



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS**  
**DEPARTAMENTO DE BIOLOGIA**  
**CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS**

**ANTÔNIA ANDREZA MOREIRA DOS SANTOS ANDRADE**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) NO CURSO DE LICENCIATURA EM  
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NA UFC: UM OLHAR AUTOBIOGRÁFICO**

**FORTALEZA**

**2021**

ANTÔNIA ANDREZA MOREIRA DOS SANTOS ANDRADE

FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) NO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS  
BIOLÓGICAS NA UFC: UM OLHAR AUTOBIOGRÁFICO.

Monografia apresentada ao Curso de Ciências  
Biológicas do Departamento de Biologia da  
Universidade Federal do Ceará, como requisito  
parcial à obtenção do título de Licenciada em  
Ciências Biológicas.

Orientador: Dr. Ronaldo de Sousa Almeida.

FORTALEZA

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca Universitária  
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

- A565f Andrade, Antônia Andreza Moreira dos Santos.  
Formação de professores(as) no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas na UFC : um olhar autobiográfico / Antônia Andreza Moreira dos Santos Andrade. – 2021.  
56 f.
- Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências, Curso de Ciências Biológicas, Fortaleza, 2021.  
Orientação: Prof. Dr. Ronaldo de Sousa Almeida.
1. Narrativas autobiográficas. 2. Percurso formativo. 3. Biologia. I. Título.

CDD 570

---

ANTÔNIA ANDREZA MOREIRA DOS SANTOS ANDRADE

FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) NO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS  
BIOLÓGICAS NA UFC: UM OLHAR AUTOBIOGRÁFICO.

Monografia apresentada ao Curso de Ciências  
Biológicas do Departamento de Biologia da  
Universidade Federal do Ceará, como requisito  
parcial à obtenção do título de Licenciada em  
Ciências Biológicas.

Orientador: Prof. Dr. Ronaldo de Sousa  
Almeida.

Aprovada em: 08/04 / 2021.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Ronaldo de Sousa Almeida (Orientador)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. José Roberto Feitosa Silva  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Jeanne Barros Leal de Pontes Medeiros  
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

A Deus.

Aos meus pais, Gorete e João Vilnei, que sempre me incentivaram a estudar e buscar aprender.

## AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Ronaldo de Sousa Almeida, pela excelente orientação e por ser um orientador incrível nessa jornada de pensar comigo nesse trabalho, pela disposição, disponibilidade e compreensão.

Aos professores participantes da banca examinadora Prof. Dr. José Roberto Feitosa Silva e Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Jeanne Barros Leal de Pontes Medeiros pelo tempo, pelas valiosas colaborações e sugestões.

Aos professores que fizeram parte do meu processo formativo desde a escola até a universidade, vocês foram uma peça fundamental para a professora que venho me tornando ao longo desses anos.

Aos colegas do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, turma 2015.2, foram muitos anos vividos. Tenho que agradecer especialmente aos colegas: Grazielly, Juliane, Mariana, Matheus, Beatriz, Anderson e Lucas, sem vocês o percurso na graduação teria sido mais difícil, cada um ajudou na construção da pessoa que sou hoje e ainda vem ajudando nesse processo. Grazy, Ju e Lucas, destaco vocês pelas longas conversas nos corredores do 906 e nos almoços do RU, sem nossas conversas e reflexões eu seria uma pessoa tão triste, sem muitas perspectivas.

Aos colegas do PIBID e do Programa Residência Pedagógica, sob orientação dos professores Roberto e Raphael, respectivamente. Ao longo de nossas partilhas, me mostraram a importância de ouvir e de reconhecer nos outros a si mesmo, foram longos anos de muito aprendizado.

As amigas da academia: Silviane, Kaliane, Déborah, Vanusa e Celida. Estão presentes na minha vida apesar de toda distância, vocês me ajudaram a aliviar os estresses e as tensões da vida, me ensinaram a sorrir e aproveitar melhor os momentos, uma família construída a base de muito suor.

Aos meus pais, Gorete e João Vilnei (*in memoriam*), que nos deixou em 2019 e nos ensinou muito sobre a convivência com alguém que tem doença degenerativa e que de certa maneira serviu de estímulo para também querer estudar Ciências Biológicas. Minha mãe, obrigada por todos os esforços que fez em sua vida e que sempre optou pelo bem nosso bem estar, mesmo quando isso a fez sofrer.

A minha família, que mesmo sendo causadora de todos os meus estresses e crises de ansiedade estiveram comigo, esse trabalho é pra encher vocês de orgulho e a representação

do amor que tenho por vocês. A todas as mulheres, avós, mães, filhas e netas, sou um pouco da luta de cada uma neste mundo!

Agradeço ao Pedro e sua família, por compartilharem essa novidade que é dividir a vida com alguém e construir uma relação.

“A vida não é a que cada um viveu, mas a que  
recorda e como a recorda para contá-la.”  
(GARCÍA MÁRQUEZ, 2004).



## RESUMO

Este estudo monográfico analisa as contribuições do método autobiográfico para a formação docente, no curso de licenciatura em Ciências Biológicas. O trabalho tem como principal objetivo identificar os elementos do método autobiográfico presentes no itinerário formativo do curso, bem como sua relevância para a formação docente. A metodologia da pesquisa baseia-se na construção de uma narrativa autobiográfica, das experiências vividas ao longo do curso pela autora, tendo como categoria central a pesquisa-formação-ação como um pressuposto fundante oriundo do método autobiográfico. Como parte da fundamentação teórica utilizamos autores que se dedicaram ao estudo, organização e publicação de trabalhos envolvendo o método (auto)biográfico e sua importância para a formação de professores; que discutem a formação de professores por meio das histórias de vida; que fazem a articulação entre biografia e educação, apontando que eles ocorrem em diversos momentos da vida e de espaços de aprendizagem, defendendo a importância de serem trabalhadas em pesquisas educacionais; trabalham a formação docente pela experiência, articulando os espaços formativos escola-universidade; trabalham a história do currículo e também os percursos de vida dos professores. Tendo em vista o que foi apresentado na discussão teórica e a partir das experiências pessoais narradas, podemos concluir que a formação inicial e continuada de professores(as) que potencializa o trabalho com histórias de vidas, favorece uma reflexão mais profunda sobre a constituição da docência. Nesse sentido, defendemos que tais estratégias formativas fundamentadas nos princípios do método autobiográfico, sejam consideradas e postas em prática com mais ênfase no itinerário formativo dos cursos de licenciatura.

**Palavras-chave:** Narrativas Autobiográficas. Percorso Formativo. Biologia.

## ABSTRACT

This monographic study analyzes the contributions of the autobiographical method to teacher education in the Biological Sciences degree course. The main objective of the work is to identify the elements of the autobiographical method present in the formative itinerary of the course, as well as its relevance for teacher training. The research methodology is based on the construction of an autobiographical narrative, of the experiences lived throughout the course by the author, with research-training-action as a central category as a fundamental assumption derived from the autobiographical method. As part of the theoretical foundation, we used authors who dedicated themselves to the study, organization and publication of works involving the (auto) biographical method and its importance for teacher education; who discuss teacher education through life stories; who articulate biography and education, pointing out that they occur at different times in life and in learning spaces, defending the importance of being worked on in educational research; they work with teacher training through experience, articulating the school-university training spaces; they work on the history of the curriculum and also the life paths of teachers. In view of what was presented in the theoretical discussion and from the personal experiences narrated, we can conclude that the initial and continuing training of teachers (as) that enhances the work with life stories, favors a deeper reflection on the constitution of teaching. In this sense, we advocate that such training strategies based on the principles of the autobiographical method, be considered and put into practice with more emphasis on the formative itinerary of undergraduate courses.

**Keywords:** Autobiographical Narrative. Formation Journey. Biology.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Biograph	Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BSCS	<i>Biological Sciences Curriculum Study</i>
CIPA	Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)biográfica
EEMTIs	Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral
ERE BIO	Encontro Regional de Ensino de Biologia
ESEF	Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental
ESEM	Estágio Supervisionado no Ensino Médio
EU's	Encontros Universitários
FACED	Faculdade de Educação
FACED	Faculdade de Educação
ForBio	Formação de Professores para o Ensino de Ciências e Biologia
IBECC	Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PIBID	Programa de Bolsa de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>2</b>	<b>MÉTODO (AUTO)BIOGRÁFICO, NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....</b>	<b>14</b>
<b>2.1</b>	<b>O método (auto)biográfico e sua emergência na formação de professores.....</b>	<b>14</b>
<b>2.2</b>	<b>Narrativas autobiográficas e a reflexão sobre o percurso formativo.....</b>	<b>18</b>
<b>2.3</b>	<b>Formação de professores no contexto do método autobiográfico.....</b>	<b>21</b>
<b>3</b>	<b>PERCURSO FORMATIVO NO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS.....</b>	<b>24</b>
<b>3.1</b>	<b>O currículo do curso de Ciências Biológicas.....</b>	<b>24</b>
<b>3.2</b>	<b>As experiências formativas que utilizam o método autobiográfico.....</b>	<b>29</b>
<b>3.2.1</b>	<b><i>Percurso em Disciplinas obrigatórias/optativas.....</i></b>	<b>31</b>
<b>3.2.2</b>	<b><i>Projetos Institucionais e Estágios.....</i></b>	<b>35</b>
<b>3.2.3</b>	<b><i>Outras experiências formativas do vir a ser professora.....</i></b>	<b>44</b>
<b>3.3</b>	<b>A importância das reflexões advindas do método autobiográfico.....</b>	<b>47</b>
<b>4</b>	<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>49</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>51</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho analisa as contribuições da pesquisa (auto)biográfica para a formação docente através da pesquisa-formação-ação proporcionada pelo método (auto)biográfico. Por meio das histórias de vida, baseando-se nas experiências vividas ao longo da formação no curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Ceará, como estudante de graduação.

A sociedade a que pertencemos é fruto de diversas transformações vividas pelos paradigmas da Ciência, sendo ela colocada como detentora do conhecimento e da verdade. Esta por sua vez, ocupou os espaços de pesquisa por longos períodos, na tentativa de o homem explicar, pela racionalidade, os fenômenos da natureza, através da lógica matemática e a conseqüente negação da subjetividade dos sujeitos.

É graças ao surgimento da Psicologia e aos estudos da Sociologia que percebemos a mudança na maneira como se analisam os fenômenos, passando a considerar os sujeitos como objetos de estudo. As pesquisas qualitativas vão se consolidando, a partir de técnicas e instrumentos que promovem a rigorosidade da pesquisa. Permeando a abordagem qualitativa, na qual faz a leitura dos seres humanos e suas relações, pretendo dar ênfase na pesquisa (auto)biográfica e tomando-a como ponto de partida deste trabalho.

A pesquisa (auto)biográfica é bem difundida e estruturada em países europeus, principalmente nos países Anglo-saxões, Alemanha, Portugal, Brasil e ainda em reconhecimento na França. Pode-se assim perceber o alcance dessa abordagem, por meio do Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)biográfica (CIPA), que conta com participantes de vários países e que acabou trazendo para o Brasil essa possibilidade de pesquisa, podemos destacar a Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica (Biograph), que foi criada após o CIPA III, ocorrido na cidade de Natal-RN, Brasil, como um dos pontos importantes desse tipo de pesquisa em nosso país, recebendo influência dos projetos desenvolvidos nos Programas de Pós-Graduação das universidades brasileiras.

No Brasil, a partir dos anos 1980, começaram a ser publicadas pesquisas educacionais sobre as histórias de si nos processos de formação docente, marcando assim o movimento dos estudos (auto)biográficos em educação. Esses estudos eram voltados para a maneira, na qual os professores lidavam com suas experiências formativas e como a reflexão delas impactavam na sua atuação docente, baseado nas histórias de vida como método de pesquisa, além de promover o reconhecimento da identidade docente, tão importante para nós professores, de acordo com nosso currículo formativo, assim como as políticas educacionais

que exercem influência em nossa atuação docente (PASSEGGI, SOUZA e VICENTINI, 2011).

Seguindo a perspectiva acima, de estudos da pesquisa (auto)biográfica, deve-se deixar claro que essas pesquisas não se limitam ao simples ato de biografar, mas sim das maneiras que a autobiografia pode ser contada, quais sentidos são dados aos territórios e aprendizagens, que constroem nossa consciência acerca do que vivemos e como biografamos. Assim como as memórias e os afetos que são rememorados a partir do ato de biografização.

As narrativas (auto)biográficas vêm sendo vistas como possibilidade de pesquisa, conhecida e bem difundida nos campos das Ciências Humanas e Pedagogia, esse tipo de pesquisa é visto como método que proporciona a investigação-formação docente. Já nos cursos de outras áreas, por exemplo o de Ciências Biológicas, pouco se discute sobre esse tipo de metodologia, visto que os objetos de pesquisa trabalhados ao longo da formação acadêmica. As práticas são mais experimentais, pela facilidade de serem reproduzidas nos laboratórios escolares ou salas de aula, de maneira que o conteúdo possa ser assimilado mais facilmente pelos(as) estudantes, mas na verdade se mostram apenas como mera reprodução de conteúdo, onde está por trás a ideia de que o(a) estudante deve apenas armazenar o conteúdo.

Os cursos de licenciaturas, que formam futuros professores, são permeados de muitos conteúdos e desvalorização da própria profissão, processo este que vem piorando ao longo dos anos por conta de políticas de governo e pela redução de investimentos na área educacional, salvo os projetos como PIBID e PRP, tem como objetivo a proporcionar vivências na prática docente, que apesar de muita luta continuam mantidos nas universidades. Seguindo a linha de formação conteudista, não podemos negar a importância do conteúdo para nossa formação, visto que devemos nos apropriar desses conhecimentos, mas também é preciso uma formação que seja mais sensível e que possa valorizar as experiências de nossos aprendizados, experiências estas que tem um sentido que nos leva a pensar sobre nossa formação, como ela é sentida e vivida. De acordo com Delory-Momberguer (2008, p. 16) "As histórias de vida em formação propõem que o sujeito se aproprie do seu processo de formação ao se tornar autor de sua história".

Durante a disciplina optativa de Métodos de pesquisas em ensino de Ciências e Biologia (CH0011) <sup>1</sup>, que trabalha os pressupostos teórico-metodológicos de pesquisa, foram apresentadas outras formas de fazer pesquisa, em especial a pesquisa qualitativa, onde foi a que considerei mais interessante como possibilidade de estudo, principalmente pelas possibilidades de compreender autobiografias, as histórias de vida dos sujeitos e de si.

Aprimorando esses conhecimentos, posteriormente na disciplina de Autobiografia e Educação (PD0076) <sup>2</sup>, onde foi apresentada diversas formas de contar a própria história, assim como a consolidação do método autobiográfico e as autobiografias de formação. Sendo interessante ressaltar a importância de compreender as estruturas e possibilidade de biografar, a partir do indivíduo, como este se constrói como tal junto a coletividade, a partir dos relatos e memórias da infância e adolescência, até chegar à vida adulta. Permeando os mais diferentes espaços que foram importantes a construção, elaborada pelos atos de lembrar e dos silêncios que permeiam o esquecimento, refletindo sobre os significados desses momentos para a construção do vir a ser professora

A vontade de escrever um texto autobiográfico vem como desafio para mim mesma, como forma de pensar na minha trajetória de vida e como ela têm influenciado no processo de pensar formação e atuação de professora educadora que venho a ser. Processo este que não acaba, mas tem continuidade ao longo dos anos, já que a formação se dá a todo tempo, principalmente quando refletimos sobre nossa atuação docente e repensamos nossa prática e agimos rumo às mudanças. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2016, p. 40).

A compreensão do que é ser e quando venho a me tornar docente ou me enxergar como tal, é usada como ponto de partida e motivação para este trabalho, assim como minha trajetória dentro da universidade. Percorrendo as vivências em disciplinas, e as experiências durante período em que fui bolsista dos programas de formação de professores, como Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e Programa Residência Pedagógica (RP), além de resgatar memórias da infância, por meio do ensaio autobiográfico já feito como trabalho do componente curricular Autobiografia e Educação, recorro também aos relatórios de estágios, que são documentos importantes para a consolidação dessa atividades e registros fotográficos.

Como referenciais teóricos de pesquisa-formação-ação para a escrita do presente trabalho temos PASSEGGI e SOUZA (2011), que se dedicaram ao estudo, organização e publicação de trabalhos envolvendo o método (auto)biográfico e sua importância para a formação de professores; SOUZA e MIGNOT (2008), que discutem a formação de professores por meio das histórias de vida; DELORY-MOMBERGER (2008), que faz a articulação entre biografia e educação, defendendo que eles ocorrem em diversos momentos da vida e de espaços de aprendizagem, defendendo que a importância de serem trabalhadas em pesquisas educacionais; NÓVOA (2002), trabalha a formação docente pela experiência,

articulando os espaços formativos escola-universidade; GOODSON (1997; 2007), ao trabalhar a história do currículo e também os percursos de vida dos professores.

O presente trabalho tem como objetivo geral, compreender as contribuições do método autobiográfico, a partir de uma experiência autobiografia, na formação de professores no curso de licenciatura em Ciências Biológicas. E como objetivos específicos compreender o método autobiográfico e a emergência na formação de professores; analisar o percurso formativo no curso de licenciatura em Ciências Biológicas; destacar a importância da autobiografia para a formação de professores; desenvolver a autobiografia sobre o percurso formativo e articular com os referenciais teóricos.

A metodologia do trabalho baseia-se em uma pesquisa (auto)biográfica, na linha das histórias de vida, por meio da narrativa autobiografia, construída a partir das vivências dentro e fora da universidade, que puderam contribuir para a formação docente. Esse trabalho tem as seguintes divisões: Método (auto)biográfico, narrativas autobiográficas e formação de professores, nesse tópico serão levantadas questões referentes a emergência do método autobiográfico na formação de professores, como a consolidação do método (auto)biográfico e narrativas autobiográficas, a importância deles no percurso formativo, e para finalizar esse tópico trago para discussão a formação de professores no contexto autobiográfico e suas contribuições para esse processo formativo.

Mais adiante encontraremos o percurso formativo no curso de licenciatura em Ciências Biológicas, subdividido no currículo do curso de Ciências Biológicas, em como ele reflete na formação profissional dos futuros professores, as contradições existentes dentro da formação e caracterização do ensino e formação, as experiências formativas que utilizaram o método autobiográfico e por fim, as reflexões advindas do método autobiográfico, esse ir e vir de ressignificados.

Deixo como reflexão a seguinte frase de Larrosa (2002, p. 24), sobre experiência. “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece.” E convido a leitura desse trabalho que pretende mostrar a importância do processo de construção autobiográfica e da reflexão sobre os espaços de formação docente.



## **2 MÉTODO (AUTO)BIOGRÁFICO, NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Neste capítulo pretende-se trazer a discussão da consolidação do método (auto)biográfico e o trabalho com as pesquisas autobiográficas, a partir das narrativas autobiográficas, destacando a importância desse tipo de pesquisa-formação-ação no processo de formação de professores. Partindo da relação entre teoria, prática e espaços de atuação-formação, ambos necessários para a construção do ser educador.

### **2.1 O método (auto)biográfico e sua emergência na formação de professores**

Na perspectiva da necessidade humana de relatar o vivido, de compartilhar e deixar registros da nossa história, como meio de sermos lembrados no futuro, nós contamos histórias. Essas histórias funcionam como pontes, construídas por meio da socialização dos relatos vividos ou da criação de ficções, que são contadas por meio da linguagem. Nesse sentido, é possível dar destaque aos estudos de Marques e Satriano (2017), quando eles descrevem em seu trabalho que a narrativa é a forma que os seres humanos encontraram para contar histórias.

A capacidade do uso da linguagem é algo inerente ao ser humano. Sua capacidade de narrar o mundo e a si mesmo abre oportunidade ímpar para seu desenvolvimento já que permite trabalhar no campo das ideias com fatos reais ou ficções e navegar pelo espaço e tempo. (MARQUES; SATRIANO, 2017, p. 372).

As narrativas, nesse caso, estão além do tipo textual, o contexto utilizado para elas é a de fonte da própria pesquisa. A pesquisa autobiográfica, presente no chamado método (auto)biográfico, este por sua vez tem origem nas Ciências Sociais e Ciências Humanas (BUENO, 2002). Bebendo de fontes historiográficas e dos estudos etnográficos, campos que têm como base a observação e os registros históricos da humanidade, percebe-se a relação que envolve a temporalidade (passado) e espaço (local) nesse tipo de pesquisa.

Ao final do século XVIII, encontramos uma sociedade que está em transformação. Estão presentes relações na qual o poder é estruturado, por meio das relações de poder que existem e exercem controle das classes, dos meios políticos, econômicos e culturais. A burguesia ascende e com ela são modificadas todas as representações, principalmente no que diz respeito à relação do indivíduo com a sociedade, seguindo os ideais dos grupos que estão

no poder e detém controle sobre os demais. É nesse momento que o sujeito é visto como ser isolado, e encontramos essas características nas produções científicas.

A base de trabalhos desenvolvidos nos dias atuais ainda segue os modelos dos métodos experienciais presentes nas Ciências Biológicas e Físicas, como veremos adiante esses métodos não contemplam a todos os pesquisadores e nem as necessidades de alguns grupos/pessoas como mecanismo de pesquisa. Diante disso, as Ciências Humanas também recorriam a esse modelo, para ser reconhecida como produção científica. É a partir da ruptura das Ciências Sociais, no decorrer do século XX, que temos o surgimento e a consolidação de novas formas de fazer pesquisa.

Antes desse período, é importante enfatizar que nos séculos anteriores também são encontrados relatos biográficos, em especial os textos religiosos, como os de Santo Agostinho em *As Confissões*. A partir de obras escritas durante os séculos XVII e XVIII, os chamados movimentos de espiritualidade trabalharam por meio dos diários íntimos e narrativas de conversão, com finalidade de serem utilizados como instrumentos do exercício e controle da fé. E são eles que dão origem ao que conhecemos por narrativa biográfica moderna (DELORY-MOMBERGER, 2008).

Para além desse contexto de textos religiosos, também encontramos um movimento responsável pela transição entre as biografias religiosas e aos outros tipos de narrativas, os romances de formação que contribuíram para o desenvolvimento de textos com cunho biográfico, esse tipo de escrita é encontrada por pensadores do movimento denominado *Bildung*, na Alemanha.

Os novos modelos biográficos passaram por transformações que os levaram a considerar diversas possibilidades para se construir uma biografia de formação, indo além do gênero textual biografia, são nos romances que permitiram modificar os ideais das personagens, o cinema, as Ciências Humanas, a Biologia e áreas que contribuíram para a compreensão e disseminação da fluidez dos sujeitos, todas elas contavam histórias e possuíam formas de biografar a vida desses sujeitos.

De acordo com Bueno (2002), o método biográfico foi uma perspectiva metodológica amplamente difundida nos anos de 1920 e 1930, por meio da escola de Chicago, a fim de propor novas alternativas às pesquisas sociológicas positivistas, como já dito anteriormente. A abordagem biográfica utiliza os relatos dos sujeitos como objeto de pesquisa, é por meio dela que são interpretadas as narrativas dos sujeitos e partir delas que é possível compreender as representações e as interpretações do contexto social.

Na França podemos destacar a Escola de Annales, como movimento historiográfico que também passou a promover novas fontes, em especial as fontes orais. Os historiadores desse movimento transformaram as histórias de educação, de modo que estas passaram a dar sentido a essas vozes ausentes por meio das memórias sociais, esse compilado foi publicado em revista nominada de *Annales: économies, sociétés, civilisations*. O movimento tinha como principal objetivo combater o positivismo (BUENO, 2002).

Os movimentos presentes na Escola de Chicago e na Escola de Annales, são uma resposta das Ciências Sociais aos métodos tradicionais de pesquisas sociais; eles foram desenvolvidos por sociólogos e historiadores dentro do campo da Historiografia, assim como os estudos etnográficos, na Antropologia, que também serviram para caracterizar o método biográfico nos primórdios de suas aplicações.

Ainda nos estudos de Bueno (2002), podemos perceber a preocupação da autora em explorar a subjetividade por meio do método autobiográfico, e a partir de outros autores que dedicaram suas pesquisas na tentativa de consolidá-lo. Ela defende que a subjetividade dentro da perspectiva autobiográfica apresenta diversos níveis, entre os quais o sujeito-objeto não se separa, mas que pode observar e reencontrar a partir da pesquisa. Encontramos também o direcionamento das pesquisas biográficas no campo educacional, e nelas vamos discorrer abaixo, pois é a partir desse campo que podem ser pensadas e contribuir para a reflexão sobre a formação de professores(as).

No Brasil, os movimentos biográficos são atrelados ao campo educacional, principalmente a partir das narrativas como perspectiva de pesquisa e formação docente, que tem início entre os anos de 1980 e 1990. Sendo um marco para os estudos, autobiográficos no país.

Na Europa, António Nóvoa tentou organizar os trabalhos que utilizaram o método (auto)biográfico e pesquisa (auto)biográfica para de certa maneira sistematizar os modos como os estudiosos aplicavam esse método em suas pesquisas. A partir disso, ele e outros autores e seus textos compuseram a obra *``Vidas de Professores" (1992)*.

A pesquisa biográfica de acordo com Passeggi, Souza e Vicentini (2011), é uma pesquisa qualitativa, desenvolvida a partir das histórias de vida dos grupos humanos, onde estão incluídas as suas leituras de mundo, seus sentimentos, percepções e interações com o contexto social que vivenciam. Dentro do campo educacional, esse tipo de pesquisa tem sido instrumento de intervenção na prática e na formação de professores.

É importante a defesa desse método para a formação de professores na perspectiva de que a formação é um processo que ocorre a todo momento e que tem continuidade.

Podemos ressaltar a importância da classificação do autobiográfico como abordagem de formação-ação e método, de acordo com a análise de Souza (2006, p. 29) sobre os principais referenciais para os trabalhos com escritas (auto)biográficas:

Evidencio, com base em Queiroz (1988), Josso (2002) e Pineau (1999), que a abordagem biográfica tanto é método, porque logrou no seu processo histórico vasta fundamentação teórica, quanto é técnica, porque também gozou de conflitos, consensos e implicações teórico-metodológicas sobre a sua utilização. As variadas tipificações ou classificações no uso do método biográfico inscrevem-se no âmbito de pesquisas socioeducacionais como uma possibilidade de, a partir da voz dos atores sociais, recuperar a singularidade das histórias narradas por sujeitos históricos, socioculturalmente situados, garantindo o seu papel de construtores da história individual/coletiva intermediada por suas vozes.

A pesquisa (auto)biográfica trabalha com dois eixos importantes a partir das narrativas, ambos utilizam a memória como elemento para desenvolvê-las. O primeiro focaliza no ato de narrar como dispositivo de formação, seguido de dois direcionamentos: são eles formação do adulto e formação de formador. O segundo eixo trabalha as narrativas autobiográficas como método de investigação, que proporciona o aprofundamento teórico-metodológico da pesquisa, levando em consideração os dois direcionamentos: são eles a constituição e análise das pesquisas autobiográficas, os estudos discursivos do ato de biografar (SANTOS; ESTEVAM; MARTINS, 2018; PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2011).

É justamente nessa perspectiva que se encontra a necessidade de trabalhar o método (auto)biográfico na formação de professores. Autobiografia e educação caminham lado a lado, a fim de promoverem uma formação inicial e continuada de educadores, que buscam em suas trajetórias de vida a capacidade de melhorar o aprendizado de si e ainda refletir sobre a própria práxis.

Essa formação de professores pode acontecer por meio da leitura de um texto ou em todo o aparato de memórias que constituem o nosso ser. O método (auto)biográfico, as narrativas e histórias de vida só podem ser construídas a partir das memórias. São elas que dão significados ao que foi vivido e a partir delas que podemos ressignificar nossa prática.

Inicialmente temos a escrita como principal meio para os estudos autobiográficos e pela partilha do processo com os outros. Nesse sentido podemos citar Camargo (2010), quando fala que a leitura e escrita são fontes de formação, pela promoção da escrita em si, pelos estudos, pelas reflexões e compartilhamentos de todo esse processo com os colegas.

É a partir da escrita que a porta da formação se inicia, pela experiência e exercício das escritas de si. Temos a classificação dentro do método autobiográfico, considerando dois

materiais que podem ser utilizados nessa abordagem, são eles as fontes primárias: caracterizadas pelas narrativas autobiográficas ou relatos autobiográficos; fontes secundárias são: diários, documentos oficiais, fotos e outros registros que não tiveram como objetivo servir a fim de pesquisa (FERRAROTTI, 1988 *apud* BUENO 2002).

Sabemos que existem outros meios, mais atuais, que podem ser utilizados para o exercício da escrita, como redes sociais, *Facebook*, blogs, *Instagram* e outros. Ainda nas análises de Bueno (2002), é possível destacar que as produções biográficas são um dos meios para se compreender a história, apresentando as contribuições dos sujeitos para a constituição da memória da coletividade.

Nos trabalhos desenvolvidos pela Escola de Chicago, encontramos as bases teóricas-epistemológicas para o método (auto)biográfico, onde parte da subjetividade dos sujeitos como campo de análise para os estudos individuais e coletivos, sendo assim tem como constituinte de sua origem baseada em uma teoria social, que como pode-se perceber acima, possibilitou novas maneiras de fazer pesquisa.

É possível evidenciar que as histórias de vida nascem de uma tradição fenomenológica, aquela que estuda os fenômenos e como os interpretamos, nesse aspecto os estudos de Paul Ricoeur (1994), são necessários para o estudo da história oral e da fenomenologia da memória, centrando-a na tridimensionalidade do tempo (presente, passado e futuro) em uma narrativa.

De acordo com Souza (2007; 2011), a memória também está situada em um contexto histórico e cultural, para além do campo subjetivo, assentando-se assim na vertente da hermenêutica-crítica. Intencionalidade, subjetividade, descrição, tradições, cotidiano e representações dos atores sociais são pontos fundamentais dessa pesquisa. São nesses estudos sobre memória e narrativas autobiográficas, que as possibilidades de investigação e formação de professores podem ocorrer, são nelas as quais busco exercitar neste trabalho.

## **2.2 Narrativas autobiográficas e a reflexão sobre o percurso formativo**

[...] a inconclusão que se reconhece a si mesma implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca. Histórico-socioculturais, mulheres e homens nos tornamos seres em quem a curiosidade, ultrapassando os limites que lhe são peculiares no domínio vital, se torna fundante da produção do conhecimento. (FREIRE, 2016, p. 54).

Partindo da afirmativa de que somos sujeitos que estamos em constante transformação, o método (auto)biográfico, se define como uma abordagem metodológica que

proporciona o sujeito a reflexão sobre a própria formação, seja a partir das suas histórias ou a de outros sujeitos. Dentro do contexto educacional essa formação pode acontecer nas escolas, universidades e espaços onde ocorram trocas de saberes, a formação do sujeito ocorre consigo mesmo, indo ao encontro com os outros e as diversidades de experiências.

Os sujeitos constituem-se na diversidade e é na diversidade de situações/experiências que as relações ocorrem no campo educacional, não se podendo excluir qualquer elemento da trama que o constitui. Todos os sujeitos são fundamentais, pois é através do conhecimento da forma como vivenciam as relações que se pode apreender como a educação se configura em cada escola, em cada época, em cada contexto. (DEMARTINI, 2008, p. 45).

De acordo com Pryjma e Winkeler (2014, p. 26), “É na formação inicial que ocorre a constituição profissional do sujeito, configurada como um processo de desenvolvimento e estruturação do indivíduo”. Acredito que a formação inicial não se limita aos espaços iniciais, de constituição profissional. A compreensão dos espaços de formação é importante nas construções das histórias dos sujeitos. É preciso ser sujeito do processo de aprendizagem, despertando o interesse dos educandos e também o nosso, para que seja possível romper com o sistema de educação bancária. É exercitar a prática da escuta, do pensamento crítico, reflexão de nossas ações para que sejamos sujeitos (trans)formadores.

Um aspecto importante que devemos exercitar, para agirmos como sujeitos capazes de transformar realidades, é o da práxis reflexiva. Freire (2016), defende uma prática reflexiva crítica, na qual considera como um movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Desse modo, quando me assumo como sujeito que reflete sobre as práticas, mais me torno capaz de mudar, claro que o sujeito precisa se assumir como ser capaz de mudar e querer.

De acordo com Perrenoud (2002), um profissional reflexivo não se limita ao que aprendeu durante sua formação inicial nem ao que aprendeu no início de sua carreira profissional. A prática já está de certa maneira incorporada à sua identidade, pois o tempo todo reexamina seus objetivos, sua metodologia e seus saberes, buscando estar sempre se aperfeiçoando.

As narrativas (auto)biográficas se enquadram nesse processo reflexivo por meio dessa abordagem que compõe o método autobiográfico, onde é possível utilizar as experiências subjetivas de cada sujeito, com enfoque na formação, a fim de compreender as histórias de si e a de outros sujeitos. Desse modo se pensa na constituição da identidade do sujeito e conseqüentemente em sua formação. As narrativas ajudam a dar sentido aos

acontecimentos de nossa vida, elas colocam ordem e coesão em nossa experiência (COSTA; GONÇALVES, 2016).

De acordo com Abrahão (2003), trabalhar com narrativas (auto)biográficas não limita o estudo somente ao objeto ou aos contextos, mas possibilita a construção de uma memória e o que esta tem a contar sobre o vivido, essa memória vem a partir do exercício do narrador-autor de lembrar e aplicar em um certo contexto. A memória é espaço de reconstrução, nesse mesmo sentido como defende Soares (2001 *apud* Abrahão 2003), sobre a seletividade das memórias,

[...] procuro narrar um passado que re-faço, re-construo, re-penso, com as imagens e ideias de hoje. [...] A re-construção do meu passado é seletiva: faço-a a partir do presente, pois é este que me aponta o que é importante e o que não é; não descrevo, pois; interpreto.

É no ato de pensar e lembrar sobre o percurso formativo que nos conectamos com nossas memórias, podemos relacionar a princípio nossas primeiras memórias escolares, com elas os afetos que marcaram esses momentos (os primeiros professores, os coleguinhas, a leitura do primeiro livro).

Há quem diga que pensar sobre a infância acaba sempre por se misturar compensar sobre nossa própria infância, já que é impossível falar sobre um espaço ou um tempo sem falar de si naquele espaço e naquele tempo. Seguindo essa mesma ideia, pensar a formação de professores talvez se misture com repensar nosso próprio percurso de formação docente. (ARAÚJO JÚNIOR, 2019).

Assim começamos a elaborar pequenas reflexões sobre os momentos vividos e como elas nos deixaram marcas, que irão servir para a criação de mecanismos de ação que possam modificar a realidade. É na afirmativa de Costa e Gonçalves (2016, p. 127), sobre memória: "Memória não é história. A história é a narrativa que montamos a partir da nossa memória, a (re)construção do que nos lembramos." Podemos deste modo investigar e pensar em nossa prática e formação, nos apropriando dos processos reflexivos envolvidos, compreender nossas ações ao longo de nosso percurso.

Olhar para o passado pode ajudar-nos a encontrar explicação para significados nas ações que temos hoje como pessoas que foram construindo um percurso pessoal e profissional rico de cruzamentos com os outros e a dar sentido ao nosso posicionamento como professoras e formadoras de professores. (FREITAS; GALVÃO, 2007, p. 220).

Compreendemos que quando falamos, escrevemos ou pensamos sobre o percurso formativo estamos a todo tempo exercitando o processo de formação de professores, processo este que ocorre a todo instante em que escrevo este trabalho e se torna prática de vida, na minha e na de outros professores.

### **2.3 Formação de professores no contexto do método autobiográfico**

Na perspectiva de pensarmos a formação de professores(as) no curso de licenciatura em biologia, lócus desta investigação, é crucial percebermos que a formação de professores como processo vai além dos conhecimentos das teorias e práticas pedagógicas. Quando pensamos em formação de professores, as discussões podem ser resumidas na forma como o ensino está sendo desenvolvido, a partir do enfoque teórico e prático (VIÉGAS; CRUZ; MENDES, 2016).

Desse modo entende-se como formação de professores o processo defendido por Nóvoa (2017), quando assevera que a formação docente deve ser trabalhada em conjunto com a escola e universidade, como será defendido mais à frente na construção autobiográfica. Não fugindo dessa relação, a reflexão acerca do percurso escolar também é importante para que o professor em formação consiga compreender suas memórias educacionais, nesse contexto se torna fundamental trabalhar com as narrativas autobiográficas, lembrando que esta articula a memória, experiências, sentidos e significados.

Diante desse contexto da formação de professores, podemos fazer um resgate das primeiras tentativas de compreender as aplicações do método (auto)biográfico na formação docente. Nos estudos de Huberman (2013) publicados em conjunto com Nóvoa na obra *Vida de Professores*, são uma tentativa de resgatar as ideias da Escola de Chicago, a partir da história oral, para elaborar a análise sobre a carreira profissional. Ao propor novas integrações ao estudo das disciplinas, ele defende que esse é o pano de fundo para relacionar os estudos biográficos da docência. Neste estudo sobre o ciclo de vida profissional, o autor tenta organizar, compreender processos e etapas que os professores passam ao longo de sua profissão.

Ao pensarmos na formação de professores dentro do contexto do método autobiográfico, nos deparamos com diversas possibilidades de compreender esse tipo de pesquisa inserida na formação, podemos destacar Mignot (2008), quando ela fala da compreensão da história de vida a partir da escrita, afirma que quaisquer escritos podem ser



utilizados para se fazer uma reflexão do vivido, sejam os diários de classe ou uma pequena observação no livro didático e outros.

Trabalhar com narrativa escrita como perspectiva de formação, possibilita ao sujeito aprender pela experiência, através de recordações-referências circunscritas no percurso da vida e permite entrar em contato com sentimentos, lembranças e subjetividades marcadas nas aprendizagens experienciais. (SOUZA, 2008, p. 91-93).

Nessa perspectiva de formação podemos destacar Mignot (2008), sobre os documentos escritos por professoras ao longo de sua trajetória profissional e como eles podem ser utilizados para compreender as mudanças e também a relação do professor com o contexto educacional.

As escritas autobiográficas que povoam os arquivos pessoais de professoras propiciam compreender a importância da escrita na vida de cada um e de todos. Cada um desses documentos registra uma experiência profissional: a primeira escola, [...] um embate para colocar em prática uma proposta, os dilemas e acertos provocados por uma nova metodologia empregada, uma mudança na legislação, uma reforma administrativa e até mesmo um novo direcionamento político-pedagógico. (MIGNOT, 2008, p. 101).

Para além desse contexto, permeando os cursos de formação de professores, devemos também destacar que há estudos como o de Gastal e Avanzi (2015) e Bueno (2002), que analisam os cursos de licenciaturas e chegaram à conclusão de há escassez em trabalhos que utilizam o método autobiográfico, a nível de graduação, sendo mais comum em programas de pós-graduação, estes por sua vez estão distribuídos pelo Brasil.

Podemos apontar novamente os estudos de Gastal e Avanzi (2015), que partindo do referencial de Larrosa sobre o saber da experiência e trabalhando as pesquisas com narrativas autobiográficas, na formação inicial de estudantes da licenciatura em Biologia, defendem que esse processo também envolve a leitura e escrita, onde os sujeitos, podem narrar os acontecimentos, e nesse momento do processo de escrita da narrativa, o sujeito reflete sobre si e sobre os acontecimentos, escreve sobre as relações que são sentidas. Dessa maneira o estudante, reencontra com o professor e com a prática, sendo possível fazer a ligação entre teoria e prática, a partir do ato de narrar e refletir, que é um exercício de alteridade.

Indo mais a fundo, ao pensar que o outro também me forma, assim como me formo, temos um conceito interessante que pode ser trabalhado no processo de formação, alteridade. Mais adiante, será possível traçar relações sobre alteridade e as experiências de formação nas reflexões advindas. É possível destacar que a alteridade está relacionada com a

nossa subjetividade, o que é nosso e o que é do outro, mas em como essa interação social do eu com o outro nos forma, individual e coletivamente. Não é possível excluir os outros sujeitos do nosso processo de aprendizagem, há sempre trocas envolvidas.

Não há possibilidade de construção do Eu sem respeito ao não do Outro que é, dialeticamente, um Outro e por sua vez um Eu, e não há tampouco nenhuma possibilidade de construção do Eu, da diferença, sem responsabilizar-se (*respondere*: responder diante) por aqueles que foram lançados, vomitados, às margens da exclusão. (LARROSA; LARA, 1998).

Assim sendo, o método autobiográfico e a formação de professores são um processo onde um depende do outro para existir, mesmo que seja um texto trabalhando as biografias, autobiografias e assim por diante, essa conexão vai ficando clara conforme vamos refletindo a respeito desse processo de escrita. A partir do que foi apresentado acima, passamos a analisar como se constrói o percurso formativo no curso de licenciatura em ciências biológicas, buscando identificar os pressupostos autobiográficos presentes nessa formação.

### **3 PERCURSO FORMATIVO NO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS**

“Fui ontem quem hoje não sou mais. Porque a existência não se estanca, mas flui em remanso que preserva e substitui. O ser que fui se despede, cede lugar ao que posso ser, nele continuando em estado de memória. Se me recuso a sofrer as alterações que vida pede e impõe, se me fixo no ser que já alcancei de mim, inevitavelmente torno-me um espectro, uma quase vida, um quase ser.” (DE MELO, 2021).

A análise acerca do itinerário formativo do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, se torna importante para entendermos as habilidades, competências e atuação requeridas para a docência. A principal parte a ser analisada, é como se caracteriza o profissional formado no curso de licenciatura em Ciências Biológicas e a estruturação curricular, assim como destacar as reflexões advindas da formação dentro e fora da universidade. Este capítulo também conta com a rememoração das experiências formativas e finaliza com as reflexões advindas delas.

#### **3.1 O currículo do curso de Ciências Biológicas**

Antes de iniciar a análise do perfil profissional dos/das estudantes formados nos cursos de Ciências Biológicas, é primordial compreender a estrutura do ensino no Brasil e em outros países. Esse breve histórico deve ajudar a traçar a reflexão sobre como se dão as relações nos diversos níveis educacionais.

Ao tentar construir e analisar os processos sócio-históricos e culturais da educação, é necessário antes de mais nada compreender a ideia de currículo educacional. Em Goodson (1997), podemos entender que o currículo é construído socialmente, como colocar em prática determinados objetivos humanos específicos. O currículo não pode e não deve ser visto como neutro, pois por trás de qualquer prática existe uma ideologia sendo construída para atingir seus objetivos, a manutenção de relações de poder. É nesse momento que podemos refletir sobre nossa formação, que disciplinas foram priorizadas e quais foram deixadas de lado ao longo de nosso aprendizado.

É tão interessante a análise do currículo, que podemos encontrar nos estudos de Tanuri (2000), ao tentar elaborar uma síntese da evolução do ensino normal e da perspectiva da ação do Estado e da política educacional por ele desenvolvida. É possível perceber que a política de desvalorização, acompanha a história do magistério e que as políticas de governo não foram suficientes para atrair os jovens, e acabaram por promover a extinção dos primeiros

cursos que objetivavam formar professores no Brasil. Ela identifica que as propostas em torno das políticas educacionais brasileiras foram sempre em defesa de um grupo hegemônico conservador, resultando em ações que colocaram em prática esses projetos políticos que pouco se preocupavam com a formação dos/das professores(as) e com o aprendizado crítico dos/das estudantes.

Goodson (1997) também faz análise sobre o ensino de Ciências, e nesse aspecto, é possível pensar que as disciplinas escolares possuem importância tanto para as escolas quanto para a academia, que por sua vez, foi organizado em torno dos conhecimentos acadêmicos. A estruturação das disciplinas escolares foi em direções que levam a consolidação do ‘trabalho acadêmico’. Permite ter uma breve explicação de como surgiu a Biologia, como disciplina escolar, que antes era chamada de História Natural, dividida em três áreas básicas de estudos: Zoologia, Botânica e Fisiologia, e elas só tinham importância por conta da formação médica.

As disciplinas escolares de Ciências e Biologia não fogem a essa regra, por muitos anos o ensino dessas disciplinas recebeu forte influência das universidades, principalmente do ensino norte-americano. Em Krasilchik (1987), percebemos as diversas mudanças que ocorreram ao longo do currículo de Ciências entre os anos de 1950 -1985, e traz também em seus estudos a perspectiva da formação do professor Ciências, como ocorre o ensino, discutindo a importância da participação do professor na construção do currículo escolar e da universidade.

Marandino, Selles e Ferreira (2009, p. 54), elaboram estudo sobre a disciplina escolar Biologia e nos possibilita pensar em como o ensino ainda possuía caráter propedêutico e elitista, no século XX. Elas nos mostram que nas escolas secundárias brasileiras eram adotados os livros didáticos universitários, elucidando a relação entre disciplina escolar e universidade. Com a expansão do ensino e a necessidade de atender mais estudantes, o ensino de Biologia foi reformulado e os livros didáticos também para atender crescente demanda dos professores do ensino médio, foi uma iniciativa dos biólogos em tentarem aproximar o ensino de Biologia a realidade, a produção da equipe *Biological Sciences Curriculum Study* (BSCS) foi responsável pela elaboração de coleções de livros didáticos utilizados. Aqui no Brasil, essa metodologia foi liderada por instituições como o Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura (IBCEC), sendo este visto como referência para a produção de livros didáticos.

Trazemos também as contribuições do BSCS como uma tentativa de promover e divulgar as noções de unificação das Ciências Biológicas, por meio da veiculação da teoria da evolução. Mas a fundo podemos perceber que a fragmentação ainda existe dentro do curso de

Ciências Biológicas, pela disputa de algumas áreas (MARANDINO; SELLES; FERREIRA, 2009).

As críticas relacionadas à fragmentação do conhecimento podem ser pensadas a partir da afirmação de Morin (2011, p. 12), “o conhecimento é cada vez menos feito para ser refletido e discutido pelas mentes humanas, cada vez mais feito para ser registrado em memórias informacionais manipuladas.” Onde a metodologia dominante produz um obscurantismo, já que não há mais associação entre os elementos do saber, não há possibilidade para refletir.

[...] são inúmeras as críticas relacionadas à efetividade dos cursos de licenciatura, quando deixam lacunas no processo de formação dos futuros professores, que atuam nas escolas de Ensino Fundamental e Médio. Tais críticas se pautam na dissociação entre conhecimentos científicos e conhecimentos profissionais docentes, conhecimento acadêmico e realidade escolar, disciplinas específicas da área e disciplinas pedagógicas, ou entre formação científica e formação pedagógica. (VIÉGAS; CRUZ; MENDES, 2016, p. 509).

Os cursos de licenciatura, foram regulados somente nos anos 1970, no Brasil. Anteriormente a essa regulamentação, era possível ser professor(a) aquele ou aquela que tivesse terminado o ginásio ou concluído sua formação nas escolas normais. O histórico da criação dos cursos de licenciaturas e de regulamentação da educação são imprescindíveis para que os professores em formação compreendam o contexto histórico educacional.

A universidade cria e recria a cultura, reinventa saberes, elabora e reelabora o conhecimento, é um território de rupturas. A universidade constitui-se como espaço de problematização, questionamento e desenvolvimento de práticas, técnicas e tecnologias. (CAMPOS, 2012, p. 32).

A partir da afirmativa acima, sobre a universidade como espaço de formação e desenvolvimento de saberes, iniciamos a contextualização dos cursos de licenciaturas e depois trazemos à discussão o curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Ceará, acompanhando pelos processos sócio-históricos que permeiam a criação dos cursos, que envolvem as discussões sobre as políticas educacionais existentes e os currículos.

No âmbito acadêmico, com a criação dos cursos de graduação, podemos perceber a existência de disputas e tensões quando as disciplinas. As disciplinas teórico-acadêmicas são mais valorizadas que as teórico-profissionais, um problema que pode ser pautado é na construção da identidade profissional tanto do bacharel quanto do licenciando (MACIEL; ANIC, 2019).

O curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Ceará (UFC) foi criado nos anos de 1970, de acordo com os termos da Resolução do CONSU/UFC nº229, de 13 de janeiro de 1970. O aluno poderia obter grau de Bacharel e Licenciado em Ciências Biológicas. Buscando os documentos que regulamentam a profissão do biólogo, podemos destacar a Lei 6.684, de 03 de setembro de 1979, que regulamenta as profissões de Biólogo e Biomédico, e cria os Conselhos Regionais de Biologia e Biomedicina (BRASIL, 1979).

Art. 1º O exercício da profissão de Biólogo é privativo dos portadores de diploma:

I - Devidamente registrado, de bacharel ou licenciado em curso de História Natural, ou de Ciências Biológicas, em todas as suas especialidades ou de licenciado em Ciências, com habilitação em Biologia, expedido por instituição brasileira oficialmente reconhecida; (BRASIL, 1979).

Ao pesquisar sobre o Projeto Político Pedagógico do curso de Ciências Biológicas, foi encontrado documento de “Descrição da Área e Padrões da Qualidade dos Cursos de Graduação em Ciências Biológicas” do Governo Federal, que diz respeito quanto às especificações de quais padrões deveriam ser atingidos para que as universidades pudessem criar os cursos de Ciências Biológicas e avaliarem seus estudantes, o documento é baseado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 96. Nele é possível compreender também as origens científicas das Ciências Biológicas, como destacado abaixo a atuação tanto nas Ciências Físicas e Biológicas. Houveram ainda algumas mudanças, no ano de 1964, como a separação das áreas Biológicas e Geológicas, adequando os novos cursos de acordo com as demandas. Somente nos anos de 1970 que foi estabelecido o currículo mínimo e duração do bacharelado, e organizando as duas formações (BRASIL, 1997).

A área de estudo em Ciências Biológicas teve sua regulamentação em 1962 quando o Conselho Federal de Educação fixou o currículo mínimo e a duração dos cursos de no História Natural no país (Parecer 325/62), o que contribuiu para a formação de profissionais que atendiam às demandas de pesquisa e ensino no 3º grau, ao ensino da Biologia no 2º grau e de Ciências Físicas e Biológicas no 1º grau. (BRASIL, 1997).

Os(as) estudantes desse período ao concluírem o curso de Ciências Biológicas saíam com as habilitações de Bacharel e de Licenciados, a universidade projetou em seu currículo o ensino de disciplinas teóricas e práticas das duas modalidades. Foi da necessidade

de ter uma formação mais completa de professores, que percebemos a separação das duas modalidades. A primeira alternativa criada foram os cursos de licenciatura de curta duração, que não tiveram sucesso pela falta de formação necessária e foram extintos com a criação da LDB de 96 (MACIEL; ANIC, 2019).

Com a regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 9.394/96, que pode proporcionar diversas mudanças nos rumos da educação brasileira, passando assim a representar um aparato legal para o exercício da prática educacional e garantindo o direito à educação a todos e todas, nos diversos níveis. E também no contexto de formação de professores, passou a exigir que os profissionais tivessem competência e formação adequada à prática de ensino, de maneira deveriam ser oferecidas formações complementares que garantem a qualidade profissional dos/das professores(as).

A partir de agora podemos analisar alguns dos componentes curriculares, disponíveis no Sigaa (Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas) da Universidade Federal do Ceará (UFC), os estudantes têm acesso às diferentes estruturas curriculares dos cursos, estas que foram atualizadas ao longo dos anos. Nesses componentes encontrados nesses documentos, fica possível traçar a série de mudanças que foram ocorrendo desde o início do curso e como se dá a atual organização, para que seja possível complementar esse estudo é também necessário fazer a leitura do Projeto Político Pedagógico do Curso (PPC).

A estrutura curricular de 1988, mostra que o curso de Ciências Biológicas era um curso com carga horária extensa a ser cumprida, com o total de 3584 h, mas os estudantes saíam com diploma de atuação em bacharel e licenciatura. Tendo uma formação com disciplinas educacionais reduzida às disciplinas de Psicologia da Educação I e II, Didática I, Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio, Práticas em Ensino de Ciências Biológicas I e II, Práticas de Ensino em Biologia I e II. As demais disciplinas são as chamadas específicas que tratam dos conteúdos biológicos. Mostrando que a essência conteudista é muito forte no curso e ela perdura até às demais estruturas disciplinares.

No ano de 2006 já é possível encontrar uma nova estrutura curricular diversificada para a licenciatura, após a oferta das modalidades separadas. Ela apresenta uma estrutura parecida ao que temos atualmente, mas ainda tem como essência o conteúdo, este que é tão exercitado nas Ciências, sejam elas Física, Química ou Biologia. É possível ver que a educação começa a ter um enfoque um pouco maior, mas ainda assim o excesso de conteúdo ainda é prioridade.

Em 2014 tivemos a aprovação no Plano Nacional de Educação (PNE) Lei nº 13.0005/2014. Um grande avanço na educação, principalmente quando se trata da formação de professores, pois garante a formação em nível superior a todos os(as) professores(as) da rede básica (BRASIL, 2014). É necessário que as políticas educacionais possam ser criadas de maneira a incentivar a profissão professor, garantindo e assegurando os direitos dos(das) trabalhadores(as) da educação.

O currículo do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Ceará, apresenta uma carga horária extensa de disciplinas obrigatórias, principalmente as que discorrem os conteúdos de Ciências e Biologia, já as disciplinas pedagógicas, oferecidas tem carga horária menor, nelas estão incluídas as chamadas instrumentalizações e as optativas de métodos de pesquisas, ofertadas pelo Departamento de Biologia, e as ofertadas pela Faculdade de Educação (FACED), como a Didática, Psicologia do desenvolvimento e aprendizagem na infância e adolescência, Estrutura, política e gestão educacional, Libras, Estudos sócio-históricos e culturais da educação compõem esse quadro pedagógico obrigatório para os estudantes, ao final do curso, obterem o diploma de licenciado ou licenciada em Ciências Biológicas. Essa estrutura curricular é referente ao ano de 2014 e se encontra vigente.

Muito do que se tem visto dentro da universidade acaba por vezes não fazer sentido para a vida do e da estudante, por não conseguir perceber os mecanismos de relação entre os conhecimentos apreendidos dentro da academia e aplicação no cotidiano. Em Goodson (2007, p. 250), encontramos a necessidade de pensar em um currículo como identidade narrativa em contraposição ao currículo prescritivo. Defende que um currículo narrativo pode ser utilizado, a partir das histórias de vida, como contribuição para o processo de aprendizagem. “Ver a aprendizagem como algo ligado à história de vida, é entender que ela está situada em um contexto, e que também tem história”. Assim os/as estudantes podem sentir-se atraídos pela aprendizagem, nesse sentido esse currículo narrativo iria propor mudanças reais em nosso sistema educacional, principalmente nas instituições.

### **3.2 As experiências formativas que utilizam o método autobiográfico**

“Fazer sua história de vida é criar seu rio: descobrindo e desdobrando suas nascentes; projetando seu porvir; delimitando; povoando e organizando suas margens.” (PINEAU, 2008, p. 21)



Todos os dias temos passado por desafios. No ano de 2020, um dos mais difíceis de lidar, que está sendo a pandemia do novo coronavírus. Os planos e toda a organização que tinha feito para o semestre, com a finalidade de concluir o ciclo formativo na universidade foi adiado, e o trabalho que antes era feito presencialmente, hoje é por meio de atividades remotas. São tempos difíceis tanto para a saúde, enquanto coletivo e individual, como política, econômica e socialmente.

Esse momento de estar dentro de casa, cumprindo medidas de isolamento social, assistir e ministrar aulas online, foi e está sendo um período de grande reflexão. A vida é tão rara, como diz Lenine na música Paciência, e nela o pedido de ir com calma, refletir sobre o que estamos sendo e como estamos vivendo, que gerou diversas crises existenciais e também o aumento no número de procura por atendimentos psicológicos, me incluo nesse número. A consciência de que é preciso mudar e compreender nossa emocional, tem me feito repensar em muitas coisas, das práticas pedagógicas, no trabalho, até a forma como lido com o que consumo e como enfrento meus próprios preconceitos.

Ao ingressar no curso de licenciatura em Ciências Biológicas, os(as) estudantes ou a estudante se deparam com um mundo de possibilidades que o curso oferece, são diversas disciplinas optativas que visam auxiliar na formação do profissional biólogo, por isso o destaque feito a elas. É interessante que a organização curricular acaba por permitir que os estudantes tenham vastas experiências, em relação às disciplinas, mas infelizmente são poucas as disciplinas que são relacionadas a atuação docente, cabendo aos estudantes buscarem complementar seus percursos de acordo com suas preferências de atuação.

Como o curso é voltado para a formação inicial de professores, temos alguns programas que contribuem para a formação docente, dos quais serão descritas as experiências formativas vivenciadas ao longo do percurso. Pibid e Residência Pedagógica são programas que tem em sua fundação promover a atuação e valorização de futuros docentes, além das experiências dos estágios obrigatórios.

Seguindo o que já foi dito sobre experiência, iniciei os questionamentos ao pensar minha trajetória de vida, indagando os seguintes pontos: Como ocorreram os processos de formação dentro da universidade? Como as experiências nos programas de formação PIBID e Residência Pedagógica contribuíram para a minha formação? Que outras experiências foram importantes para minha formação? Como me reconheço como docente?

Gostaria de deixar claro que ao ingressar no Curso de Ciências Biológicas, optei pela modalidade da Licenciatura, mas já tinha construído a ideia de mudar para a modalidade de Bacharelado. Minha perspectiva era de virar pesquisadora em algum laboratório, visto que

essa atuação carregava um certo *status*, diferente da “professora de Biologia”. Pensei por algum que tempo que pesquisador(a) era somente aquele(a) que estava dentro do laboratório da universidade. Minha atuação se dava de maneira muito limitada ao pensar sobre a realidade do curso e da atuação profissional do que é ser uma Bióloga, coisa que só pude perceber depois das experiências nos estágios obrigatórios, com as Bolsas do PIBID e do Residência Pedagógica.

Uso como materiais os textos escritos e publicados no *blog* do PIBID Biologia UFC, relatório de estágios e do Residência Pedagógica, que serviram para lembrar das experiências vividas, recorro também as fotografias desses períodos que foram fontes de lembranças de tempos vividos e memórias afetivas. Resgatar também os materiais utilizados no grupo de discussão BioEduc, criado para discutir educação, ensino de Ciências e Biologia. E as experiências práticas de atuação docente ao final do curso de Ciências Biológicas.

Nos cursos de licenciatura, são importantes esses contatos com o espaço escolar, de acordo com Nóvoa (2017), é preciso uma atuação docente que seja executada em conjunto com o espaço e a vivência escolar, em outras palavras, uma profissão que traga para dentro das instituições a formação.

### ***3.2.1 Percurso em Disciplinas obrigatórias/optativas***

A trajetória acadêmica foi importante para que eu possa atuar como professora, tanto de Ciências no ensino fundamental quanto de Biologia no ensino médio e de outras áreas próximas, como será visto no fim ou nas possibilidades de atuação docente.

No primeiro semestre do curso de Ciências Biológicas, aprendi como a Ciência levou longos anos para se consagrar e ter o status que carrega nos dias atuais, por meio do pensamento iluminista, onde a razão era chave de todo o conhecimento. A partir da compreensão do fazer científico e da rotina que permeia as pesquisas científicas, fui alimentando a mudança de curso, a princípio todos os planos de mudar para o bacharelado estavam dando certo e ao final do 3º semestre iria fazer o pedido. Ficava ansiosa só de imaginar. No trabalho de Moreira (2020), podemos destacar o relato de que os colegas de curso que fizeram a mudança de modalidade para bacharelado, indicando ser uma prática comum, em relação às indecisões que persistem quando o estudante é recém ingresso no curso.

No final do 3º semestre concluí uma das disciplinas de Botânica. A professora da disciplina de Morfologia e Taxonomia das Espermatófitas, deixou disponível o seu laboratório para aqueles alunos que se destacaram na disciplina e que também tinham interesse pela Botânica. Eu amava estudar botânica, me perdia por horas estudando as características evolutivas das plantas e as estruturas reprodutivas, famílias e classificações que só quem já teve o prazer ou desprazer de ter aulas de Botânica pode saber.

Fui até a professora e indiquei minha vontade de querer pesquisar para ela, assim fiquei por alguns meses como voluntária no seu laboratório. Nesse período conheci algumas pessoas que foram e são ainda hoje importantes no processo de vir a ser professora, o monitor da disciplina na época, foi quem partilhou comigo diversas experiências que ele tinha da disciplina com o ensino e me escutou em diversos momentos conflituosos. Além dele, teve um aluno que era do doutorado e fomos amigos por um tempo, ele era professor de Biologia de uma escola pública e sempre me incentivou a trocar o voluntariado do laboratório pela sala de aula, lembro que ele vivia dizendo que aquele não parecia ser meu lugar e aquilo ficava ecoando, e me questionei por um tempo sobre isso.

Percebo que essa paixão pelas plantas se deu lá na minha infância, quando ao invés de cuidar delas eu as destruía, e ao longo do curso percebi a importância delas e como somos seres dependentes uns dos outros. Por diversas vezes, nas práticas da disciplina, lembrei de como era viver no interior rodeada de plantas e animais, me deixei mergulhar nelas e assim compreender um dos motivos de escolher Biologia. Ali o conhecimento fazia sentido, pois já tive a vivência prática.

“Uma aula, portanto, somente ensina quando existe diálogo, quando o aluno ouve e compara o que ouve com o que sabe, quando percebe que o que está aprendendo existe na vida, na TV, nas notícias. [...] Saber o que se sabe sem nunca usar, é saber o que não se precisa saber.” (ANTUNES, 2005, p. 17)

O professor das disciplinas de Biologia do Desenvolvimento, foi uma das pessoas mais incríveis que eu tive o prazer de conviver no curso e conversar, escrevo com lágrimas por lembrar de tantos anos indo à sala dele e ouvir sua voz perguntando como anda a vida. Ele sempre soltava nos momentos que eu queria sair da licenciatura: “Será que isso é mesmo que você quer, Andreza?”. Ele sempre chegava disposto a ouvir o que os alunos tinham a dizer, e foi a forma dele de ouvir e ensinar que serviu de inspiração e de oportunidade para viver novos momentos na graduação.

Esse professor mostrou o que havia de mais humano no curso, foi ele quem sempre tinha uma palavra de conforto e quem levava doces para as reuniões, na sala dele a gente fazia a festa e também levava muitos puxões de orelha. Um dos poucos professores no curso que realmente demonstrava se importar e que ajudava em muitos momentos que gente se via perdido. Ele é o tipo de pessoa que tem o dom de ver os potenciais, habilidades e dar conselhos que mais na frente a gente não se arrepende de seguir ou que a gente vai adiando e no fim acaba fazendo. Só o fato de acontecerem trocas nos corredores quando estávamos nos intervalos das aulas ou sem saco para elas, ele sempre estava disponível para jogar conversa fora e questionar o que estávamos fazendo, dizendo que era importante nossa participação em sala de aula e nosso compromisso com a instituição. Pensando nele e nessas longas conversas, percebo que muito do que consigo lembrar é de ser grata junto aos meus colegas de termos alguém como ele. Para alguns ele pode ser chamado de chato, mas para muitos outros como eu, ele foi o amigo que a gente precisou nas horas difíceis e também nas alegrias.

Em Freire (2016, p. 140) encontramos a frase que se encaixa perfeitamente a descrição acima “A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente a permanência do hoje.”

Nas outras disciplinas obrigatórias tais como: Biologia celular, Instrumentalização para o estudo da Ciência I (IPEC I), Instrumentalização para o estudo da Ciência II (IPEC II), Criptógamas, Biologia do desenvolvimento, Microbiologia Geral, Histologia Animal, Fundamentos de Física, Fundamentos de Fisiologia Humana.

Todas elas foram disciplinas nas quais os docentes tiveram interesse em contextualizar com práticas e discussões que pudessem ser levadas para serem discutidas nas escolas, pensando em como elas poderiam contribuir para o pensamento crítico dos estudantes, os estudantes do curso foram estimulados a repensar em como aqueles conteúdos poderiam fazer parte da rotina escolar.

Logo, podemos traçar referência com os estudos de Borba (2013), onde defende que o papel do professor de Biologia, em formação, deve estar para além dos conteúdos propostos pelo currículo escolar, levando os estudantes a resolverem problemas sociais existentes. De tal forma que o aprendizado tenha uma aplicação prática com a realidade desses estudantes.

A formação para o incentivo da valorização da Ciência, em especial, as pesquisas desenvolvidas são de extrema importância dado ao contexto da pandemia, onde todos dependemos dos investimentos e dos profissionais, que envolvem a produção de medicamentos e vacinas.

As disciplinas pedagógicas obrigatórias: Didática I, Instrumentalização para o ensino de Ciências (III), Instrumentalização para o ensino de Ciências IV (IPEC IV) e Instrumentalização para o ensino de Ciências V (IPEC V), Psicologia do Desenvolvimento e aprendizagem na adolescência, Libras, Biologia de Campo Aplicada ao Ensino, Estrutura, Política e Gestão Educacional, Estudos Sócio-históricos e culturais da educação, Informática Aplicada ao Ensino de Ciências, foram essenciais para a trazer a reflexão do que é ser educador. Discussões que permeiam a psicologia, política, sociedade, economia e formação, contribuíram para o percurso formativo de ser professor/professora.

Nos componentes optativos, como o próprio nome já deixa clara sua função, o estudante está livre para fazer a matrícula nas disciplinas que desejar, dentro da carga horária disponível para o cumprimento das atividades. Direcionei essa carga horária para adequar aos conhecimentos que considero necessários para uma boa atuação e formação docente, dentre os componentes optativos faço destaque para cada um deles abaixo e comento sobre os aspectos que achei interessante para complementar minha formação.

Métodos de Pesquisa em ensino de Ciências e Biologia (CH0011), ofertada pelo Departamento de Biologia, essa disciplina busca trazer as discussões sobre os aspectos teóricos-metodológicos das pesquisas em ensino de Ciências e Biologia, mergulhando na pesquisa qualitativa e como ela tem potencial formador, uma tentativa de fugir dos trabalhos com análises quantitativas e a exatidão científica.

Educação Popular e de Jovens e Adultos (PD0103), essa disciplina é ofertada pela Faculdade de Educação (FACED) para o curso de Pedagogia, optei por ela depois que li Paulo Freire e comecei a pensar em como poderia atuar na educação de jovens e adultos (EJA), também fiz reflexões das vezes que acompanhei minha mãe e meus tios as suas aulas na EJA. Percebi o quanto essa modalidade é deixada de lado pelos próprios profissionais da educação e de como ela vem se transformando, como modalidade onde os estudantes trabalhadores são obrigados a lidar, seja pelo cansaço ou pela falta de interesse em estudar aquilo que parece não fazer sentido, levando ao aumento nos índices de evasão escolar. É no trabalho de Araújo Júnior (2019), que encontramos a preocupação com a formação de professores de Biologia para atuação na EJA, a partir do reconhecimento da realidade dos e das estudantes, que tem uma rotina diferente dos alunos das turmas diurnas, procurando também valorizar os conhecimentos da Ciências como produção cultural e um estímulo para produção da subjetividade e dos itinerários formativos.

Formação Intercultural (PD0092), ofertada pela FACED também para o curso de Pedagogia, busca discutir questões envolvendo cultura, diferenças e desigualdades sociais,

relações de alteridade e as representações do outro, currículo e narrativas, inseridos nos contextos dos espaços escolares e não escolares. Tive interesse nela por conta das leituras que fiz de Silva (2010), Louro (2014), Furlani (2013) e gostaria de aprofundar as leituras e discussões sobre esses assuntos, visto que como futura professora de Biologia, na prática escolar iria me deparar com esses tipos de discussões com os e as estudantes, visto que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trazem como orientação o trabalho com temas contemporâneos transversais, são eles: multiculturalismo, Ciência e Tecnologia, Meio Ambiente, Economia, Saúde, Cidadania e Civismo (MEC, 2019).

Percebo como necessidade a de pontuar que o componente optativo ‘Autobiografia e Educação’ (PD0076), é ponto chave para pensar nesse trabalho, e assim estruturar a partir da autobiografia e da formação de professores este que se apresenta como trabalho de conclusão de curso. O momento dedicado a esta disciplina foi um dos mais difíceis e mais enriquecedores do qual pude fazer parte. Foram perdas e muitas mudanças durante esse período, que refletiu a emoção de apresentar a autobiografia educacional como trabalho final da disciplina e como este trabalho iria ser uma despedida e um espaço para novos começos.

O percurso formativo com as disciplinas obrigatórias e optativas, me fizeram concluir que, como professora, quero estar preparada para ajudar os meus estudantes a compreenderem suas experiências com a educação e criar pontes entre o processo de aprendizagem e a realidade nas quais estão inseridos, fazendo-os pensar e atuar criticamente no mundo e com o mundo, de maneira que eles possam modificar suas realidades. A crítica que Paulo Freire (2016), faz em relação ao intelectual memorizador, é esta a qual quero manter distância, quero como Freire um mundo que seja conectado ao concreto, que transmita a realidade e que nela possa intervir.

### ***3.2.2 Projetos Institucionais e Estágios***

Preciso enfatizar a importância dos programas já citados, o Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID-Biologia) subprojeto Biologia e o Programa Residência Pedagógica subprojeto Biologia (RP-Biologia), pela oportunidade de experienciar a prática de professor, dentro e fora da sala de aula e gostaria de deixar meus agradecimentos aos professores coordenadores do PIBID subprojeto Biologia do Programa Residência Pedagógica subprojeto Biologia.

Como um trecho da música Paciência do cantor Lenine, ‘Mesmo quando tudo pede um pouco mais de calma Mesmo quando o corpo pede um pouco mais de alma Eu sei, A vida não para.’ A pressa em concretizar o sonho de ser bacharel em Ciências Biológicas, mudou após abertura do edital para o PIBID subprojeto Biologia, estava em um período que queria uma bolsa a todo custo, não importava qual.

Foi participando da seleção do PIBID, que me descobri, ele começou no final de 2016 e foi até o comecinho de 2018. As participações das reuniões, antes de ser declarada bolsista, foram incríveis! Pude ouvir os colegas sobre as suas vivências com a escola, os projetos e as relações com os estudantes. Ali se discutiam as teorias e as atuações práticas, pensando na nossa formação e também na formação dos estudantes das escolas de atuação, todo esse momento prévio serviu para eu me familiarizar com o trabalho que estava por vir.

Esse período todo ocorreu em 2016, ano em que as ocupações escolares e universidades, ocorreram diversos movimentos contra a educação, havia sido lançada a proposta do Projeto de Lei (PL) Escola Sem Partido e PEC 241 (ou PEC 55), que congela teto de gastos do Governo com saúde e educação por 20 anos. Cheguei muito nova em todo esse movimento, me surpreendeu o trabalho feito pelos colegas bolsistas com os estudantes das escolas ocupadas e também pelos colegas de curso que se mobilizaram nas ocupações da universidade, muitas pessoas organizaram e fizeram dele um espaço de muito aprendizado, vários momentos de formação com professores, discussões sobre o contexto político e os movimentos para o sucateamento da saúde e educação foram levantados.

Nesse espaço de tempo que estive envolvida nos movimentos de ocupação da UFC, levantou diversos questionamentos sobre o que os estudantes fazem dentro das universidades e como o pessoal que não viveu essa realidade tinha como ideia construída desse ato. Nos grupos de *WhatsApp*, em especial os da família, foram escritas muitas ofensas a todos os colegas que participavam do movimento, me inclui nele e fiquei indignada em como as pessoas podem ser levadas a acreditar em discursos que são criados por preconceitos aos estudantes, como desacreditam e taxam como atos de vandalismo esse movimento que foi em prol de investimentos em educação e saúde. Hoje conseguimos sentir todo esse peso.

Em Freire (2016), compreendemos que nada é neutro, tudo tem uma ideologia por trás, e é preciso que a gente se oponha a ideologia dos repressores. Ainda nesse período pude atuar em uma das escolas, após o fim das ocupações, levando as discussões contra o PL Escola Sem Partido. Meu primeiro grande momento foi sentir que ali era meu lugar, o espaço que me fazia bem e cumpria tudo o que eu me propus a fazer com meus colegas. Passei pelo momento de ter as dificuldades de trabalhar em grupo com colegas, visto que não eram da

mesma turma que eu e sim de outros semestres, mas foram colegas que o curso pode me proporcionar conviver e aprendi muito.

Além de participar das reuniões do PIBID, que ocorriam duas vezes na semana, participei também do grupo de estudo BioEduc, esse grupo tinha por objetivo trazer para o curso de licenciatura em Ciências Biológicas as discussões e leituras sobre educação e ensino de Biologia. Uma vez por semana, nos reunimos para discutir um texto referente ao tema do mês.

Ali me senti mais empolgada e contemplada pela a licenciatura, principalmente pelo fato de poder ler, sempre gostei muito, e discutir com os colegas sobre as leituras foi um processo de construção. Colocamos em prática as reflexões advindas das leituras pela partilha de opiniões e como poderíamos implementar aquelas análises em sala de aula. O BioEduc acabou sendo uma extensão do trabalho que estava sendo realizado no PIBID, já que nas reuniões de formação também discutimos algumas obras e como elas iriam servir de referenciais para nossa atuação.

Como sempre tive dificuldades em conversar com pessoas fora do meu ciclo de amizades, houve uma ruptura comigo mesma nesse aspecto e para além dele também consegue construir pontes com os colegas de curso, com os/as estudantes da escola que atuei e ainda hoje tenho eles em redes sociais e fico muito feliz com suas conquistas.

É interessante pensar que de alguma forma, seja por uma conversa na fila da merenda ou na sala de aula explicando um conteúdo, que a gente consegue fazer a diferença na vida de alguém, motivar ou simplesmente fazer o aluno compreender aquele conteúdo e para além disso, propor que ele saiba fazer sozinho e com a ajuda dos colegas, é um trabalho coletivo que só o viver na escola pode proporcionar, os livros não são suficientes para a realidade que nos deparamos. Só o saber da experiência que nos faz entender as particularidades que nós professores temos ao ensinar e aos estudantes de aprender, como podemos junto com os e as estudantes criar maneiras de discutir o que se pretende aprender e assim seguirmos juntos no processo de aprendizagem. Eu com eles e eles comigo.

Os caminhos no PIBID não foram só flores, tiveram muitos momentos onde me senti sem chão por tentar a todo custo fazer um projeto que até então considerava importante para os estudantes. Queria muito levar para os estudantes os modelos de citologia, na minha cabeça eles iriam amar entender as células e diferenciar as células eucarióticas e procarióticas, animais e vegetais.

Por acreditar que ia dar certo, junto com meus colegas levamos os modelos disponíveis no laboratório para o pátio, de maneira que no intervalo os alunos pudessem



olhar, tocar e perguntar o que era aquilo. Alguns alunos passaram e olharam, outros nem chegaram perto e aquilo passou a me causar incômodo, uma frustração por ter categorizado que aquilo seria interessante e que fosse chamar atenção deles.

Chorei, chorei muito tentando. Novamente recorri ao professor coordenador, que era o coordenador do PIBID, ele simplesmente conversou comigo e me perguntou o que eu gostaria de saber quando era estudante. Aí tudo começou a fazer sentido novamente, e então demos continuidade em um projeto que outros colegas já haviam trabalhado, o chamado “Corpos: Expressões e Impressões”. De acordo com Perez (2003), defende que o cotidiano escolar é um espaço-tempo para compartilhar experiências, memórias e histórias, dando consequência ao exercício político e epistemológico, que levam as práticas de um conhecimento-emancipação que está em construção. Em Tardif (2000, p. 7), lemos que

os conhecimentos profissionais exigem sempre uma parcela de improvisação e adaptação a situações novas e únicas que exigem ao profissional reflexão e discernimento para que não só possa compreender o problema como também organizar e esclarecer os objetivos almejados e os meios necessários para atingi-los.

O projeto Corpos, tinha como objetivo discutir corpo, gênero e sexualidade nas escolas e compreender o corpo humano como uma construção histórico-cultural, a partir de diferentes interpretações, proporcionando a valorização do mesmo para a vida, era uma temática importante, principalmente porque trabalhávamos com adolescentes e sabemos que a adolescência é um período de muitos conflitos, nós passamos por isso e nos sentimos deslocados em muitos aspectos que propomos enfrentar. No começo me senti meio desconfortável, mas ao mesmo tempo motivada em aprender e compreender muito do que se passava com esses jovens e comigo. Encarei como desafio junto com os colegas.

A primeira coisa que fizemos foram as leituras pertinentes ao tema, lemos Louro (2014), sua obra “Gênero e sexualidade na Educação: uma perspectiva pós estruturalista”, em outro momento fiz novamente essa leitura para uma disciplina e mais a frente falarei. Lemos também “Mitos e Tabus da sexualidade humana” e “Educação Sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças”, de Furlani (2007; 2011). Aos poucos fui percebendo as problemáticas existentes comigo, com meu próprio corpo e como entendo sexualidade, além de reviver momentos da escola que foram embates para alguns pontos da minha vida e pude refletir nesse período.

Ambas autoras trazem à luz uma perspectiva pós-estruturalista, nas maneiras de serem abordados os conteúdos necessários para a discussão que envolve corpo, gênero e

sexualidade. Elas apresentam uma análise que não busca somente a definição desses termos, mas mostra a possibilidade de pensar em relações de poder, que são descritos por Foucault em seus estudos de sexualidade, e também em como essas relações podem discutir classe social, relações de gênero e as demais relações com o ser com a sociedade.

A instituição escola é o espaço onde se dão os encontros entre professores e alunos, entre currículos, materiais de ensino e processos formativos, os quais nos permitem compreender como as práticas de ensino de Biologia se articulam com os diversos elementos sócio-históricos que as constituem. (MARANDINO; SELES; FERREIRA, 2009, p. 23)

Pude confrontar como esse tema foi trabalhado na escola, até hoje fico amedrontada ao pensar em como tudo se deu. A perspectiva de como encarar o sexo foi trabalhada na a partir do modelo biológico-higienista, um agente de saúde foi a escola e começou a indagar minha turma sobre os conhecimentos que possuíamos sobre o tema sexo. Até então não havia problemas, mas as imagens de doenças sexualmente transmissíveis (DST's, nomenclatura utilizada na época) começaram a ser exibidas e aquilo começou a assustar. De imediato achei interessante aquela discussão na escola, principalmente porque não estava limitada somente às aulas da professora de Ciências. Ao longo dos anos, ao pensar sobre relações sexuais, passei a associar quaisquer práticas às doenças, principalmente aqueles entre pessoas do mesmo sexo. Comecei a nutrir um preconceito quanto a isso justamente por medo. E assim afastei algumas pessoas da minha vida, deixei de vivenciar experiências que talvez me tivesse transformado em uma pessoa mais realizada.

Esse é um problema existente quando não se tem uma mediação dentro da escola quando se vai discutir esse tipo de temática, é necessário trazer diversas perspectivas e assim fazer com que o aluno possa refletir sobre si mesmo nesse processo. E assim ir se conhecendo e criando novas possibilidades de relações. Uma prática reflexiva não é apenas uma competência a serviço dos interesses do professor, é uma expressão da consciência profissional (PERRENOUD, 2002).

Outro projeto que proporcionou o encontro com memórias ainda mais antigas foi o de Horta Escolar, onde além de trabalharmos com a tentativa de cultivo de hortaliças, fizemos também um espaço para plantas medicinais. Previamente fizemos uma oficina com o

Projeto Farmácia Viva, que fica no horto de plantas medicinais da UFC, no campus do Pici. Lá aprendemos algumas propriedades das plantas regionais e seu uso correto, assim como a história da criação do projeto e seu fundador, ali fez o sentido do estudo da universidade e um retorno à comunidade.

Nessas horas de conhecer mais sobre as plantas lembrei da minha avó e como ela usava os chás e lambedores para curar algumas enfermidades, essa prática de falar sobre as plantas era um conhecimento de gerações que minha avó sempre teve muito orgulho de defender, ela sempre dizia que os chás eram melhores que os medicamentos vendidos nas farmácias, claro que ela não negava o uso de medicamentos, mas a ideia era primeiro usar uma alternativa fitoterápica. Foram esses ensinamentos e memórias que levei junto às práticas do PIBID, muitos alunos também tinham avós parecidas com a minha, aqui ainda temos o costume de ouvir e conversar com nossos familiares, apesar de toda a correria do dia a dia.

Os alunos fizeram ilustrações nas oficinas de desenho científico, além de pesquisarem sobre algumas propriedades terapêuticas de plantas que eles tinham conhecimento, e assim esse trabalho resultou em um momento de culminância do projeto, que consistiu na escolha de desenhos para grafitem o espaço da horta, de maneira que aquele local trouxesse aos estudantes um lugar de acolhimento e que ali eles poderiam vivenciar e aprender com a natureza.

Em 2018, muita coisa mudou. Já não poderia estar no PIBID por conta de uma nova portaria que modifica os semestres para atuação dos estudantes, cheguei também no período dos estágios supervisionados do ensino fundamental e resolvi dedicar o primeiro semestre para realização deles.

De tal modo que Carvalho (2013), argumenta que nos estágios devemos utilizar a escola como laboratório, no qual utilizamos os saberes adquiridos e fomentamos teoria-prática, que integram o saber e o fazer docente na prática, destacando a disciplina de Ciências no ensino Fundamental.

As disciplinas de Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental I e II, são em semestres diferentes, mas como facilitaria fazer os dois juntos, pedi a quebra de pré-requisito e fiz a matrícula nas duas disciplinas. Fiz os dois no mesmo período e na mesma escola, para que fosse mais fácil o deslocamento.

Escolhi uma escola próxima da universidade, dava para ir caminhando, e como o estágio pode ser feito em dupla, ia com minha dupla ou com os colegas que também conseguiram vaga na mesma escola que eu. É comum que esse componente curricular seja executado em escolas da prefeitura, visto que a demanda de escolas do estado com turmas de

ensino fundamental tende a diminuir. Nesse momento vou recorrer aos relatórios das disciplinas para poder lembrar desse período.

O estágio foi um período onde articulei os aprendizados da universidade com as experiências do PIBID, repensando em como minha prática docente poderia melhorar. Entretanto, o momento também me fez ter ainda mais certeza de que ser professora de Biologia é algo que quero, vou explicar melhor esse ponto.

O professor que liberou o estágio em suas turmas de 6º e 9º anos, permitiu a observação de suas regências e no primeiro dia de observação de suas aulas houve o questionamento por parte do tal professor. Ele nos perguntou ao final da aula se tínhamos certeza de que era isso que queríamos e perguntou se já havíamos pensado em outras possibilidades que não fosse o ensino, enfaticamente respondemos que não e que nossa vontade de ensinar era real.

Quando iniciamos as nossas regências nos deparamos com a greve de professores efetivos da rede municipal, apesar dessa situação pensávamos que o docente, iria continuar suas regências já ele era professor temporário. Ao invés de nos avisar que aderiu a greve, ele simplesmente desapareceu, e tivemos que continuar os estágios, pois poucos eram os professores temporários, acabamos sendo acompanhados pela coordenadora e por outros professores.

Sempre optamos por planejar as atividades pensando nas demandas existentes na escola, a que percebemos foi a necessidade de trabalhar a temática de responsabilidade ambiental com os pequenos (6º ano), utilizamos alguns recursos audiovisuais, como vídeos sobre a relação do ser humano e do meio ambiente. O vídeo que gerou grande discussão foi o Man de Steve Cutts, o que chamou atenção dos estudantes foi a forma com que o personagem saía com sua arma atirando em todos os seres vivos que passavam ao seu lado.

Fizemos uma roda de conversa para ouvir o que os estudantes acharam do vídeo, e boa parte da turma demonstrou a compreensão de que o ser humano modifica o meio ambiente e causa a morte de outros seres vivos. Percebemos alguns comentários interessantes, quando eles disseram que o porte de armas deveria ser permitido para todos os cidadãos. Hoje, em pleno 2021, ainda reflito sobre esse momento onde crianças estavam reproduzindo o discurso de adultos, que defendem o posicionamento do presidente eleito. Em certo momento tivemos que intervir por conta de alguns tons elevados, aprendemos a ouvir e mediar situações onde há conflitos. Conseguimos em outro momento para encerrar nossas atividades de estágio fazer um seminário com os pequenos, onde eles poderiam escolher um tipo de impacto ambiental e apresentar para os colegas, ficamos surpresos com as apresentações impecáveis.

Já na turma de 9º ano, foi nos apresentada como a pior turma da escola. Eu vi aquilo como chance de compreender o porquê diziam aquilo, desde o primeiro dia de regência só tive boas experiências com os alunos daquela turma. Nela observamos a relação entre professor e aluno, percebemos que o professor regente não tinha interesse em estar ali, a partir disso percebemos que muitos estudantes ficavam com fones de ouvido ou mexendo nos celulares enquanto o professor estava ministrando aula.

Quando optamos por iniciar as regências revisando conceitos de físico-química e fisiologia humana, utilizamos práticas comuns que eles experimentam na escola para assim introduzir o conteúdo propriamente dito. Partindo do conhecimento prévio deles e articulando com o contexto científico, desconstruímos a sala de aula com cadeiras enfileiradas para uma nova sala onde eles ficavam lado a lado em semicírculo, por vezes como estagiária ficava sentada explicando determinado assunto como uma conversa, onde todos poderiam falar.

É preciso que o professor deixe de seguir o papel de transmissor e detentor de todo conhecimento, e estimular os alunos para que deixem de ser passivos no processo de ensino-aprendizagem, saindo da linha tradicional e seguindo para uma outra mais libertadora e crítico-social. Cabe a nós, futuros docentes, fazer uma observação crítica das situações observadas na escola e promover mudanças no espaço escolar (CARVALHO, 2013).

As leituras de Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia* (1996) nunca fizeram tanto sentido quando colocadas em práticas, quando pensamos na famosa frase: “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua construção formação”, podemos fazer um paralelo sobre o professor regente que já estava desmotivado e só depositava o conteúdo, conceito de educação bancária, assim como também quando estávamos com esses estudantes vimos que eles sentiram-se confortáveis conosco e assim poderem ser protagonistas e responsáveis pelo processo de aprendizagem.

Compreendo que poderia ter modificado essa experiência, visto que apesar das facilidades ao executar o estágio com colegas que já tinham partilhado outras experiências, me impediu de experienciar o trabalho em equipe ou individual com colegas desconhecidos.

Apesar da possibilidade de ter sido diferente, consegui obter um aprendizado importante para minha atuação como docente, principalmente nos dias atuais, onde sou professora temporária em uma escola de tempo integral. Tento mediar as discussões com os estudantes e também tento criar a possibilidade para que eles reflitam sobre as relações existentes do conteúdo com o cotidiano, permitindo que eles consigam ser sujeitos do processo de ensino-aprendizagem e que possam analisar criticamente as relações existentes em nossa sociedade.

Após concluir os estágios obrigatórios no ensino fundamental, ainda tinha a demanda dos estágios supervisionados no ensino médio (ESEM), e esse foi feito o aproveitamento por meio do Programa Residência Pedagógica (PRP), visto a portaria que autorizava a contabilidade dessa carga horária para os estágios obrigatórios. O PRP foi instituído em 2018, por meio da portaria abaixo:

PORTARIA CAPES Nº 38, de 28 de fevereiro de 2018 – INSTITUI O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Art.1º Instituir o Programa de Residência Pedagógica com a finalidade de apoiar Instituições de Ensino Superior (IES) na implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica.

Art. 2º São objetivos do Programa de Residência Pedagógica:

I. Aperfeiçoar a formação dos discentes dos cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e que conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias; II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica; III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e aquelas que receberão os egressos das licenciaturas, além de estimular o protagonismo das redes de ensino na formação de professores; e IV. Promover a adequação dos currículos e das propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (BRASIL, 2018).

A vivência na Residência Pedagógica foi bastante conflituosa, por conta das diferenças do que foi o PIBID e das relações entre escola-universidade. Esse conflito se deu principalmente por conta das expectativas criadas em torno do PRP, de tal forma que a prática se mostrou completamente diferente do esperado. Tivemos um longo período de observação da realidade escolar, dedicamos seis meses de observação e planejamento de ações que pudessem apresentar resultados positivos para a escola. Infelizmente por conta do processo de adaptação, à rotina escolar foi conturbada, parecia que todos ali na escola não nos queriam. Isso causou certos desconfortos, já que a escola participou da seleção do programa e quando chegamos para atuar, fomos recebidos de uma maneira que não esperávamos.

Conseguimos observar a realidade da escola e compreender as relações entre alunos e professores, enquanto construímos nossas relações com todos que fazem parte do contexto escolar, sejam os funcionários, professores, gestores, alunos e pais. Participamos ao longo desses um ano e nove meses do processo de transformação da escola, onde a mesma estava completamente sucateada e nesse período vimos a tentativa da gestão escolar em propor melhorias no espaço escolar. Participamos de momentos de construção de uma escola formada por professores que ainda acreditam no ensino público, percebemos que alguns

professores ou componentes da escola passam dos limites éticos, e vimos como trabalhar com outras pessoas não é uma tarefa de fácil realização.

Na RP, tivemos que nos assumir como professores e aprendemos a agir nas mais diversas situações que são corriqueiras da realidade escolar, deparamo-nos com alunos fora da faixa, problemas com drogas, violências diversas, situações de assédio, professores esgotados, mas também fizemos parte de momentos formativos propostos pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC), Jornadas Pedagógicas e Conselhos de Classe.

Pudemos realizar diversos trabalhos na escola, como a organização da Feira de Ciências Escolar, Feira das Profissões, Acompanhamentos por psicólogos em formação, Horta Escolar, Oficinas de reciclagem de materiais, Discussões sobre o corpo: Gênero e Sexualidade, Aulas de Campo e outras atividades de puderam aproximar a universidade da escola e também trazer para a escola discussões que ocorrem na sociedade.

Aproveitei o momento para atuar em todas as turmas possíveis, encarei cada turma como única e também como meio de aprender sobre cada uma, sempre buscando ter o máximo de experiências possíveis enquanto estivesse no programa.

### ***3.2.3 Outras experiências formativas do vir a ser professora***

Na universidade tive experiências relacionadas aos resultados dos trabalhos desenvolvidos no PIBID e na RP, que resultaram em apresentações e participações em eventos, como os encontros universitários (Eu's) e os eventos relacionados ao ensino de Biologia, valorizando nossos esforços e compartilhando com outros colegas em formação. Dentro os quais a participação do VII Encontro Regional de Ensino de Biologia (EREBIO) com o tema: *“Ensino de Biologia: políticas de formação e formação política”*, realizada na Universidade Regional do Cariri (URCA) em Crato/CE e apresentação do trabalho intitulado: *“Aproximar é se fazer conhecer: um aprendizado de futuros docentes fora da sala de aula”*, como colaboradora.

Participação do VII Encontro Nacional das Licenciaturas/ VI Seminário do PIBID/ I Seminário do Residência Pedagógica com o tema: *“Educação e Resistência: a formação de professores em tempos de crise democrática”*, realizado na Universidade Estadual do Ceará (UECE) e apresentação do trabalho intitulado: *As Primeiras Percepções de Bolsistas em Aulões do Programa Residência Pedagógica do Subprojeto Biologia*, como colaboradora e apresentado no VII Encontro Nacional das Licenciaturas/ VI Seminário do

PIBID/ I Seminário do Residência Pedagógica, realizado na Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Apresentação do trabalho intitulado: A Interdisciplinaridade dos Corpos Quebrando Tabus: um diálogo entre Biologia e Ciências Humanas, como autora principal e apresentado no XII Encontro de Práticas Docentes/ V Seminário Institucional de Iniciação à Docência realizado na Universidade Federal do Ceará (UFC).

Participação do I Simpósio Cearense de Ensino de Biologia, realizado na Universidade Federal do Ceará (UFC).

Apresentação do trabalho intitulado: Gravidez na Adolescência e Evasão Escolar: Faces de uma mesma moeda? Ou falta de informação? como colaboradora e apresentado no III Seminário Nacional da Rede Mapa/ I Congresso Internacional de Política Educacional e Emancipação: As relações entre Estado, Sociedade e Educação. Realizado na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará – FAGED/UFC.

Participação da mesa redonda “*Vivências em Educação: diferentes olhares e perspectivas*” durante a XXVIII Semana da Biologia da Universidade Federal do Ceará (UFC), que teve como tema: Como Mandacaru no Sertão: Fulorescer ou Perecer?

Curso de Extensão: Tópicos em Ensino de Ciências, feito pela modalidade Ead, ofertado pelo Projeto de Extensão de Formação de Professores para o Ensino de Ciências e Biologia (ForBio) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). O curso pontuou a formação de professores em três aspectos que fazem parte do nosso percurso formativo, foram elas: Biotecnologia, TICs para o Ensino, Experimentação no Ensino de Ciências e Interdisciplinaridade. Em todos os tópicos as experiências prévias, professores e alunos, foram valorizadas e a partir delas foram gerando discussões sobre as realidades escolares de cada um.

Atuação como professora temporária do Estado do Ceará, enquadrada como artigo 4, em uma Escola de Tempo Integral do Ensino Médio, ofertando disciplinas eletivas e a disciplina de Química para o 2º ano do Ensino Médio. Me deparei com questões que permeiam minha formação, em como poderia ministrar uma disciplina se minha formação é para Ciências Biológicas? Me coloquei em uma posição onde ensinar não era mais visto como um processo prazeroso, mas insuficiente, dada a ideia de que defendo a formação de professores que possam atuar em sua área de formação.

Podemos retomar neste ponto as contribuições do trabalho de Huberman (1997), uma tentativa de compreender a tendência do ciclo profissional dos professores, este defende



que nos dois ou três primeiros anos de atuação profissional é caracterizado pela fase de sobrevivência e descoberta, elas podem ser vividas de maneira fácil ou difícil.

Conviver com os medos e traumas de carregar o fardo de ser uma professora ruim, me colocou em situações cheias de ansiedade e vontade de desistir da carreira docente, mas ao mesmo tempo dada a necessidade de exercer o trabalho para conseguir viver no mundo e também fazer o que por muitas vezes eu amei. Nesse ponto os estudos Pryjma e Wilkeler (2014, p. 27), nos dizem que “O saber necessário ao exercício profissional docente é aprimorado à medida em que as práticas da sala de aula são questionadas, problematizadas, analisadas e refletidas de diferentes modos, na e sobre a ação”.

Muitos conflitos internos marcaram meu primeiro ano como docente, principalmente quando, logo no início do ano letivo, surgiram os primeiros casos de Covid-19 no país. O ensino que antes era presencial foi modificado para o ensino remoto, e apesar de tido a formação, dentro da universidade com as ferramentas virtuais de aprendizagem, não foram suficientes para que fossem executadas de maneira tão assertiva assim. Por muitas vezes recorri aos meus coordenadores, que mesmo após diversas demonstrações de satisfação com meu trabalho não foi suficiente para que eu me sentisse segura.

Foi pensando em como meus alunos assistiam às aulas e conseguiam compreender os conteúdos discutidos, que comecei a refletir em como se dava a relação de ensino-aprendizagem e como o currículo poderia estar influenciando na falta de compreensão do que estava sendo ensinado.

Quando retomamos a discussão do currículo e das disciplinas escolares, podemos perceber através da análise dos atores sociais responsáveis por colocar em prática as ideias do currículo de acordo com a demanda da sociedade, nesse sentido é possível relacionar com as atividades desempenhadas pelos professores, gestores e estudantes. No caso das escolas de ensino médio de tempo integral (EEMTIs) apesar de apresentar um currículo flexível, com as disciplinas eletivas que fazem parte da proposta do novo ensino médio, os/as estudantes ainda são direcionados para áreas específicas, principalmente as disciplinas que estimulam os conhecimentos em Língua Portuguesa, Matemática, Física, Química e Biologia.

Nesse sentido, Goodson (1997, p. 32), nos lembra que as “disciplinas escolares reforçam os padrões da divisão e fragmentação do conhecimento em nossa sociedade”. Podemos relacionar também Morin (2011), sobre as consequências que a fragmentação desse conhecimento causa, principalmente quando é necessário pensar em como esse conhecimento é múltiplo/conectado e não limitado a determinada disciplina. Nos diversos níveis de ensino podemos perceber que essa prática é o tempo todo reforçada.

De Lima *et. al.* (2007), discutem sobre os primeiros anos de professores(as) ao terem concluído a formação inicial, organizam trabalhos de alguns autores importantes no que se refere à atuação profissional e pontuaram alguns aspectos que fizeram parte dos relatos das(os) professores(as).

- necessidade de controle das situações, insegurança, preocupações, submissão à opinião dos profissionais que os professores iniciantes consideram superiores/mais experientes;
  - aprendizagens intensivas, por processos de tentativas e erros, e geração de expectativas e sentimentos fortes e por vezes contraditórios, que podem, no limite, determinar a continuidade ou não na profissão;
  - preocupação com o domínio dos conteúdos;
  - “Choque com a realidade” (expressão cunhada por Veenman); configura-se como a diferença encontrada pelos professores entre a idealização da realidade – segundo suas vivências anteriores, em especial o que lhe foi apresentado no curso de formação inicial – e a realidade tal qual ele agora vivencia pessoalmente na inserção profissional;
  - forte influência das experiências vividas enquanto estudantes.
- (DE LIMA *et. al.*, 2007, p. 143-144).

Um ano depois, iniciando meu segundo ano como professora de Química e de eletivas de Biologia, percebo que me olho com um novo olhar, com respeito ao que vivi no ano passado e agora muito mais segura do que estou fazendo, me relacionando cada vez melhor com meus estudantes, ouvindo suas sugestões e críticas, promovendo diversas discussões. Sabendo dar valor a cada momento da aula, mas confesso que ainda estou com uma leve insegurança. E a todo instante sabendo que estou aprendendo mais com eles do que eles comigo, me colocando também como aluna e professora, para que consiga analisar melhor minha atuação e refletir com ela.

Atualmente tenho interesse em participar das formações oferecidas pela SEDUC, tendo em vista aprimorar os conhecimentos baseados em formação intercultural, com enfoque nas discussões de gênero e sexualidade. Tema bastante relevante em nossas escolas, visto que é um momento no qual os estudantes buscam compreender a si mesmos, as mudanças e o mundo ao seu redor.

### **3.3 A importância das reflexões advindas do método autobiográfico**

Repensando como se deu todo meu processo formativo, posso afirmar que não há uma fórmula mágica que ao nos tornar professores, é no exercício da prática que nos colocamos como sujeitos do nosso aprendizado e nas situações do dia a dia que nos reconhecemos com tal. A atuação docente e o exercício dessa função não são resumidos a

mera vocação, mas tem ligação com nosso processo formativo e interesse em transformar realidades. Um processo que não se esgota na formação inicial, pois ela deve ser entendida como um *continuum*.

É na aproximação entre universidade e escola que podemos ter noção de nossas ações diante da realidade que nos espera, a conclusão da licenciatura, e utilizar todo esse percurso como meio para entender a real função de nosso aprendizado, em como articular com a realidade e como lidar com nossas decisões.

Reconhecer que na escola e universidade existem muitas diferenças entre o que é trabalhado em uma disciplina e aquilo que encontramos realmente na prática. Situações onde temos que executar nossa autonomia e tomar consciência de nossas decisões, de maneira que estejamos comprometidos com os melhores resultados do nosso trabalho. Ao mesmo tempo, esse processo não pode prescindir de uma análise crítica, tanto do meu percurso individual, (crenças, representações, metodologias, didática, etc.) como da escuta sensível que se deva ter com os estudantes envolvidos no processo.

Assim, a identidade docente vai sendo construída e descoberta, sentida, elaborada e reelaborada ao longo da trajetória das memórias e da escrita autobiográfica, assim como a autonomia sobre o próprio processo formativo, que contribui para uma melhor reflexão de si, na perspectiva de melhorar a atuação docente, na medida em que também releva seus valores, crenças e posicionamentos. De acordo com Costa e Gonçalves (2016, p. 129-130), “A história de vida é a narrativa que cada pessoa faz de si mesmo. É a visão de mundo que cada um transmite aos outros.”

## 4 CONCLUSÃO

Tendo em vista o que foi apresentado sobre o método autobiográfico e sua emergência na formação docente, bem como as memórias trazidas a partir de relatos do meu percurso formativo, podemos concluir que os princípios do método autobiográfico quando integram a formação inicial e continuada, favorecem uma reflexão fundamental sobre como vamos nos constituindo professores(as). A pesquisa autobiográfica como estratégia metodológica vem sendo apresentada como um mecanismo que valoriza as experiências de professores e professoras, dando voz a esse grupo que já por tanto tempo é silenciado e desvalorizado.

A partir das experiências narradas sobre o percurso formativo no curso de licenciatura em Ciências Biológicas, podemos destacar que o mesmo ainda é essencialmente conteudista. Apesar disto, é possível que o estudante possa pensar sobre sua formação como um processo mais amplo e participar de diversas experiências formativas que a universidade pode proporcionar, a depender do objetivo que cada um pretende alcançar e como esse interesse pode ser despertado. É importante que a universidade continue proporcionando eventos como os encontros universitários e que também o próprio curso estimule a participação nos eventos, que ao me ver só tendem a contribuir.

Dessa forma, quando reflito sobre a importância da autobiografia para a formação de professores, consigo compreender que ela parte de nossas experiências com a educação e a partir dela começamos a enxergar quais foram os caminhos percorridos que nos levaram a tal ponto. A partir das reflexões advindas da minha própria experiência ao longo do curso, pude constatar a relevância de participar de espaços formativos que privilegiam o olhar sobre sua história de vida, estratégia fundamental para questionarmos e repensarmos nossas crenças e representações sobre a educação e a carreira docente.

Nesse processo, somos marcados por muitas pessoas que passam na nossa vida, principalmente nossos professores, seus ensinamentos vão conosco até o final dessa jornada, e é importante que passemos a ressignificar esses momentos que serviram para nosso aprendizado. Quando lemos Paulo Freire, entendemos que o conhecimento se consolida a partir e pela prática, cuja reflexão permanente é crucial. Tal perspectiva coloca o professor no lugar daquele que provoca e estimula as aprendizagens levando-se em conta as vivências dos indivíduos.

Desenvolver esta narrativa autobiográfica e articular com os referenciais que serviram para minha jornada no curso, foi muito relevante para perceber que a prática e a

teoria devem andar juntas, como venho afirmando ao longo do texto. Reconheço que a carreira docente é feita de possibilidades e desafios que precisam ser enfrentados.

Enxergo esse trabalho como possibilidade de aprofundar, futuramente, a pesquisa autobiográfica, mudando o foco para a formação dos e das estudantes de licenciatura em Ciências Biológicas a partir das suas experiências. Uma análise que possa se debruçar sobre os diferentes aspectos e percursos formativos, dentro e fora da universidade, e que possam potencializar a utilização do método autobiográfico em diferentes espaços, dada a sua riqueza.

Por fim, esse trabalho representa a finalização de um ciclo que teve início em 2015.2, e talvez de muito antes quando sonhava com a graduação e com todas as incertezas que permearam a escolha do curso e as incertezas da minha vida. Se hoje sou como sou, é por conta de tudo que passei até chegar a esse momento e agradeço a cada um que passou pela minha vida.

*“Tudo no mundo começou com um sim. Uma molécula disse sim a outra molécula e nasceu a vida. Mas antes da pré-história havia a pré-história da pré-história e havia o nunca e havia o sim. Sempre houve. Não sei o quê, mas sei que o universo jamais começou. Que ninguém se engane, só consigo a simplicidade através de muito trabalho. Enquanto eu tiver perguntas e não houver resposta continuarei a escrever. Como começar pelo início, se as coisas acontecem antes de acontecer?”*

*(LISPECTOR, 1977)*

## REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. M. B. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **Revista História da Educação**, Pelotas, n. 14, p. 79-95, Setembro 2003. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30223>>. Acesso em: 13 Outubro 2020.
- ANTUNES, C. **Aprendendo o que jamais se ensina**. Fortaleza: Edições Livro Técnico, 2005. 144 p.
- ARAÚJO JÚNIOR, A. C. D. Meu amanhecer vai ser de noite: uma reflexão sobre a formação de professores de biologia para a formação de Jovens e Adultos. **Tese (Doutorado em Educação em Ciências) - Universidade de Brasília**, Brasília, 2019. 230. Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/37956>>. Acesso em: 23 de Março de 2020.
- BORBA, J. B. Uma breve retrospectiva do ensino de biologia no Brasil. **Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná**, Medianeira, p. 31, 2013.
- BRAGANÇA, I. F. D. S. Histórias de vida e formação de professores/as: um olhar dirigido à literatura educacional. In: SOUZA, E. C.; MIGNOT, A. C. V. **Histórias de vida e formação de professores**. Rio Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008. p. 65-88.
- BRASIL. Lei nº 6.684, 3 de Setembro. **Casa Civil**, 1979. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVil\\_03/LEIS/1970-1979/L6684.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVil_03/LEIS/1970-1979/L6684.htm)>. Acesso em: 19 Agosto 2020.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 de Junho. **Casa Civil**, 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)>. Acesso em: 21 de Agosto de 2020.
- \_\_\_\_\_. Descrição da área e padrões de qualidade dos cursos de graduação em ciências biológicas. **MEC**, Brasília, p. 34, 1997. Disponível em: <<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjDl6CB-tbvAhVgIbkGHRzSAicQFjAAegQIBBAD&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Fsesu%2Farquivos%2Fpdf%2Fpadbiol.pdf&usq=AOvVaw3Hk6N1MME5qcg7yUvWeeG1>>. Acesso em: 03 Fevereiro 2021.
- \_\_\_\_\_. Fundação CAPES. **UAB CAPES**, 2018. Disponível em: <<https://uab.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>>. Acesso em: 19 Novembro 2019.
- BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educ. pesqui.**, São Paulo, v. 28, n. n. 1, p. 11-30, Jun 2002. ISSN 1678-4634. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022002000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022002000100002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 02 Março 2020.
- CAMARGO, M. R. R. M. D. Sobre a leitura e escritos autobiográficos: apontamentos teóricos. In: CAMARGO, M. R. R. M. D. **Leitura e escrita como espaços autobiográficos de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 13-31. ISBN 978-85-7983-126-3.

CAMPOS, C. D. M. **Saberes docentes e autonomia de professores**. 5ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. ISBN 978-85-326-3434-4.

CARVALHO, A. M. P. D. **Os estágios nos cursos de licenciatura**. São Paulo: Cengage Learning, 2013. 149 p. ISBN 978-85-221-1207-4.

COSTA, R. A. B.; GOLÇALVES, T. O. HISTÓRIAS DE VIDAS: A VEZ E A VOZ DOS PROFESSORES. **Revista Margens Margens: Revista Interdisciplinar do PPGCITI | ISSN: 1806-0560 | e-ISSN 1982-5374**, [S.l.], v. 7, n. 8, p. 137-154, maio 2016. ISSN 1982-5374. Disponível em: <<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/2751>>. Acesso em: 01 abr. 2021. doi:<http://dx.doi.org/10.18542/rmi.v7i8.2751>.

DE LIMA, Emília Freitas et al. Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. **Educação & Linguagem**, v. 10, n. 15, p. 138-160, 2007. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/161>>. Acesso em: 10 de Outubro de 2019.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Tradução de Maria da Conceição Passeggi; João Gomes da Silva Neto e Luis. Passeggi. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DEMARTINI, Z. D. B. Das histórias de vida às histórias de formação. In: SOUZA, E. C. D.; MIGNOT, A. C. V. **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008. p. 39-63.

DE MELO, F. Publicação do Instagram, 10 de Fevereiro, 2021. Instagram: @pefabiodemelo. Disponível em: < <https://www.instagram.com/p/CLHhSEarzec/?igshid=o2pka89zh872> >. Acesso em: 10 de Fevereiro de 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 54ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREITAS, D. D.; GALVÃO, C. O uso de narrativas autobiográficas no desenvolvimento profissional de professores. **Ciências & Cognição**, 12, 2007. 219-233. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/648>>. Acesso em: 15 Agosto 2020.

FURLANI, J. **Mitos e tabus da sexualidade humana: subsídios ao trabalho em educação sexual**. [S.l.]: Autêntica, 2007.

\_\_\_\_\_. **Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa perspectiva de respeito as diferenças**. [S.l.]: Autêntica, 2011.

GARCÍA MÁRQUEZ, G. **Viver para contar**. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004. 474 p. ISBN 85-01-06713-X.

GASTAL, Maria Luiza de Araújo; AVANZI, Maria Rita. Saber da experiência e narrativas autobiográficas na formação inicial de professores de biologia. **Ciência & Educação**

(Bauru), v. 21, n. 1, p. 149-158, 2015. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132015000100010&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132015000100010&script=sci_arttext)>. Acesso em: 15 de Maio de 2020.

GOODSON, I. E. **A construção social do currículo**. Tradução de Maria João Carvalho. 1ª. ed. Lisboa: Educa, 1997. 111 p. ISBN 972-8036-17-5. Disponível em: <<https://www.passeidireto.com/arquivo/53534677/livro-completo-a-construcao-social-do-curriculo>>. Acesso em: 12 Dezembro 2020.

\_\_\_\_\_. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. v. 12, n. 35, p. 241-252, Mai/Ago 2007. ISSN 1809-449X. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782007000200005&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782007000200005&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 09 Janeiro 2021.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vida de professores**. 2ª. ed. Porto: Editora Porto, 2013. p. 31-61.

KRASILCHIK, M. **O professor e o currículo das ciências**. São Paulo: EPU: Editora da Universidade de São Paulo, 1987.

LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. n. 19, p. 20-28, 2002 Abril. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 28 Janeiro 2020.

LARROSA, J. B.; LARA, N. P. D. **Imagens do outro**. Tradução de Celso Marcio Teixeira. Petrópolis: [s.n.], 1998.

LISPECTOR, C. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 1977.

LOURO, G. L. **Gênero e sexualidade na educação: uma perspectiva pós estruturalista**. 16ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

MACIEL, R. M. F.; ANIC, C. C. O biólogo professor e o professor de Biologia: reflexões de licenciandos acerca da profissão e da formação docente. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico (EDUCITEC)**, v. 5, 12, 2019. Disponível em: <<https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/768>>. Acesso em: 12 de Fevereiro de 2021.

MARANDINO, M.; SELLES, S. E.; FERREIRA, M. S. **Ensino de Biologia: histórias e práticas educativas em diferentes espaços educativos**. São Paulo: Cortez, 2009. 215 p. ISBN 9788524915307.

MARQUES, V.; SATRIANO, C. Narrativa autobiográfica do próprio pesquisador como fonte e ferramenta de pesquisa. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 23, n. nº 51, p. 369-386, Junho a Setembro 2017. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/8231>>. Acesso em: 7 Maio 2020.



MEC. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**, 2019. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 15 Dezembro 2020.

MIGNOT, A. C. V. Escritas invisíveis: diários de professoras e estratégias de preservação da memória escolar. In: SOUZA, E. C. D.; MIGNOT, A. C. V. **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008. p. 99-116.

MOREIRA, T. B. Formação Docente: o programa residência pedagógica no curso de ciências biológicas da UFC. **Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação**, Fortaleza, 2020. 101. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/57084>>. Acesso em: 25 Janeiro 2021.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 4ª. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011. 120 p. ISBN 978-85-205-0598-4.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, Out./Dez. 2017. 1106-1113. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/198053144843>>.

PASSEGGI, M. D. C.; SOUZA, E. C. D.; VICENTINI, P. P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Revista em Educação**, Belo Horizonte, v. V. 27, n. 01, p. 369-386, Abril 2011. ISSN 0102-4698. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982011000100017&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982011000100017&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 12 Abril 2020.

PÉREZ, C. L. V. O lugar da memória e a memória do lugar na formação de professores: a reinvenção da escola como uma comunidade investigativa. **XXVI REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**. Caxambu: [s.n.], 2003.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PINEAU, G. O "gaio saber" do amor à vida. In: SOUZA, E. C. D.; MIGNOT, A. C. V. **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008.

PRYJMA, M. F.; WINKELER, M. S. B. Da formação inicial ao desenvolvimento profissional docente: análises e reflexões sobre processos formativos. **Revista Brasileira de Formação Docente**, Belo Horizonte, v. v. 06, n. 11, p. 23-34, Ago/Dez 2014. Disponível em: <<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/102>>. Acesso em: 22 Janeiro 2021.

SANTOS, Jociane Marthendal Oliveira; ESTEVAM, Rebeca Anselmo; DE MELO MARTINS, Thiago. Pesquisa (auto) biográfica. **Ensaios Pedagógicos**, v. 2, n. 1, p. 45-53, 2018. Disponível em: <<http://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/64>>. Acesso em: 19 de Março de 2020.

SILVA, T. T. D. **Documentos de identidade**: uma introdução as teorias do currículo. 3ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. ISBN 978-85-86583-44-5.

SOUZA, E. C. D. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre a história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. v. 25, n. 11, p. 22-39, Jan./Abr. 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/8285>>. Acesso em: 11 Julho 2020.

\_\_\_\_\_. Histórias de vida, escritas de si e abordagem experiencial. In: SOUZA, E. C. D.; MIGNOT, A. C. V. **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008. p. 89-98.

\_\_\_\_\_. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. . O. **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 59-74. ISBN 978-85-232-0484-6. Disponível em: <<https://doi.org/10.7476/9788523209186>>. Acesso em: 5 Março 2020.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista brasileira de Educação**, v. 13, n. 5, p. 5-24, 2000. Disponível em: <[https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjexICJ7dzvAhWfLLkGHdJICbYQFjAAegQIAhAD&url=http%3A%2F%2Fwww.ergonomia.ufpr.br%2FMetodologia%2FRBDE13\\_05\\_MAUURICE\\_TARDIF.pdf&usg=AOvVaw1aMOvMIVlOLbs-W07LbUk->](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjexICJ7dzvAhWfLLkGHdJICbYQFjAAegQIAhAD&url=http%3A%2F%2Fwww.ergonomia.ufpr.br%2FMetodologia%2FRBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf&usg=AOvVaw1aMOvMIVlOLbs-W07LbUk->)>. Acesso em: 15 de Fevereiro de 2021

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, Jun/Jul/Ago 2000. ISSN 1413-2478. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782000000200005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 10 Janeiro 2021.

VIÉGAS, A. L. D. C.; CRUZ, L. M. D.; MENDES, A. P. F. T. Formação de Professores em Ciências Biológicas: Desafios, Limites e Possibilidades. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.17921/2447-8733.2015v16n5p507-519>>. Acesso em: 21 Agosto 2020.