no âmbito real. Para Teixeira (2022), entender a subjetividade de docentes implica reconhecer as significações que atribuem a suas práticas, valores e aspirações, constituindo-se como seres humanos integrais. Esse tipo de formação vai além de um simples treinamento, pois promove uma reflexão crítica e transformadora sobre o professor enquanto indivíduo social.

Considerado como um país com (algumas) maravilhas, compreendemos que na docência existem imprevisibilidades, já que, para as teorias psicanalíticas, o sujeito é de inconsciente, não há como ter controle, mas é possível ressignificar as vivências, dando nome a elas, verbalizando e refletindo acerca dessas marcas subjetivas. Além da singularidade, salientamos que existem questões organizacionais que também são (pro)postas na profissão.

3.5 A(s) Alice(s) da nossa história expressam que neste país (docência) também há maravilhas

Metaforicamente, delineamos que o coelho se relaciona com a busca do conhecimento. Diante desse cenário, interpretamos a continuidade da personagem na procura dele, simbolizando o desejo de novas aprendizagens. A partir das entrevistas, podemos afirmar que os professores buscam formação continuada e reconhecem a sua importância, contribuindo com seu fazer.

Na subcategoria social (Quadro 8), encontramos unidades de registro entrelaçadas com as percepções do outro. O docente D11 aborda, em seu relato, a indissociabilidade da prática e da teoria, mas também a perspectiva de a identidade profissional estar intrincada com o sujeito na escola e em outros locais. Assim, cabe ao docente lidar com situações diversas, e até mesmo imprevisíveis.

D11: “Como a gente trabalha, sem teoria não há prática, sem prática não há teoria também, e um professor vai se constituir a cada minuto, sendo professor. O professor, ele não deixa de ser professor nem em casa. [Risadas] Nem em casa, porque “tá” pensando no teu dia a dia, “tá” então se constituindo professor [...] E como se constitui professor, eu acho é cada momento, a cada momento e esses momentos nunca vão terminar, então, não tem como, porque se um dia terminar, termina também teu propósito, então, talvez dê alguns já terminou o propósito, já acabou a constituição do ser professor”. [Silêncio].

Quando se pensa nos aspectos subjetivos da profissão, apoiamo-nos em Güllich (2012), que considera os discursos e as falas como produção de pensamento. O movimento reflexivo

tem a função de agregar nas aprendizagens e na apropriação da profissão, pois, assim como o autor considera, também pensamos que escutar a história, considerar as narrativas, fortalece o processo formativo, na medida em que “somos constituídos por uma matriz histórico-cultural, ou seja, no embate de nossa experiência, pela formação, pelas leituras e desse modo vamos também nos encharcando dessas marcas discursivas com as quais aprendemos, nos constituímos” (Güllich, 2012, p. 136).

Escutar as narrativas docentes possibilitou considerar também a centralização no aluno e o afastamento do olhar ao sujeito professor, conforme apontam os docentes:

D6: *“Eu fui uma que me encontrei, eu me encontrei nessa profissão, eu faço, eu realizo ela e eu acho que eu realizo muito bem ela, sim, não é querendo me achar, mas eu... eu gosto do que eu faço, primeiramente tem que gostar do que tu faz, não tô dizendo que ser professor não tem suas dificuldades, tem... tem muita cobrança, tem dias que tu vai chegar em casa esgotada, tem dias que tu vai ter relações com os colegas ruins ou relações com os alunos ruins, que vão te afetar, por isso que eu disse tu tem que ter uma cabeça muito boa, um psicológico muito bom para não se afetar pelas brincadeiras”.*

D11: *“Esqueceram muito do professor, centralizaram por vezes demais o estudante, não que não necessite, não, nunca, não quero dizer isso, mas há uma centralização apenas no estudante. Mas e o professor? Não esqueceram do professor? Desde formações, desde esse aspecto psicológico dele e o professor onde é que fica nessa história toda? Porque sempre que a gente bate muito em prática, prática, prática e nas políticas públicas? E no professor? Será? O professor não vai viver apenas de amor à profissão professor também precisa de (...) A objetividade que se tem no estudante, foi deixado de lado então a subjetividade do professor...”.*

Por meio dessas narrativas, podemos confirmar o objetivo deste artigo, que é refletir sobre o sujeito que escolhe viver a docência em Ciências Biológicas. Propomos analisar essa singularidade, pois identificamos a necessidade desta pesquisa, que, conseqüentemente, potencializará a prática docente e contribuirá para melhorias na Educação. Não podemos desconsiderar as questões intrapsíquicas entrelaçadas na docência.

A docente D7 reflete a sua constituição como professora a partir da sua singularidade, confirmando as ideias supracitadas. É um processo, as competências profissionais não são inatas ao ser humano, como salienta Silva (2017), ninguém nasce professor, mas se torna a partir das suas vivências.

D7: *“Então eu me descubro, eu me constituo a partir de eu me descobrir mesmo. Eu tenho que saber quem sou eu, que pessoa que eu sou, profissional que eu sou, que gosto que eu tenho e demanda muito da minha formação”.*

Existem diversos fatores que envolvem os professores ao iniciarem o exercício profissional,

a começar por suas histórias de vida, as experiências que vivenciaram enquanto estudante da educação infantil e educação básica. Essas vivências, atreladas a outros aspectos, vão moldando e transformando o ser humano, de forma que ele chega a uma

decisão difícil: a escolha da profissão. Escolher a profissão docente em meio a um contexto de constantes mudanças sociais e políticas torna-se desafiador. **Escolher a área de ciências biológicas também foi uma escolha importante**³⁸, visto que a sociedade está vivendo uma época de avanço tecnológico e o uso de recursos naturais tem se intensificado. Além disso, existe o estímulo ao pensamento crítico, que direciona a população para entender sua função no ambiente em que vive (Silva, 2017, p. 140).

Ao escolher a docência como profissão, é importante entender que ela é alicerçada em laços afetivos. Na relação professor-aluno, compreendemos o carinho e a gratidão que os egressos sentem em relação aos docentes da UFFS, instituição em que realizaram a graduação. Além do auxílio, destacam a importância dos programas de iniciação à docência, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), o Programa de Residência Pedagógica (PRP), o Programa de Educação Tutorial (PET) e as monitorias, como potencializadores da prática durante o percurso formativo.

Sobre o PIBID, Batista e Santos (2020) destacam que se enquadra como alicerce para a formação continuada de professores, permitindo a valorização do trabalho docente e criando condições reflexivas e investigativas da prática pedagógica. Para elas, é um programa que ampara os docentes das Escolas Básicas, na busca pela transformação e formação permanente.

Sobre os Programas Pedagógicos, Santino (2023) compreende a riqueza de experiências que estes proporcionam aos alunos da graduação, mas afirma que eles também beneficiam os alunos da escola pública e o próprio contexto escolar, pois, para a autora,

os alunos das escolas públicas se mostraram deslumbrados com a possibilidade de ter aulas com recursos e metodologias diferenciadas e as próprias escolas só ganham, com alunos mais interessados nas aulas e com uma produção científica voltada aos trabalhos produzidos na mesma (Santino, 2023, p. 60).

Quanto às práticas em sala de aula, Gonçalves e Espírito Santo (2005) acreditam que as experiências profissionais durante o curso de graduação contribuem para a formação profissional durante esse período de formação, propiciando aos profissionais recém-formados atitudes e conhecimentos profissionais, diferentemente daqueles que não tiveram a oportunidade de vivenciar essas experiências.

D1: (...) *Conversei muito com os professores na época também, o professor xx sempre foi um “paizão” para mim*”.

D6: *“Mas o se tornar professor, eu agradeço hoje eternamente a todos os meus professores da graduação é, xxx, né, que é tua orientadora, o xxx, meu Deus, todos ensinamentos, têm coisas assim que eu me lembro deles falando até hoje”*.

D10: *“Eu acho que essa atuação lá no PIBID, lá no PET, durante os estágios, me fez, é, entender como acontecia a profissão. Eu acho que o... o egresso que não participou de programas como*

³⁸ Grifo nosso.

PIBID, o PET ou não fez os estágios de uma forma assim muito expansiva vai ter um susto quando chegar na sala de aula, porque a gente idealiza uma sala dela perfeita, um sistema perfeito, que tudo acontece como a gente planeja. Eu acho que durante essa minha experiência, eu “tô” realizada assim como professora”.

A relação professor-aluno é investida afetuosamente pelos docentes, podendo ser considerada até por uma função e/ou posição materna diante da sua prática pedagógica, assim como percebemos com a docente D6, a qual lembra o conceito de transferência³⁹, sinalizado por Freud (1901). Outro aspecto notório na narrativa da egressa é a indissociação da singularidade com a profissão, mesmo fazendo o movimento de separação do seu sofrimento em decorrência do luto, resquícius das suas questões intrapsíquicas que se faziam presentes no dia a dia.

D6: *“Mas sentar com aluno, conversar, ver o que que tá acontecendo, sabe, porque às vezes eles precisam disso, porque do mesmo jeito, das vezes que a gente tem um dia ruim, a gente como adultos às vezes consegue separar ainda, porque eu [...], tipo, a minha mãe faleceu o ano passado e eu, né, continuei, uma semana em casa, eu voltei na escola então assim por mais que tinha muita coisa que me lembrava dela, eu não tinha como, né, parar, parte profissional, eu tive que separar. Eles não conseguem ainda separar, né, separar o pessoal do que... do, das coisas, das... das responsabilidades que eles têm. Então, a gente tem que ensinar, a gente tem que conversar, então, às vezes eu também sou uma **mãezona**”.* [Sorriso].

Vieira e Senatore (2021) entendem que ser professora recebe um significante ligado ao materno, naturalizado pela sociedade. Desse modo, podemos considerar que tal carreira para a mulher obtém uma “autorização” de uma condição entendida como cuidado. Para as autoras,

a autorização da participação da mulher no magistério se deu a partir de seu papel de mãe, naturalizado pela sociedade muitas vezes em detrimento ao seu papel de mulher. O papel da professora também é investido do papel de mãe. Assim temos o projetar de uma **mãe-professora-mulher**⁴⁰. Este lugar tem profundas implicações no dia-a-dia desta professora, nas formas de atuação dela no magistério e na própria organização escolar (Vieira; Senatore, 2021, p. 219-220).

Entendemos que a profissão docente e a função materna ocupam papéis diferentes, mas lhes são atribuídos lugares similares, construídos ao longo de um contexto histórico que extrapola a escolha ou conquista da mulher (Vieira; Senatore, 2021). A escola e o ofício da docência são marcados pelo feminino, tendo a maternagem como referência (Franco, 2010). A relação “mulher-educação”, segundo Franco (2010), permite refletir sobre significados e implicações de características atribuídas a uma suposta “personalidade feminina”. Essas características, frequentemente, influenciam a avaliação da prática docente, muitas vezes de forma negativa, condicionando a complexidade de ensinar a uma visão estereotipada.

³⁹ Em *Análise fragmentária de uma histeria* (1901), Freud conceitua como reedições dos impulsos e fantasias despertadas e tornadas conscientes durante o desenvolvimento da análise e que trazem como singularidade característica a substituição de uma pessoa anterior pela pessoa do médico (Kupfer, 1992, p. 88).

⁴⁰ Grifo nosso.

Costa e Barbosa (2006) enfatizam que os profissionais da Educação precisam assumir uma postura crítica acerca da realidade e do que é imposto naturalmente por ela. O problema não é unir a aprendizagem à afetividade, porém, somente atribuir ao feminino o ato de cuidar.

Por meio da entrevista, um momento reflexivo, as implicações dos egressos foram perceptíveis. Além disso, refletir e falar sobre si nem sempre poderá ser prazeroso, mas é necessário. O aceite da participação é valioso para a comunidade acadêmica e para a pesquisa, mas também acreditamos como potencializador para o egresso que se escutou e deu voz aos seus sentimentos e pensamentos.

D3: *“Ah não, não, não tem o que, o que, preencha mais o coração quando “tu”... “tu” vê um aluno, né, principalmente as crianças, né! Quando elas se sentem agradecidas, quando elas dizem “Aí, profe, eu não quero que tu pare de dar aula para nós”, né?... Assim é, até o Ensino Médio... aí eu..., por exemplo o terceiro ano, né, que eu dou aula, eles dizem “Aí profe, ano que vem vamos sentir tanto tua falta, tu não vai mais ser nossa profe”, “Não sei o quê”. Então é, é não tem nada [com voz de choro] mais gratificante do que tu ser reconhecida assim, inclusive alguns fizeram vestibulares esses dias, né, e eu falei “Ah, não se preocupe porque não é uma prova que vai definir o conhecimento de vocês, né?” E uma falou que grande parte do... do que... Até **me emociono, né...**”.*

E: *“Sim”* [Sorriso].

D3: [Emocionada] *“Grande parte do...do que ela é hoje, é porque, porque ela teve uma professora como eu, assim, uma professora humana, então é bem gratificante assim essa parte de... de como... como posso transformar uma pessoa, não só transmitir o conteúdo, mas também modificar o que pode transformar a vida dela”.*

Acerca do *fazer docente*, considerando a escolha da área, os egressos pontuaram sobre a escolha do curso⁴¹, sendo que cinco o escolherem como primeira opção e seis como segunda. Importante frisar que duas egressas (D7 e D10) realizaram troca interna na UFFS, iniciaram em outro curso e trocaram, posteriormente. Mesmo assim, os dizeres são direcionados pelo interesse pelas Ciências Biológicas, algo relacionado ao ensino, que foram gostando no decorrer do curso.

Podemos considerar que, além da perspectiva de identificação com a área, outra questão pode influenciar na escolha, como, por exemplo, o desejo dos pais, as opções do momento, questões financeiras, dentre outras. A docente D5 compartilha da sua trajetória até à docência:

D5: *“Aí porque Biologia, né? Na verdade, eu digo sempre eu caí na Biologia de paraquedas, porque quando eu saí do Ensino Médio, eu iniciei o curso de Direito, minha mãe dizia que eu tinha que fazer Advocacia ou que eu tinha que ser professora... minha mãe sempre teve um sonho de ser professora também, isso pode ser que seja outro motivo, aí eu comecei a fazer direito em Santo Ângelo no IESA e não gostei, assim não me identifiquei. Mas eu ainda tinha aquela coisa de “Ah, eu quero ser professora, né!” **Aí a Biologia surge, porque na escola eu sempre gostei muito da parte da Genética da Biologia**⁴². Sempre fui muito bem Biologia. Então, Cerro Largo era perto de casa também, aí eu acabei me escrevendo no SISU, fiquei bem colocada ali e ingressei. Foram*

⁴¹ Ciências Biológicas ou Biologia.

⁴² Grifo nosso.

algumas coisas assim bem peculiares, particulares, eu diria, que foram é, culminando para que eu ingressasse então na licenciatura e no curso de Biologia”.

D9: “Não é querendo me gavar, mas já me achando, [risadas] mas a Ciências é uma disciplina legal”.

Ao escolher uma área de atuação, se renuncia a outras. A escolha, muitas vezes, é direcionada por afinidade(s), alternativas, preferências, e até mesmo a acessibilidade no período de inserção na graduação. Souza (2012) também reflete sobre as afinidades com as áreas de conhecimento. Para ela, é preciso (re)pensar esse discurso de dom na tentativa de explicar a afinidade com a profissão: “a identidade uma construção social, não é possível uma pessoa possuir afinidades inatas” (Souza, 2012, p. 68). A autora complementa:

Nem sempre a identificação com a profissão ocorre antes da escolha da mesma e é o fio condutor de tal escolha. Muitas vezes, o processo formativo em nível de graduação pode mudar concepções sobre a docência. Outras vezes, somente durante o exercício profissional é que o docente consegue se envolver com a sua profissão (Souza, 2012, p. 69).

Assumir a trajetória até a escolha da docência e da área nem sempre é tarefa simples, requer que o sujeito reflita as suas razões e percalços que anteciparam a inserção na graduação em CB. A docente D5 compartilha seu direcionamento, até “surgir” a Biologia, não foi antecipadamente sonhado por ela. Já a docente D9 sinaliza o seu encantamento pela área. Mesmo sentindo identificação com a área, vemos com Oliveira (2004), embasada em autores que evidenciam a necessidade de o professor de Ciências saber e saber-fazer, que o profissional que atua no Ensino de Ciências e de Biologia precisa buscar especialização para saber/conhecer e saber/fazer melhor na prática da profissão. O que nos permite afirmar que somente o encantamento não dá conta de todas as especificidades da área, é relevante apostar nos processos formativos para o DPD.

A constituição docente, a partir das análises dos dados empíricos da categoria “País das Maravilhas (docência): um território (im)previsível”, encontrada no Quadro 7 (Desafios da docência no Ensino de Ciências (EC)), e da categoria “A(s) Alice(s) da nossa história expressam que nesse país (docência) também há maravilhas”, identificada no Quadro 8 (Potencialidades na docência no Ensino de Ciências (EC)), nos permite supor que essa constituição docente se desenvolve em um contexto marcado por: questões (im)previsíveis; de competências e habilidades profissionais; condições de trabalho; estrutura hierárquica; autonomia profissional; posicionamentos; mudanças; flexibilidade; compromisso ético e pedagógico; valores educacionais; reflexão prático-teórico; escolhas e renúncias.

Percebemos, a partir das reflexões de Oliveira (2004), que o iniciar a docência poderá ter momentos difíceis. Há professores que conseguem lidar de uma forma harmoniosa, outros de forma dolorosa. No entanto, para a autora, “todos têm uma história interessante para contar” (Oliveira, 2004, p. 86). Desse modo, cada sujeito vive conforme sua subjetividade e o significado que atribui à sua profissão.

No que se refere às histórias para contar, pensamos de acordo com Radetzke e Güllich (2020), que apresentam as narrativas como dimensão formativa, pois a sua produção também possibilita a construção de saberes, a partir do movimento de pesquisa da própria prática.

3.6 (In)conclusões possíveis: cenas, histórias e vivências

A escrita deste artigo possibilitou analisar a inserção profissional dos egressos residentes na região próxima a de abrangência da Universidade pública federal do curso de CB. Este estudo se difere dos resultados encontrados na revisão de literatura, os quais apontaram que os desafios estruturais tiveram maior ênfase em relação à realidade dos participantes.

Em nosso estudo, os maiores desafios indicados pelos egressos são de ordem subjetiva, isto é, referentes à sua prática pedagógica. Portanto, é notória a importância da implicação do profissional com a sua prática, tomando uma posição corresponsável em relação à sua função e não ocupando um lugar de consequências externas (hierárquicas). Também, podemos mencionar as potencialidades permeadas na profissão docente, desde o laço afetivo com os alunos, o pertencimento a um grupo e as realizações pessoais.

Dessa forma, consideramos o entrelace da pesquisa com a história da “*Alice no País das Maravilhas*”, de Lewis Carroll (2021), pois a docência não está permeada somente de maravilhas, nem possui forma mágica, como os egressos participantes da pesquisa pontuaram. Perpassa por situações desprazerosas, mas é possível sonhar com um “país” (docência) melhor, com qualidade para quem vive na (nesta) história.

Considerando a(s) subjetividade(s), verificamos resistência⁴³ de egressos ao aceite do convite de participação, mesmo correspondendo aos critérios de seleção, por razões decorrentes do tempo cronológico, demandas do exercício profissional e, ainda, apostaria no (não) desejo de refletir questões intrapsíquicas/profissionais. Olhar para as questões intrapsíquicas nem sempre é da ordem do prazer, e ainda acreditávamos no movimento que é a explicitação da prática pedagógica para uma pesquisa, para os colegas de profissão, para a pesquisadora e a

⁴³ A lista nominal contava com duzentos e trinta e dois egressos, mas o grupo se constituiu com a participação de onze sujeitos.

sociedade. É necessária uma larga discussão, em especial, pelas marcas que essa vivência pode(rá) provocar (ecoar) a médio ou longo prazo.

Por meio das narrativas dos professores investigados, consideramos que os desafios são decorrentes da prática pedagógica, profissão docente e dimensão organizacional. Já as potencialidades atravessam o social, aspectos subjetivos, relação professor e aluno e o fazer docente. Considerando o exposto, nossos apontamentos posteriores ao estudo são direcionados por dois aspectos principais: aspectos subjetivos e sociais, conforme serão sinalizados a seguir.

Primeiramente, no ensino de Ciências e Biologia, os participantes da pesquisa sinalizaram as lacunas diárias relacionadas à área: a) estrutura escolar (ausência de laboratório ou materiais para o mesmo, por exemplo); b) tempo de planejamento; c) relação entre teoria e prática e voltadas para o espaço do fazer pedagógico; d) turmas multisseriadas; e, e) ministrar componentes curriculares para os quais não possuem formação. O discurso dos egressos não é queixoso quanto a isso, mas mencionaram as falhas e os desconfortos na prática, pois as entrevistas individuais semiestruturadas, realizadas pela pesquisadora, os questionavam sobre os desafios, e isso era intencionado. São docentes implicados com o seu fazer e, assim, (re)planejam e se (re)organizam conforme a realidade escolar, não havendo impedimentos em ensinar o conteúdo. As potencialidades do ensino de CB vão ao encontro da identificação com os conteúdos, o encantamento com a área e o desejo de ser docente de um componente curricular tão importante para a sociedade e a vida humana.

Segundamente, nos aspectos subjetivos, frisamos que os docentes precisam desenvolver capacidade de lidar com frustrações: a) reconhecer e dar lugar aos percalços sociais, que competem ao externo e não conseguimos controlar; b) iniciar as atividades laborais em outra área que não a da docência, pela necessidade financeira, ou seja, não corresponde às expectativas; c) sentimento de despreparo ao iniciar, mas que ao decorrer das experiências profissionais será ressignificado; d) evitar o discurso de reclamações para não assumir impactos negativos na sua atuação profissional; e) reconhecer que nos constituímos a partir de estruturas psíquicas; f) cada sujeito na sua subjetividade dá significado às suas vivências e ao seu comportamento/formas de lidar com a realidade; g) a postura profissional ecoará no dia a dia fora da escola, assim como a imagem pessoal de cada ser; e h) reconhecer as dificuldades cognitivas na aquisição de aprendizagem (saber/fazer).

Terceiramente, cabe salientar que, na dimensão social, vemos o desejo dos docentes em: a) aprovação em concurso; b) nomeação; c) conseguir inserção na formação continuada (mestrado, por exemplo); e d) necessidade de inserção na Universidade Federal. Outra pontuação pertinente e relevante nesta pesquisa foi o sentimento de pertencimento, ou seja, a

sensação de ser um objeto da escola, dificultando a vida além da profissão, como, por exemplo, encontrar um aluno em um espaço de lazer, festividades, dentre outros.

Em termos de pesquisa, identificamos poucas reflexões e produções sobre a inserção profissional na área do CB. Muito se pensa sobre as práticas pedagógicas, qualificação profissional, formação continuada, mas, neste estudo, apostamos em sinalizar a necessidade de considerar a pessoa do professor na sua singularidade. Ambos os olhares potencializam e fortalecem o fazer docente e o sujeito enquanto subjetivo e profissional, ou seja, suas identidades. Esperamos que este estudo contribua na visibilidade de (re)orientação para com aquele que inicia sua profissão, assegurando a perspectiva de amparo no momento de transição de lugares (funções), para amenizar o choque de realidade. A escola poderia assumir essa função, desenvolvendo práticas de acolhimento do professor iniciante, na integração tanto com a escola e os colegas de profissão quanto com a comunidade escolar. A pesquisa deixa em aberto a possibilidade de novos estudos sobre o papel da escola no momento de inserção profissional.

Apostamos também nas formações, para que elas possam atribuir sentido às narrativas docentes, considerando-as como metodologia formativa. Também convocar os professores a ressignificar os percalços da profissão, considerando a presença de desafios (que compactuam em angústias) como ferramenta de aprendizagem, pois entendemos que a angústia é movimento: se algo não está bem, podemos transformar/mudar. Além disso, por mais que os desafios recebam relevância, pois envolvem sofrimento e dificuldades, se comparados com as reflexões sobre as potencialidades, possibilidades e maravilhas na docência, que estas recebam maior entonação, pois, mesmo que não seja constituído somente de encantamentos, se faz necessário nominar as qualidades do trabalho do professor, da sua prática e do seu percurso profissional. Assim, podemos validar as conquistas diárias, as melhorias e o desenvolvimento, para que as potencialidades sejam alternativas de minimização das dificuldades.

Ainda, foi possível identificar a potencialidade dos Programas de Iniciação à Docência durante a formação de licenciatura. Batista e Santos (2020), em seus estudos sobre o PIBID, por exemplo, salientam que a formação construída a partir do programa possibilita vivências que refletem na maneira como o professor em formação ressignificará a sua prática docente, permitidas a partir do enlace entre a Universidade e a escola e do exercício reflexivo do fazer profissional.

REFERÊNCIAS

- AMBROSETTI, Neusa Banhara; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albeiri de. Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 226, p. 592-608, dez. 2009. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812009000200004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 1 jun. 2024.
- ARAÚJO, Maria Paula Alves; SANTOS, Ana Luiza dos Reis; PEPE, Cristiane Marcela. Precarização do trabalho docente: uma breve reflexão contemporânea. **VII CONEDU – Conedu em Casa...** Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/81141>. Acesso em: 4 out. 2024.
- BARONI, José Marcelo Biagioni. **Acesso ao ensino superior público: realidade e alternativas**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: doi:10.11606/T.48.2010.tde-20042010-112755. Acesso em: 10 out. 2024.
- BATISTA, Tailine Penedo; SANTOS, Eliane Gonçalves dos. As percepções dos egressos do Pibid da área de Ciências da Natureza: implicações do programa na formação docente. **Revista de Iniciação à Docência**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 119-134, 2021. DOI: 10.22481/riduesb.v6i2.8940. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rid/article/view/8940>. Acesso em: 3 out. 2024.
- CARROLL, Lewis. **Alice no País das Maravilhas**. São Paulo: Camelot, 2021.
- CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2012.
- CORSO, Diana Lichtenstein; CORSO, Mário. **A Psicanálise na terra do nunca: ensaios sobre a fantasia**. Porto Alegre: Artmed, 2016.
- COSTA, Maraiza Oliveira; BARBOSA, Ivone Garcia. Mulher, mãe, professora: discussões de gênero e seu papel no processo socializador da infância. *In*: III CONGRESSO DE PESQUISA, ENSINO E EXTENSÃO DA UFG – CONPEEX, 2006, Goiânia. **Anais eletrônicos do XIV Seminário de Iniciação Científica** [CD-ROM], Goiânia: UFG, 2006.
- DARLING-HAMMOND, Linda. **A importância da formação docente**. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/304467672>. Acesso em: 12 abr. 2024.
- DINIZ, Thaís Mota. **Os percalços e necessidades no caminho do professor iniciante**. 2020. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2020.
- FERNANDES, Marina Daipré Targa. **Análise psicanalítica do sonho de Alice, baseado no filme de Walt Disney “Alice no país das Maravilhas”**. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/28825/1/Marina%20Daipr%C3%A9%20Targa%20Fernandes%20-%20TCC.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2024.

FIGUEIREDO, Marize Peixoto da Silva. **Discursos do Perfil Docente nas Políticas de Formação de Professores**. 2015. 142 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

FRANCO, Raquel Braga. Mãe, mulher, feminino, professora e... o falo. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 30, p. 67-80, 2010. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752010000100006. Acesso em: 4 out. 2024.

FREUD, Sigmund. O inconsciente (1915). *In*: FREUD, Sigmund. **A história do movimento psicanalítico, Artigos sobre a metapsicologia e outros trabalhos (1914–1916)**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Volume XIV. Rio de Janeiro: Imago, 2006. p. 163–222.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver; ESPÍRITO SANTO, Ariadne Peres do. Formação inicial de professores: trajetória de um projeto de inserção social. **AMAZONIA - Revista de Educação em Ciências e Matemática**, v. 1 - jul./dez. 2004, v.1 - n 2 - jan./jun.2005.

GÜLLICH, Roque Ismael da Costa. **O livro didático, o professor e o ensino de Ciências: um processo de investigação-formação-ação**. 2012. 263 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ, 2012.

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

KUPFER, Maria Cristina. **Freud e a educação: o mestre do impossível**. São Paulo: Scipione, 1992.

LEITE, Joice de Carvalho; RODRIGUES, Maria Aparecida; MAGALHÃES JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira. Ensino Investigativo: análise de sequências didáticas produzidas por professores (as) de Ciências em um contexto de formação continuada. **Revista Insignare Scientia - RIS**, v. 2, n. 4, p. 43-61, 19 dez. 2019.

LEITE, Isabel Silveira da Silva. **Entre o público e o privado: adequação às políticas de acesso ao ensino superior**. 2017. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

LIMA, Daiana de; GÜLLICH, Roque Ismael da Costa; BREMM, Daniele. Processos de ensino e formação em ciências por investigação. **Vitruvian Cogitationes**, v. 5, n. 1, p. 1-22, 19 fev. 2024.

LOMBA, Maria Lúcia de Resende; SCHUCHTER, Lúcia Helena. **Profissão docente e formação de professores/as para a Educação Básica: reflexões e referenciais teóricos**. EDUR Educação em Revista, v. 39, p. 1-17, 2023. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-469841068>. Acesso em: 15 jul. 2024.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018. 112 p.

MAGALHÃES, Lígia Karam Corrêa de; AZEVEDO, Leny Cristina Soares Souza. **Formação Continuada e suas implicações**: entre a lei e o trabalho docente. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/G7Fqdms45c6bxtK8XSF6tbq/#> Acesso: 1 jun. 2024.

MENDES, Daniela Barros. **Memórias afetivas**: a constituição do professor na perspectiva de Henri Wallon. São Paulo: Loyola, 2017.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo; RAMOS, Maurivan Güntzel. Pesquisa em sala de aula: fundamentos e pressupostos. *In*: MORAES, Roque; LIMA, Valdevez M. do R. **Pesquisa em sala de aula**: tendências para a educação em novos tempos. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

MUYLAERT, Camila Junqueira; SARUBBI JR, Vicente; GALLO, Paulo Rogério; ROLIM NETO, Modesto Leite; REIS, Alberto Olavo Advincula. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista Escola de Enfermagem da USP**, v. 48, n. 2, p. 193-199, 2014. Disponível em <https://www.scielo.br/j/reesp/a/NyXVhmXbg96xZNPWt9vQYct/?lang=pt#>. Acesso em: 21 jul. 2024.

NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antonio. *In*: SACRISTÁN, J. Gimeno. **Profissão professor**. Portugal: Porto, 1999.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

OLIVEIRA, Flávia Cristina Martins. Desvendando Alice: uma análise psicanalítica do país das maravilhas. **Babel: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras**, Alagoinhas, BA, v. 8, n. 1, p. 60–75, 2018. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/babel/article/view/5076>. Acesso em: 12 abr. 2024.

OLIVEIRA, Sônia Maria Maia. **Memórias de professores de ciências e biologia no início de carreira docente**: conflitos e tensões. 2004. 100 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas) – Universidade Federal do Pará, 2004.

PANDOLPHO, Maria Heloisa da Silva. **O ensino de biologia em questão**: os vazios e as referências da graduação na prática docente sob o olhar de egressos. 2006. 158 f. Dissertação (Pós-graduação em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2006.

BATISTA, Tailine Penedo; SANTOS, Eliane Gonçalves dos. O Pibid e a formação continuada dos professores supervisores da área de ciências da natureza: ressignificação da prática docente. **Salão do Conhecimento**, [S. l.], v. 6, n. 6, p. 1-5, 2020. Disponível em: <https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/salaconhecimento/article/view/18294>. Acesso em: 10 out. 2024.

RADETZKE, Franciele Siqueira; GÜLLICH, Roque Ismael da Costa. A formação continuada no ensino superior: desafios para pensar a constituição docente. **Formação docente e educação científica** [recurso eletrônico]. Cruz Alta: Ilustração, 2020.

ROCHA, Renata Neves; SÁ, Luciana Passos. Trajetórias de vida e desenvolvimento profissional docente de professores de química. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 18, n. 1, p. 56-78, 2019.

SANTINO, Lyuska Leite Andrelino. **Importância do Programa de Residência Pedagógica na formação de professores**. 2023. 76 p. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática – PPGECEM) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2023.

SANTOS, Elias Batista dos. **Formação docente e subjetividade: teorias, possibilidades e desafios**. Curitiba: CRV, 2022.

SANTOS, Eliane dos. Eu não acredito que tive que vir para a Universidade para construir um terrário! **Revista Insignare Scientia - RIS**, v. 2, n. 3, p. 117-124, 21 nov. 2019.

SANTOS, Elias Batista dos. **Formação contínua do professor de ciências: pesquisa colaborativa na construção de uma proposta de coordenação pedagógica reflexiva**. 2006. 210 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

SILVA, Wanieverlyn de Lima. **Desafios de professores de ciências e biologia em início de carreira**. 2017. 163 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2017.

SOUZA, Jobeane França de. **Identidade profissional do docente de licenciatura em Ciências Biológicas Da UFS: desvelando os significados de ser professor**. 2012. 163 f. Dissertação (Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2012.

SOUZA, Vanessa de; SANTOS, Eliane Gonçalves dos. Trilhar o caminho nas Ciências da Natureza desde a formação ao início da docência: um olhar para as pesquisas brasileiras. **Revista Ciências e Ideias**, Rio de Janeiro, v. 15, p. 1-18, jan./dez. 2024. Disponível em <https://revistascientificas.ifrj.edu.br/index.php/reci/article/view/2587> Acesso em: 1 jun. 2024.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Kelison Ricardo. **O processo formativo de professores de ciências da natureza à luz da psicologia positiva: Experiências e ressignificações a partir de uma pesquisa-ação**. 2022. 177f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2022.

TOREZAN, Zeila C. Facci; AGUIAR, Fernando. **O sujeito da psicanálise: particularidades na contemporaneidade**. **Revista Mal-Estar e Subjetividade**, Fortaleza, v. 11, n. 2, p. p. 525-554, 2011 Disponível em https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482011000200004. Acesso em: 1 out. 2024.

TREVISOL, Matias; ENGROFF, Eduarda. A falta como desejo: a visão psicanalítica da relação de falta e desejo. **Anuário Pesquisa e Extensão Unoesc São Miguel do Oeste**, [S. l.], v. 8, p. 1-4, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/apeusmo/article/view/32900>. Acesso em: 1 out. 2024.

VIEIRA, Cristiane Fogos; SENATORE, Regina Celia Mendes. A mulher-mãe-professora na Educação Infantil e Ensino Fundamental, **Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino**, v. 1, n. 10, p. 201-222, 2021.

CAPÍTULO 4

4 INSERÇÃO PROFISSIONAL NA DOCÊNCIA DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: VIVÊNCIAS EM UM PAÍS COM (ALGUMAS) MARAVILHAS

RESUMO

A pesquisa deseja compreender as marcas subjetivas inscritas na docência, entrelaçada com a inserção profissional docente em Ciências Biológicas. Marcas que dizem de um percurso profissional com desafios e potencialidades vivenciados subjetivamente e que interferem no fazer docente. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, com recorte para a formação de professores. Os dados empíricos foram provenientes da constituição de um grupo operativo com egressos da Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus Cerro Largo/RS*, em dois encontros realizados pela modalidade on-line, com auxílio da plataforma *Google Meet*, no mês de dezembro de 2023. A análise do material teve como pressupostos a Análise de Conteúdo. Os resultados indicam que a categoria “Marcas subjetivas na atuação profissional” contempla cinco subcategorias: 1) dimensão subjetiva; 2) implicações didático-pedagógicas; 3) idealizações; 4) memórias; e 5) mal-estar docente. As reflexões explicitadas destacam a relevância desses achados para a constituição da profissão e consideram as potencialidades do grupo para movimentos de aprendizagem, além da identificação das marcas subjetivas na atuação docente, como potenciais para o desenvolvimento profissional.

PALAVRAS-CHAVE: Constituição docente; Desenvolvimento profissional docente; Subjetividade; Grupo Operativo.

4.1 Entre livros e memórias: indícios reflexivos

“Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira, às 4 horas da tarde. Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”.
(Freire, 1991)

Assim como Freire (1991) nos apresenta sobre o processo formativo na epígrafe supracitada, o Gato de Cheshire⁴⁴ acrescenta sobre o percurso, dizendo que: “caminhar é fácil, difícil é escolher o caminho”. Desse modo, é possível fazermos uma analogia com a formação docente e as implicações necessárias para a constituição do professor: objetivos, desejos e idealizações. Além dessas implicações, cabe frisar a necessidade do desenvolvimento profissional docente (DPD)⁴⁵ para o fortalecimento de habilidades e competências para o exercício da profissão, além de considerar o mal-estar como possibilidade de ressignificação da prática pedagógica. Franco (2016) entende que as práticas pedagógicas se organizam para

⁴⁴ Personagem do livro “*Alice no país das Maravilhas*”, de Lewis Carroll (2021).

⁴⁵ Processo individual e coletivo que se concretiza no ambiente de trabalho. Esse processo auxilia no desenvolvimento das competências profissionais por meio de experiências, é um percurso de longo prazo, com oportunidades e vivências que promovem o crescimento e a constituição docente (Marcelo, 2009).

concretizar expectativas educacionais, de caráter intencional. O sentido de práxis se configura por meio de instauração de uma intencionalidade que organiza e atribui sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com o intuito de transformação da realidade social. Tais práticas, mesmo que planejadas, são imprevisíveis.

Para Maldaner (2020), o exercício profissional encontra-se no imaginário das pessoas, permeado por situações de vivência e em interação com algum profissional. O autor destaca a projeção da figura da primeira professora ou de outro profissional que inscreveu marcas. Conceituar a profissão mencionada está internalizada na vivência cultural de cada sujeito, uma vez que o conceito se encontra em distância do que se espera de um profissional encarregado de inserção cultural de cada indivíduo na sociedade contemporânea (Maldaner, 2020).

A profissionalidade é construída também a partir das reflexões individuais, contudo, em nosso entendimento, estende-se para o social, isto é, entre os pares. Alarcão (2011) compreende que o professor não pode agir isoladamente no seu local de trabalho. Conforme apontam Derisso e Lima (2022), nesse espaço nomeado como escola, juntamente com os colegas, constroem a profissionalidade docente, considerando as percepções já descritas sobre o contexto do grupo e do ambiente escolar.

Alarcão (2011) reflete sobre a escola. A respeito dela, sinaliza que esta deve propiciar condições de reflexividade individuais e coletivas, apesar de que a vida dos professores tem o seu contexto próprio. A capacidade reflexiva não é inata no ser humano, porém, destaca-se a necessidade de contextos que favoreçam o desenvolvimento, a liberdade e a responsabilidade. Nas palavras da autora, “queremos que os professores sejam seres pensantes, intelectuais, capazes de gerir a sua ação profissional. Queremos também que a escola se questione a si própria, como motor do seu desenvolvimento institucional” (Alarcão, 2011, p. 50). Desse modo, o professor não pode agir sozinho na escola. Nesse local, juntamente com os colegas, ele constrói a profissionalidade docente (Alarcão, 2011).

No que tange às discussões sobre a prática docente, fazendo um recorte das ideias de Alarcão (2011), os saberes experienciais citados por Tardif (2013) devem estar presentes nas reflexões dos professores, pois os saberes da própria experiência docente dizem de uma trajetória, na medida em que “os saberes adquiridos através da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência. É a partir deles que os professores julgam sua formação anterior ou a sua formação ao longo da carreira” (Tardif, 2013, p. 48). Para o referido autor, o docente raramente atua sozinho, está em interação com outros.

Com base nos autores apresentados até o momento, nos indagamos sobre a inserção à docência, entendida como um rito de passagem da condição de acadêmico para o lugar de

profissional, que vivencia frustrações, limitações, mas que também reconhece a importância dos grupos formativos, dos colegas, das trocas que falam das experiências. Os pontos elencados podem ser vinculados com o pensar de Imbernón (2022), que enuncia a aquisição de conhecimentos do professor como um processo complexo, adaptativo e experiencial. Entendemos, com o autor, a singularidade quanto aos modos de aprendizagem e ao estilo cognitivo de processar as informações. Em que se compreende a necessidade de adaptação à realidade educativa, e que, “quanto maior a sua capacidade de adaptação mais facilmente ela será posta em prática em sala de aula ou na escola e será incorporada às práticas profissionais habituais” (Imbernón, 2022, p. 18). A formação dos professores deve relacionar-se com o currículo, com o planejamento de programas e com melhorias nas instituições educativas.

Dessa maneira, falar em formação docente perpassa as contextualizações da prática profissional. Imbernón (2022) enfatiza sobre a importância do grupo para contribuir com as experiências, trocas e aprendizagens nas instituições educacionais. Para ele, “a competência profissional, necessária em todo processo educativo, será formada em última instância na interação que se estabelece entre os próprios professores, interagindo na prática de sua profissão” (Imbernón, 2022, p. 31).

Perfazendo os caminhos da importância do grupo, destacamos os ensinamentos de Vigotski ⁴⁶ sobre o desenvolvimento humano a partir da perspectiva histórico-cultural, sob um olhar à aprendizagem, teorias importantes para serem ponderadas no âmbito da formação docente, pois contribuem com a prática pedagógica. Para compor essas considerações, Emiliano e Tomás (2015) pensam com Vigotski sobre o posicionamento do autor em relação à temática citada. Dessa forma, as autoras salientam que, a partir do olhar de Vigotski (1998), o desenvolvimento do indivíduo é permeado pelas interações que estabelece entre seu contexto histórico e cultural.

A Psicologia Social considera o sujeito biopsicossocial. Por isso, Montes, Fraga e Souza (2020) percorrem as teorias de Vigotski e destacam sua relevância, tendo em vista a possibilidade de compreender o ser humano e suas múltiplas capacidades de aprendizagem e interação. Prática demanda interação, aprendizagem, conhecimento e aplicação, dentro dos contextos vivenciados pelos sujeitos (Montes; Fraga; Souza, 2020).

Ao abordar a temática dos grupos sociais, podemos pensar com Santos (2020) sobre a participação dos professores em grupos colaborativos, a reflexão e o diálogo como aspectos

⁴⁶ Segundo Silva (2013, p. 12), “na literatura encontramos várias formas de escrever o nome de Vigotski (Vigotski, Vigotskii, Vygotsky ou Vygotskij), essas variações estão relacionadas com a obra consultada”. Neste artigo, usarei a forma Vigotski.

fundamentais no processo de formação continuada articulada à inicial. Esses aspectos contribuem para ver a docência como um constante movimento, no qual as interações entre os pares e os diálogos formativos são importantes para a qualificação da prática. Além disso, a participação nos grupos colaborativos oportuniza a circulação de (novas) ideias, o compartilhamento de angústias, de dificuldades das demandas da sala de aula, e nas tomadas de decisões conjuntas, promovendo o contato com novos conhecimentos, resultantes das leituras, discussões e reflexões em grupo (Santos; Araújo, 2020).

Para Silva (2017), a formação é um processo que está em constituição ao longo da vida do ser, de dentro para fora, por meio da busca individual pelo conhecimento, para uma estruturação pessoal. Associada a essa formação de dentro para fora, a formação também vem de fora para dentro, decorrente das aprendizagens oportunizadas pelas instituições que favorecem o crescimento pessoal e profissional do sujeito.

Refletir sobre a prática pedagógica é uma importante ação, na qual os professores que a realizam fortalecem o exercício da profissão. Para além dessa perspectiva de atuação, o objetivo deste artigo é analisar os encontros do grupo operativo com os egressos de Ciências Biológicas – Licenciatura (CBL), graduados pela UFFS, *Campus Cerro Largo*, para considerar questões subjetivas desencadeadas a partir das suas vivências profissionais.

4.2 O que farei com essa(s) história(s)? Procedimentos metodológicos

Esta pesquisa qualitativa em Educação (Lüdke; André, 2018), com recorte para a formação de professores, foi realizada no segundo semestre do ano de 2023, no mês de dezembro, com docentes de Ciências Biológicas (CB), graduados pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus Cerro Largo/RS*. Constituiu-se um grupo operativo com onze egressos, no início da atuação docente, que correspondiam aos critérios de seleção⁴⁷ e aceitaram contribuir com a pesquisa. Para reservar o anonimato dos participantes, foram codificados pela letra D⁴⁸ e um número⁴⁹, conforme D1, D2, D3..., e a entrevistadora por E1. Essa identificação será encontrada nos excertos, em itálico e com recuo.

Os dados empíricos, isto é, o *corpus* de análise, foi constituído a partir do grupo operativo, realizado em dois momentos (noturnos), na modalidade on-line, na plataforma *Google Meet*, agendados previamente conforme disponibilidade dos participantes.

⁴⁷ Até dez anos de experiência profissional e em exercício profissional de componentes curriculares de CNT.

⁴⁸ Docente.

⁴⁹ Ordem crescente.

Bastos (2010) escreve sobre grupos operativos, como sendo um trabalho com o intuito de promover um processo de aprendizagem. Assim, aprender em grupo é uma leitura crítica da realidade, uma atitude investigadora, abertura para dúvidas e inquietações. Na perspectiva de Pichon-Rivière (1998), citado por Bastos (2010), o conceito de grupo se apresenta como instrumento de transformação da realidade, seus integrantes estabelecem relações grupais que vão se constituindo quando começam a partilhar objetivos comuns, numa participação criativa, crítica, percebendo como interagem e se vinculam.

A técnica do grupo operativo implica tarefa explícita – aprendizagem, diagnóstico ou tratamento – e tarefa implícita – modo como cada integrante vivencia o grupo –, e o enquadre que são os elementos fixos – o tempo, a duração, a frequência, a função do coordenador e do observador –, caracterizando-se numa dialética, na medida em que é permeado por contradições, sendo que a sua tarefa principal é justamente analisar essas contradições.

A tarefa que implica em aprendizagem foi planejada posteriormente às entrevistas individuais, pois foi necessário analisar as demandas dos entrevistados, mas abordou a formação docente. A seguir, na Figura 3, visualizamos o esquema do cone invertido⁵⁰ proposto por Pichon-Rivière (2009), que serviu como metodologia para a obtenção de dados empíricos.

Figura 3 – Representação gráfica do Esquema do Cone Invertido



Fonte: Pichon-Rivière (2009).

As análises dos dados empíricos foram conduzidas pela Análise de Conteúdo (AC) de Bardin (2011) em três momentos: pré-análise; exploração do material; e tratamento e resultados: inferência e interpretação, refletindo em uma categoria: “Marcas subjetivas na

⁵⁰ Esquema que avalia o movimento interior do grupo durante a realização de uma tarefa.

atuação profissional”. Essa categoria permitiu descrever as vivências docentes a partir de cinco subcategorias: 1) dimensão afetiva; 2) Implicações didático-pedagógicas; 3) Idealizações; 4) Memórias; e 5) Mal-estar docente. Todas essas dimensões são dialogadas a seguir.

4.3 Análises e resultados: o que se conta do que se escuta

A história acontece no “País das Maravilhas”, já a pesquisa se deu no país com (algumas) maravilhas no Ensino de Ciências Biológicas. Diante das análises⁵¹, entendemos que existem maravilhas, mas não somente com encantamento(s). O Ensino de Ciências Biológicas abrange também desafios. No Quadro 9, são identificados os registros subjetivos inscritos a partir do exercício profissional na docência de CB, os quais pertencem ao segundo momento da AC.

A categoria emergente nesta pesquisa, “Marcas subjetivas na atuação profissional”, evidencia que, para dar suporte ao docente, é preciso considerar suas vivências no processo de formação e inserção profissional, ainda que,

Considerando a dimensão da importância da função do professor, nos propomos a apresentar as marcas permeadas na atuação profissional com o intuito de sensibilizar a sociedade a refletir sobre a temática, acolher o sujeito que escolhe viver a docência nas dimensões que a sua prática exige. Reconhecendo que além das dimensões sociais e estruturais que direcionam um contexto escolar, há um sujeito que precisa se ater com suas questões subjetivas que conduzem a sua prática de modo singular. Com conflitos psíquicos, inseguranças, medos, motivações, escolhas, renúncias, crenças, espelhamentos entre outros (Souza; Santos, 2023, p. 11).

Refletir sobre as marcas deixadas pelas vivências e experiências é o que propõem Gomes, Melo e Contente (2021), que defendem a ideia de que as marcas identitárias contribuem para a formação docente em Ciências. Os autores abordam essa questão de duas maneiras: as marcas relacionadas à formação e as marcas relacionadas ao ensino. A primeira inclui elementos que constituem as práticas pedagógicas, práticas formativas diversificadas, formação diferenciada, compreensão de si como formador e o processo de pesquisa e reflexão sobre a própria prática. A segunda refere-se a elementos inerentes ao ensino de Ciências no cotidiano, ao compromisso socioambiental e à interdisciplinaridade (Gomes; Melo; Contente, 2021). As marcas identitárias ligadas à formação e ao ensino

contribuem para a formação de professores de Ciências porque evidenciam aspectos importantes no ensino da área, como problematizar a ciência de modo a torná-la mais acessível e menos abstrata ao estudante; assim como também a compreensão de si

⁵¹ Com as entrevistas individuais semiestruturadas, identificamos os desafios e as potencialidades permeadas na inserção profissional, compondo um dos objetivos desta pesquisa de mestrado.

como formador de professores e direcionar sua prática pedagógica para este fim, levando em conta uma base de conhecimento coerente para exercer a profissão docente. Ressaltamos o caráter subjetivo como elemento crucial na constituição identitária dos professores, que inviabiliza a noção de uma identidade comum aos docentes, daí porque entendemos ser mais apropriado o termo “marcas identitárias”, estas, sim, possíveis de serem encontradas em comum entre os professores (Gomes; Melo; Contente, 2021, p. 19).

A seguir, verificamos as marcas singulares vivenciadas na inserção profissional e os entrelaces possíveis a partir dessas inscrições psíquicas para os egressos de CB, graduados pela UFFS, na realidade em que atuam profissionalmente⁵².

Quadro 9 – Registros subjetivos na atuação profissional

Categoria	Subcategoria	Frequência	Unidade de registro
Marcas subjetivas na atuação profissional	Dimensão afetiva	3:11	Limites
		2:11	Laços afetivos (transferência)
		1:11	Relação com os pais dos alunos
	Implicações didático-pedagógicas	3:11	Constituição docente
		2:11	Planejamento conforme realidade da escola
		2:11	Processo reflexivo
		2:11	Experiência
		1:11	Flexibilidade no planejamento
		1:11	Desafios na prática pedagógica
		1:11	Potencialidades da prática pedagógica
		1:11	Desenvolvimento dos alunos
		1:11	Formação inicial de qualidade
	Idealizações	1:11	Gestão escolar de qualidade
		1:11	Incentivo à profissionalização
		1:11	Professor(a) que deseja se constituir
	Memórias	2:11	Espelhamento
		2:11	Troca com os pares
		1:11	Vivências no lugar de aluno(a)
		1:11	Experiência(s) do percurso de vida
	Mal-estar docente	2:11	Reconhecimento da função docente
2:11		Insegurança no domínio de conteúdo/turma	

⁵² Residem na região próxima à região de inserção da Universidade pública federal do curso de CB.

		1:11	Ausência de afeto
		1:11	Mercantilização da Educação
		1:11	Desvalorização

Fonte: As autoras (2024).

Na categoria “Marcas subjetivas na atuação profissional”, entendemos que as marcas decorrentes do ofício docente de CB pertencem à dimensão afetiva, de cunho didático-pedagógico, às idealizações, às memórias e ao mal-estar docente. Das cinco dimensões, uma se enquadra ao fazer docente (práxis), três condizem com a subjetividade e uma com questões externas e sociais. Assim, conseguimos fazer uma analogia com as análises anteriores desta pesquisa (Capítulo 2 e 3), que frisam a presença do social, das estruturas organizacionais (políticas públicas, gestão, por exemplo) e subjetividade diante da inserção docente no EC.

Em geral, essas três perspectivas complementam as análises, tanto com auxílio das entrevistas individuais semiestruturadas como nos encontros com o grupo operativo, de modo que recebem grande ênfase nas narrativas dos egressos. Nesta reflexão, das cinco subcategorias, ainda podemos sinalizar a subjetividade como relevante por sua frequência, como também nas análises dos desafios e potencialidades (Capítulo 3), mas que se difere das reflexões acerca das produções brasileiras (Capítulo 2), uma vez que aspectos estruturais ganham força.

Entendemos que a subjetividade permeia a capacidade de interpretar o mundo de maneira singular, se baseando nas próprias experiências, emoções, idealizações, dentre outros aspectos. Cada sujeito é único, no comportamento, na fala, nos pensamentos etc. Assim, as marcas psíquicas são inscritas subjetivamente, a partir da experiência para aquele sujeito, mesmo que outros também vivenciam o mesmo contexto.

Dentro da subcategoria *dimensão afetiva*, podemos considerar que as marcas inscritas na docência dos egressos em CB reforçam a existência de afeto entre as relações humanas, fortalecendo os laços sociais. Além da amorosidade e o carinho que os docentes relatam por seus alunos, também é relevante considerarmos os limites e as regras que a escola, em especial os professores, instauram nos aprendizes, já que o espaço escolar também assume função de educar. A escola pode ser vivenciada como um espaço de extensão da família, pois os professores, por vezes, assumem uma posição materna/paterna⁵³.

E1: “Primeiramente assim pensando as potencialidades da profissão, né, quando a gente pensa nessa palavra o que vem assim, como insight, né, para vocês nesse primeiro momento, né, algo positivo que vocês vivenciam ou que vocês consideram (...)?”

⁵³ Os docentes, em alguns momentos, são chamados de “mãe” ou “tia”, por exemplo, o que nos faz pensar em ato falho, que está preenchido de afeto sob essas relações familiares.

D7: “(...) a partir das minhas experiências o trabalho com afeto, né! Eu acho que é uma profissão e a minha experiência em torno dela, traz muito essa questão do afeto”.

A relação entre o docente e o aluno se sustenta no conceito de transferência⁵⁴ nas teorias psicanalíticas. A transferência refere-se à reedição dos afetos sustentados nas relações parentais. Desse modo, o docente é um sujeito a quem são endereçados esses afetos dos alunos. Além de envolver crianças em constituição psíquica, adolescentes, e até mesmo adultos (depende do ambiente de trabalho), com suas estruturas psíquicas cristalizadas, o professor se relaciona com os pais e as famílias. Para Diniz (2020, p. 39), a inserção na docência exigirá do professor

uma nova postura, diferente da que ele tinha enquanto era estudante, uma vez que é ele quem vai ensinar e para tanto precisará encontrar estratégias para transformar seu conhecimento teórico em conhecimentos pedagógicos e práticos, sem contar que deverá aprender a lidar com novas relações interpessoais envolvendo seus alunos, os familiares desses alunos e a equipe pedagógica da escola. Afora isso, ainda terá que aprender a lidar com outro fator crucial na condução de suas práticas: as expectativas, tanto suas, quanto dos alunos, dos responsáveis pelos alunos e também da equipe, da qual agora, ele é parte integrante.

Cabe salientar que na docência perpassam aspectos da prática pedagógica, isto é, o fazer docente, ministrar aulas, planejamentos, formações, leituras, especializações, aprendizagem de teorias específicas da área, correspondendo à subcategoria “implicações didático-pedagógicas”; envolve também a família, a relações com o outro, com a sociedade, e que se enquadra na subcategoria “dimensão afetiva”; além das percepções subjetivas, que se referem à subcategoria “idealizações” da profissão, na medida em que precisamos sonhar, desejar e lutar por melhorias, mesmo com a percepção de que nem sempre será concretizado; remetem também às “memórias”, que dizem de um percurso de vida contribuindo no DPD; e no “mal-estar docente”, que nos afirmam as condições reais, pois não podemos negar as precariedades e as mazelas presentes na docência. Assim, afirmamos com mais ênfase ainda a existência das marcas subjetivas na dimensão profissional, diante dessas cinco subcategorias.

A subcategoria *implicações didático-pedagógicas* apresenta concepções das marcas inscritas do processo de docência, caracterizado pela atuação profissional individual de cada sujeito que escolhe viver a docência. Os registros subjetivos se encontram no processo de se constituir professor, em considerar o planejamento conforme a realidade da escola, das formas de lidar com os desafios que vão sendo ressignificadas no decorrer dos anos de experiência, em ter uma gestão escolar de qualidade, que aposta na formação e profissionalização.

⁵⁴ Reedições dos impulsos e fantasias despertadas e tornadas conscientes durante o desenvolvimento da análise, e que trazem como singularidade característica a substituição de uma pessoa anterior pela pessoa do médico. O conceito é escrito por Freud em “*Análise fragmentária de uma histeria*”, em 1901 (Kupfer, 1992, p. 88).

E1: “(...) Mudou alguma forma, né, a forma de vocês planejarem, a forma de pensar, a docência, forma de atuar em sala de aula ou ela vem assim em constante permanência ou ela vem sofrendo alterações?”.

D7: “Meu Deus!!! (bem expressivo) Mudou muito, muda, cada semana cada dia que eu sento para planejar, vejo que já mudou, assim, tá mudando, então, eu...eu vejo que muda muito, assim para mim, principalmente porque a minha formação foi muito para, para ali então área das Ciências mesmo, né, depois eu fiz a segunda licenciatura mais rápida e já comecei a atuar nos anos iniciais, então assim para mim, eu “tô” tipo me descobrindo então, cada... cada semana de planejamento era muito diferente, assim, eu vi que eu fui mudando muito, assim, então eu acho que a cada, é uma mudança permanente, eu vejo também que os colegas assim que são de longas datas, assim, as profes bem mais experientes, elas falam: “Ah, mas comigo também é assim! Tipo todo ano tem a mesma turma, mas cada ano é de um jeito, porque que nem tem aquela frase, tipo, na prática a teoria é outra, porque na prática as pessoas são outras, né, não são aquelas que a gente pensou na teoria. Então assim eu acho que cada ano, é, cada... cada semana, cada dia é diferente, né!”

Essas mudanças assemelham-se com as vivências de Alice no País das Maravilhas, sendo que o dilema de mudar de tamanho (neste artigo associa-se com o desenvolvimento da profissão) a acompanha durante a história. Já para os docentes, essa “mudança” pode ser comparada com o desenvolvimento profissional docente (DPD), ao perpassar pelos estádios de sobrevivência e de descoberta⁵⁵, como situa Huberman (1995), ao fazer leituras sobre Fuller (1969), Field (1979) e Watts (1980). Fases iniciais dão suporte para a prática docente, assim como conviver com professores (mais) experientes fortalece esse fazer, uma vez que os egressos em CB mencionam, em grande relevância, a palavra experiência.

Na vida real não é possível ingerir uma poção mágica e se adequar ao esperado pela sociedade ou se constituir professor. É necessário buscar formações continuadas, leituras, pós-graduações, escritas em diário de bordo, isto é, tornar-se um professor que reflete acerca de sua prática e de sua vida. Silva (2010) salienta que o professor precisa estar ciente da demanda da sua função. Silva (2017) sinaliza que quem ensina tem uma missão a cumprir e o desejo de ensinar.

Outro modo é a docência enquanto ofício (século XIX), a relação das professoras deixa gradualmente de ser vocacional e passa a ser contratual e salarial, embora a mentalidade de serviço ainda permaneça. Mas, vista como ofício, existe um trabalho para construir uma carreira e obter salários, exigindo assim investimento na formação. E, finalmente, a profissionalização do ensino, na qual um dos objetivos é que o ensino passe do estatuto de ofício à profissão (Silva, 2017, p. 22).

Além de reconhecer o amor pela docência, existem outros aspectos que atravessam o fazer docente e compactuam com o DPD, ou seja, atrelado ao desejo de ensinar, permeiam questões de constituição, desenvolvimento de competência e habilidades profissionais, acesso

⁵⁵ O artigo “Trilhar o caminho docente no país com (algumas) maravilhas desde a formação a inserção profissional em Ciências Biológicas: um olhar para as pesquisas brasileiras”, capítulo 2 desta dissertação, aborda reflexões sobre a fase inicial da carreira.

e investimento à formação continuada, intencionalidade da prática, reconhecimento social, salarial, dentre outros.

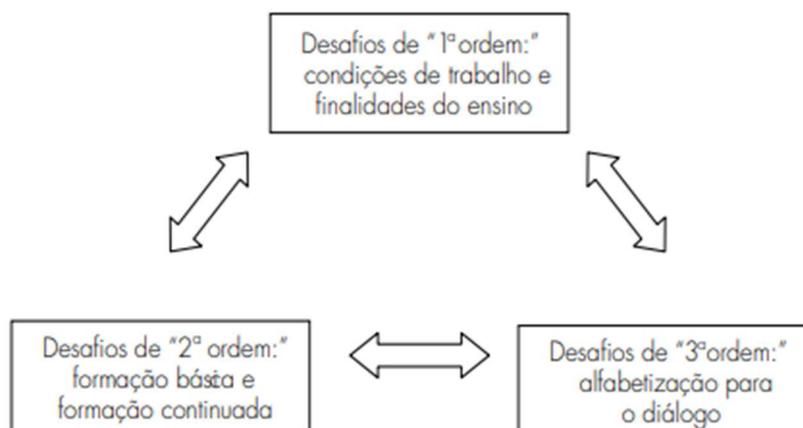
Um desafio recorrente no ensino de CB, segundo Silva (2017), é superar a visão da figura do professor como detentor do saber, que vai apenas transferir informações aos alunos. Conforme Silva (2017, p. 105), “alguns pensam que para ser um bom professor de Ciências é preciso saber tudo e responder todas as perguntas”, por isso, é necessário ressignificar as percepções do que é ser professor.

Martins (2005) afirma que a formação profissional de professores de Ciências não deve se restringir a um curso de Licenciatura com duração de quatro anos, mas deve ser contínua, mediante vínculo entre instituições formadoras e escolas. Segundo ele,

“não pensamos aqui numa relação assimétrica, em que os cursos de capacitação são oferecidos por docentes universitários (que ensinam) a professores (que aprendem). Tratamos do ponto de vista de uma real inter-ação universidade-escola, que permita uma efetiva valorização do conhecimento gerado na escola (saber da experiência) e uma verdadeira troca de saberes e reflexões, nos cursos de formação continuada ou de capacitação (Martins, 2005, p. 59-60).

O autor (Martins, 2005) representa em três ordens os desafios (Figura 4) à formação de professores de Ciências, inter-relacionando-os, não podendo considerá-los isoladamente. Alice percorre o País das Maravilhas, um lugar de sonhos em que tudo pode acontecer. Já o real não abrange somente encantamentos, precisamos apostar em diálogos sobre questões desafiadoras, conforme elencado por Martins (2005), a seguir.

Figura 4 – Três desafios à formação de professores de Ciências



Fonte: Martins (2005).

Inicialmente, são desafios que abrangem a desvalorização social da profissão (remuneração, jornada de trabalho, acúmulo de trabalho, precariedade dos espaços escolares, falta de materiais pedagógicos, finalidade do componente curricular etc.). Posteriormente, se considera as necessidades formativas (saber disciplinar, saber pedagógico, saber da Didática das Ciências etc.) e a atribuição de valor mais profundo para o “saber ciência.” Somente há sentido em uma educação científica na medida em que a Ciências tenha valor social (Martins, 2005). A valorização do professor de Ciências, segundo Martins (2005), como profissional dos cursos de formação básica e continuada, estabelece a valorização do conhecimento científico pela sociedade.

Considerando as *idealizações*, vistas como movimentos na busca por uma Educação melhor (ou pelo país das maravilhas), precisamos frisar que os sonhos sustentam os desejos da continuidade da prática profissional.

D2: *“O que falta muitas vezes numa escola pública, né? Não sei como é as privadas, que eu nunca tive contato (...) uma boa gestão, né, para gerir professores, funcionários, alunos, pais. Para que então tenhamos um bom ambiente de trabalho com todos, que todos sejam respeitados nas suas diferenças. Na minha experiência, na minha prática seria isso, a questão de uma gestão e reunião formativa, né, reunião pedagógica, uma formação, não somente reunião de recados. **Eu acho que é uma coisa que a gente luta muito**, que aí, né, vem ali as questões que a gente sabe as vezes que a escola pública falta de verba, enfim, mas tem uma boa gestão uma boa organização, tem um bom planejamento pedagógico, **a gente consegue dar conta, né, do resto com o que a gente tem**”.*

Com o excerto da docente D2, compreendemos que o ambiente de trabalho traz interferência(s) para a prática (atuação profissional) e para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, como também para os desejos, as “lutas” e as idealizações dentro da profissão escolhida. Outra questão notória é a implicação singular de cada profissional diante da sua função, pois a egressa de CB afirma: “a gente consegue dar conta do resto com o que a gente tem” (D2). Ainda, ela pontua sobre propósitos:

D2: *“tu conseguiu fazer aquilo que era o teu propósito, né”.*

Vejamos que a D2 se implicou na tarefa do grupo operativo, a qual consistia em refletir sobre a subjetividade entrelaçada com a profissão. Oliveira (2016) compartilha dessa percepção, de modo a nos apresentar que a emergência do sujeito no processo de formação docente não depende somente das ações formativas intencionais e das práticas, mas estão alicerçadas em um conjunto de recursos subjetivos do docente, relacionados a essas ações formativas. Entendemos, a partir da autora, que não basta somente as possibilidades de profissionalização, mas sim, a implicação de cada sujeito no seu fazer profissional, isto é, constituir-se professor é necessário.

Na subcategoria *memórias*, identificamos a relevância do subjetivo para a constituição profissional, das vivências escolares, no lugar de aluno, e das experiências de vida. A D2 afirma o prazer de refletir sobre os propósitos na profissão.

D2: “*essa marca que essa turma me deixou assim de eu ver a evolução deles e os pais virem me dar devolutiva, sem eu esperar me marcou assim... Tu fez o teu papel, tu fez o que tinha que ter feito (...) os alunos vim conversar comigo, querer saber da minha vida, querer trocar experiências de vida assim, né! Ali uma conversa informal, né! (...) como isso marca a gente né?*”.

Mendes (2017) ressalta a memória como suporte importante na reconstrução das experiências vividas. Para ela, no caso dos profissionais da Educação, essas memórias são alicerces para uma formação contínua. A autora compreende, com Placco e Souza (2006), que revisitar a memória traz oportunidades para novas interpretações e para a construção de conhecimento.

Mendes (2017) ainda sinaliza, a partir de Oliveira (2006), sobre as histórias da infância e dos processos de escolarização, ou seja, da importância de se recorrer às memórias do percurso de vida, de modo que são (re)visitadas para buscar referências construídas – e cristalizadas – de recursos experienciais: escolhas, influências, modelos, preferências e estilos. Dessa forma, possibilitando a reflexão sobre quem é esse professor atualmente, e o que lhe singulariza como pessoa.

Com as memórias, podemos perceber diversidades, similitudes e tensões vivenciadas na inserção profissional. Oliveira (2004) ressalta que, ao trabalhar com memórias, precisamos estar atentos às variadas formas de manifestação das lembranças, que utilizam diferentes formas de linguagem para transmissão das respectivas mensagens.

Os contos de fadas, por vezes, refletem esperança para o futuro, encantamentos e finais felizes, mas nem sempre isso é vivenciado em nossa dimensão. Identificamos, com a subcategoria *mal-estar docente*, que as dificuldades ampliam o entendimento de que essas marcas subjetivas podem fragilizar a atuação profissional, mas também podemos considerar que a angústia é movimento, que potencializa a busca de melhorias.

D7: “*Um grande desafio assim é a falta... como que eu vou dizer.... tipo, eles incentivam a quem tá lá, né, o quadro dos professores que tá lá a se profissionalizar, né! Eu vejo assim, que vários colegas e até mesmo eu, a gente faz um desdobramento para conseguir fazer uma aula do mestrado, por exemplo, né?! Eu só consigo porque eu só tenho 20 horas, então, eu consigo flexionar os meus horários. Mas, eu vejo colegas que tem 40 horas que é assim impossível, porque eles não, não liberam esse horário, por mais que eu acredito que dentro daquela hora atividade que é chamada, é também serve não só para planejar, mas também para se **profissionalizar** eu acho que falta, eu vejo isso no município que eu atuo e em outros municípios também”.*

E1: “*E como foi a primeira aula de vocês?*”

Silêncio...

D10: “A minha foi terrível [risadas] (...) Então, eu acho que eu fiquei muito insegura, eu fiquei insegura de não saber conteúdo, de não saber acalmar eles e eu acho que hoje eu vejo que bom que eu tive essa primeira aula, que bom que eles me testaram, porque foi a partir desse teste, né, que eu fui me constituindo como professor e hoje no final do ano, eles me perguntaram, né, “Profe... por favor dá aula para nós ano que vem”... É, eu digo é, me testaram, agora, [risadas], estão aí então é né? Então eu acredito que que bom que teve esses testes. Que bom que foi bem assustador porque foi o que me constituiu como professora, né! Tá me constituindo...”.

O início da atividade profissional é um período contraditório, segundo Cavaco (1999). De um lado, encontrar um lugar, um espaço na vida ativa, correspondente à idade adulta, ter reconhecimento da participação pessoal na dimensão do trabalho e a construção da autonomia. De outro lado, as estruturas ocupacionais nem sempre correspondem à identidade vocacional definida nas escolas, nas atividades socioculturais e nas idealizações das expectativas familiares. Portanto, “é no jogo de procura de conciliação, entre aspirações e projetos e as estruturas profissionais, que o jovem professor tem de procurar o seu próprio equilíbrio dinâmico, reajustar, mantendo, o *sonho*⁵⁶ que dá sentido aos seus esforços (Cavaco, 1999, p. 162-163). Oliveira (2004) contribui afirmando que

não existe fórmula que garanta um começo suave e sem dificuldades na docência. O que existe, são esforços no sentido de dar mais condições para o professor recém-formado poder avançar nesse período que é crucial para o desenvolvimento profissional na docência e sobretudo no seu processo de identidade com a nova profissão assumida. Depende de cada indivíduo como pessoa saber enfrentar os desafios que se apresentam no início da vida profissional e em momentos subsequente. Saber lidar com a sala de aula, saber interagir com os colegas, conhecer a escola, a instituição em que trabalha e, sobretudo, ser humilde com tudo aquilo que faz e aprende, é condição necessária para a construção de conhecimentos profissionais, que não são ensinados por ninguém, porque advém da própria prática docente refletida (Oliveira, 2004, p. 84).

Na pesquisa realizada, os egressos de CB não foram intensamente queixosos quanto a questões estruturais, pois se colocavam como responsáveis com a sua atuação também. Alice, na história, vivencia diversas experiências, em cada lugar que chega, busca compreender as regras e o modo de funcionamento/convivência entre os personagens. Por seguir adiante, perpassa muitas aventuras, que o país lhe oportuniza. O país pode ser metaforicamente associado aqui com o contexto escolar. Segundo Cavaco (1999, p. 168),

se a escola se organizar para acolher os novos docentes, abrindo o caminho para que possam refletir e ultrapassar de forma pertinente e ajustada as suas dificuldades, se assumir coletivamente a responsabilidade do seu encaminhamento através de projetos de formação profissional, talvez contribua para inverter, por essa via, a atual tendência para a descrença generalizada que se associa à desvalorização social da imagem do professor.

⁵⁶ Grifo da autora.

Refletir o que causa o mal-estar e sobre este possibilita dar nome ao que é angustiante. As contribuições da Psicologia nos permitem compreender que a angústia é movimento e, desse modo, se o sujeito está em sofrimento, ele pode fazer algo com isso para sentir-se melhor. Alice, na história, questiona as possibilidades irracionais do lugar em que está. Assim, os professores da história (diga-se da pesquisa) também estão confrontando (atravessando) suas questões e, em muitos momentos, citam suas “lutas” e idealizações para se adequar ao País das Maravilhas.

A lagarta, uma personagem que simboliza a “metamorfose”, ou seja, a transformação, conduz a pensar que mudanças são positivas e estão presentes no processo formativo. A personagem da lagarta auxilia a Alice na adaptação e na forma de lidar com os desafios do local, assim como a D2 nos apresenta em sua narrativa, ocupando uma função similar:

D2: “todas as marcas vivenciadas podemos ressignificar, basta olhar para as marcas positivas e usá-las como motivação para seguir em frente na profissão e, as negativas, procurar ver a causa, o que gerou e mudar, não repetir mais, a fim de ter e gerar marcas positivas, com boas lembranças e felizes significados”.

Como na história, podemos interpretá-la conforme a (nossa) singularidade, pois cada docente diz do seu modo de interpretar as marcas cristalizadas na sua trajetória profissional. As análises desses efeitos permitem entender que as técnicas de grupo são potentes para a aprendizagem, para conhecer a realidade do outro, compartilhar dilemas e potencialidades, trocas de experiências, acolhimento e amparo.

4.4 Considerações do que foi escrito: desfechos finais

Nesta pesquisa, analisamos as marcas subjetivas do processo de inserção profissional na docência de CB. São marcas construídas ao longo dos anos de experiência de cada sujeito e também na sua relação com os pares e a sociedade. Nesse movimento, constatamos que os registros subjetivos dizem a respeito da constituição do professor, pois as subcategorias abrangem aspectos formativos e até mesmo as mazelas contribuem na busca por melhorias, na ideia de que é necessário conhecer a respeito das dificuldades, de como e de onde se originam, para poder mudar.

Esta pesquisa revela uma grande pluralidade de posicionamentos acerca da constituição docente, direcionada por propósitos diferenciados, escolha da profissão, desejo de mudanças, implicações com a função, permanência no exercício docente, significado da formação continuada e relação com alunos e familiares. Marcas singulares que evidenciam que aquilo que se passa ao sujeito docente não corresponde somente a ele, mas também a um todo.

Nesse sentido, entendemos que dialogar sobre as marcas decorrentes do fazer de professor fortalecem a formação e a inserção profissional dos docentes de CB, pois identificamos quais dimensões afetam diretamente esse momento relevante na profissão para os egressos graduados pela UFFS, *Campus Cerro Largo/RS*.

Esse cenário reforça a busca pela compreensão de ações, legislações ou metodologias que auxiliariam a reduzir as marcas de cunho desafiador que causam mal-estar docente e as lacunas de ordem pedagógica e didática. Assim, sinalizamos a contribuição desta pesquisa para o Ensino de Ciências, fortalecendo e potencializando a constituição docente. No entanto, ainda precisamos encontrar justificativas que alcancem um país com (mais) maravilhas, no qual as dificuldades sejam propiciadoras de movimento, uma vez que as angústias nos fazem refletir e dialogar acerca de melhorias, para acreditarmos na viabilidade desta pesquisa.

Alice é questionadora e explora o desconhecido no percorrer da história. Os egressos de CB assumem esse posicionamento também, pois, para nominar as marcas subjetivas permeadas no contexto de cada um, é necessária implicação de um movimento reflexivo. A história da Alice convoca a interpretações, as histórias da(s) Alice(s) foram interpretadas e nos apresentaram que as marcas subjetivas da inserção profissional no ensino de CB contribuem na constituição docente, principalmente por realizarem movimentos reflexivos, atualmente, não pelo diário de bordo, mas na reflexão na ação e posterior à ação.

Em termos de pesquisa, identificamos a necessidade da continuidade de investigações sobre as potencialidades dos grupos operativos como uma metodologia de aprendizagem, tanto na formação inicial como na atuação profissional. Ao cursar a graduação, é importante que os cursos de licenciatura enfatizem ainda mais a prática pedagógica, pois os egressos participantes da pesquisa sinalizaram a relação entre teoria e prática como uma tarefa desafiadora. Além do exercício profissional, cabe salientar a necessidade das reflexões sobre a constituição docente e o desenvolvimento do sujeito, com o qual o professor estará em contato diário, podendo, assim, sentir-se mais capacitado a lidar com os percalços que são esperados na inserção docente, como também nas situações externas, que não são possíveis de se controlar, mas que estão em justaposição.

Ao identificarmos as marcas subjetivas na atuação profissional, é relevante seguir a investigação para encontrarmos alternativas que reduzam os desafios a quem escolheu a docência como profissão. E, também, validar as potencialidades existentes, na perspectiva de que há maravilhas mesmo que os percalços sejam vivenciados com maior ênfase.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições, 2011.

BASTOS, Aline B. B. Izique. A técnica de grupos-operativos à luz de Pichon-Rivière e Henri Wallon. **Psicólogo inFormação**, v. 14, n. 14, p. 160-169, jan./dez. 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoinfo/v14n14/v14n14a10.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2024.

DERISSO, Maria Cecília Cerminaro; LIMA, Emília Freitas de. Inícios da docência: profissionalidade e experiência de professoras (re)iniciantes em nova etapa da educação básica. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro/SP, v. 32, n. 65, p. 1-147, 2022. Disponível em <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/16629/12594>. Acesso em: 19 jul. 2024.

DINIZ, Thaís Mota. **Os percalços e necessidades no caminho do professor iniciante**. 2020. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2020.

SANTOS, Eliane Gonçalves dos. **A Educação em Saúde nos processos formativos de professores de Ciências da Natureza mediada por filmes**. 2018. 205 f. Tese (Doutorado em Educação das Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2018.

FIUZA, Ana Cristina Borges; DE ALCÂNTARA, Euripa Aparecida Ribeiro; GONÇALVES, Kelly Cristina Souza; CORRÊA, Thiago Henrique Barnabé. A narrativa (auto)biográfica e ficcional como modos outros de habitar a pesquisa em educação. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, [S. l.], v. 15, n. 5, p. 4418–4436, 2023. DOI: 10.55905/cuadv15n5-028. Disponível em: <https://ojs.europublications.com/ojs/index.php/ced/article/view/1272>. Acesso em: 16 ago. 2024.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

GOMES, Luan Sidônio; MELO, Veruschka Silva Santos; CONTENTE, Ariadne da Costa Peres. Marcas identitárias do professor formador de professores de ciências. **Perspectiva**, [S. l.], v. 39, n. 2, p. 1–20, 2021. DOI: 10.5007/2175-795X.2021.e72236. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/72236>. Acesso em: 10 out. 2024.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

KUPFER, Maria Cristina. **Freud e a educação: o mestre do impossível**. São Paulo: Scipione, 1992. 103 p.

MALDANER, Otavio Aloisio. **A formação continuada de professores de química: professores/pesquisadores**. 4. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2020. 442 p. (Coleção Educação em Química).

MARCELO, Carlos Garcia. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto, 1999.

MARTINS, André Ferrer Pinto. Ensino de ciências: desafios à formação de professores. **Revista Educação em Questão**, v. 23, n. 9, p. 53-65, maio/ago. 2005.

MENDES, Daniela Barros. **Memórias afetivas: a constituição do professor na perspectiva de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2017.

MONTES, Simone de Souza; FRAGA, Hilda Carolina de Jesus Rios; SOUZA, Antônio Carlos dos Santos. O processo de saúde-doença na perspectiva da teoria histórico-cultural de Lev Semyonovich Vygotsky. **Revista Scientia**, v. 5, n. 2, p. 124-140, 2020. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/scientia/article/view/7975>. Acesso: 19 jul. 2024.

NASIO, Juan-David. **O Silêncio na Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

NÓVOA, António. (org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 1995.

NÓVOA, António. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, Antonio. In: CAVACO, Maria Helena. **Profissão professor**. Portugal: Porto, 1999.

OLIVEIRA, Luciana da Silva. **Constituição subjetiva de professores: caminhos alternativos para a formação continuada**. Curitiba: CRV, 2016.

OLIVEIRA, Sônia Maria Maia. **Memórias de professores de ciências e biologia no início de carreira docente: conflitos e tensões**. 2004. 100 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas) – Universidade Federal do Pará, 2004.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. 1907-1977. Tradução Eliane Toscano Zamikhouwsky; revisão técnica Marco Aurélio Fernandez Velloso, revisão da tradução Monica Stahel. **Teoria do Vínculo**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. **O processo grupal**. 8. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. **O processo grupal**. Tradução Marco Aurélio Fernandes Velloso e Maria Stela Gonçalves. Revisão da tradução Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

SANTOS, Eliane Gonçalves dos; ARAÚJO, Maria Cristina Pansera de. Implicações de um processo formativo de professores mediado por filmes, na constituição de uma visão ampliada de Saúde. **Revista Insignare Scientia - RIS**, v. 3, n. 5, p. 517-539, 18 dez. 2020.

SILVA, Maria Cecília Pereira da. **A paixão de formar: sobre o mundo psíquico do professor apaixonado**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

SILVA, Wanieverlyn de Lima. **Desafios de professores de ciências e biologia em início de carreira**. 2017. 163 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2017.

SOUZA, Andressa Vargas de; EMMEL, Rúbia. **Processos de constituição docente**: o papel do conhecimento pedagógico de conteúdo e as articulações com a investigação-formação-ação em ensino de ciências. 2023. 132 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Cerro Largo/RS, 2023.

SOUZA, Vanessa de; SANTOS, Eliane Gonçalves dos. Marcas permeadas na atuação docente: dificuldades vivenciadas na inserção profissional. **Revista Latinoamericana de Educación Científica, Crítica y Emancipadora**, [S. 1.], v. 2, n. 2, p. 239–256, 2023. Disponível em: <https://revistaladecin.com/index.php/LadECiN/article/view/219>. Acesso em: 18 out. 2024.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

CAPÍTULO 5

UM PAÍS COM MARAVILHAS: REFLEXÕES SOBRE GRUPO OPERATIVO NO ENSINO DE CIÊNCIAS

RESUMO

O texto apresenta uma proposta metodológica para a pesquisa no Ensino de Ciências, utilizando a constituição de um Grupo Operativo, técnica desenvolvida por Pichon-Rivière nos anos 1940, baseada nos referenciais teóricos da Psicanálise e da dinâmica de grupos. Essa metodologia de pesquisa teve como objetivo refletir e discutir a inserção profissional na docência em Ciências Biológicas (CB), por parte de egressos da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus Cerro Largo/RS*. Para isso, foi constituído um Grupo Operativo, que abordou questões relacionadas à dinâmica grupal, às tarefas explícitas e implícitas, aos vetores explicitados no esquema do cone invertido, aos papéis grupais e às potencialidades dessa metodologia para professores de CB. Os resultados destacam a importância dos grupos na troca de experiências, na promoção de novas aprendizagens e na ressignificação da prática pedagógica.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Ciências; Grupo Operativo; Metodologia; Docência.

5.1 Considerações sobre Grupo Operativo

O ser humano está em constante interação social, convivendo em diversos grupos, seja profissional, familiar, escolar, amizades, dentre outros. Por manter vínculo em diferentes grupos, é possível adquirir funções características de cada espaço que participa, uma vez que cada grupo possui estrutura e identidade próprias que os constituem (Soares; Cervi, 2020). Participar desse contexto social nos oportuniza fazer um enlace metafórico com a história⁵⁷ da “*Alice no País das Maravilhas*”, de Lewis Carroll (2021). Vivemos em um país com maravilhas, mas que também é permeado por situações desconfortáveis e desagradáveis, nos fazendo pensar em dilemas, gerando (des)encantamentos.

Desse modo, nesta pesquisa, o objetivo foi a constituição de um Grupo Operativo, técnica desenvolvida por Pichon-Rivière, em meados dos anos de 1940, a partir dos referenciais teóricos da Psicanálise e da dinâmica de grupos. Para o autor, a caracterização dos Grupos Operativos é a relação dos participantes com a tarefa⁵⁸. Se for grupo terapêutico, se refere à obtenção da “cura”, e se for grupo de aprendizagem, à aquisição de conhecimentos. Por

⁵⁷ Refletimos nesta dissertação sobre maravilhas da docência, (im)previsibilidades, objetivos, angústias, subjetividade, entrelaçados com os personagens da história, em um movimento teórico-reflexivo concomitante com a ficção.

⁵⁸ Para Pichon-Rivière (1970), a tarefa é a percurso ou desenvolvimento grupal em direção ao seu objetivo, fazer dialético para a finalidade, práxis e trajetória (Fabris, 2014).

consequente, é relevante que a tarefa grupal vise à resolução de situações estereotipadas e a mudanças (Osorio, 2008).

Essa técnica grupal passou a ser sistematizada por Pichon-Rivière⁵⁹ a partir de uma experiência hospitalar em Buenos Aires, decorrente de uma greve de enfermeiros(as) que inviabilizou os atendimentos aos pacientes portadores de doenças mentais, tanto no que se refere à medicação quanto aos cuidados. Bastos (2010) sinaliza que com a ausência dos profissionais, Pichon-Rivière propôs aos pacientes “menos comprometidos” assistência aos “mais comprometidos”. Pela experiência produtiva, o médico psiquiatra compreendeu que teve maior identificação entre os cuidadores e os cuidados, parceria de trabalho, trocas de posições e lugares, agregando em benefícios terapêuticos (Bastos, 2010). Por isso, se deu à técnica a denominação de “Grupos Operativos”, instaurados a partir de um ambiente de tarefa concreta, pois Pichon-Rivière, sem ter a equipe de enfermagem e auxílio institucional, habilitou os pacientes para “operarem” na função de enfermeiros, em razão das lacunas existentes naquele momento (Osorio, 2008).

Para Banzato (2015), é um instrumento de intervenção grupal que se fundamenta na concepção de aprendizagem. Para ela, aprender em Pichon-Rivière é se apropriar ativamente e criativamente da realidade. Assim, aprender pressupõe mudança, isto é, um processo de transformação. Essa técnica possibilita aos participantes uma aprendizagem compartilhada sobre o pensar e o sentir, oportunizando um agir novo e inédito (Banzato, 2015). A partir disso, o sujeito pode mudar a si mesmo e o cenário de inserção, por isso, além da eficácia terapêutica que a técnica contribuiu inicialmente, compreendemos que pode ser utilizada e adaptada para outros contextos, inclusive na formação de professores, com o objetivo de aprendizagem e de momentos reflexivos.

5.2 Arcabouço teórico

O primeiro grupo no qual o sujeito é inserido é o grupo familiar, onde começa a desenvolver vínculo para construção de papéis e aprendizagens (Soares; Cervi, 2020). As relações humanas estão sujeitas à experiência vivencial dos seres que desempenham diferenciados papéis correspondentes ao seu agrupamento biológico (sexo, idade etc.) e à sua adaptação social adquirida através do seu crescimento e desenvolvimento. As comparações, imitações, rivalidades, satisfações e desilusões de cada sujeito se enquadram no drama dos seres

⁵⁹ Médico psiquiatra.

humanos que convivem e se empenham para manter sua posição singular no mundo (Pichon-Rivière, 1907-1977). Desse modo, compreendemos que cada sujeito busca pertencer à sociedade, ocupando papéis distintos.

A família só pode funcionar mediante as diferenças individuais que existem entre seus membros, as quais lhes atribuem os três papéis, intimamente relacionados, de pai, mãe e filho. Se essas diferenças são negadas ou negligenciadas, ainda que isso ocorra por parte de um só membro do grupo, modifica-se a configuração essencial que condiciona a vida normal, criando-se um estado de confusão e de caos (Pichon-Rivière, 1907-1977, p. 64).

Sobre o Grupo Operativo, de acordo com Pichon-Rivière (2009), existem seis vetores que avaliam o movimento grupal internamente. O que acontece no grupo pode ser representado por um cone invertido, conforme a Figura 5, considerando que os papéis são estabelecidos e definidos pelos vetores.

Figura 5 – Esquema do Cone Invertido

Esquema do cone invertido



Fonte: Pichon-Rivière (2009).

O Esquema Conceitual Referencial Operativo (ECRO) é um instrumento de análise do funcionamento do grupo como um todo e do indivíduo, que assume diferentes papéis no grupo ao qual pertence. No Quadro 10, visualizamos os papéis e as funções que desempenham, conforme o autor.

Quadro 10 – Papéis do Grupo Operativo segundo Pichon-Rivière (1907-1977)

Papéis	Função
Líder de mudança	Provoca, instiga, sugere coisas novas levando o grupo a buscar algo novo, a mudança.
Líder de resistência	Quando se sugere algo novo, tenta segurar o grupo a manter a situação anterior, abrindo um espaço para a conservação.
Porta-voz	Traduz através de sua fala e de suas ações os sentimentos e as ideias que circulam no grupo, aparentes ou não.
Bode expiatório	Recebe e aceita a carga negativa do grupo, deixando-o mais leve e produtivo, já que o grupo está tendo em quem projetar seus pontos negativos.
Sintetizador	Consegue ouvir, perceber e captar o que se passa no grupo, expressando a síntese da discussão, integrando o que foi apresentado, mesmo que tenham surgido ideias opostas, o que quase sempre acontece.

Fonte: Pichon-Rivière (1907-1977).

Grupos, segundo Pichon-Rivière (2007), são compostos de um conjunto de sujeitos relacionados em um mesmo espaço e tempo, entrelaçados por sua representação interna, possuindo objetivos comuns. No grupo, se desenvolve a comunicação entre os participantes, para que todos compartilhem experiências, percepções, sentimentos, tarefas etc. (Soares; Cervi, 2020). Pichon sinaliza que a existência do grupo acontece por meio de vínculo, outro conceito importante, por ser uma estrutura complexa que inclui o ser humano, um objeto e a inter-relação com processos de aprendizagem e comunicação. O vínculo é interligado com as relações intersubjetivas estabelecidas conforme necessidades (Morales; Catelli, 2018).

A existência de um grupo se dá por meio de vínculo (normal ou patológico). Soares e Cervi (2020), baseadas em Pichon Rivière (2007), afirmam que o vínculo ocorre quando o grupo se torna significativo para os participantes e os participantes se tornam significativos uns aos outros, pois o trabalho grupal implica na possibilidade de os membros elaborarem suas questões intrapsíquicas, tais como preocupações, angústia, articulando a todos uma solução (Soares; Cervi, 2020).

Ao compor o Grupo Operativo, existe a verticalidade e a horizontalidade. A primeira, é a história subjetiva do sujeito, que se coloca em certo papel e projeta no grupo. Já o segundo, é compartilhado entre todos os integrantes da história específica do grupo, fazendo com que os participantes desocupem a verticalidade de seus papéis e assumam outros, não formando papéis estáveis, mas flexíveis, para aprender no grupo de maneira dialética e reflexiva (Soares; Cervi, 2020).

O mundo interno é composto pela internalização dos objetos⁶⁰ e vínculos, em constante interação, de forma interna, com o mundo externo. Com a diferenciação desses mundos, “o sujeito adquire identidade e autonomia” (Pichon-Rivière, 1907-1977, p. 75). Com essas explicitações acerca do Grupo Operativo, na sequência apresentaremos as análises da dinâmica grupal do grupo constituído, sendo que nosso objetivo, com esta pesquisa, foi o de compreender os desafios, as potencialidades e as marcas da inserção profissional docente dos egressos de Ciências Biológicas – Licenciatura (CBL) da UFFS, *Campus Cerro Largo/RS*.

5.3 Considerações teórico-metodológicas sobre o Grupo Operativo em pesquisa no Ensino de Ciências

Refletir sobre a experiência vivida leva o sujeito a produzir sua vida e sua profissão. Nesse processo, devem ser consideradas as características subjetivas; assim, a identidade torna-se um lugar de lutas e conflitos, um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão (Nóvoa, 1995). Formar supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens etc. Além disso, o autor acrescenta que um percurso de vida é também um percurso de formação. Assim sendo, podemos afirmar que a identidade é indissociável da profissão.

Aprender pressupõe mudança, ou seja, um processo de transformação, no qual, ao transformar, o sujeito pode mudar a si e o cenário em que está inserido. A tarefa do Grupo Operativo abrangia a reflexão sobre a subjetividade do sujeito diante de sua profissão, bem como a identificação dos desafios e das potencialidades na inserção profissional.

Para desenvolver a pesquisa e, posteriormente, constituir o grupo operativo (de onde emergiram os dados empíricos), o primeiro encaminhamento foi solicitar à secretaria do curso de Ciências Biológicas da UFFS, *Campus Cerro Largo*, a lista com os nomes, endereços e contatos telefônicos dos egressos. Na sequência, os egressos foram contatados para participar da investigação. Os critérios de seleção consideravam como pressupostos até dez anos de experiência profissional e atuação nos componentes curriculares (CCR) de Ciências e Biologia na Educação Básica.

Ao entrar em contato com os egressos, alguns não atendiam aos critérios de seleção, outros não possuíam disponibilidade para participação, e ainda havia os que apresentaram resistência em pertencer ao grupo operativo. Porém, tivemos a presença de onze professores

⁶⁰ Bastos (2010), baseada em Pichon-Rivière, compreende que o objeto de formação do profissional precisa instrumentalizar o sujeito para a prática de transformação de si, de outros e do contexto de inserção. A aprendizagem significa mudança, na relação dialética entre sujeito e objeto.

que atendiam aos critérios e que aceitaram participar, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Os encontros ocorreram em dois momentos distintos, no período noturno e na modalidade on-line, com auxílio da plataforma *Google Meet*. A opção por essa modalidade se configurou pela facilidade de participação dos egressos, visto que no mês de dezembro estes relatavam a rotina preenchida nas escolas em que atuavam. Cabe frisar que, por meio do aplicativo WhatsApp®, foram agendados antecipadamente os encontros, conforme a disponibilidades dos participantes.

A seguir, apresentaremos as análises e os comparativos entre os encontros. A Figura 5 demonstra a representação gráfica do Esquema de Cone Invertido (Pichon-Rivière, 2009), importante para o embasamento do processo analítico. Quando se referir aos vetores, a palavra estará sublinhada, e quando se tratar dos papéis grupais, estará em itálico.

O autor descreveu esse processo como um cone invertido (Figura 5), pois o movimento segue o percurso de uma espiral, da ponta inferior para a parte superior, indicando que o grupo inicia do implícito para o explícito. Essa troca entre os participantes enquadra-se ao vetor tele, já que é a empatia entre os sujeitos, e pode ser positiva ou negativa, causando sentimento de rejeição ou atração nas tarefas.

Durante as entrevistas individuais semiestruturadas⁶¹, realizadas no primeiro momento da pesquisa para conhecer as Alice(s), personagens da história, acreditamos que os egressos se sentiam pertencentes à pesquisa e ao grupo. Abrangeram riquíssimos fragmentos do percurso profissional, em especial, do momento de inserção, relatando aos colegas que também participavam do grupo, havendo troca entre eles (comunicação). Por ser realizado individualmente, identificamos destimidez.

Ao iniciar o grupo, no primeiro encontro, os egressos de CB estavam silenciosos, mas verbalizavam quando convocados. Nasio (2010) apresenta diferentes formas de interpretar o silêncio: inibição, sintoma e como interrogação do tempo, não como resistência, mas como momento de simbolização.

Após a ansiedade inicial, identificamos o pertencimento ao grupo, uma vez que, em diversos momentos, os egressos em CB iniciavam suas falas concomitantemente com outro participante, contribuindo frequentemente com o grupo, correspondendo à comunicação e

61 Anterior aos encontros do grupo, foram realizadas entrevistas individuais, como primeiro contato dos egressos com a entrevistadora (pesquisadora), com o objetivo de identificar dados, como: 1 – dados de identificação; 2 – formação; 3 – atuação/carreira; 4 – o início da docência: perspectivas, dificuldades e planos; 5- aspectos subjetivos; e 6 – formação continuada – ver Quadro 1 – Roteiro da(s) entrevista(s) individual(is) semiestruturada(s).

também à cooperação. Outro ponto a elencar é a interação entre os egressos, pois estes realizavam perguntas entre si sobre a escola em que atuavam, e pontuavam concordâncias reflexivas e compartilhavam de pontos de vistas similares, como nos apresentam os excertos das docentes D2 e D7. Essas docentes, além de ministrarem aulas de ciências para o Ensino Fundamental II, também atuam em contraturno com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental I.

E1: *“Pode falar D2”*.

D2: *“Prometo que vai ser última vez, [risadas]. Falo pelos cotovelos...”*.

D7: *“Para mim eu, eu encararia assim a partir das minhas experiências o trabalho com afeto, né? Eu acho que é uma profissão e a minha experiência em torno dela, traz muito essa questão do afeto”*.

D2: *“As vivências, construção de conhecimentos e saberes, questionamentos, reflexões(...) também acho como a D7 falou quando a gente vem para parte das séries iniciais mais a questão da afetividade. Ela fica bem mais presente, mas ela vai perpassar todas as faixas etárias, né? Mas de forma maneiras diferentes, né?”*.

Com o excerto da docente D10, a seguir, compreendemos que a aprendizagem foi se concretizando no decorrer das trocas no grupo, principalmente no segundo encontro. Até aquele momento, já haviam sido realizadas as entrevistas individuais semiestruturadas e o primeiro encontro, assim, um movimento reflexivo já estava em elaboração. Nesse momento final, também percebemos a pertinência, pois as ações (participação) dos egressos possuíam mais eficácia se compararmos com o primeiro encontro. Por estarmos em um número menor de participantes, a comunicação se realizou com mais frequência se pensarmos em relação ao primeiro encontro.

D10: *“Eu acredito que esse grupo mesmo já está modificando a minha visão como professor, porque eu, as pessoas os professores a gente não costuma é... a gente fala dos nossos limites, as nossas implicações, mas não tem essa roda de conversa. Eu acredito que se tivesse mais rodas de conversa, mais uma formação continuada de sensibilização dos professores. Talvez a gente se sentiria mais acolhido, porque eu acho **que é isso que falta na nossa profissão**, [...] não humanizamos isso e eu acho que a partir do momento que a gente começa a humanizar e eu começo a ouvir minhas colegas e ver que não é só eu (com entonação), não é um problema só meu (com entonação), é um problema de todo mundo, que a gente pode conversar sobre isso, se sentir professora além da sala de aula, né”*.

D10: *“Acho que agradecer a E1, né, por ter a oportunizando esse momento, também de encontrar os colegas, porque é uma maneira de falarmos sobre as nossas inseguranças, nossos medos, nossas...nossas vitórias também na profissão, está sendo muito legal esse momento”*.

A aprendizagem e a tarefa foram alcançadas quando os egressos docentes conseguiram dar voz ao movimento reflexivo, compartilhando seus dilemas e conquistas na docência de CB. Assim, é possível identificar a presença de desafios e de potencialidades, que são consideradas como maravilhas dentro do exercício profissional do professor.

Nesta pesquisa, os efeitos da intervenção foram finalizados com verbalizações de agradecimentos, pautando a relevância dessas provocações planejadas pela E1. Assim, as reflexões fortalecem a perspectiva de formação, de constituição e desenvolvimento profissional docente. Bastos (2010) frisa que a técnica de grupo operativo consiste em promover um processo de aprendizagem para os participantes envolvidos. Para ela, “aprender em grupo significa uma leitura crítica da realidade, uma atitude investigadora, uma abertura para as dúvidas e para as novas inquietações” (Bastos, 2010, p. 161).

Fiuza *et al.* (2023) defendem que olhar, interpretar, ouvir, sentir e compartilhar histórias/vivências são movimentos epistemológicos que visam superar o não reconhecimento das singularidades e subjetividades da dimensão humana no campo da Educação.

Bastos (2010, p. 161) afirma que “a aprendizagem centrada nos processos grupais coloca em evidência a possibilidade de uma nova elaboração de conhecimento, de integração e de questionamentos acerca de si e dos outros”. Acrescenta que o exercício da escuta oportuniza pensar as pontuações, sinalizações, na leitura do implícito e latente, favorecendo a elaboração de conflitos, transformação de modos de posicionamento frente ao próprio sofrimento, possibilitando *insights* e transformações significativas.

A técnica grupal pressupõe em tarefas, sendo explícitas ou implícitas. A primeira consiste em aprendizagem, diagnóstico ou tratamento, e a segunda é o modo como cada participante vivencia o grupo. O enquadre são os elementos fixos como tempo, duração, frequência, função do coordenador e observador (Bastos, 2010). Nos encontros realizados na pesquisa não teve a função de observador, mas sim, a de coordenador.

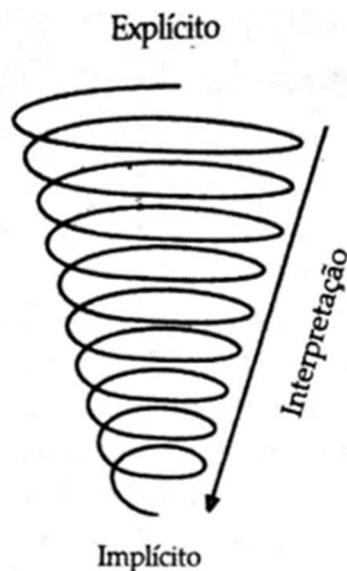
Após a fala da coordenadora nominada como E1 (pesquisadora), percebemos que a ansiedade inicial foi diminuindo e os primeiros movimentos de pertencimento ao grupo foram surgindo. No segundo encontro, foi realizada a conclusão da pesquisa e do grupo operativo. Com auxílio do aplicativo WhatsApp®, agendamos antecipadamente uma data possível para a participação de todos e tivemos a confirmação. Na data agendada, próximo ao horário, recebemos mensagens informando que alguns egressos não estariam presentes. Isso nos fez pensar a resistência à mudança e o medo da perda, uma vez que compartilhar sua atuação profissional ao grupo implica em escutar pontuações externas, do outro, tanto pelo coordenador(a) como pelos participantes.

Também podemos considerar outro aspecto importante que implicou na participação dos egressos, e que diz respeito aos dias preenchidos por inúmeras tarefas e funções e suas consequências, resultando em fadiga. Assim, essa questão pode ter dificultado a presença de alguns sujeitos, não pela via do desejo, mas da realidade. Para Pichon-Rivière (2005),

as atitudes de resistência às mudanças têm por finalidade destruir as fontes da ansiedade que toda mudança acarreta. Tanto o indivíduo como a comunidade devem enfrentar dois medos primários que dão origem a uma perturbação existencial básica: medo da perda de estruturas já estabelecidas – internas no homem – medo da perda de acomodação a linhas prescritas no âmbito social. A mudança implica perda, gera – até que se institucionalize – graves sentimento de insegurança, que provocam ou aumentam o isolamento e a solidão, fundamentalmente pela perda do sentimento de pertença a um grupo social estabilizado. O outro medo que coexiste é o medo do ataque, que aparece pelo fato de o indivíduo ter saído de seu estereótipo anterior e não se ter capacitado o suficiente para defender-se dos perigos que acredita incluídos no novo campo (Pichon-Rivière, 2005, p. 195).

As ansiedades – *medo da perda* das estruturas existentes e *medo do ataque* – segundo Pichon-Rivière (2009), coexistem e cooperam, configurando o cenário de resistência à mudança. O grupo deve superar essa resistência em um processo do explícito ao implícito, conforme a Figura 6.

Figura 6 – Representação gráfica da operação corretiva em Cone Invertido.



Fonte: Pichon-Rivière (2009)

O grupo passa a representar conteúdos explícitos a partir das suas falas e reflexões. Dessa forma, o coordenador consegue identificar os dados empíricos e o movimento interno grupal. Com auxílio dos papéis grupais (Quadro 10) e do esquema do cone invertido (Figura 5), identificamos os conteúdos implícitos que ocorrem na dialética de um cone invertido em um movimento interpretativo.

Outra constatação importante neste escrito são as características da dinâmica grupal do Grupo Operativo, com a participação de onze egressos graduados pelas UFFS, *Campus Cerro Largo/RS*. Pichon-Rivière (1907-1977) coloca a necessidade de investigação social em tríplice

direção: psicossocial, sociodinâmica e institucional. Para ele, o sujeito é visto em uma dimensão – a humana –, mas compreende-se a pessoa como uma totalidade integrada por três dimensões: mente, corpo e mundo exterior. Daí, percebemos a necessidade de analisar a dinâmica grupal desta pesquisa, a qual teve a participação dos egressos em um lugar de escuta.

Quanto aos papéis grupais, conforme o Quadro 10, não percebemos que os egressos ocuparam as diferentes funções, mas identificamos que os integrantes se tornavam porta vozes e sintetizadores mais especificamente no segundo encontro. Quanto aos vetores, foi possível identificá-los também, com maior precisão.

O papel de sintetizador, notamos nos excertos abaixo, no diálogo das docentes D2, D7 e D10, quando a D7 inicia sua fala sem lembrar de experiências ruins, mas que, após escutar as outras egressas, se permitiu relembrar. A narrativa da D10 também provoca *insights* para a D2, refletindo acerca das suas dificuldades. A questão provocadora das reflexões foi direcionada sobre a primeira aula, gerando interações reflexivas sobre a atuação docente e se estendendo para as vivências atuais, inclusive, formativas.

D7: “(...) *eu acho que eu só tive experiências assim boas*⁶², sabe? (...)”.

D2: “*Mas então, se eu tive alguma dificuldade? Foi a questão ali do que a D10 falou antes*⁶³, de insegurança, já tive vários momentos e quando a turma é difícil, aí tu não sabe como atingir a atenção deles e como chamar atenção (...) mostrar porque é importante eles estarem aprendendo Ciências (...) Será que eles estão entendendo? Será que, de que maneira eu vou cobrar isso, né? Então a gente está estudando, está se formando (...)”.

D7: “(...) *assim, uma experiência que eu não gostei muito também que eu lembrei agora*⁶⁴, não que eu não, aí não gostei, mas eu não me senti tão realizada foi no meu estágio no Ensino Superior (...)”⁶⁵.

O sintetizador é um participante que ouve, percebe e compreende o que se passa no grupo, e contribui reflexivamente, mesmo que com ideias opostas. Com o posicionamento da D2, notamos que a D7 (re)pensou e conseguiu encontrar experiências desconfortáveis, visto que, em um primeiro momento, não conseguia nominar ou refletir experiências desagradáveis. Por isso, compreendemos que a dinâmica grupal potencializa o movimento reflexivo, pois, em alguns momentos, basta uma palavra, o silêncio, e até mesmo uma postura de sorriso para propiciar ao outro novas percepções e aprendizagens. Todo posicionamento ecoa na tarefa do grupo.

⁶² Grifo nosso.

⁶³ Grifo nosso.

⁶⁴ Grifo nosso.

⁶⁵ O estágio que a egressa menciona foi realizado no Ensino Superior na UFFS, em decorrência do mestrado no EC.

A tarefa é a trajetória que o grupo percorre para atingir seus objetivos, ela está relacionada ao modo como cada integrante interage a partir de suas próprias necessidades. Compartilhar essas necessidades em torno dos objetivos comuns do grupo pressupõe flexibilidade, descentramento e perspectiva de abertura para o novo. Quando o grupo aprende a problematizar as dificuldades que emergem no momento da realização de seus objetivos, podemos dizer que ele entrou em tarefa, pois a elaboração de um projeto comum já é possível e este grupo pode passar a operar um projeto de mudanças (Bastos, 2010, p. 166).

O grupo operativo conseguiu atingir a tarefa, o que metaforicamente foi refletido na moral da história, conforme podemos visualizar na pontuação da D10. Em outros momentos, ela sinaliza novamente as contribuições que o Grupo Operativo realizou à sua constituição como docente.

D10: *“Eu acredito que esse grupo mesmo já está modificando a minha visão como professor⁶⁶, porque eu, as pessoas, os professores, a gente não costuma é... a gente fala né dos nossos limites, as nossas implicações, mas não tem essa roda de conversa⁶⁷. Eu acredito que se tivesse mais rodas de conversa, mais uma formação continuada de sensibilização dos professores, talvez a gente se sentiria mais acolhido, porque eu acho que é isso que falta na nossa profissão, sabe, a gente fala sobre os nossos marketings, a gente sempre está problematizando, a gente escreve sobre isso, mas a gente não humaniza isso e eu acho que a partir do momento que a gente começa a humanizar e eu começo a ouvir minhas colegas e ver que não é só eu (com entonação), não é um problema só meu (com entonação), é um problema de todo mundo, que a gente pode conversar sobre isso, se sentir professora além da sala de aula, né! Se sentir professor quando eu chego em casa cansada, quando eu não dou conta, quando eu surto em sala de aula, quando a direção não contribui para minha formação, então eu acho importante e agradeço também por esse momento EI(...). Esses desafios, eu acho que momentos como esse ajudariam a... a compreender melhor essas marcas”.*

Acreditamos que essa fala também ecoou internamente aos outros egressos, que ao escutarem foram abordando mais contribuições, que se estenderam tanto para as vivências subjetivas quanto para as atividades decorrentes da presença da Universidade na constituição profissional e acadêmica.

D7: *“É, isso que a D10 falou assim (...) eu comento já faz tempinho já, a minha pesquisa do mestrado, né, muito voltado também para as marcas da formação, no âmbito do Residência Pedagógica, para a formação inicial dos professores. Então assim, a gente escreve muito sobre isso, a gente lê muito sobre isso, mas para mim aquilo parecia que, tipo assim, tem um sentido muito grande porque eu participei do residência, eu tenho para mim que ele tem marcas muito assim significativas, né! Foi a primeira vez que eu me vi como professora de verdade, foi a primeira vez que eu tive, assim, a regência de uma turma do Ensino Médio, de Ensino Fundamental, então tem marcas bem assim, bem profundas. Só que essa questão da formação, assim, de professores, estava se tornando bem complexa para mim escrever e não estar lá sabe, não estar na escola, e depois que eu fui pra escola e me aproximei muito e... e... ah de “tá” lá, de conversar com outras pessoas e eu fui vendo que foi as coisas foram, sabe, minha pesquisa foi ficando assim, parece que mais redonda, fazendo sentido melhor, porque aquilo que eu estava escrevendo também estava sendo vivido, né! Então assim, eu acho que é que essa parte, de humanizar o que a gente pesquisa é muito importante(...) isso marca mais sabe? Eu acho que a minha pesquisa agora me marca mais por isso sabe(...)”.*

⁶⁶ Grifo nosso.

⁶⁷ Grifo nosso.

No primeiro encontro, foi planejado para a coordenadora apresentar aos egressos de CB participantes da pesquisa reflexões sobre identidade, constituição psíquica, desenvolvimento, processos formativos, dentre outros (ver Apêndice A). A temática “A escola e seus atores: a importância da presença” foi escolhida a fim de proporcionar um olhar cuidadoso e necessário sobre cada ator (professor) que atua na escola, reforçando ainda mais a função de cada um na vida dos seus alunos. A coordenadora ocupou uma posição ativa, os egressos verbalizavam somente se solicitados, e mesmo com dinâmicas que os convocavam a verbalizar, precisava da afirmação da coordenadora para iniciarem as trocas, inicialmente de forma breve⁶⁸, ao que era pedido. Além disso, escreveram no *chat* ao invés de pedir a vez para falar. Momentos de silêncio também se fizeram presentes inicialmente, o que entendemos como resistência à mudança, medo da perda e ou do ataque (Figura 1).

Alguns dados empíricos (capítulos da história), decorrentes das dinâmicas, solicitamos que enviassem por e-mail ou no aplicativo WhatsApp®, pois criamos um grupo com o contato de todos. Alguns enviaram no grupo conforme solicitado, outros por e-mail e ainda outros no contato telefônico particular da coordenadora (entrevistadora principal da pesquisa). Não se sentiram à vontade para compartilhar no todo.

O grupo no aplicativo recebeu a nomenclatura “Pesquisa professores UFFS”, no mês de novembro de 2024. Em data próxima de completar um ano da realização dos encontros, ainda consta a participação de dez egressos, visto que apenas um realizou a saída do grupo. Dessa forma, podemos afirmar que há o pertencimento ao grupo operativo pela maioria dos participantes. Porém, também sinalizamos aos docentes que faríamos o *feedback* da pesquisa, posteriormente, via grupo do WhatsApp®. É um movimento gratificante visualizar a presença deles, na constituição de um grupo potente, que se permitiu vivenciar o processo reflexivo, agregando para a pesquisa acadêmica, a sociedade e a Universidade.

A segunda noite do encontro foi ainda mais proveitosa, mesmo que alguns participantes não tenham comparecido devido a imprevistos, embora todos tivessem confirmado presença anteriormente. Percebemos que os participantes se sentiram mais pertencentes e à vontade para trazer à tona suas questões profissionais e subjetivas. Mostraram-se mais ativos, expressivos e atuantes nos vetores do esquema do cone invertido. A duração do enquadre não foi um problema, já que a coordenadora havia informado previamente que o encontro duraria aproximadamente uma hora, permitindo que os participantes se preparassem, pois estavam implicados no processo.

⁶⁸ Inicialmente, respondiam apenas por palavras (uma, duas), não como um discurso mais elaborado.

5.4 Apontamentos para uma proposta metodológica no EC: considerações finais

Com a pesquisa, buscamos analisar os desafios, as potencialidades e as marcas subjetivas decorrentes da inserção profissional dos egressos de CB-UFFS, *Campus Cerro Largo/RS*, para apresentar à comunidade acadêmica, aos professores e à sociedade como é a inserção profissional da docência de Ciências e Biologia.

Para além da compreensão dos pontos positivos e negativos (encantos e desencantos da história) no momento de inserção docente, especialmente nos primeiros dez anos de experiência – um período decisório para a permanência na profissão –, se destacam os estigmas e os paradigmas desfavoráveis que não contribuem para momentos satisfatórios na escolha profissional. A docência, contudo, é uma profissão importante e valorosa para os sujeitos, pois possibilita o desenvolvimento dos alunos. Por isso, apostamos nesta escrita e na potencialidade que a pesquisa irá agregar ao ensino de Ciências e/ou Biologia e ao contexto escolar.

Nesse sentido, frisamos nossas análises também na dinâmica grupal, buscando sinalizar as contribuições da metodologia para o Ensino de Ciências. As tarefas do Grupo Operativo, principalmente a implícita, a forma do participante vivenciar o grupo, favoreceram as análises, já que, além de entender os objetivos da pesquisa, entender como é o processo interno grupal, se torna necessário para identificar a implicação de cada sujeito que se propõe a participar.

Com a revisão bibliográfica (Capítulo 2), salientamos a necessidade de amparo naquele momento inicial. No entanto, com a pesquisa de campo, também reafirmamos essa demanda. Na história, Alice contou com o Coelho, como um guia do local, assim, afirmamos a necessidade de acolhimento. Proporcionar momentos que refletem a escolha profissional e a atuação individual de cada egresso contribui no desempenho da profissão, no entendimento da necessidade de melhorias nas competências, na compreensão de que as habilidades não são inatas, mas são desenvolvidas no decorrer da trajetória de vida, acadêmica e profissional. Além disso, compreender que se trata de um processo contínuo, que os mecanismos inconscientes organizam o sujeito (estrutura psíquica) e, por isso, a subjetividade ecoa também na atuação profissional, pois não há como separar identidade profissional da pessoa do professor.

Outro ponto a sublinhar é a existência de discordâncias e concordâncias diante da profissão, com as quais cada sujeito professor precisará lidar, juntamente com suas questões intrapsíquicas, suas sintomáticas, em um processo de resignificação, visando seu bem-estar, assim como a leitura de uma história nos convoca a interpretações e pode provocar ao leitor

uma imersão imaginária, agradável ou não. Importante salientar que as partes que se deseja repetir a leitura se identificam com conteúdos inconscientes de quem as lê.

No Ensino de Ciências, entendemos a potencialidade da metodologia grupal, segundo Pichon-Rivière, para a continuidade da técnica como possibilitadora de *insights* e novas aprendizagens. Não apenas como um espaço de fala, mas como reflexivo e transformador. O autor apresenta, nas suas fundamentações teóricas, papéis e vetores que auxiliam as análises para a compreensão da dinâmica interna, de como cada participante se posiciona, vivencia o grupo, atua positivamente ou negativamente na tarefa grupal. É um movimento que oportuniza os dados empíricos que atendem à finalidade da pesquisa para a resolução da problematização investigada, mas que também permite olhar subjetivamente para cada sujeito que aceitou participar.

Portanto, entendemos que esse processo contribuiu para a postura crítica e reflexiva de cada docente e contribuirá para outras ações que seguirão, a partir daqui. Essas contribuições, conseqüentemente, melhorarão a prática profissional, visto que essas mudanças se iniciam com o professor que se permite a qualificação. Nessa continuidade, melhorias ao Ensino de Ciências, à Educação e à satisfação profissional. Seguimos com essa aposta, pois é necessária implicação de cada ser na sua profissão para o exercício de excelência, de qualidade e para a sensibilização da sua função social.

Não identificamos funções negativas na participação dos egressos, como, por exemplo, a de bode expiatório, na qual o grupo o coloca como depositário da culpa da tarefa não ter êxito, ou de sabotador, sujeito com resistência à mudança, segundo as teorias de Pichon-Rivière (2005). Esses papéis poderiam prejudicar o grupo, impedindo-o de alcançar a tarefa, não alcançando, portanto, os objetivos específicos da pesquisa. Barros e Villani (2004) sinalizam que, sem uma experiência pessoal sobre a dinâmica de um grupo (de aprendizagem, por exemplo), seria dificultada a compreensão do docente para intervenções às necessidades dos seus alunos. Promover essa experiência ao professor pode ser um desafio, mas é uma estratégia plausível para o aprimoramento das competências profissionais e vivências subjetivas.

Neste trabalho, investigamos a dinâmica do grupo, na medida em que este se permite aprender a pensar, e permite também superar, através da cooperação e da complementaridade na tarefa, as dificuldades de aprendizagem (Pichon-Rivière, 1907-1977). O Grupo Operativo, como técnica, auxilia a resolver dificuldades internas de cada sujeito, ao mesmo tempo que o pensamento dilemático se transforma em dialético.

Em termos de pesquisa, é oportuna a continuidade investigativa sobre as potencialidades grupais para a ressignificação da prática pedagógica e da compreensão da função do professor.

Apostar nessa metodologia é importante, uma vez que ela abrange contribuições acerca de uma tarefa explícita (novas aprendizagens) e também lança um olhar para a dinâmica implícita de quem participa. Muito se espera que os alunos participem e contribuam nas atividades, logo, é importante que o professor também vivencie esse processo. Encontraremos docentes mais críticos e reflexivos durante a sua atuação, posterior e também anteriormente a ação (planejamento). Outro ponto a sublinhar são os espaços de escuta e de fala, necessários na escola, possibilitando o desenvolvimento das capacidades de escutar, dialogar, levantar hipóteses, respeitar, aprender e colaborar.

REFERÊNCIAS

BANZATO, Maria Amália Forte. **Técnica de Grupo Operativo: Como Funciona?** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gmI985FvEJI>. Acesso em: 13 nov. 2024.

BARROS, Marcelo Alvez; VILLANI, Alberto. A dinâmica de grupos de aprendizagem de Física no Ensino Médio: um enfoque psicanalítico. **Investigações em Ensino de Ciências**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 115–136, 2016. Disponível em: <https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/532>. Acesso em: 10 out. 2024.

BASTOS, Aline B. B. Izique. A técnica de grupos-operativos à luz de Pichon-Rivière e Henri Wallon. **Psicólogo inFormação**, v. 14, n. 14, p. 160-169, jan./dez. 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoinfo/v14n14/v14n14a10.pdf> Acesso em: 19 jul. 2024.

FABRIS, Fernando. A noção de tarefa, pré-tarefa e trabalho na teoria de E. Pichon-Rivière. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, [S. l.], v. 17, n. spe1, p. 111–117, 2014. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1516-37172014000100012. Acesso em: 18 out. 2024.

FIUZA, Ana Cristina Borges; DE ALCÂNTARA, Euripa Aparecida Ribeiro; GONÇALVES, Kelly Cristina Souza; CORRÊA, Thiago Henrique Barnabé. A narrativa (auto)biográfica e ficcional como modos outros de habitar a pesquisa em educação. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, [S. l.], v. 15, n. 5, p. 4418–4436, 2023. Disponível em: <https://cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/1272>. Acesso em: 10 out. 2024.

MORALES, Andréa Cantarelli; CATELLI, Francisco. A formação de grupos operativos e sua influência no processo de aprendizagem no laboratório de eletricidade. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, v. 4, n. 8, p. 404-420, 2018. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/497>. Acesso em: 10 out. 2024.

NASIO, Juan-David. **O Silêncio na Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

OSORIO, Luiz Carlos. **Grupoterapias: abordagens atuais**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. **O processo grupal**. Tradução Marco Aurélio Fernandes Velloso e Maria Stela Gonçalves. Revisão da tradução Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. **O processo grupal**. 8. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. 1907-1977. Tradução Eliane Toscano Zamikhowsky; revisão técnica Marco Aurélio Fernandez Velloso, revisão da tradução Monica Stahel. **Teoria do Vínculo**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

SOARES, Maély Corcete; CERVI, Taís. A ESSÊNCIA DO VÍNCULO PARA O GRUPO OPERATIVO. **Salão do Conhecimento**, [S. l.], v. 6, n. 6, p. 1-4, 2020. Disponível em: <https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/salaoconhecimento/article/view/18040>. Acesso em: 10 out. 2024.

6 HISTÓRIAS QUE CONTINUAM EM UM PAÍS COM (ALGUMAS) MARAVILHAS: ESCRITOS FINAIS

“Não posso voltar para o ontem porque lá eu era outra pessoa”
Alice no País das Maravilhas

Histórias que continuam, pois supomos que continuarão ecoando naqueles que se propõem a aprender com os docentes. Estes escritos possibilitam um olhar (mais) respeitoso para os professores diante de sua prática profissional. A necessidade de refletir sobre questões intrapsíquicas presentes na docência, surgiu ao percebermos a grandiosa função do professor em relação àqueles com quem ele interage. Assim, é necessário discutir a subjetividade de quem exerce essa função.

Acrescentando-se a essas incursões, constatamos que a história da Alice revela aproximações com a docência: uma país com (algumas) maravilhas. As identificamos, mas também precisamos dar espaço aos dilemas. Convém refletirmos sobre a importância de enfrentarmos essas lacunas de forma coletiva, pois, quando dinamizada e enriquecida pela troca de argumentos, proporcionam diálogos, possibilitando que os docentes sejam “intérpretes” de suas histórias.

A narrativa dos professores (personagens) evidencia questões reais. Contudo, é possível transitar entre o simbólico e o ficcional com tranquilidade, construindo aprendizagens. Essa escrita, realizada por meio de memórias, indica a relevância da experiência subjetiva na atuação profissional. Como afirmamos no início, trata-se de ler a história (resultados da pesquisa) e ler a vida (subjetividades). Amarilha (2006) nos mostra que a leitura da palavra é o que nos dá o verdadeiro conhecimento das coisas ou, então, que toda leitura de imagem precisa ser verbalizada e acompanhada de um texto para ser compreendida ou conhecida.

Por isso, a trajetória da pesquisa focalizou na relação entre a(s) Alice(s) e o cenário profissional, por meio das falas (palavras) singulares de cada ser: entrevistas individuais e encontros coletivos. Apostamos, também, nas reflexões sobre as potencialidades da dinâmica grupal. Dar voz à palavra (dos docentes)!

Na confluência do que foi exposto, compreendemos que os contos de fadas podem problematizar a realidade. A ficção não é apenas uma forma de diversão, pois possibilita o estabelecimento de um cânone imaginário, utilizado para elaborar algum aspecto da subjetividade ou da realidade social. Além disso, assume a função de mediador entre o imaginário e o real. Portanto, esse enlace metafórico ocupa o lugar de multiplicidade de sentidos.

Após adentrar na toca do coelho (na docência) e viver momentos no país com (poucas) maravilhas, podemos mencionar que a presente pesquisa permitiu conhecer os principais aspectos envolvidos na inserção profissional dos professores que escolheram o ensino de Ciências Biológicas para constituir elementos de sua(s) história(s). Além de conhecer a posição de diversos autores que refletem sobre a temática, consideramos as narrativas docentes como possibilidade de entendimento da subjetividade e como potencializadora do olhar cuidadoso ao sujeito que escolhe viver a docência.

Por meio do segundo capítulo desta história (diga-se desta pesquisa), identificamos a escassez de produções brasileiras sobre a temática da inserção profissional, especialmente no âmbito do Ensino de Ciências (EC). As pesquisas encontradas por meio da BDTD abrangem o período de 2004 a 2020, uma trajetória recente. A partir do estado do conhecimento, identificamos que o desenvolvimento da profissionalidade docente pode ser explicado por uma díade entre questões de ordem externa e interna, que são, ao mesmo tempo, singulares e dependentes de uma organização estrutural. Essa dinâmica aproxima-se da função da Rainha de Copas, no país das maravilhas, que ocupa uma posição autoritária.

Além dessa díade que representa o desenvolvimento profissional, identificamos uma tríade presente no exercício da profissão: desafios estruturais, pessoais e sociais, que marcam o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) e que precisam ser nomeados para serem ressignificados. Essa leitura destaca a importância do vínculo entre a universidade (Ensino Superior), a escola (redes de ensino) e os docentes (a profissão), considerando, com base em Nóvoa (2019), sua função potente na transformação da educação.

O início da carreira estrutura subsídios para o desenvolvimento profissional. Por isso, pensar na formação inicial e continuada, e na relação acadêmica com a pesquisa, destacou-se nesta dissertação. Valorizamos, ainda, a fala dos participantes, que mencionaram a necessidade de manter vínculos com a universidade como forma de romper paradigmas e superar o ensino tradicional, articulando-o a uma prática pedagógica mais reflexiva. Assim, podemos “adentrar” e sonhar com o país das maravilhas. Ainda que se constituir profissionalmente envolva perspectivas positivas e negativas, ambas fortalecem esse fazer.

Com o terceiro capítulo, compreendemos que neste país (docência) há maravilhas: reconhecimento profissional, troca entre os pares, afetividade(s), ressignificações, carinho, transformações, realização pessoal, desenvolvimento, ou seja, há prazeres nesse fazer. Mas, a(s) Alice(s) também nos apresentam desprazeres: cansaço, situações desagradáveis com familiares dos alunos, desvalorização salarial, estresse, sentimento de impotência, imprevisibilidade, dentre outros. Este parágrafo registra que os desafios são maiores que as potencialidades,

porém, também afirma que esses desafios não definem a profissão. Do ponto de vista de Santos (2018, p. 177), “ser professor não é apenas ensinar conteúdos curriculares conceituais”, mas, como afirmado com a presente pesquisa, envolve também aspectos subjetivos.

No quarto capítulo, contudo, importa destacar que as marcas subjetivas decorrentes da atuação profissional se encontram na dimensão afetiva (relação professor e aluno), nas implicações didático-pedagógicas (competências profissionais), nas idealizações e memórias de cada sujeito, e, por fim, no mal-estar docente. Nesse movimento reflexivo, a formação pode tomar novos caminhos que não se limitem apenas à reflexão sobre a prática pedagógica, mas que também enfatizem a subjetividade do sujeito professor, potencializando momentos ainda mais satisfatórios dentro da profissão. Por meio desta pesquisa, conseguimos identificar as potencialidades permeadas na docência de Ciências e Biologia.

As marcas podem ser intituladas, por um lado, de marcas subjetivas e, por outro, de marcas decorrentes da atuação profissional. As marcas da práxis são articuladas por um contexto social que, muitas vezes, reproduz crenças (pré)estabelecidas, como, por exemplo, a ciência reproducionista, o reconhecimento da área, o ensino tradicional, as práticas de memorização, dentre outros. Dessa forma, refletir sobre as vivências subjetivas favorece o encorajamento necessário para romper com paradigmas cristalizados.

No quinto capítulo, compreendemos as potencialidades existentes nas metodologias grupais para o fortalecimento de vínculos, na construção de novas aprendizagens e ressignificação das existentes, na função que cada integrante ocupa – podendo ser positiva ou negativa, na resistência do pertencimento a um grupo, na colaboração, aceite e assinatura do TCLE, em compartilhar o seu posicionamento profissional, nas trocas entre os pares, nas concordâncias e discordâncias. Por isso, apostamos que o grupo operativo foi uma metodologia enriquecedora. Além de convocar os egressos à reflexão, nos permitiu analisar a participação de cada um, inclusive no silêncio.

Portanto, com esta pesquisa, concluímos que podemos construir um mapa para orientar o passeio no país com (algumas) maravilhas. Encontramos mais “Alices” implicadas com seu fazer, buscando espaços (países) formativos que potencializem o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) e direcionem o fazer pedagógico, assim como o Coelho (guia do local) apresentou o caminho para Alice. Além disso, encontramos rainhas (estruturas, legislações) que amparam à docência, permitindo que se desenvolva com qualidade, excelência e valorização de quem escolhe vivê-la. Sonhar com o país das maravilhas foi a aposta principal desta pesquisa e seguirá como um sonho (continuidade da pesquisa).

A esse respeito, nos cabe sinalizar que os docentes, no dia a dia de sua prática, se relacionam com sujeitos em constituição. Desse modo, é necessária (muita) responsabilidade com esse fazer. Ainda que contribuam para o desenvolvimento do outro, estão também se constituindo profissionalmente, ou seja, em um processo de aprendizagem para ambos.

Os professores buscam melhorar sua prática docente, mas sonhamos que, além disso, assegurem espaços dentro de si que sinalizem as potencialidades do seu fazer profissional, e não somente as falhas. Para ilustrar essa afirmação, recorreremos às falas de alguns egressos, que verbalizaram ter passado a enxergar os benefícios de seu trabalho e concluíram que suas aulas também são satisfatórias. Contudo, antes de participarem do grupo, consideravam apenas as falhas profissionais.

Dentre os saberes e fazeres, acreditamos que, a partir das reflexões acerca da inserção profissional e das (poucas) maravilhas, considerando os desafios e as potencialidades docentes, será possível constituir professores com um perfil mais fortalecido no que diz respeito ao seu fazer e à sua função. Esses professores serão mais capazes de enfrentar os dilemas com segurança, precisão e o reconhecimento de que não podem controlar o externo, mas apenas suas reações diante do que recebem.

Destacamos, também, a influência que o meio acadêmico reflete na constituição docente, desde a formação inicial até a formação continuada. Uma narrativa docente assinala a importância da continuidade do vínculo com a universidade, para o desenvolvimento de mais competências, criticidade e aprendizagem. Essa mesma narrativa ressalta que as pesquisas são relevantes, tanto para quem participa delas quanto para quem as conduz.

A responsabilidade pelo Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) não é exclusivamente das legislações ou das estruturas educacionais, mas também cabe a cada professor. Essa responsabilidade está em seu desejo, na constância de seu percurso formativo e na permanência na profissão como escolha (e desejo de exercê-la), e não apenas como uma possibilidade momentânea.

A aprendizagem que o grupo operativo buscava foi concluída e possibilitou novos olhares para a docência. Alguns egressos agradeceram pela participação, sentiram-se bem ao compartilhar suas experiências de constituição docente, inserção profissional e dilemas, assim como suas potencialidades. Alguns se emocionaram ao refletir sobre a amorosidade dos alunos, a importância da função do professor e o papel que desempenham na sociedade.

Vale sublinhar que a história (cenário da pesquisa) narrada aqui é enfatizada nos personagens (egressos) graduados pela UFFS, no *Campus Cerro Largo/RS*. Uma história recebe interpretações de quem a lê, de quem se permite vivê-la junto ao simbólico e de quem se atenta

ao objetivo que ela deseja proporcionar ao leitor. Esperamos, por meio desta escrita, encontrar mais coelhos (guias para a viagem imaginária e para a vida) que nos convoquem a reflexões mais profundas sobre sentimentos, vivências, experiências e trocas, conduzindo-nos ao país das maravilhas! E que existam mais frascos mágicos, que oportunizem atravessamentos, encorajamento e superações. O frasco que auxilia Alice a entrar na toca do coelho, para auxiliar os professores, a fórmula secreta adequada, precisa conter afeto à profissão, desejo profissional, habilidades e competências, enfrentamento aos desafios, criticidade, resoluções de percalços e formações/aprendizagens.

Diante do exposto, na história de Alice, o coelho está atrasado e corre contra o tempo. Nas memórias docentes, o tempo (anos de experiência) nos auxiliou a compreender o processo de desenvolvimento necessário para se constituir docente. A Figura 7, abaixo, apresenta um *SmartArt* representativo de um ciclo, simbolizando que cada momento é relevante para o DPD. Esse ciclo também é semelhante a um relógio, um objeto que organiza e controla o fluxo do tempo, significando, assim, um processo contínuo.

Figura 7 – Desenvolvimento pessoal



Fonte: As autoras (2024).

Para afirmar essas ideias, partimos do pressuposto de que foi importante dar voz e vez aos egressos, visto que eles nos apresentaram a realidade da inserção profissional conforme seus contextos e percursos de vida, de forma singular. No dia a dia, vivenciam dilemas e experiências satisfatórias relacionadas à profissão. Todas as reflexões abordadas nesta dissertação reforçam a necessidade de continuidade e de novas investigações sobre a temática, trazendo à tona a subjetividade do professor diante de sua profissão, seu percurso de vida e suas vivências como contribuintes para o desenvolvimento profissional.

A Figura 7 surge como uma representação dos processos que antecedem a escolha de uma profissão. Esses processos não se encerram, mas seguem girando, tal como um relógio, de forma processual, cronológica e por etapas. Diferentemente do Coelho, que está sempre atrasado, ela assinala que podemos correr atrás dos nossos objetivos, enquanto nos lembra que o tempo passa e nos convida a refletir sobre o que fazemos com ele.

Ao sairmos da toca do coelho, seguimos com a pauta de acolhimento e respeito aos docentes, no momento de sua inserção profissional.

Como proposta de continuidade da pesquisa, seguimos com o desejo de escutar e aprender com os docentes. Uma possibilidade viável é seguir a investigação no Doutorado, considerando outros *Campi* da UFFS, fortalecendo ainda mais as reflexões sobre a inserção profissional em diferentes regiões geográficas e culturais. Outra alternativa é buscar compreender esse processo de inserção em relação aos professores mais experientes, uma vez que se inseriram na docência em outro momento, seja histórico, político ou cultural. Desse modo, podemos realizar analogias entre as (des)semelhanças entre os *Campi*, as características regionais e a implicação aos egressos. A instituição formadora, na formação inicial, ocupa uma larga função para o desenvolvimento, tanto das habilidades e competências como também se estende à pessoa, sujeitos críticos e reflexivos com a sua função social.

Além disso, é importante a continuidade de reflexões sobre os desafios e as potencialidades presentes no trabalho do professor, para buscarmos alternativas de resignificação do exercício profissional e do entendimento da função docente, como também as possibilidades de redução dos percalços, dos paradigmas, fortalecendo o bem-estar dentro da profissão.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições, 2011.

CARROLL, Lewis. **Alice no País das Maravilhas**. São Paulo: Camelot, 2021.

CHAVES, Sílvia Nogueira. Memórias de formação: Reminiscências formadores de professores sobre suas maneiras. **Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas**, Belém, v. 1, p. 87-92, jun. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistaamazonia/article/view/1615>. Acesso em: 24 jul. 2023.

CORSO, Diana Lichtenstein; CORSO, Mário. **A Psicanálise na terra do nunca**: ensaios sobre a fantasia. Porto Alegre: Artmed, 2016.

CORSO, Diana Lichtenstein; CORSO, Mário. **Fadas no divã**: Psicanálise nas histórias infantis. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MARCELO, Carlos Garcia. **Desenvolvimento profissional docente**: passado e futuro. Disponível em https://unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO__Desenvolvimento_Profissional_Do_cente_passado_e_futuro_1386180263.pdf Acesso em: 28 mai. 2023.

MARCELO, Carlos Garcia. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Portugal: Porto, 1999.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. **O processo grupal**. 8. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

ROSA, Kauan Ferreira; SANTOS, Eliane Gonçalves dos. As contribuições formativas do projeto residência pedagógica na formação continuada de professores preceptores de ciências. **Revista Dynamis**, [s.l.], v. 29, n. 1, p. 21-34, abr. 2023. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/dynamis/article/view/10738>. Acesso em: 6 jul. 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

TONELLO, Leonardo Priamo; BATISTA, Tailine Penedo; SANTOS, Eliane Gonçalves dos. **Enfoques da prática pedagógica do Pibid na formação de licenciandos em Ciências Biológicas - investigando o Enpec**. Anais do XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências... Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/76475>. Acesso em: 29 jul. 2023.

TONELLO, Leonardo Priamo; MACHADO, Renata Caroline Dias; CZEKALSKI, Riceli Gomes; GÜLLICH, Roque Ismael da Costa. O papel da reflexão na formação inicial de professores de ciências. **Bio-grafia**, [S. l.], p. 906-915, 2019. Disponível em: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/bio-grafia/article/view/10989>. Acesso em: 24 jul. 2023.

APÊNDICES

APÊNDICE A – A escola e seus atores: a importância da presença

A escola e seus atores: a importância da presença

Mestranda Vanessa de Souza
Orientadora: Dra. Eliane Gonçalves dos Santos

**“Somos aquilo que, do nosso desejo, escolhemos viver e realizamos.
Essa é a vida e a história de cada um”**
(Contardo Calligaris)

Considera-se um professor com autonomia? Protagonista da sua práxis?

Vamos nos conhecer?



- Cada participante deverá desenhar um coração grande e escrever seu nome fora do coração;
- O coração deverá ser dividido em **quatro partes**;
 1. Primeira parte: fazer um símbolo/desenho/nuvem de palavras que relate um fato importante realizado na sua vida;
 2. Segunda parte: escrever uma marca negativa de sua vida;
 3. Terceira parte: escrever realização profissional;
 4. Quarta parte: escrever o que você pretende realizar nos próximos dois anos na dimensão profissional.
- Se sentirem-se a vontade iremos socializar no grupo;
- Posteriormente, enviar uma foto da produção por e-mail (escrever no grupo do whatsapp).

- Vídeo "Umbrella";
- Como você definiria o vídeo em uma palavra?



Quais marcas você vivenciou no seu percurso de vida?
Educação Básica, Educação Superior, dimensão profissional...

Espelhamento



SUJEITO BIOPSIKOSSOCIAL

No modelo biopsicossocial, o qual enfatiza a influência mútua entre esses aspectos no desenvolvimento humano



Existem influências que atravessam a constituição psíquica do sujeito: biológicas, psicológicas e sociais.

Aspectos que compõem a IDENTIDADE:

- Subjetividade;
- Desejos;
- Rotina;
- Crenças;
- Escolhas;
- Renúncias;
- Potencialidades;
- Medos;
- Interpretação sobre o mundo

É possível melhorar a atuação docente?



A Identidade tem caráter de **metamorfose**, em constante mudança.

Importante considerar:

Identificações:

- Nome,
- Sobrenome (pertencimento),
- Fazer profissional,
- Pensar,
- Etc;

Referências:

Espelhamos no **outro** para construir nossa identidade, mas também somos modelo de identificação;

Por que a escolha da profissão?

Desejo pessoal/Desejo do outro

Implicação com a profissão.

Autoconhecimento: O que te faz mover?

"Sentido da vida" é um verbo que se conjuga com outras pessoas.

Ana Suy

Ana Suy pontua:

"E uma vez que somos sujeitos de linguagem (Lacan) afetados pelo Outro, não há nada que nos segure na vida a não ser o laço com os outros".

FUNÇÃO DO PROFESSOR

Considerando a dimensão organizacional, QUAL o lugar que a profissão ocupa?

Psicanálise: singularidade do sujeito e como isso se entrelaça com seu movimento de vida.

Psicodinâmica: os padrões de compreender o mundo e de reagir ao mesmo, os desejos e ambições na carreira, bem como os medos, potencialidades e fantasias relacionados.

Dejours afirma que o trabalho seria o principal contexto da vida no qual podemos exercer a democracia = o lugar que ocupamos diante da sociedade.

Um percurso de vida é sim um percurso de formação, no sentido de que é um processo de formação.

➡ O processo de formação marca-se por ser uma dinâmica em que vai se construindo a identidade do sujeito.

➡ **O fazer profissional é organizador ao funcionamento psíquico** (Contardo Calligaris)
Ex: rotina, vestimentas, horários, atividades laborais, etc.



Importância da profissão

- ✓ Participação do processo educacional dando suporte necessário para que a aprendizagem aconteça;
- ✓ Aprendizagem: questões afetivas, cognitivas e sociais;
- ✓ Laços afetivos: alunos, colegas de profissão, famílias;
- ✓ Sujeitos em constituição;
- ✓ Cuidados;
- ✓ Identificações;
- ✓ Amor;
- ✓ Acolhimento;
- ✓ Autorresponsabilidade;
- ✓ Formação continuada;

Nóvoa (1995): é importante dar um estatuto ao saber da **experiência**, saber este que **se produz no percurso de vida** do sujeito e que remete a um trabalho constante de **reflexão crítica sobre a própria função profissional**.



Contreras (2012) considera que a profissão docente está intimamente ligada às condições sociopolíticas, pois a educação escolar é valorizada por sua importância cultural e social. Para o autor, **a profissionalidade docente diz respeito a desempenho, valores e intenções que regem o processo de ensinar e a objetivos que se almeja atingir e desenvolver no exercício da profissão**, traduzindo a forma de o professor conceber e viver o trabalho concretamente. Desse modo, **as qualidades profissionais apoiam-se na forma de o professor interpretar como deve ser o ensino e suas finalidades**.

O autor define três dimensões da profissionalidade: obrigação moral, compromisso com a comunidade e competência profissional.

Obrigação moral está associada ao compromisso com a ética da profissão, ao desenvolvimento e reconhecimento do valor do aluno. É colocada em evidência quando o professor defronta-se com as próprias decisões a respeito da prática que realiza.

Compromisso com a comunidade está relacionado à possibilidade de equacionar as expectativas sociais ao currículo, mediar conflitos e lidar com questões sociopolíticas que interferem no ofício de ensinar. Devido à responsabilidade pública da profissão docente, a prática profissional deve-se constituir de forma partilhada, e não isolada.

Competência profissional refere-se aos recursos intelectuais empregados na construção do repertório de conhecimentos profissionais, habilidades e técnicas para desenvolver a ação didática, a análise e reflexão sobre a prática e condição de intervir no meio externo para favorecer o ensino.

Três movimentos importantes ao processo formativo para Schön (1990):

o conhecimento na ação;

a reflexão na ação;

reflexão sobre a reflexão
na ação

Uma prática de formação que considere esses movimentos retrospectivos de reflexão da experiência vivida.

Isso é o que leva o sujeito a produzir sua vida, logo, sua profissão.

Viver uma vida
mais leve tem tudo
a ver com
flexibilidade – de pensamentos,
interpretações
e atitudes.
(Alana Anijar)



REFLEXÃO: MALA DA VIDA

Objetivo: Refletir sobre sua trajetória pessoal/profissional.

Instruções:

"Estamos todos vindo de algum lugar, de alguma experiência, de algum ciclo de vida para outros lugares, para outras experiências, para outras surpresas e acasos do nascimento até a morte".

Na mala da vida, vão se instalando diversos registros e memórias.

Às vezes fica pesada, em outras, mais leve. Quem sabe será esquecida? Novamente encontrada ou perdida para sempre?

Parar para abri-la e contemplá-la possibilita jogar fora o supérfluo, o que prescreveu ou o que não tem mais utilidade.

No lugar esvaziado, deixar que se preencha com o essencial e com o mais significativo... alterando o rumo de sua história.

(MAHL, Álvaro Cielo e organizadores. 1ª.ed – São Paulo: Vetor, 2005.)

O que contém sua mala da vida?	O que você gostaria de preservar em sua mala?	O que gostaria de retirar de sua mala?	Que outras mudanças gostaria de fazer?
1.	1.	1.	1.
2.	2.	2.	2.
3.	3.	3.	3.
4.	4.	4.	4.
5.	5.	5.	5.

“Valorizar a vida da gente não significa, necessariamente, querer ter comportamentos e gestos heroicos. **Valorizar a vida é saber transformar a ida de cada dia a padaria da esquina numa aventura de descoberta dos outros, do que acontece na rua, do cachorro com o qual você cruza**”.

Por fim, ele conclui:

“O sentido da vida é a própria vida. Isso pode parecer uma total trivialidade, mas para a maioria das pessoas é um escândalo. Mas, pouquíssimas pessoas conseguem viver pensando que o sentido da vida está na vida e, vou dizer mais, é a própria vida”.

Contardo Calligaris

“E o bonito desta vida é poder costurar sonhos, bordar histórias e desatar os nós de nossos dias”

(Cidinha Araújo)

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Pesquisa: De maravilhas a desafios: constituições, percalços e possibilidades do fazer docente em Ciências Biológicas

Prezado participante,

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa: “De maravilhas a desafios: constituições, percalços e possibilidades do fazer docente em Ciências Biológicas”, desenvolvida por Vanessa de Souza, discente do Mestrado de Ensino de Ciências da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* de Cerro Largo, sob orientação da Professora Doutora Eliane Gonçalves dos Santos, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Cerro Largo – RS.

O objetivo desta pesquisa é compreender os desafios, as possibilidades e a constituição docente dos egressos de Ciências Biológicas – Licenciatura da UFFS, *Campus* Cerro Largo, nos primeiros anos de inserção profissional.

Participar desta pesquisa será pelo viés voluntário, deste modo, não terá remuneração ou recompensa. Assim como não há obrigatoriedade da participação e o livre arbítrio caso desejar desistência no decorrer da pesquisa, sem prejuízo de qualquer espécie e necessidade de explicação dos motivos. No entanto, sua participação é muito importante para o andamento desta pesquisa.

Será assegurado sigilo total de sua identidade e das informações prestadas. Na divulgação dos resultados, os dados não serão identificados.

Como participante da pesquisa, é assegurado o seu direito de solicitar ao pesquisador a qualquer momento informações sobre o andamento da pesquisa e sua participação, utilizando as formas de contato descritas neste termo.

A sua participação nesta pesquisa será:

1. Participar de uma entrevista individual semiestruturada na modalidade *online* pela plataforma *Google Meet* e responder questionamentos referentes aos dados de identificação, formação, atuação/carreira, subjetividade, início da docência e formação continuada.
2. Participar do grupo operativo com dois encontros na modalidade *online* pela plataforma *Google Meet* para diálogos sobre a docência.

Algumas intervenções serão gravadas, posteriormente, transcritas para análise de dados. As intervenções serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, às quais terão acesso somente a pesquisadora e a orientadora. No entanto, serão gravadas por meio da sua autorização. Assim, você autoriza a gravação?

() Sim. Eu autorizo a gravação.

() Não. Eu não autorizo a gravação.

Ao final da pesquisa, os materiais serão armazenados em arquivo digital (HD externo) em período completo de cinco anos. Os produtos da pesquisa serão publicados em revistas científicas da área e/ou eventos, respeitando todos os preceitos éticos.

Se a sua decisão for a de participar da pesquisa, assine as vias do TCLE. Uma via será entregue ao pesquisador e a outra ficará em seu poder.

CAAE: 74588923.0.0000.5564

Número do Parecer de aprovação no CEP/UFS: _____

Data de Aprovação: _____

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Nome completo do (a) participante: _____

Assinatura: _____

Cerro Largo, novembro de 2023.

Vanessa de Souza

Pesquisadora Responsável

Eliane Gonçalves dos Santos

Pesquisadora

Contato profissional com a pesquisadora responsável:

E-mail: vanessa.desouza@estudante.uffs.edu.br E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br

Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFS - Comitê de Ética em Pesquisa da UFS, Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul, CEP 89815-899 Chapecó – Santa Catarina – Brasil.

ANEXOS

ANEXO A – Parecer Comitê de Ética aprovado

« SITUAÇÃO DA PESQUISA

Marcar Todas
 Aprovado
 Em Avaliação Ética
 Em Edição
 Em Recepção e Validação Documental
 Não Aprovado - Não Cabe Recurso
 Não Aprovado na CONEP

Não Aprovado no CEP
 Pendência Documental Emitida pela CONEP
 Pendência Documental Emitida pelo CEP
 Pendência Emitida pela CONEP
 Pendência Emitida pelo CEP

Recurso Submetido ao CEP
 Recurso Submetido à CONEP
 Recurso não Aprovado no CEP
 Retirado
 Retirado pelo Centro Coordenador

LISTA DE PROJETOS DE PESQUISA:

Tipo ↕	CAAE ↕	Versão ↕	Pesquisador Responsável ↕	Comitê de Ética ↕	Instituição ↕	Origem ↕	Última Avaliação ↕	Situação ↕	Ação
P	74588923.0.0000.5564	2	VANESSA DE SOUZA	5564 - Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS		PO	PO	Aprovado	 

ANEXO B – “A professora que vive em mim”

04/03/2021 por Cássia Cristina dos Santos Lopes⁶⁹

O clichê chegou antes: “Não fui eu quem escolhi à docência. Ela quem me escolheu.”

Quem aí não conhece um professor que não faz essa declaração? Somos inúmeros. Existe a romantização da profissão e não é disso que estou falando. Trato sobre a minha descoberta pelo ato de ensinar, de compartilhar, repartir e assim multiplicar experiências por vezes, tão rápido quanto a proliferação de uma cultura de bactérias.

Sou Cássia Cristina Dos Santos Lopes, tenho 36 anos. Nasci e cresci em Carapicuíba, cidade da Grande São Paulo e sou professora na escola pública. Muito antes de começar a frequentar a escola tive a minha primeira professora. E acredito que este foi o grande marco em minha vida, a primeira mestra que com carinho me ensinou a tracejar as primeiras garatujas, corrigiu minhas pequenas atividades, elogiou os meus não tão lindos desenhos. Minha grande mestra tinha apenas oito anos de idade, apenas dois anos a mais que eu de experiências escolares, no entanto, suficientes para que eu me tornasse sua primeira aluna, e ela, a minha “prima-primeira-professora”.

Sua letra insegura e seu método sem embasamento teórico, porém com o desejo de ensinar correndo em suas veias. Mesmo tão inexperiente me alfabetizou com as sobras do material da minha pré-escola que abandonei, uma vez que não me satisfazia, devido suas atividades estarem aquém do meu desenvolvimento com minha NOVA PROFESSORA JOSILENE.

Sua pequena lousa trazia uma imensidão de sonhos. Nossa mesinha bamba arranjada pelo vovô, circundada por um jardim embaixo do pé de goiaba ou de laranja, era nossa sala de aula. Na verdade, qualquer cenário de nossa casa se transformava onde a lousa ela pendurava. Assim nasciam as minhas primeiras palavras e bilhetes que minha mãe recebia quando eu fazia algo de errado e deviam voltar no outro dia assinados.

Sei que fui a primeira de muitos alunos que já se passaram e ainda passarão em sua vida. Inspiro-me nela, desde então. Tenho certeza que esta experiência adocicada na medida certa me possibilitou ser professora assim como ela é. Não deixo de ser grata a esta experiência tão inocente e significativa.

Cresci carregando esta memória e logo no final do ensino fundamental II soube da existência de um processo seletivo para o ensino médio próprio para a formação de professores de educação básica, o extinto CEFAM (Centro de Formação e Aperfeiçoamento ao Magistério), que ficava na E.E. Willian Rodrigues Rebuá. Vi ali um caminho para dar meu pontapé inicial nos estudos para ser professora. E assim foi. Passei no processo seletivo, me matriculei e cursei 3 dos 4 anos em Carapicuíba mesmo e o último deles no CEFAM Jales, cidade para onde a minha família se mudou na ocasião. Lá eu me formei.

Na época, já sabíamos da futura obrigatoriedade do ensino superior para a classe de professores do ensino fundamental I, que em alguns anos seria aplicada com força de lei, no entanto, isso não foi entrave para a aplicação e empenho dos meus professores, em sua grande maioria dedicados e inesquecíveis. Sim, eu tenho fascínio por alguns deles até hoje. A formação direcionada aos estudantes do ensino médio nesta modalidade demonstrava-se muito contemporânea, engajada, preocupada com a formação de cidadãos atuantes, críticos e capazes

⁶⁹ Professora de Ciências de Educação Básica II. Atua há 19 anos como professora, sendo 17 anos na Rede Pública de Educação Básica.

de resolver problemas. Sinto que estudar neste ambiente fez muita diferença em minha prática pedagógica e a carrego para a vida profissional.

Ao mesmo tempo em que cursava o último ano do magistério, que era em período integral, fazia o primeiro ano no ensino superior de Licenciatura em Ciências Biológicas.

A opção pela Biologia não foi difícil. Tenho intensa ligação com a natureza. Gosto de pisar na terra, do colorido das flores, me interessa pelo ciclo de vida e desenvolvimento dos seres, sempre demonstrei interesse com as questões da ecologia e preservação do ambiente. Assim, foi uma decisão muito orgânica. Isso também não significa que não tinha outros desejos, mas vindo de uma família em que os primeiros a terem acesso a educação superior estão em minha geração, parece ser recorrente que estes curse a licenciatura. Entro nestas estatísticas, mas faço parte daqueles que gostariam de ser professores, apesar de também ter outros desejos, comuns até hoje em meus pensamentos, haja vista na cabeça de uma jovem.

Assim que terminei o magistério, mesmo morando em uma cidade relativamente pequena, consegui colocação no mercado de trabalho. Fui contratada como educadora por uma instituição de apoio à criança e ao adolescente, voltado ao atendimento de meninos de bairros em situação de vulnerabilidade econômica da cidade. Os meninos eram atendidos na instituição no período pós-aula. Lá fazíamos as atividades encaminhadas pelas professoras, exercitávamos as principais dificuldades escolares e foi onde percebi o quão difícil seria não se envolver afetivamente com as crianças.

Cheguei em um contexto onde os sentia muito agressivos, não faziam amizade comigo, brigavam. Uma vez, fomos trancados na sala pela menor criança da turma que escondeu a chave e ali se estabeleceu a indisciplina geral. Situação tensa para uma recém-formada de 19 anos, sem experiência, mas com muita vontade de aprender.

Alguns meses depois eu já conhecia as histórias que algumas famílias traçavam e tudo fazia mais sentido com relação ao comportamento que os meninos apresentavam.

Por se tratar de uma instituição com foco principal na defesa dos direitos socioassistenciais, que visava abrandar as vulnerabilidades ultrapassadas por estas famílias, quando iniciei lá, não havia livros para uso dos educadores e deleite dos meninos. E não havia proposta de compra também, uma vez que a verba era sempre muito bem designada às prioridades, inclusive alimentícias. Neste cenário, tive a oportunidade de desenvolver o meu primeiro trabalho de grande alcance. Assim, embarcamos no Projeto: Patrocine uma viagem: doe um livro! Tivemos divulgação na cidade e publicação no jornal. O projeto foi acolhido pelos municípios e recebemos muitas doações. Montamos um acervo lúdico e disponibilizamos materiais para os meninos consultarem para seus trabalhos escolares. Uma vitória para minha estreia.

Além da prática simplesmente pedagógica, dividimos muitos bolos de chocolate e cenoura feitos por minha mãe. Não os esqueço. Gostaria muito de reencontrá-los, saber da trajetória de vida, das conquistas. Eu confio muito no potencial de cada um.

Saí desta realidade e passei a dar aula em uma escolinha particular onde atuava como auxiliar de classe de berçário no período da manhã e era professora titular de pré II no período da tarde. Um choque de realidade. Seis aluninhos. Lancheirinhas fartas. Exclusividade no atendimento. O mesmo carinho e amor da minha parte. Foram as primeiras crianças que acompanhei na alfabetização, precoce, por sinal. Minha concepção atual não prega a alfabetização precoce das crianças. Creio que atividades lúdicas bem direcionadas, empenhadas no brincar e compreender o mundo que o cerca, são muito mais importantes que a prática extenuante tradicional da alfabetização. Há de se ter parcimônia. A experiência me trouxe muito isso.

Nesta escolinha senti como influenciemos na vida das crianças, quando observei que uma delas coloria todos os seus desenhos de pessoas com cabelos vermelhos, assim como os meus, naquela época. Um exemplo simples para nos levar à reflexão sobre a responsabilidade de ser professor. Não passamos despercebidos dessas vidas. O que me leva a pensar, o que estamos fazendo com esta influência?

Ao encerrar a faculdade, voltei a morar na Grande São Paulo, onde iniciei minha vida profissional na educação pública, no entanto, desta vez, como professora de Ciências no ensino fundamental II, onde assumi meu primeiro cargo público de um concurso que prestei assim que me formei.

Minhas práticas como professora de Ciências buscam, na medida do possível, engajar o aluno, visando entre eles, as áreas de interesse, conforme o ano escolar, uma vez que essa parece muito transitória, à medida que situações e possibilidades novas vão sendo apresentadas.

Nos primeiros cinco anos de atividade como professora de Ciências, desenvolvi muitos projetos, mas dentre eles, o que me deixou mais saudade foi o “Sexualidade na Cabeça”. Este projeto foi sendo construído e aprimorado ao longo dos anos na unidade escolar que trabalhava. Sendo que, no último ano que lá estive alcançou o seu ponto mais alto com relação ao engajamento da comunidade escolar.

No início do ano letivo seguinte fui convidada a participar da equipe responsável pelos encaminhamentos pedagógicos desta mesma secretaria de educação, tais como: produção de direcionamentos pedagógicos acerca de avaliação, revisão e produção de “caderno de apoio” de Ciências do 4º ao 9º ano, produção de conteúdos complementares, elaboração de avaliação institucional de ciências com base na teoria de resposta ao item, além da formulação de questões com revisão e análise com base na neurociência, colaboração na construção do conteúdo curricular de Ciências de acordo com a BNCC, organização e acompanhamento de descritivo para compra de materiais para montagem de laboratório escolar, elaboração de manual de uso de laboratório, acompanhamento da formação de professores de ciências com relação às práticas laboratoriais, criação e aplicação de aulas preparatórias para SAEB, elaboração de disparadores de atividades/projetos com temas relacionados a tabagismo (narguilé), saúde do ouvido, atividades utilizando recursos Google em contexto de sala de aula, entre outros.

Entre 2019 e 2020, tive oportunidade de trabalhar especificamente no Departamento de Projetos dessa rede, onde tive a oportunidade de desenvolver, juntamente a equipe diversas práticas que serviram também para afirmar o meu engajamento no desenvolvimento de projetos, sendo eles:

Passeio Cultural – onde as crianças da educação infantil foram levadas aos pontos principais da cidade para desenvolverem senso de pertencimento ao espaço que vivem;

Projeto de retomada da educação presencial em tempo de pandemia – com objetivo de aplicação de atividades extracurriculares no espaço da Secretaria de Educação com alunos em situação de vulnerabilidade ocasionada pela pandemia, aplicada com mais de cem alunos em condições seguras, onde não houve infecção entre os participantes (professores e alunos);

Projeto 12 de Maio – com objetivo de sensibilizar a comunidade escolar com relação aos abusos sexuais enfrentados pelas crianças;

Projeto de coleta de tampinhas plásticas – com objetivo de plantar a sementinha da necessidade da destinação correta do material reciclável;

Projeto: “O vizinho também sou eu” – com objetivo de demonstrar a co-responsabilidade nas questões das doenças transmitidas pelo mosquito *Aedes aegypti*;

Para fechar minha participação como professora em atividade correlata nesta Secretaria de Educação, trabalhei junto a uma equipe de profissionais na elaboração do Protocolo Sanitário de Segurança, em colaboração com diversas secretarias municipais, com ênfase a Vigilância em Saúde que norteou todo o trabalho. Além da produção, atuei efetivamente na elaboração dos manuais voltados aos alunos e familiares, na formação dos profissionais da educação para a implementação do protocolo, nos acompanhamentos das ocorrências na ocasião das atividades presenciais com alunos da educação infantil, ainda em novembro de 2020.

Paralelamente a estas atividades, assim como a maioria esmagadora de professores de escolas públicas, forçados a se submeter a cargas extenuantes de trabalho devido a desvalorização salarial da profissão, assumi o segundo cargo como professora, este na rede estadual de São Paulo.

Quando prestei este concurso, vislumbrava dar aulas na escola em que estudei boa parte de minha vida. Nesta escola, também tive a oportunidade de atuar como professora eventual nesta e a experiência foi incrível. Desejei que esta realidade fizesse parte do meu cotidiano. Ao chegar na Escola Estadual Professora Regina Halepian Antunes, fui recebida carinhosamente pela então diretora Cecília. Ela havia sido minha professora no ensino fundamental I e desde então carregou minha admiração. Foi muito especial retornar a este ambiente como professora.

A escola, nesta ocasião, era muito organizada, limpa, um espaço acolhedor para alunos e professores. Eu sentia os alunos da Educação de Jovens e Adultos sedentos pelo aprendizado. Valia a pena o suportar o cansaço do trabalho cansativo que realizavam durante o dia para chegar na aula no período noturno. Ali eu encontrei as minhas diferentes necessidades de aprendizagem, desde alfabetização até alunos prontos para o vestibular. Assim como na vida, somos ímpares. Lidar com essas diferenças com empatia sempre foi muito proveitoso, uma vez que o desejo de aprender era uníssono. São tantas vidas que passaram por mim e me deixaram muito deles. Tantas histórias. Tantos sonhos e perspectivas. Ensinar o uso do caderno para uma senhora de 50 anos parece algo tão superficial, mas entender a importância de desempenhar este papel é impossível de mensurar o valor. Abrir espaço para ouvir histórias e aprender mais que ensinar em vários momentos, e em outros explicar como o corpo funciona, dizer que Universo é mais que sua própria casa (a casa feita de tijolos mesmo), falar sobre formação do planeta Terra em solo irrigado, muitas vezes, exclusivamente de dogmas religiosos, compartilhar saberes sobre formas de prevenção a infecções sexualmente transmissíveis, trazer informações sobre uso de métodos contraceptivos INCRIVELMENTE desconhecidos em suas bases mais simplórias de funcionamento e ação. Foram muitos anos e inúmeras práticas que carregou em meu coração.

Contudo, o excesso de horas aulas em dois vínculos de trabalho algumas vezes me tornou uma profissional mais “fria” e afastada da magia do ensinar, o que percebo inclusive, ao redigir este texto. Afastei-me do cargo do estado, onde a remuneração é menor, considerando os vínculos que possuo, e logo em seguida entramos em quarentena.

Neste ano, retomei as minhas atividades em sala de aula do cargo municipal e, ainda estamos em atividades remotas. Assim, me coloco diante dessa realidade em um ambiente um pouco menos desafiador do que aqueles que iniciaram em março de 2020, uma vez que encontrei alunos aptos ao trabalho remoto, desenvolvendo bem as atividades com diferentes ferramentas Google e uma nova forma de pensar em projetos, onde o mais importante é a manutenção da saúde coletiva.

E é para isto que também como profissional da ciência me coloco à disposição dos meus alunos, para que juntos (porém longe), consigamos nos manter aprendendo e crescendo a cada dia. Existem momentos que parece ser impossível dissociar o pessoal do profissional, principalmente quando as salas de aulas vieram para dentro de nossas casas.

Não é possível ignorar, entretanto, as dificuldades daqueles que possuem barreiras na conectividade, fator que escancarou questões de disparidade socioeconômica e de desigualdade digital enfrentadas por tantas famílias. A preparação de atividades impressas me parece ser insuficiente para dar o mínimo para quem mais precisa. A sensação da impotência vem. E fica!

Direcionar algumas horas na elaboração deste texto me possibilitou revisitar muitas sensações da minha caixinha de memórias. Tive a oportunidade de perceber como ao longo destes dezenove anos de docência me rendi aos benefícios da prática por meio de projetos. Trabalhar com esta metodologia me possibilitou vivências em que meus alunos demonstraram aprender de forma significativa, estimulante e instigadora, o que contribuiu na formação de pessoas capazes de articular diferentes conhecimentos os tornando protagonistas da sua realidade, mais do que apenas reprodutores de termos e conceitos memorizados. Assim, a minha jornada na educação reproduz a teoria, aqui expressa do meu jeitinho: construir projetos possibilita escrever páginas inesquecíveis na vida dos alunos, sobretudo nesta geração que cresce sabendo onde encontrar as respostas de suas perguntas, mas que ainda não deixou de necessitar do ponto de equilíbrio entre a dúvida e o conceito – o professor – aquele que carrega consigo a humanização que nenhuma tecnologia ainda é capaz de recriar.

Diante de toda esta reflexão que me coloquei nesse momento, não me desconecto do ser que sou, além das práticas pedagógicas que essas palavras carregam. Sei que a professora vive em mim, mas me reconheço além da minha profissão. Sou o ser que carrega sonhos e expectativas de um futuro melhor, ainda mais, de um “presente” melhor que pode ser construído e vivido por mim, por você que me lê e por quem está sentadinho lá do outro lado da tela na educação remota em toda a sua integralidade. As pessoas que chamamos de alunos.

Encerro agradecendo o convite. Sinto-me lisonjeada por participar deste lindo projeto e desejo muito crescimento para esta revista que acaba de nascer. Como disse, sou apaixonada por ciclos, e aqui presencio mais um. Parabéns!