

## A formação docente e as narrativas (auto)biográficas: um diálogo com um licenciando em Química participante do PIBID

Marcos Vogel  
Roberta da Costa Abreu

9

**Resumo:** O objetivo desse estudo é apresentar as perspectivas de um licenciando em Química em relação à formação docente, apontando as narrativas (auto)biográficas – dinâmica do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) – como contribuição nesse processo. O procedimento de escrita das narrativas (auto)biográficas faz com que os sujeitos reflitam sobre suas vivências no processo de formação. Como uma das ações do PIBID direciona-se à leitura e discussão desses relatos em grupo, emerge a organização e ampliação de significados sobre o que se faz nesse espaço de troca. Assim, o exercício das narrativas permite que os sujeitos se vejam e se entendam em formação, tomando por pano de fundo as subjetividades inerentes ao ser, tais como, medos, anseios, fraquezas e perspectivas neste campo do saber. Para este artigo, como um recorte de uma pesquisa maior com outros protagonistas envolvidos com o PIBID, temos a fala de uma bolsista, participante do PIBID. Olhar que emerge dos relatos (narrativas (auto)biográficas), fruto das ações realizadas no PIBID, a saber: discussões de textos relacionados ao processo formativo; observações em escolas; realização de oficinas; intervenções, nos quais os pibidianos tem a oportunidade de, por meio dessas experiências, passar por um processo de rememoração, atrelando tais dinâmicas às suas histórias de vida, e nas narrativas mergulhar na reflexão, essencial ao processo formativo.

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

### The teacher education and the (auto)biographical narratives: a dialogue with a Chemistry licentiate major student participant of PIBID

**Abstract:** This study's aim is to present the perspectives of a licentiate student majoring in Chemistry related to the teacher education, indicating the (auto)biographical narratives – Institutional Program of Teaching Initiation (PIBID) dynamics – as a processual contribution. The (auto)biographical narratives writing procedure makes the participants reflect about their own livingness on the forming process. Once one of PIBID's action is a direction to reading and discussing these reports in group, it is emerged the organization and amplification of significances on about what happens at this sharing area. Therefore, the narrative practices permit the participants see and understand themselves on development, taking as background some subjectivities inherent to the being, such as fear, anxiety, weakness and perspectives around this knowledge field. To this study, as it is a cutout of a greater research with other protagonists evolved to PIBID, we detach a scholarship holder say, a PIBID participant. A look emerging from the reports (the (auto)biographical narratives), as a result of actions happened at PIBID to know: texts discussions related to the forming process; observation at schools; workshop implementation; interventions on which the PIBID students have the opportunity of passing by a remembering process through these experiences, tying those dynamics to their life stories, and at the narrations plunge on the reflection, which is essential to the forming process.

**Keywords:** PIBID; narration; teaching education.



## À guisa de introdução

[...] considero que é mais útil contar aquilo que vivemos do que estimular um conhecimento independente da pessoa e uma observação sem observador. Na verdade, não há nenhuma teoria que não seja um fragmento, cuidadosamente preparado, de uma qualquer autobiografia (Paul Valéry, 1931 *apud* JOSSO, 2004, p.14).

Na citação, Valéry salienta o sentido (auto)biográfico de quaisquer teorias, assim como Boaventura (1987 *apud* JOSSO, 2004, P. 15) coloca que ‘todo conhecimento é auto-conhecimento’.

Nessa mesma perspectiva Wilde (1891 *apud* JOSSO, 2004, p.14) pontua que ‘A educação é uma coisa admirável, mas é bom lembrar, de tempos em tempos, que nada do que vale a pena ser conhecido pode ser ensinado’. O autor não quer nesse dizer minimizar o papel do educador/formador mas enfatizar que ninguém forma o outro, cabe a cada um transformar os conhecimentos adquiridos em formação, requer exigência na concepção e organização dos dispositivos de formação. E ainda elucida o olhar de autorreflexão culminando no que acentua Carl Rogers (1961 *apud* JOSSO, 2004, p. 15) na afirmação: ‘Não apenas fazer, mas ser; não apenas ser, mas tornar-se... Tornar-se pessoa!...Tornar-se formador!’ e o que isso implica na formação.

Ainda nessa linha, Pineau (2000, (releitura de Rousseau) *apud* JOSSO, 2004, p.16) enfatiza que ‘quem educa o educador ou quem forma o formador’ respectivamente são ‘eu, os outros e as coisas’ e que o formador forma-se a si próprio’.

Existe uma ratificação de que não é uma questão de

[...] desvalorizar as dimensões técnicas ou tecnológicas da formação, mas obriga-nos a inscrevê-las numa experiência de vida, num percurso pessoal. Numa dupla perspectiva: caminhada do formador enquanto *eu pensante e sensível* que se convoca na sua construção pessoal e caminhada do formador na sua *relação com os outros*, ajudando-os a



mobilizarem-se para o processo formativo (Nóvoa, 2001, *apud* JOSSO, 2004 p. 16).

Essas cinco ideias, nos remetem ao processo de formação por meio de memórias, experiências, que são declaradas pelas, narrativas (auto)biográficas. Assim, procurando estudar o processo formativo construído pelo PIBID, o objetivo desse artigo é justamente, por meio do olhar de um licenciando em Química que vive o PIBID, pensar as narrativas e a formação docente na perspectiva de reflexão. Para isso, far-se-á um breve panorama do método (auto)biográfico e a formação docente; a metodologia, caracterizando a pesquisa e coleta de dados, apresentação do público-alvo, análise dos resultados; na sequência, resultados e discussão; considerações finais acerca da pesquisa; as referências de suporte para o artigo; e, por fim, a entrevista do sujeito de pesquisa em anexo.

### **O método (auto)biográfico e a formação docente**

O processo de formação docente não pode se resumir ao exercício dos modelos tradicionais, já formulados e desenhados em um plano na matriz curricular. É preciso questionar a prática com vistas à maior qualidade e eficácia. Nesse sentido, impõe-se persistente renovação metodológica à guisa de atender aos desafios de uma formação para mudança, problematizadora, fomentadora de atitudes, práticas inovadoras e saberes integrados. Vale ressaltar com essa fala, que não é uma questão de abandonar as técnicas tradicionais, mas aperfeiçoá-las, experienciando formas capazes de conduzir a um maior empenho de cada um em sua própria formação e ter nessa fomentação o envolvimento das Instituições Formadoras e Escola, possibilitando à aproximação às questões emergentes no exercício da profissão.

Nessa perspectiva de formação se subjaz o método autobiográfico, permitindo que pela execução das narrativas se exercite a reflexão. É na crença de que a vitalidade de narrativas escritas e orais, aliadas ao suporte pedagógico, ao aprofundamento de conteúdos que a formação se dinamiza e toma corpo.



O método (auto)biográfico vem se intensificando no campo educacional desde o final da década de 70, quando no Brasil, é criado o Programa de História Oral do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil – CPDOC, responsável por zelar, armazenar cópias, conservar gravações realizadas com cunho institucional.

A História Oral é um termo amplo para o trabalho aqui proposto (QUEIROZ, 1988), uma vez que além de entrevistas, abrange documentação complementar obtida com protagonistas de pesquisa, assim como documentos relacionados ao contexto da pesquisa. Nesse campo maior, estão centradas as histórias de vida, as entrevistas, os depoimentos pessoais, as (auto)biografias e as biografias; documentação captada via oral ou escrita. No entanto, cabe aqui diferenciar biografias de (auto)biografias. No que concerne às biografias, a história de um indivíduo é redigida e/ou contada por outra pessoa; já no método (auto)biográfico, o narrador constrói sua história/narrativa/relato, transportando singularidade para o coletivo e um pesquisador pode tratar do assunto, culminando seu sentido em auto – da pessoa – e biográfico – com a ajuda de outro indivíduo.

Ferrarotti (1988), em um dos capítulos do livro “Abordagens (auto)biográficas” organizado por Antônio Nóvoa, para melhor compreender a situação dos educadores em meio aos desafios da profissão docente, justifica o uso do método (auto)biográfico:

O homem é universal e singular. Pela sua parte sintética, singulariza nos seus atos a universalidade de uma estrutura social. Pela sua atividade destotalizadora/retotalizadora, individualiza a genialidade de uma história social coletiva. Eis-nos no âmago do paradoxo epistemológico que nos propõe o método biográfico. [...] Se nós somos, se todo o indivíduo é a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual (FERRAROTTI, 1988, p.26-27).

Vogel (2008) em uma releitura de Nóvoa (1991) salienta que:

[...] é importante que o método (auto)biográfico continue enriquecendo as discussões por apresentar grandes potencialidades transformadoras no âmbito da profissão docente. Suscita, do próprio professor, a partir de suas



memórias uma visão de vida, estabelecendo uma relação crescente com suas perspectivas futuras (p.48).

Cada pessoa pode contar sua história, lembrar acontecimentos, rememorar, e, então, reconstruí-la, possibilitando analisar e interpretar suas ações e caminhar rumo a ressignificar sua vida e formação.

13

*A priori*, a memória parece ser um fenômeno individual, algo relativamente íntimo, próprio da pessoa. Mas Maurice Halbwachs, nos anos 20-30, já havia sublinhado que a memória deve ser entendida também ou, sobretudo, como um fenômeno coletivo e social, ou seja, como um fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações, mudanças constantes (...) Quais são, portanto, os elementos constitutivos da memória, individual ou coletiva? Em primeiro lugar são os acontecimentos vividos pessoalmente (POLLAK, 1992, p. 202).

Essa afirmação, no âmbito de formação, elucida que, a partir das histórias de vida, especificamente por meio do método (auto)biográfico, o docente toma consciência dos processos formadores, compreendendo que a formação não ocorre pelo acúmulo de atividades, mas pela reflexão e (re)construção dos seus saber-fazer.

### **O processo de pesquisa e coleta de dados**

O estudo se caracteriza como uma pesquisa de cunho qualitativo, tendo embasamento em revisão bibliográfica. O processo de coleta de informações, no campo de investigação, possibilitou apresentar às narrativas (auto)biográficas e a formação docente na perspectiva dos licenciandos em Química participantes do PIBID.

Para obtenção de informações, tivemos como instrumento inicial, uma guia de entrevista com o objetivo de fazer o entrevistado discorrer sobre suas experiências enquanto pibidiano, relatando o desenvolvimento das dinâmicas estabelecidas, participação e evolução durante seu período de atuação. As perguntas respondidas na pesquisa são apresentadas no Quadro 1.

Trata-se de um recorte de uma pesquisa mais extensa. [...] como a gente no PIBID... fazia os relatos, discutia, lia e fazia partilha nas rodas e eu conseguia analisar... em discussões nas rodas de formação com o grupo, todo



o processo que eu vivenciava com os alunos na escola, com os professores, com o administrativo... Levar a experiência para a escola e trazer experiência para universidade (nas rodas), partilhar e discutir... isso ia para os relatos e ao ler nas reuniões nos fazia pensar nesses processos, oportunizava nos questionar. (SUJEITO A); [...] no PIBID, para mim, o mais marcante mesmo é a construção dos relatos; não só escrever por escrever, mas escrever em cima de uma reflexão. Escrever por quê, para que, para quem (SUJEITO B). Portanto, do grupo de sujeitos a serem entrevistados, foi selecionado um sujeito de pesquisa. Em um primeiro momento, buscamos a contextualização – identificação do sujeito; motivação pela escolha de licenciatura em Química, período em andamento; em seguida, sua entrada no PIBID, experiência vivida, relato como monitora; sua projeção do ‘ser professor’ após conclusão de curso e as influências do PIBID, bem como sua visão a respeito dos licenciados que não passam pelas dinâmicas do PIBID; assim como pontos relacionados a estes que emergem quando se trata de entrevista à guisa de oralidade.

A guia de entrevista foi formulada partindo do critério de que exercem influência na formação as experiências partilhadas, intervenções/atividades realizadas, observações feitas pelos pibidianos, bem como a rememoração do processo pelo qual passaram durante sua vida escolar, e agora, já em âmbito de formação, e o registro desse conjunto de ações por meio de narrativas (auto)biográficas.

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

Após termos a entrevista realizada e transcrita, ela voltou ao sujeito da pesquisa para validação (VIANNA, 2000).



Cabe ressaltar que o processo de entrevista se dá conforme os objetivos. Uma vez que a entrevista não atenda, de início, todas as finalidades traçadas, ela deve ocorrer mais vezes até que se esgote as informações que o entrevistado possa contribuir para o processo de pesquisa. Procedimento comum quando se trata de entrevistas (auto)biográficas que trabalham com História Oral.

#### Quadro 1 – Guia de entrevista

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

#### **Público alvo**

No intuito de obter uma amostra que pudesse atender a todos os quesitos: formador, monitor, ex-pibidiano, discentes de ambos os sexos, bem como alunos bastante comunicativos, e também os que falam pouco, foram



elencados oito colaboradores envolvidos com o PIBID Química – UFES Campus Alegre – ES. Processo este assim dividido: 06 discentes de licenciatura em Química: sendo 02 do sexo masculino e 04 do sexo feminino; destes, 02 ex-pibidianas, sendo uma delas, atual monitora do PIBID; 01 mestranda em Ensino que já atuou na observação e intervenção no PIBID e 01 professor, que também teve participação no Programa de Iniciação de Bolsa à Docência. Para esta pesquisa, no entanto, a atual monitora do PIBID foi selecionada para análise. Como esse trabalho visa apresentar as perspectivas de um licenciando atuante no PIBID em relação às narrativas (auto)biográficas e à formação docente, a escolha por esse sujeito de pesquisa se justifica. Após entrevista oral gravada, em seguida transcrita, passou por processos de análise. Vale ressaltar o anonimato na divulgação dos dados.

À guisa de analisar o conteúdo dessas mensagens, possibilitando a inferência de conhecimentos advindos das mensagens obtidas, lançar-se-á mão da análise do conteúdo, Bardin (1977)

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

Sobre análise do conteúdo, na ótica desse autor, vale acrescentar

[...] todas as iniciativas que, a partir de um conjunto de técnicas parciais mas complementares, consistam na explicitação ou sistematização do conteúdo das mensagens e da expressão deste conteúdo, com o contributo de índices passíveis ou não de quantificação... tem por finalidade efectuar deduções lógicas e justificadas, referentes à origem das mensagens tomadas em consideração (o emissor e o seu contexto, ou eventualmente, os efeitos dessas mensagens)... Pode utilizar uma ou várias operações, em complementariedade, de modo a enriquecer os resultados, ou aumentar sua validade, aspirando assim, a uma interpretação final fundamentada (p.42).

O analista delimita as unidades de codificação, ou as de registro, optando por frase ou palavra – como neste estudo –, por exemplo, procurando estabelecer uma correspondência entre as estruturas semânticas ou linguísticas e as de cunho psicológico ou sociológico. E, a partir da delimitação,





as informações obtidas, do ponto de vista quantitativo, se faz referência à frequência com que as características surgem, já, no âmbito qualitativo, a presença ou ausência de determinadas características.

Para este estudo, a análise do conteúdo entra como pano de fundo, explicitando e sistematizando o conteúdo das mensagens, e então, para categorização, o software livre R é tido como procedimento, na interface RStúdio, por meio do pacote de extensão **RQDA**<sup>1</sup>. Destaca-se a análise de similitude onde o software Iramuteq v 0.7 alpha 2 permitiu enfatizar ocorrências e coocorrências dos termos evocados nas respostas dadas pelo entrevistado. Assim, inspirada pela análise do conteúdo, a análise de similitude usa em seu processo as coocorrências para se justificar. Nesse sentido, Bardin (1977) elucida que

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

Em sucessão, no intuito de obter auxílio na interpretação das categorias, bem como, para fins de visualização e discussão dos resultados, foi gerado um Grafo denominado “árvore máxima de similitude” (Figura 1).

## Resultados e discussão

A entrevista transcrita constitui-se em um total de 08 páginas, tamanho A4, com espaçamento de 1,5, fonte Arial 12, 3136 palavras. O material foi trabalhado no programa IRAMUTEQ (RATINAUD; DEJEAN, 2008), eliminando vícios de linguagem, dentre outros termos, que atuaram como links e que

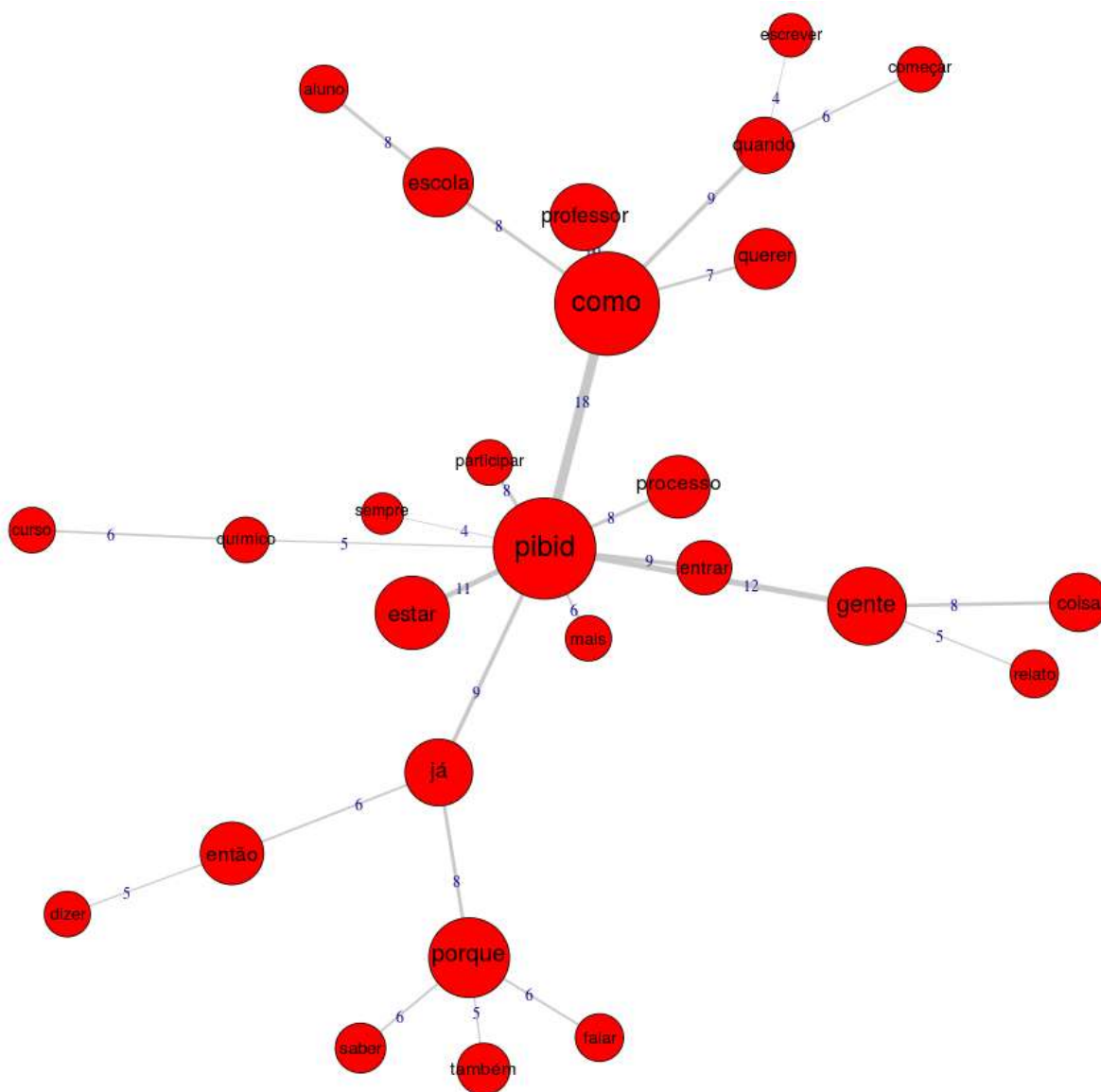
---

<sup>1</sup>Disponível em: <http://rqda.r-forge.r-project.org/>



retirados não alteraram o sentido do texto. Processo este, que através da eliminação desses termos, gerou a seguinte Figura 1<sup>2</sup>.

Figura 1: Árvore máxima de similitude fornecida pelo IRAMUTEQ, destacando para esta pesquisa os termos '**COMO**' e '**PIBID**'.



A partir desta imagem, tomamos como ponto de referência para análise dois centros – vértices: '**COMO**' e '**PIBID**'. Do grupo '**COMO**' partem 05 arestas; do termo '**PIBID**', 09 coocorrências. '**COMO**', no sentido de caminho, trajeto

<sup>2</sup> Grafo – Árvore de Similitude Máxima.

pelo qual um licenciando percorre rumo à formação docente; e **'PIBID'** como uma das vias que promove, por meio de suas dinâmicas, a se destacar os relatos – narrativas (auto)biográficas – esse percurso.

No Quadro 2 são encontradas as unidades de análise desenvolvidas com inspiração na Análise de Conteúdo e com os resultados observados no grafo (Figura 1).

<sup>2</sup>Grafo – representação gráfica da distribuição de coocorrências no texto.  
 Quadro 2 – Termos coocorrentes

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

O termo **'COMO'** aparece no grafo interligado ao **'PIBID'** por 18 coocorrências. Da estrela **'COMO'** dar-se-á ênfase à três vértices: **'ALUNO'**, **'ESCOLA'** e **'PROFESSOR'**, ligados ao termo **'COMO'** respectivamente por 08, 08 e 10 arestas. Do termo **'PIBID'** partem quatro vértices, são eles: **'PROCESSO'**, ligado ao **'PIBID'** por 08 coocorrências; **'ENTRAR'**, por 09; **'GENTE'** por 12; e **'RELATO'** interligado por 05 arestas. Como o protagonista de pesquisa é bolsista do **PIBID**, e apresenta suas perspectivas em relação à formação docente a partir das dinâmicas do programa, esse termo tenha sido tão enfatizado. A este vértice – **'PIBID'** –, o termo **'ENTRAR'** se encaixa no sentido de ingresso e o termo **'GENTE'**, a protagonista da pesquisa se refere aos discentes de licenciatura, como ela. Portanto, em sua totalidade, a ênfase dada nesse quesito é que, por meio do ingresso dos discentes de licenciatura na universidade, mais especificamente no **PIBID**, eles têm a oportunidade de, através de uma das dinâmicas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, trabalhar no exercício dos relatos, narrativas (auto)biográficas essenciais ao **'PROCESSO'** de formação. No que concerne ao grupo **'COMO'**, **'ALUNO'** e **'PROFESSOR'** se entrecruzam; aluno, como objeto de trabalho do professor formador e a **'ESCOLA'** como ponte para essa preparação por meio



das intervenções realizadas. Além desses entrelaçamentos, cabe ressaltar a primeira e principal ligação, centrada nos grupos maiores '**PIBID**' e '**COMO**', que, conforme as falas do sujeito de pesquisa, o **PIBID**, em sua relevante dinâmica, as narrativas (auto)biográficas, atua como caminho para ressignificação do processo de formação docente.

Eu vejo a relevância! Porque logo após esse processo de escrita do relato, a gente tem uma segurança; após tudo aquilo que a gente viveu na escola como pibidianos. Vou dar um exemplo: como a gente no PIBID... fazia os relatos, discutia, lia e fazia partilha nas rodas e eu conseguia analisar, às vezes sozinha, e em muitas vezes, em discussões nas rodas de formação com o grupo, todo o processo que eu vivenciava com os alunos na escola, com os professores, com o administrativo, já dava para entender como, basicamente era o mecanismo de funcionamento da escola, através do processo no PIBID. Levar a experiência para a escola e trazer experiência para universidade (nas rodas), partilhar e discutir (SUJEITO A).

Vejamos, pois, os apontamentos que o embasamento teórico nos traz. Elucidar-se-á um breve panorama do quesito **PIBID** para que se chegue ao principal ponto em relevância – as narrativas (auto)biográficas – no processo formação docente. E a esse panorama, estão atrelados os recortes obtidos da entrevista por meio do programa Rstudio baseado nesses dois termos: '**PIBID**' e '**COMO**'.

O PIBID instituído em 2007 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (**CAPES**) e conforme Brasil; portaria nº38 (2007) tem o objetivo de '[...] fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em curso presencial de licenciatura de graduação plena, para atuar na educação básica pública'.

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



Para melhor encaminhamento, o programa foi dividido em subprojetos por áreas do conhecimento, priorizando, a princípio, o campo das Ciências Naturais e Exatas – Química, Física, Biologia e Matemática – carente de profissionais. (BRASIL; portaria nº38; 2007).

O PIBID trabalha com diversas dinâmicas, tendo suas especificidades conforme instituição e subprojeto. Entre as práticas estão leitura e discussão de textos/artigos; ações coletivas; intervenções; oficinas, em suma, desenvolvimento de atividades que influenciam no processo de formação uma vez executados. Para tal, a conexão Universidade-Escola precisa ser bem estabelecida. Nesse sentido, acentua que:

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

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

[...] evolução, porque a partir do momento que você se relaciona, que você tem experiências com outras pessoas e tem a oportunidade de vivenciar o processo de formação inicial como o que nós temos no PIBID e a partir do momento que a gente faz essa partilha no PIBID, muitos pensamentos que eu tinha, realmente mudam, não tem como. Você começa a ver as coisas de um outro ângulo e eu lembro que no meu primeiro relato... na sucessão dos relatos, eu vi a importância de como trazer um texto de um autor e ter um embasamento, um aprofundamento e sentar e refletir (SUJEITO A).

No processo de formação docente, a experiência vivida pelos licenciandos no ambiente escolar, associadas às dinâmicas estabelecidas promovem práticas reflexivas, o que pode repercutir em sua futura formação.

Cabe ainda, ressaltar uma fala do protagonista da pesquisa ao acentuar a importância do conhecimento teórico associado à prática:

Eu penso e fico meio aflita, porque eu sei que muitos (...) se preocupam excessivamente com a parte específica, que eu



reconheço a importância, porque afinal você é professor de Química, e não saber Química, não tem lógica. Só que eles não têm preocupação na área pedagógica, nesse contexto escolar. (SUJEITO A).

Na perspectiva de ampliação da atuação profissional, do aprimoramento dos alunos em formação mister se faz a reflexão a partir de conhecimentos teóricos e práticos para (re) significar a realidade educacional. Reflexão sobre as dificuldades e necessidades no processo de qualificação da formação docente; aprofundamento de conhecimentos eruditos, rumo ao exercício consciente da cidadania, proporcionando aos alunos em formação uma docência significativa, de participação, inovação.

E é na discussão sobre conhecimento e formação que as citações que abrem o artigo se fazem valer. Valery (*op.cit*) ao salientar o sentido (auto)biográfico de qualquer teoria; Boaventura (*op.cit*), sintetizando que “todo conhecimento é auto-conhecimento”; Wilde (*op.cit*) acentua a necessidade de cada um transformar em formação os conhecimentos adquiridos e Pineau (*op.cit*), em sua leitura, propondo que o ‘formador forma-se a si próprio’ por meio da reflexão sobre seus percursos de vida e profissão; forma-se na relação com os outros; como também através dos saberes e sua visão crítica.

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

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



crítico a respeito de nossas próprias práticas como formadores (SHÖN, 1992, p.7).

Zeichner (1993), considera que a reflexão da prática educativa deve abranger a análise dos aspectos observados na prática à luz do conhecimento teórico da matéria, dos processos de aprendizagem, de discussões e reflexão política.

Em diálogo com os autores, Nóvoa (1991), em uma abordagem crítico-reflexiva, afirma que o processo de formação docente precisa englobar produção da vida do professor quanto à valorização de sua formação, prática e de suas experiências, mobilizando conhecimentos em todas as dimensões dos 'Saberes à Docência'; produção da profissão docente; produção da escola, como local instituído para o trabalho e formação docente.

Em suma, os diálogos entre os autores entrelaçados às falas do sujeito da pesquisa apresentam perspectivas desse licenciando em Química participante do PIBID quanto às narrativas (auto)biográficas e a formação docente.

### **Considerações finais**

Este artigo teve por objetivo apresentar as perspectivas de um licenciando em Química participante do PIBID quanto às narrativas (auto)biográficas e a formação docente. Em coerência com a tese, foi possível observar nos excertos do investigado na pesquisa, que as narrativas (auto)biográficas contribuem de maneira significativa para o processo de formação docente. E os centros principais presentes na árvore de similitude 'PIBID' e 'COMO' foram ao encontro dessa perspectiva. O PIBID, por meio de suas dinâmicas, a se destacar as narrativas (auto)biográficas e 'COMO', no sentido de caminho – nos quais os pibidianos tem a oportunidade de, por meio dessas experiências, passar por um processo de rememoração, atrelando tais dinâmicas às suas histórias de vida, e nas narrativas mergulhar na reflexão, essencial ao processo formativo.



## Referências

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. [S.l.]: Edições 70, 1977.

BRASIL. Portaria nº 38, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – **PIBID**. Diário Oficial da União, Seção 1, nº 239.

CAMPOS, H. **Transluciferação Mefistofáustica, Deus e o Diabo no Fausto de Goethe**. São Paulo, Perspectiva, 1981.

DUARTE, N. **Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor: por que Donald Schön não entendeu Luria?** Educação e Sociedade, v.24, n.83, p.601-625, ago. 2003.

FERRAROTI, F. **Sobre a autonomia do método autobiográfico**. In NÓVOA, A; FINGER, M. (org.). O método (auto)biográfico e a formação. Cadernos de Formação, nº 01, 1988, p. 19-34.

JOSSO, M.C. **Experiência de Vida e Formação**, São Paulo: Cortez, 2004, p. 283.

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

POLLAK, M. **Memória e Identidade social**. Estudos históricos. n. 5, n. 10, P. 200-212, 1992.

QUEIROZ, M.I.P. **Relatos Orais: Do “Indizível ao Dizível”**. In SIMONSON, O.V. org. Experimentos com Histórias de Vida. São Paulo, Vértice, 1988.

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

SHÖN, D. A.; **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, A. Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, p. 79-91, 1992.

VIANNA, C. **Vida Matemática**. São Paulo, 2000. 472p. Tese de doutorado, faculdade de Educação – Universidade de São Paulo.

VOGEL, M. **O recomeçar a cada memória: relatos (auto)biográficos de Química da Rede Estadual Pública Paulistana** – São Paulo, 2008.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva do professor: Ideias e Práticas**. Trad. Maria Nóvoa. Lisboa: Educa, 1993.





**Marcos Vogel**

marcos.vogel@ufes.br

Possui graduação em Licenciatura em Química pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, mestrado e Doutorado em Ensino de Ciências (Modalidade Química) pela Universidade de São Paulo (USP); Atualmente é professor Adjunto da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) no Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde (CCENS); é coordenador Institucional do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) na UFES.

25

**Roberta da Costa Abreu**

abreurobertadacosta@gmail.com

Mestranda UFES Campus Alegre-ES. Programa de Pós graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de professores. (Início 2017/2) Pós graduada - Latu Sensu em Língua Inglesa pela Universidade Iguazu - Campus V - 360h (2004). Graduada em Letras - Português/Inglês pela Universidade Iguazu - Campus V (2004). Realiza serviços de Interpretação e Tradução. Produz materiais didáticos particulares de Inglês. Experiência com Inglês e Espanhol Instrumental. Exerce trabalhos voluntários com alunos que apresentam Necessidades Especiais. Atualmente é diretora - Center Idiomas LTDA ME e administradora, orientadora pedagógica e professora de inglês - Language Center LTDA ME. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Inglês. Professora desde 1998

**Recebido em: 10/06/2019**

**Aprovado em: 06/09/2019**

