



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

FRANCISCA EMANUELLY EPIFÂNIO SILVA

**IDENTIFICAÇÃO E DESIDENTIFICAÇÃO: UMA NARRATIVA
AUTOBIOGRÁFICA SOBRE OS DESAFIOS E DESCOBERTAS DE UMA
PROFESSORA EM FORMAÇÃO**

FORTALEZA

2023

FRANCISCA EMANUELLY EPIFÂNIO SILVA

IDENTIFICAÇÃO E DESIDENTIFICAÇÃO: UMA NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA
SOBRE OS DESAFIOS E DESCOBERTAS DE UMA PROFESSORA EM FORMAÇÃO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas
da Universidade Federal do Ceará, como
requisito parcial à obtenção do título de
licenciada em Ciências Biológicas.

Orientador: Prof. Dr. José Roberto Feitosa
Silva.

FORTALEZA

2023

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

- S58i Silva, Francisca Emanuely Epifânio.
Identificação e desidentificação: uma narrativa autobiográfica sobre os desafios e descobertas de uma professora em formação / Francisca Emanuely Epifânio Silva. – 2023.
32 f. : il. color.
- Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências, Curso de Ciências Biológicas, Fortaleza, 2023.
Orientação: Prof. Dr. José Roberto Feitosa Silva.
1. Narrativa autobiográfica. 2. Iniciação à docência. 3. Formação de professores. I. Título.
CDD 570
-

IDENTIFICAÇÃO E DESIDENTIFICAÇÃO: UMA NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA
SOBRE OS DESAFIOS E DESCOBERTAS DE UMA PROFESSORA EM FORMAÇÃO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas
da Universidade Federal do Ceará, Campus do
Pici, como requisito parcial à obtenção do título
de licenciada em Ciências Biológicas.

Aprovada em: __/__/__.

BANCA EXAMINADORA

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

Prof^a. Dr^a. Márcia Barbosa de Sousa

Prof. Dr. Abrahão Gomes dos Santos Neto

À minha mãe, Francisca.

À Fátima e à Zulene (imensas saudades).

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente aos meus pais que me deram o suporte para chegar até aqui. Em especial à minha mãe que sempre me apoiou e me acompanhou em todos os meus sonhos mesmo sem entender, e que sempre fez mais do que o possível para que eu tivesse uma educação de qualidade.

À minha avó por ter estado sempre de braços abertos quando eu voltava para casa. Vai ser sempre parte de mim.

Ao Professor Orientador Dr. Roberto Feitosa pela excelente orientação, pela paciência e por não desistir desse trabalho. Agradeço também pelas conversas durante as reuniões do PIBID, pelos livros, lanches, doces e afeto. Esses momentos fizeram grande diferença na minha vida e na minha formação.

À minha tia Derli e minhas primas Kauany e Joice pelo suporte, apoio, companheirismo e risadas, vocês ajudaram a dividir o peso carregado durante essa trajetória.

Aos meus amigos de Baturité pelos momentos de diversão entre os estudos, pelos rolês, pelos memes que me alegraram em momentos difíceis e pelas conversas.

Aos meus colegas e amigos da turma 2017.2. Em especial a Lara e Samuel (os trigêmeos), por estarem ao meu lado desde o início deste percurso, pelos cafés e preocupações/alegrias compartilhadas, pelo auxílio nos estudos e por serem excelentes colegas de trabalho. À Talita pela amizade e por me dar as mãos nessa reta final. E aos demais colegas do PIBID pela troca de experiências e reflexões.

Ao Italo por todo o apoio, incentivo, ajuda, lanches e por não deixar de acreditar em mim mesmo quando eu não mais acreditava.

A todos que passaram pelo meu caminho e contribuíram direta ou indiretamente, em especial as pessoas que encontrei durante o processo de escrita entre 2022 e 2023, e que se tornaram bons amigos.

Por fim, e talvez mais importante, a mim que apesar dos obstáculos não desisti de mim mesma e consegui transformar todas as dificuldades em algo significativo.

“O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação
tranvê... É preciso transver o mundo.”
(BARROS, Manoel de, 1996)

RESUMO

O presente trabalho é uma narrativa autobiográfica de uma professora em formação em Ciências Biológicas, abordando as escolhas, os encontros, os desafios e dificuldades encontradas no meio do percurso. Tem como objetivos narrar minhas experiências de forma reflexiva, e destacar e discutir sobre as contribuições do PIBID e estágios não-obrigatório na formação de professores. Além de caráter auto narrativo esse trabalho também visa voltar o olhar para a importância dos professores narrarem suas histórias de vida, podendo assim trazer uma auto reflexão, além de poder ser inspiração e reflexão para outros professores. A metodologia utilizada foi o método de narrativa autobiográfica sendo uma das abordagens em pesquisas qualitativas em educação, por se tratar de uma pesquisa em que o pesquisador é o próprio objeto de estudo. Trazendo as minhas experiências, pude fazer reflexões acerca da importância de programas de iniciação à docência para a formação inicial e como esta foi uma experiência que vou carregar sempre, também pude ver com outros olhares como os desafios podem ser importantes para o crescimento pessoal e profissional. Por fim, concluo como é importante fazer reflexões sobre o percurso formativo podendo, assim, se perceber como sujeito transformador da realidade.

Palavras-chave: narrativa autobiográfica; iniciação à docência; formação de professores.

ABSTRACT

This paper is an autobiographical narrative of a teacher in training in Biological Sciences, addressing the choices, encounters, challenges and difficulties encountered along the way. It aims to narrate my experiences in a reflective way, and to highlight and discuss the contributions of PIBID and non-obligatory internships in teacher education. Besides the self-narrative character, this work also aims to focus on the importance of teachers telling their life stories, thus being able to bring a self-reflection, besides being an inspiration and reflection for other teachers. The methodology used was the autobiographical narrative method, which is one of the approaches used in qualitative research in education, because it is a research in which the researcher is the object of study. Bringing in my experiences, I was able to reflect on the importance of the initiation to teaching programs for initial training and, as this was an experience that I will always carry with me, I was also able to see from other perspectives how challenges can be important for personal and professional growth. Finally, I conclude that it is important to reflect on one's formative journey, thus being able to perceive oneself as a transforming subject of reality.

Keywords: autobiographical narrative; initiation to teaching; teacher education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Paisagem vegetal da Caatinga em período chuvoso.	26
Figura 2 - Paisagem vegetal da Caatinga em período seco.	26
Figura 3 - Desenhos feitos pelos alunos representando a Caatinga	27
Figura 4 - Pibidianos e alunos interagindo durante o jogo.	28

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFC	Universidade Federal do Ceará

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO	14
2.1	Narrativa autobiográfica	16
3	PERCURSO METODOLÓGICO	17
4	IDENTIFICAÇÃO, DESIDENTIFICAÇÃO E REFLEXÃO	19
4.1	PIBID	22
4.2	Estágio não-obrigatório.....	28
5	TRANSFORMAÇÃO?.....	31
	REFERÊNCIAS	33

1 INTRODUÇÃO

O processo de criação deste trabalho veio por meio do desejo de relatar as experiências vivenciadas como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Ceará (UFC), mas além disso passou a ser sobre o processo de tornar-me professora através desta e outras vivências que atravessaram meu caminho durante a graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas, tanto profissionais, quanto pessoais.

Os dois primeiros anos da pandemia da Covid-19 foram anestésicos para mim no sentido acadêmico, fiz muitas disciplinas só para conseguir a nota final e ser aprovada, acabando por não aprender muitas coisas de forma significativa. Então, ao chegar o momento em que teria que pensar sobre o TCC fiquei com bastante medo e paralisada, achava que não tinha capacidade de fazer um trabalho acadêmico tão importante assim e não sabia bem como era feito, apenas que todo mundo falava que era a parte mais assustadora da graduação. Por isso evitei pensar por um tempo e fiquei presa na ideia de que tinha que fazer algo no padrão convencional acadêmico pensando que para um trabalho ser relevante ele teria que ter algum momento da minha graduação que tivesse uma experimentação com passos bem definidos do método científico. Também fiquei por muito tempo focada em fazer algo sobre “educação ambiental”, pois era o assunto que unia as coisas que eu mais me identifiquei durante a graduação e seria um encontro entre a pessoa que queria preservar o lugar de onde veio e a pessoa que encontrou esperanças por meio da educação.

Além disso, não tinha em mente relatar as experiências de forma muito pessoal, pois sempre foi muito difícil falar sobre mim mesma e, ainda, sobre a forma como os acontecimentos me afetam sejam bons ou ruins. Então, quando cheguei com a minha ideia muito confusa para o Professor Roberto, foi muito difícil encaixar na minha cabeça que eu poderia, em um trabalho científico, falar sobre a minha experiência de forma vivida, em primeira pessoa e sem imparcialidade.

Trago como base referencial os autores Minayo (2009), Nóvoa e Finger (2014), Larrosa (1998; 2011) e Lüdke e André (2018) abordando sobre pesquisa qualitativa, método autobiográfico e narrativa autobiográfica. A metodologia escolhida foi a narrativa autobiográfica, onde pude perceber uma abordagem em que me senti mais livre na escrita e que mesmo assim não deixa de ser científico. Narrar uma pesquisa científica em primeira pessoa e através de memórias era algo que fugia das minhas concepções do que era fazer ciência,

conhecer esse tipo de metodologia foi um encontro de bastante relevância para conseguir dar continuidade no processo de escrita deste trabalho.

O presente trabalho tem como propósito narrar as experiências que marcaram o meu percurso formativo, os desafios, obstáculos e encontros nesse meio e, além disso, refletir sobre os fatos que de alguma maneira me levaram ao caminho da docência e a escolha constante de tornar-me professora. Busco também discutir sobre as contribuições do PIBID e estágios para a minha formação, fazendo reflexões sobre a importância desses programas na minha vida e suas influências até o momento atual.

De forma mais detalhada abordo também os acontecimentos pessoais antes da entrada na universidade que parecem ter me encaminhado para as escolhas do curso e da docência e que só um tempo depois pude perceber e ressignificar. Algumas reflexões em meu percurso de vida só foram possíveis através da narrativa desta pesquisa.

Segundo Larrosa (2011) “a experiência é uma relação em que algo passa de mim a outro e do outro a mim. E nesse “passa”, tanto eu como o outro, sofremos alguns efeitos, somos afetados.” Então, busco aqui que esse trabalho seja algo que passe a reflexão ao leitor a ponto de ser afetado, a ponto de refletir sobre as experiências sobre as suas próprias perspectivas.

2 PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO

As ciências sociais é um tipo de ciência que tem como objeto o ser humano, as sociedades e seus comportamentos ao longo do tempo até a atualidade (MINAYO, 2011). Apesar disso, não é uma ciência que analisa o objeto de pesquisa de fora, estamos inseridos em tudo que pode a envolver e, por isso, não é subjetiva ou neutra, nem ausente de ideologia ou opinião. Retirando assim a distância que a ciência, no geral, dá para as pesquisas em outros campos, até mesmo limitando a linguagem à terceira pessoa como se não fosse ele próprio o escritor do seu trabalho.

As ciências sociais e humanas sempre foram dominadas por pesquisas quantitativas, mas a chegada das metodologias qualitativas durante a década de 70 surgiram como uma reação ao modo positivista na área. Buscam as explicações dos fenômenos nas raízes históricas, buscando entender a realidade social como uma construção humana coletiva e individual (OLIVEIRA; STRASSBURG; PIFFER, 2017). Esta, pode ser definida como o tipo de pesquisa que não pode ser quantificada (ou simplificada) quanto a números e dados, então ela se caracteriza pela sistematização de fenômenos da realidade social humana como, significados,

valores, crenças, experiências vividas (MINAYO, 2011). É uma pesquisa que busca incluir o conhecimento empírico no processo de análise dos problemas levantados.

“Nesse sentido busca-se a qualidade da pesquisa, ou seja, explicações do porque em alguns lugares ocorrem fatos de uma forma e em outros, com cenários bem parecidos ocorre de forma diferente.” (OLIVEIRA; STRASSBURG; PIFFER, 2017, p. 92). Por isso, em uma pesquisa qualitativa se faz necessário reflexões sobre os fenômenos que estão em objeto de estudo levando em conta o ambiente em que se encontra.

Na educação por muito tempo acreditou ser possível apenas quantificar as suas variáveis, mas à medida que mais pesquisas nessa área eram feitas mais foi sendo percebido que os fenômenos na educação em sua maioria não podem ser isolados nesse tipo de abordagem em busca de respostas exatas (LÜDKE e ANDRÉ, 2018). Em muitos dos casos não é possível simplificar os fenômenos educacionais, principalmente por serem fenômenos sociais e, portanto, políticos.

Ludke e André (2018) afirmam que “esse trabalho [de pesquisa] vem carregado e comprometido com todas as peculiaridades do pesquisador, inclusive e principalmente com as suas definições políticas.” Assim, o próprio pesquisador na área de educação não consegue se desvincular da sua pesquisa, tampouco dos seus resultados.

Se faz importante o avanço de pesquisas nesse sentido, pois a cada vez mais se percebe o caráter de “fluidez dinâmica” da educação, são fenômenos que são mutáveis por natureza, e dependem de vários fatores sociais que variam de acordo com tempo e lugar (LÜDKE e ANDRÉ, 2018). Ou seja, a necessidade de buscar novos métodos de pesquisa que abarque essa fluidez é cada vez mais necessária no contexto atual.

O método autobiográfico pode ser uma das opções para tentar diminuir essa lacuna nas abordagens que consigam responder ou, pelo menos, discutir os problemas nas pesquisas em educação. Segundo Abrahão (2012), ao trabalhar com esse tipo de metodologia, o pesquisador não procura responder com dados estatísticos, mas sim compreender o fenômeno como um todo priorizando as emoções e intuições, pois sabe que pessoas são objetos desse estudo e estão em constante processo de autoconhecimento.

Nesse contexto, as narrativas são um elemento fundamental do método autobiográfico quando busca-se transmitir memórias solicitadas por um investigador, na qual o investigador é o próprio investigado (ABRAHÃO, 2012).

2.1 Narrativa autobiográfica

Aqui reflito um pouco sobre a importância das narrativas autobiográficas em pesquisas sobre educação tendo como base o livro “La experiencia de la lectura estudios sobre literatura y formación” de Jorge Larrosa de 1998, mais especificamente o capítulo 16: *Narrativa, identidad y desidentificación*, páginas 461 a 482. Além deste, trago diálogos com o livro “O método (auto)biográfico e a formação”, uma organização de António Nóvoa e Matthias Finger de 2014.

Para falar de narrativa autobiográfica é preciso falar sobre o “eu” e, assim como Larrosa (1998), acredito que o significado de quem nós somos depende das histórias que contamos aos outros e a nós mesmos, especialmente das narrativas em que, ao mesmo tempo, somos autor, narrador e personagem principal. As narrativas das histórias pessoais acabam estabelecendo relações entre as pessoas nas quais compartilhamos, assim como, tornando concreto o significado que temos e muitas vezes não enxergamos. E por que não utilizar como método de pesquisa e como reflexão na formação acadêmica?

Gastal e Avanzi (2015) identificaram alguns tópicos que sustentam a importância da narrativa autobiográfica para a formação:

“A produção da narrativa permite emergir aspectos da subjetividade que, à medida que dão sentido à experiência vivida, contribuem para a formação do professor.

O ato de contar para outro proporciona a reconstrução da experiência formativa do autor e contribui para sua auto compreensão.

Narrar em primeira pessoa dá abertura para a emergência de aspectos criativos e reflexivos; com isso, o ato de narrar tem repercussões sobre a qualidade da reflexão desenvolvida.” (GASTAL e AVANZI, 2015, p. 150)

Assim, narrar essa história a outrem contribui ao processo de autoconhecimento e formação tanto pessoal, quanto profissional.

Larrosa (2011) diz que a experiência é aquilo que “nos pasa” (acontece conosco) enquanto faz sentido, enquanto é interpretado e enquanto abre possibilidade de interpretação e, que só pode ser interpretado narrativamente. Só assim é que podemos dar sentido a nós mesmos, a nossas trajetórias e a nossas projeções futuras, muitas vezes havendo questionamentos de quem somos é que encontramos o próprio sentido de sermos.

Para Nóvoa (2016), as histórias de vida e o método autobiográfico fazem parte de um movimento atual que busca a formação “acentuando a ideia de que ‘ninguém forma ninguém’ e que ‘a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida’ ” (NÓVOA, 2016, p. 153). Nesse sentido, o uso das próprias histórias e do método autobiográfico abre caminho para as ideias de que a formação é algo além do que receber conhecimentos passados por outros, é na verdade, uma reflexão e autorreflexão sobre a própria história, sobre as histórias de outros e sobre o percurso que se segue na formação.

Ainda, segundo Gastal e Avanzi (2015), as narrativas oferecem ao pesquisador uma possibilidade de interpretação de sentidos das experiências do seu ponto de vista, mesmo que não seja possível vivenciar de fato os acontecimentos, através das lentes alheias podemos trazer sentido às nossas práticas.

Chené (2014), fala que a narrativa de formação tem como objetivo trazer de forma descritiva as experiências na qual implica o processo de formação do indivíduo. “É portanto, passando pela narrativa, que a pessoa em formação pode reapropriar-se da sua experiência de formação.” (CHENÉ, 2014, p. 123.). Em algumas situações, após passar pelas experiências acabamos nos distanciando delas e não percebendo o quanto contribuíram de forma positiva para a nossa formação.

O exercício de fazer a auto interpretação é interminável e acaba nos levando para onde não estávamos planejando, ou melhor não acaba é uma construção contínua, uma permanente metamorfose (LARROSA, 1998). Por isso é importante o processo narrativo nessa constante auto reflexão e autoconsciência.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

A espécie humana, desde onde se conhece os primeiros indícios de surgimento, tem o impulso natural de dar significado à existência a fim de conhecer e tentar explicar a realidade

e, isso não tem a obrigatoriedade de ser científico, muitos momentos históricos humanos são marcados por crenças religiosas, mitos ou pensamentos filosóficos (MINAYO, 2011).

Fazendo parte dessa espécie peculiar não poderia deixar de tentar dar significado ao trabalho que permeia a minha graduação e a uma parte importante da minha vida, optei pela metodologia qualitativa narrativa autobiográfica através do relato de experiências, ainda sem entender bem do que se tratava, mas sentia que deveria falar sobre as experiências que me levaram a me tornar professora e também o processo de tornar-me. Também estava muito fora das minhas concepções que eu fosse o centro da pesquisa e por muito tempo fiquei sem saber como dar o primeiro passo na escrita pensando qual a relevância de contar minha trajetória em uma pesquisa científica.

Para ter uma base referencial e um acompanhamento melhor na escrita, foi sugerido pelo orientador fazer a disciplina Métodos de Pesquisa em Ensino de Ciências e Biologia no semestre 2022.1. Foi aí que passei a ter conhecimento sobre metodologias qualitativas em educação e pude dar o pontapé inicial na escrita. Durante os encontros a turma passou a fazer a leitura e reflexões do livro “Pesquisa social: teoria, método e criatividade” com organização de Minayo (2011). Foi indicado pelo professor inicialmente, a leitura do capítulo um: *O desafio da pesquisa social*. Neste, a autora fala sobre o desejo primitivo do ser humano em fazer perguntas sobre os significados da existência individual e coletiva, e que a ciência não é o único meio de responder essas questões. Através dessa leitura e discussões com os colegas pude quebrar a crença de que a ciência precisa seguir métodos totalmente rígidos, visando resultados numéricos e com dados.

Para Denzin e Lincoln (2006, p. 3) a pesquisa qualitativa é:

“uma atividade situada que posiciona o observador no mundo. Ela consiste em um conjunto de práticas interpretativas e materiais que tornam o mundo visível. Essas práticas transformam o mundo fazendo dele uma série de representações, incluindo notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, gravações e anotações pessoais. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma postura interpretativa e naturalística diante do mundo. Isso significa que os pesquisadores desse campo estudam as coisas em seus contextos naturais, tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos sentidos que as pessoas lhes atribuem.”

Para mim, essa forma de enxergar o mundo já era bem natural, mas ao chegar na Universidade logo nas primeiras disciplinas me foi apresentado modelos padronizados de fazer artigos e trabalhos científicos. Esse tipo de padronização me deixava com a sensação de estar

presa em uma caixa que eu não cabia e por isso achava um pouco entediante e muito difícil fazer os trabalhos que eram pedidos nesses modelos. Conhecer os métodos qualitativos foi uma possibilidade aberta no sentido de fazer pesquisa.

Após conhecer melhor sobre a pesquisa qualitativa e algumas abordagens escolhi o método de narrativa autobiográfica.

O livro “La experiencia de la lectura estudios sobre literatura y formación” de Jorge Larrosa de 1998, e o artigo “Experiência e alteridade” (2011) do mesmo autor, publicado na Revista Reflexão e Ação de Santa Cruz do Sul, me influenciaram na escrita reflexiva deste trabalho, trazendo os princípios de “reflexividade”, “subjetividade” e “transformação”, bem como, as ideias de identificação e desidentificação na narrativa. Ao longo da narrativa, vou percebendo os meus momentos de desidentificação, identificação e desidentificação com a profissão, sempre em reflexão desses passos, pois o processo não seguiu uma ordem e nem é permanente, durante vários acontecimentos surgiram questionamentos sobre a escolha da docência.

Para a coleta dos dados foram usadas as anotações em caderno/diário, fotografias e documentos de relatórios, além de revisitar as minhas memórias e lembranças dos momentos vividos. O registro através de diários e fotos se faz importante, pois nem sempre a nossa memória é 100% fiel a realidade acontecida, ela é passível de falhas e enganos.

4 IDENTIFICAÇÃO, DESIDENTIFICAÇÃO E REFLEXÃO

Para Larrosa (1998) a pergunta de quem somos só podemos responder contando alguma história, pois uma autodescrição (dizer meu nome, idade, onde moro, minha personalidade) só exemplifica a pessoa que fui em algumas situações da minha vida. A fim de responder essa questão (também a mim), irei contar um pouco a minha história e os fatos que possam ter sido determinantes para a escolha da profissão. Ao longo do percurso percebo os processos de identificação e desidentificação (não necessariamente nessa ordem) com a profissão.

Nasci e vivi por 17 anos em Baturité, interior do Ceará, com uma distância de 100 km da capital. Uma cidade pequena, com poucos habitantes, mas a cidade central que dá nome a região do Maciço de Baturité, então entrar em uma Universidade Federal foi mais do que um sonho individual, seria também a chance de ascensão para a minha família de origem humilde e do interior. Só hoje percebo o peso disso. Apesar de ter sido uma surpresa ter passado em um curso na UFC, durante toda a minha vida fui encorajada a estudar, pois era o único meio de

“mudar de vida”. Meus pais não tiveram a oportunidade de concluir o ensino básico e, por isso, minha mãe sempre deu todo o suporte necessário para que eu tivesse uma educação de qualidade, mesmo com pouco recurso financeiro. Estudei dos 3 aos 14 anos em uma escola particular de bairro, então haviam poucos alunos, chegando no meu último ano do ensino fundamental com apenas 13 alunos na turma. Todos se conheciam e já tinham uma relação bem próxima, assim como a maioria dos professores. Outro ponto bastante relevante é que minha mãe trabalhava nessa mesma escola na função de serviços gerais, o que também facilitava eu poder ter estudado lá o ensino fundamental inteiro, então eu não apenas estudava na escola, mas por muitas vezes acompanhava e ajudava-a com o trabalho dela após o final das minhas aulas e em eventos extraclasse da escola em que ela precisava trabalhar. Lembro de que algumas vezes enquanto estava esperando-a, lia alguns livros que havia no pequeno acervo da biblioteca. A realidade da escola era algo que estava familiarizada para além da sala de aula, também passei a ter mais entendimento de estrutura e do funcionamento das hierarquias no meio de uma escola-empresa. Por saber o quanto minha mãe se sacrificava por me dar a vida que ela nunca pode ter, eu me dedicava bastante aos estudos e era uma boa aluna.

Apenas, já na universidade em que pude ter maior conhecimento sobre Paulo Freire, pude reconhecer que essa talvez deva ter sido uma “educação bancária”. O sistema da escola exigia que o professor fosse o sujeito que detém do conhecimento e apenas depositava nos alunos de forma mecânica, para decorar e obter boas notas (os números eram mais importantes), dessa forma os educandos são meros bancos a receberem depósitos (FREIRE, 2005).

Minha mãe é natural de Itapiúna, uma cidade próxima a Baturité. E a localidade onde ela nasceu e cresceu é de zona rural, totalmente inserida em clima semiárido e vegetação predominante do bioma Caatinga, onde meus avós tinham uma fazenda. O estilo de vida era simples e, apesar das dificuldades causadas pelo clima e falta de estrutura, a fazenda possuía alguns animais de criação de onde a família tirava o sustento e consumo. Minha infância foi marcada passando as férias e feriados nessa fazenda onde tinha muito contato com a natureza, e naquele lugar eu me sentia totalmente pertencente a algo, me sentia viva e completa. O fato de ter crescido subindo em árvores, comendo as frutas direto do pé, ter brincado descalço na terra (chão de verdade, não de concreto), ter tido contato com animais de diversos tipos influenciou, não somente o meu interesse por qualquer assunto sobre natureza, como também, a preocupação em querer preservar aquele pedacinho de natureza “bruta” que parecia tão raro quanto mais a civilização caminhava para os centros das cidades.

Além disso, minha conexão com natureza e educação já existia bem antes, apesar de eu não ter noção até a fase adulta. Durante a infância fazia parte de um projeto social onde as

crianças e adolescentes iam no contraturno da escola e realizavam as mais diversas atividades como artes, esportes, dança e teatro. A minha madrinha era uma das professoras de artes e eu participava das aulas delas, fazíamos artesanatos como costura, pintura e crochê e para além disso, muitas vezes ela por iniciativa própria realizava passeios com a turma para cachoeiras e rios dentro da cidade (Baturité/CE). Era feito de uma forma simples, íamos caminhando e levávamos comida para dividir, mas uma forma da turma interagir entre si e com a natureza e, isso tornava os laços mais fortes. O modo como ela fazia conexão entre educação, natureza e arte passou a ser uma das minhas maiores inspirações como professora e suas influências ecoam até hoje como paixões na minha vida. Me reconectar com arte e natureza são coisas que trazem conforto vivendo longe da minha cidade natal.

Após concluir o ensino fundamental, fui para uma escola pública, uma das duas opções de escolas de ensino médio públicas da cidade, a terceira opção era particular. Estudei o ensino médio em um Liceu do Estado do Ceará, foi uma transição significativa, pois saí de uma escola particular pequena onde tinha uma única turma com 13 alunos, para várias turmas com média de 30 alunos em uma sala. A dificuldade também esteve em ficar em sala diferente de todos os meus colegas do ensino fundamental e ter que fazer novas amizades sempre foi bastante difícil para mim. Mesmo encontrando algumas dificuldades com as novidades, continuei me dedicando aos estudos, apenas com menor intensidade que no ensino fundamental. A partir do 1º ano do ensino médio a pressão para saber o curso que iria fazer já era grande. Lembro de algumas falas de desencorajamento sobre fazer um curso de licenciatura, minha mãe algumas vezes falava para eu escolher qualquer coisa, contando que não fosse professora, mas sei que ela falava apenas por preocupação, pois sabia o quanto a profissão era desvalorizada e tinha baixo salário. Desde criança, sempre que perguntavam o que eu queria ser quando crescesse era ser veterinária, sempre tive uma forte ligação e contato com animais de diversos tipos. No último ano do ensino médio acabei prestando vestibular para Medicina Veterinária e não passei, fiquei triste na época, mas lembro de uma amiga da turma falar que as coisas acontecem como têm que acontecer. Logo depois, essa frase fez mais sentido do que eu imaginava. E, assim, segui com as outras opções, fiz o ENEM e, apesar de, não querer ser professora escolhi licenciatura em Ciências Biológicas como primeira opção, pois era algo que ainda estava na minha área de interesse e as pessoas falavam que caso eu não conseguisse emprego como Bióloga, ser professora seria uma opção mais fácil de conseguir como fonte de renda. Minha segunda opção foi o curso de Agronomia em uma universidade mais próxima da cidade onde morava e, sempre com o pensamento de que ia tentar os vestibulares no ano seguinte para tentar entrar em Medicina Veterinária. Por sorte (ou coincidência), acabei me encontrando e me

identificando com o curso de imediato e, logo no primeiro semestre descartei a possibilidade de fazer os próximos vestibulares. Tinha o grande sonho de estudar em uma Universidade Federal de Fortaleza, mas não acreditava que isso ia se concretizar de fato e tão cedo.

Talvez essa tenha sido a maior mudança da minha vida. Mudar de cidade, de casa, deixar minha família e os amigos aos 17 anos foi um acontecimento que marcou muito, pois ao mesmo tempo que estava realizando um sonho estava também deixando uma vida para trás. Passar a viver em uma cidade com mais paisagens cinzas do que verdes e me distanciar desse elo que era indivisível, foi difícil e aprender a reconhecer a natureza na cidade foi um exercício que tive que fazer. Em um trabalho mais recente, Larrosa (2011) fala que a experiência - de acordo com sua etimologia “ex” que significa exterior/externo e, “per” que significa passagem/travessia - é a saída de si para outra coisa ou “passar através”. Acredito que o início desse novo ciclo foi uma travessia dentro de mim, a saída de um “eu” para outro.

Tive conhecimento sobre o PIBID no início da graduação, mas era tudo muito novo, a própria universidade era um ambiente em que eu me sentia deslocada e com poucas informações básicas que todos os outros estudantes já pareciam saber. Me faltava conhecimento sobre o programa e seus objetivos, além de já não ter interesse na área docente, como já dito, mas era a oportunidade de conseguir uma bolsa remunerada. Decidi participar do processo seletivo e entrei para o programa no segundo semestre de 2018, indo para o meu terceiro semestre da graduação. Com uma visão mais madura sobre a profissão, sobre o meio acadêmico e sobre a educação em si, o PIBID foi o grande divisor de águas para decidir ser professora e passar a gostar de exercer a profissão. Foi amor à primeira vista. Não sabia muito bem o que fazer, mas a ideia de voltar à escola como professora me encantou.

4.1 PIBID

O PIBID foi implementado no Brasil em 24 de junho de 2010, através do decreto nº 7219, executado pela Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes),

“Art. 1º O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, executado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira.” (BRASIL, 2010).

O PIBID tem como objetivos principais incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, a valorização do magistério, elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas, inserir os estudantes no cotidiano das escolas

de rede pública, bem como, fazer ponte entre a teoria e a prática, melhorando a qualidade da formação acadêmica nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2010).

Iniciei como bolsista do PIBID/Biologia/UFC no segundo semestre de 2018 e teve duração de 18 meses. O primeiro encontro entre os pibidianos e o professor orientador ocorreu em 17 de julho de 2018. Ali nos foi dada uma apresentação inicial sobre o programa, sobre as escolas e sobre a distribuição dos horários. O programa possui um orientador do subprojeto do curso na universidade e cada escola que está inserida possui um supervisor, que era o professor da área específica. O PIBID/Biologia estava inserido em três escolas na cidade de Fortaleza/CE, duas eram do ensino médio e uma do ensino fundamental. Os bolsistas foram divididos nas escolas e em cada uma haviam os dias e turnos onde os bolsistas iam presencialmente realizar as atividades com os alunos. A escola que eu estava inserida localiza-se no bairro Parquelândia, uma escola de ensino fundamental.

Além dos horários nas escolas haviam reuniões durante a semana e uma vez por mês em cada escola. O Professor Orientador Roberto nos deu um caderno/diário para o registro das experiências, reflexões e anotações. Segundo Kierepka e Güllich (2013), o diário é um instrumento de registro da história do professor onde é possível fazer reflexões, acompanhar a própria evolução, possibilitando ainda, através das narrativas, a rememoração do percurso formativo. Havia as reuniões de estudo e as reuniões de repasse, onde também eram registradas no caderno/diário. Nas reuniões de estudo, fazíamos a leitura de livros ou texto e havia uma discussão, opiniões e reflexões entre os bolsistas acerca da prática educativa em encontro com a teoria. A reuniões de repasse também eram momentos de discussão, a reflexão com os colegas agregava muito em ver outros pontos de vista e outras realidades que poderiam ser exploradas, apesar de ainda haver um receio pessoal de tomar a iniciativa para dar minhas opiniões, esses momentos me permitiram enxergar as experiências pedagógicas por outras lentes e que acabavam ajudando nas minhas práticas. “Ser desafiado e, ao mesmo tempo, apoiado por meio da interação social é importante para ajudar-nos a clarificar aquilo que nós acreditamos e para ganharmos coragem para perseguir nossas crenças.” (ZEICHNER, 2008, p. 543).

Zeichner (2008), em discussão sobre a prática reflexiva na formação docente defende que é importante que essa prática não seja individualista, pois se assim for, desconsidera a situação social das condições de educação e impede que os professores possam confrontar e transformar essa realidade que os impedem de atingir os seus objetivos. Daí a importância de

haver um espaço para que professores em iniciação à docência possam ter essa prática reflexiva, mas de forma que reflitam também o mundo ao seu redor, suas condições sociais e de trabalho desde muito cedo.

O primeiro contato com a escola foi bem receptivo e fiquei animada. O supervisor parecia ter muitas ideias para colocarmos em prática com os alunos como projeto para a horta, feira de ciências, projeto interdisciplinar entre ciências e matemática. Porém, ao longo do tempo fui percebendo que por parte da gestão e do supervisor, ter o projeto na escola era mais por “status” e nome do que para realmente fazer a diferença na educação dos estudantes. Em alguns momentos eram orientados a nós bolsistas que para que os alunos participassem dos projetos era só falar exatamente o que eles deviam fazer e no final obteríamos o resultado esperado, sem muita liberdade de criação. Ademais, com o convívio na sala dos professores era bem frequente frases como “ainda dá tempo de desistir de ser professor” e desabaços sobre como era desanimador e que não tinha valido a pena seguir na profissão. Isso foi um choque de realidade da visão idealista que eu tive ao entrar na escola, esses acontecimentos me deixaram um pouco desanimada.

Em 2019 demos início a um novo projeto geral, nós bolsistas, mediados pelo orientador, escolhemos como título “Eu e o meio ambiente: reconhecendo e interagindo com o ambiente a qual pertencemos”. Então cada escola passou a planejar o projeto adaptando a realidade de cada uma. Relacionando com a temática do projeto geral, o subprojeto “Conhecendo a Caatinga” se deu por interesses em comum com dois amigos bolsistas, por educação ambiental, meio ambiente, preservação ambiental, e pelo bioma Caatinga. O objetivo principal foi, por meio de metodologias construtivistas, estimular a participação ativa dos estudantes como protagonistas do seu aprendizado, bem como, dar subsídios para gerar discussões sobre o bioma e a importância da sua preservação.

As atividades foram programadas para acontecer uma vez por semana com duração de duas horas/aula seguindo um cronograma, neste projeto participaram 8 alunos do 8º ano que iam para a escola no contraturno das suas aulas regulares, estes foram escolhidos pelo Professor supervisor. O primeiro encontro foi uma introdução ao tema, onde buscamos saber os conhecimentos prévios dos alunos e também se havia identificação com o bioma. Levamos uma apresentação em slides, a primeira página eram duas fotos da mesma localidade (sem avisar aos alunos que era o mesmo local) em épocas diferentes do ano, uma na época seca e outra na época de chuva. Fizemos questionamentos sobre os tipos de vegetação, sobre clima, em comparação

com as duas imagens. Fazíamos perguntas como: “você já visitaram algum lugar com esse tipo de vegetação?”, “Em qual lugar aparenta ter mais vida [biodiversidade]?” “Em algum desses lugares as plantas parecem estar mortas?”. Quando perguntamos qual era o lugar que aparentava ter mais vida e os alunos respondiam que era a Figura 1 e, segundo eles, a Figura 2 parecia estar sem vida.

Figura 1. Paisagem vegetal da Caatinga em período chuvoso.



Fonte: Acervo pessoal

Figura 2: Paisagem vegetal da Caatinga em período seco.



Fonte: Acervo pessoal

Ainda sem falar que as fotos eram do mesmo local, começamos a introduzir conceitos de bioma, formação vegetal, fauna e flora sempre fazendo uma aula dialogada, perguntando aos alunos sobre os biomas que eles conheciam, em qual estavam inseridos, quais animais e plantas conheciam do seu próprio bioma, de modo que a construção do conhecimento fosse uma via de mão dupla entre os professores e alunos, e não só um depósito de informações. Fomos mais a fundo no bioma caatinga e mostramos o que o caracteriza, ao final mostramos as imagens novamente e ao falar que era o mesmo lugar eles puderam fazer uma maior conexão

com relação às estações do ano. Ao final dessa atividade pedimos que os alunos fizessem desenhos que representassem o que eles haviam entendido e o que queriam representar sobre a aula (Figura 3).

Figura 3: Desenhos feitos pelos alunos representando a Caatinga



Fonte: Acervo pessoal

Os próximos encontros ocorreram intercalados em abordar a parte de conteúdo biológico sobre características do bioma e realizar atividades de síntese de aprendizado com metodologias construtivas. Em uma semana ocorreu uma aula sobre as espécies de plantas nativas e suas adaptações, e na semana seguinte ocorreu uma atividade em forma de jogo baseada no jogo “Quem sou eu?”, onde a turma foi dividida em duplas em que cada uma recebia cartões com as características de plantas que teria que dizer para a outra equipe adivinhar o tipo de planta. Destaco que foi uma atividade que os alunos participaram bastante, houve muita interação entre os alunos e uma certa competição para acertar as respostas (Figura 4).

Figura 4: Pibidianos e alunos interagindo durante o jogo.



Fonte: Acervo pessoal

De acordo com o currículo escolar, os alunos têm aulas sobre os principais ecossistemas brasileiros no 7º ano do ensino fundamental de acordo com a BNCC (BRASIL, 2018). Mesmo assim, poucos conseguiam demonstrar conhecimentos prévios, talvez a educação bancária tenha sido presente durante toda a vida e provavelmente os alunos só tiveram que decorar as informações na época para passarem nas provas.

Durante o projeto “Conhecendo a Caatinga” pude perceber as diferentes concepções dos alunos do ensino fundamental sobre o bioma. À medida que nós bolsistas apresentamos os slides íamos fazendo perguntas aos alunos que com muito receio respondiam principalmente frases decoradas dos livros descrevendo o bioma como um lugar totalmente seco, com composição vegetal de cactos e poucas árvores. Pude perceber a grande carência dos alunos em se sentir pertencente a esse bioma e de reconhecê-lo. Então, com base nisso comecei a pensar sobre onde a Educação Ambiental está sendo trabalhada de fato. Segundo Nóvoa e Finger (2014), uma informação não tem significado por si só, temos que atribuir a ela o significado para poder compreendermos e se apropriar do saber. Então, de pouco adianta passar informações aos alunos se tampouco fazem sentido aos mesmos é preciso ter significado, mais precisamente “o saber só merece esse nome se for encarnado e integrado a uma pessoa” (FINGER, 2014, p. 113).

O meio ambiente há muito vem passando por uma crise que só se agrava, são muitas as razões, mas é provável que a que iniciou foi o desligamento do ser humano com a natureza, como se nós não fossemos parte desse meio e estivéssemos alheios aos seus problemas. Talvez assim seja mais fácil causar sua destruição sem achar que estamos nos destruindo. A Educação

Ambiental no ensino básico é, por vezes, considerada uma área isolada das outras disciplinas, em alguns casos sendo uma disciplina específica onde somente usada em meios “emergenciais”, ou seja, quando precisa-se tomar alguma medida para um problema que está tão evidente que é impossível continuar escondendo. A relevância dada a uma educação escolar voltada à formação de sujeitos críticos e transformadores, com construção de conhecimentos que sejam contextualizados, problematizadores e interdisciplinares está segurado nos documentos oficiais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Plano Nacional de Educação (PNE) esses atributos incluem também os objetivos da educação ambiental no contexto escolar (LOUREIRO, 2014).

Ao longo do percurso pude quebrar um pouco essa fixação em uma “educação ambiental” que na minha concepção era separada das outras áreas da sociedade. Fui percebendo que os problemas relacionados com o meio ambiente estão indissociavelmente ligados a problemas sociais e da educação e para isso um(a) professor(a) precisa ter uma base e dar suporte para que os alunos consigam ver sentido nos conteúdos trabalhados em sala de aula. Freire (2018) traz as reflexões de que ensinar não é o simples ato de transferir conhecimento, mas sim a criação de um ambiente que vai permitir ao educando a sua própria construção. Com isso, é importante a ideia de pertencimento do meio em que se vive, sem isso a educação pouco faz sentido. Essa concepção se alinha com os preceitos da educação ambiental, mas vai muito além dessa área.

Para mim, o PIBID foi um importante motivador para o exercício da docência. Segundo Moraes, Guzzi e Sá (2019), alguns licenciandos indicam que o Programa permitiu maior aproximação da rotina escolar e da prática na sala de aula, o bolsista é incluído nos planejamentos e ações escolares e ainda, há destaque para a importância de acompanhar o supervisor, um profissional com mais experiência, essa troca de discussões e reflexões contribui de forma bastante significativa para a formação do futuro educador.

4.2 Estágio não-obrigatório

Em 2022, em um momento mais calmo da pandemia da Covid-19, as aulas da UFC voltaram ao presencial e dei início a idealização e escrita do TCC, nesse mesmo período fui selecionada para o Programa de Estagiários da Prefeitura de Fortaleza. Porém, antes de iniciar, minha avó faleceu, era uma das pessoas mais importantes e que também ajudou na minha criação, então foi um impacto muito forte. Lidar com o luto logo na fase em que as coisas estavam fluindo, foi doloroso e um acontecimento que me mudou bastante. Mas iniciar no estágio, entrar na sala de aula e conviver com os alunos, outros estagiários e demais

profissionais da escola foi algo que me deu motivação para continuar e tirar um pouco o peso da perda.

Na correria do sistema em que vivemos, muitas vezes, fica difícil lembrar que antes de tudo, o professor é alguém com uma história, com experiências próprias de vida em relação a cultura, escola, relações afetivas, etc (TISCOSKI e BITTENCOURT, 2017). Portanto, concordo que “é a partir e através de suas próprias experiências, tanto pessoais quanto profissionais, que [os professores] constroem seus saberes, assimilam novos conhecimentos e competências e desenvolvem novas práticas e estratégias de ação.” (TARDIF, 2002, p.234). Muitas vezes, as experiências pessoais nos trazem aprendizados que influenciam na forma como iremos agir, também, no âmbito profissional. Não há como separar totalmente a pessoa do(a) professor(a) e é essencial saber que a forma como lidamos com as coisas que nos acontecem no meio do caminho irá refletir nas diversas áreas da vida.

O estágio era de caráter não-obrigatório, então, apesar do vínculo entre Prefeitura e Universidade, não substituiu os estágios curriculares e por isso tinha uma outra proposta. O projeto chamado de “Pró-técnico”, se caracteriza por ser um tipo de cursinho preparatório para alunos do 9º ano para o vestibular do Ensino Médio Técnico Integrado do Instituto Federal do Ceará (IFCE), está presente em muitas escolas de ensino fundamental II de Fortaleza nos bairros Vila Velha, Jardim Guanabara, Praia do Futuro, Edson Queiroz, João XXIII, Luciano Carneiro, Granja Portugal e Messejana (FORTALEZA, 2017). A carga horária era de 20 horas semanais (16 horas de regência e 4 de planejamento) em acordo com a Lei Nº 11.788, de 25 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008), me foi designada duas disciplinas que estavam na minha área curricular: biologia e química. Mesmo sem muita habilidade em química aceitei o desafio e passei a estudar muito sozinha para poder ensinar e posso dizer que aprendi muito assim compreendendo melhor conteúdos no meu ensino médio e na disciplina de Química na graduação.

Foi a minha primeira experiência em uma sala de aula sem a supervisão integral de um professor, diferente dos estágios supervisionados obrigatórios do curso. Atuava em dois polos em bairros distintos, um funcionava dentro da própria escola e o outro era um polo que incluía cerca de 5 escolas. Os alunos eram selecionados e alguns por escolha própria decidiram participar do projeto. No segundo polo havia mais alunos e mais diversidade por serem de escolas diferentes. Foram muitos os desafios de lidar com indisciplina, principalmente, alguns alunos frequentavam o projeto apenas para não ficar em casa e, como não tinha um significado

maior, não faziam questão de respeitar as aulas, atrapalhavam e havia o uso pertinente dos celulares como meio de distração.

Nos era disponibilizado os recursos tradicionais como quadro branco, em algumas oportunidades podíamos usar o projetor que ajudou bastante para levar vídeos e simulações e debater sobre os assuntos biológicos de forma mais tátil. Se tratando de um cursinho pré-vestibular, havia também a disponibilidade de imprimir materiais que quase sempre eram exercícios e simulados.

Estar em uma turma como professora responsável por duas disciplinas me fez sentir maior liberdade tanto em planejar e executar a aula da forma que eu achava melhor, quanto em criar relações mais afetuosas com os alunos, pois sempre havia um receio em mim sobre qual o nível de afetividade manter, de estar sendo julgada pelos outros professores, por medo de não parecer uma profissional séria. Assim como, Freire (2018) diz que “esta abertura ao querer bem (...) significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la”, me encontrei perdendo o medo de demonstrar o afeto pelos meus alunos. Ainda, Freire (2018) me fez refletir sobre como a experiência pedagógica pode despertar esse gosto pelo “querer bem” tanto aos educandos como à profissão de educador e, como essa força de vontade às vezes é chamada de “vocação” por aceitar tão pouco financeiramente de uma profissão que exige tanto. Esse gosto são   adquirido na prática.

Segundo Lopes (2009), a rela o de afeto professor-aluno não se confunde com permissividade, pelo contrário, o professor ao impor limites e possibilidades proporciona aos alunos a apropria o do conhecimento, ao invés de somente a sua transmissão. Nesse sentido o professor acaba “percebendo o aluno como um ser importante, dotado de ideias, sentimentos, emo es e expressões” (LOPES, 2009, p. 7). Dessa forma, pude experienciar, na prática, que a afetividade não significa perder autoridade e o respeito dos alunos e sim, manter uma rela o de parceria.

A experiência do estágio me deu uma visão mais concreta e real da docência e em encontro com as adversidades pessoais acabou dando um maior impulso na minha vida sobre as questões de identifica o e não identifica o da profissão. Trago em destaque também essa experiência, pois   impossível separar o investigador da pesquisa com o ser em forma o. N voa e Finger (2014) trazem a importância de situar a história de vida de cada indivíduo no seu contexto social, econ mico, político e cultural, são por meio disso que   possível dizer de

que forma os fatores ambientais influenciam e marcam a história de vida das pessoas e ainda mais importante de que modo a confrontação da pessoa com esses fatores contribui para sua formação pessoal e profissional.

5 TRANSFORMAÇÃO?

“É necessário sair da ilha para ver a ilha. Não nos vemos se não saímos de nós” (SARAMAGO, 1998, p. 8).

A construção deste trabalho me fez refletir sobre minha trajetória até aqui, todos os caminhos dessa travessia fizeram sentido ao passar por eles através da recordação. Narrar o meu percurso me fez ressignificar vários acontecimentos (alguns ruins), que me levaram a ser a professora que sou hoje, pude olhar de um lugar distante, através de outro ângulo. Pude ser narradora, autora e personagem principal dessa história que segue em constante construção. Acredito que refletir sobre o percurso é fundamental para os professores e professoras enxergarem o quão importante é a sua história e os acontecimentos que levaram até o momento, também assim, refletindo sobre as ações futuras nessa profissão.

Reafirmo o quão importante foi o PIBID na minha vida para a decisão de ser professora e por isso destaco a importância de programas de iniciação à docência no início da graduação. A universidade em si é um ambiente com muitas novidades e ter várias opções me ajudou muito no autoconhecimento e na descoberta das minhas capacidades.

A experiência do estágio na Prefeitura me fez aprender muito na prática, por ser algo mais profissional, tive maiores responsabilidades em planejar e buscar metodologias que pudessem fazer com que os alunos ficassem mais interessados em aprender e em participar das aulas. Também foi uma quebra de expectativa descobrir que, na maioria das vezes, sendo professores, temos que fazer o nosso melhor com os poucos recursos (didáticos e financeiros) que nos são disponibilizados. Me fez lembrar sobre a sala dos professores enquanto estava no PIBID, pude entender o porquê do desânimo, mas mesmo assim não tenho vontade de normalizar essa falta de valorização da profissão, me fez sentir vontade de lutar ainda mais por uma educação com disponibilidade de recursos suficientes para que assim seja de qualidade.

Eu não teria me apaixonado pela docência se não tivesse tido a experiência de estar em uma escola no início do curso através do PIBID e não teria refletido sobre os desafios da profissão se não fosse o estágio na Prefeitura de Fortaleza. Escrever esse trabalho me fez lembrar os motivos de ter entrado nesse curso que tanto amo e que haviam sido esquecidos

pelas adversidades dos últimos anos, assim como, os motivos de ter me apaixonado pela docência vendo mais de perto o quanto amo ser professora/educadora e do quanto quero seguir atuando nessa profissão. O amor pela docência talvez tenha sido uma ocasionalidade, mas exercer a profissão é uma escolha que faço conscientemente todos os dias, mesmo com os desafios não tenho dúvidas do quanto quero seguir sendo uma professora e agora tendo mais convicção de que as experiências futuras sempre irão agregar na minha atuação.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. M. B. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **Revista História da Educação**, [S. l.], v. 7, n. 14, p. 79–95, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30223>. Acesso em: 23 jun. 2023.
- BARROS, Manoel de. **Livro sobre nada**. 1. ed. Rio de Janeiro: Record, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- BRASIL. *Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010*. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. **Diário oficial da união**. Poder executivo, Brasília, DF, 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/decreto7219-pibid-240610-pdf#:~:text=DECRETO%20No%2D%207.219%2C%20DE%2024,vista%20o%20disposto%20no%20art>. Acesso em: 21 jun. 2022.
- BRASIL. LEI Nº 11.788, DE 25 DE SETEMBRO DE 2008. Dispõe sobre o estágio de estudante e dá outras providências. Brasília, DF, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm. Acesso em: 21 jun. 2022
- CHENÉ, Adèle. *In*: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Rio Grande do Norte: EDURN, 2014. p. 121-132.
- DENZIN, N. K; LINCOLN, I. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- FINGER, Matthias. *In*: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Rio Grande do Norte: EDURN, 2014. p. 111-119.
- FORTALEZA, Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação. **Pró-Técnico**. Fortaleza, 2017. Disponível em: <https://educacao.sme.fortaleza.ce.gov.br/index.php/rede-de-ensino/2-uncategorised/11-protecnico>. Acesso em: 25 mar. 2023.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 57. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GASTAL, M. L. DE A.; AVANZI, M. R. Saber da experiência e narrativas autobiográficas na formação inicial de professores de biologia. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 21, n. 1, p. 149–158, jan. 2015.
- KIEREPKA, Janice Silvana Novakowski; GÜLLICH, Roque Ismael da Costa. O papel da reflexão na constituição docente: investigação - ação como processo de intervenção. *In*: **Anais do VI Encontro Regional Sul de Ensino de Biologia (EREBIO-SUL) e XVI Semana Acadêmica de Ciências Biológicas**. URI – Santo Ângelo/RS, 2013. Disponível em: http://santoangelo.uri.br/erebiosul2013/anais/wp-content/uploads/2013/07/comunicacao/13347_29_JANICE_SILVANA_NOVAKOWSKI_KI EREPKA.pdf. Acesso em: 14 jun. 2023
- LARROSA, J. **La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación**. 1. ed. México: Fondo de Cultura Económica, 1998.

_____. **Experiência e alteridade em educação.** Reflexão e Ação, v. 19, n. 2, p. 04-27, 5 jul. 2011.

LOPES, R. de C. S. **A relação professor aluno e o processo ensino aprendizagem.** 2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1534-8.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2023

LOUREIRO, F. B.; TORRES, J. R. (orgs.). **Educação ambiental: dialogando com Paulo Freire.** 1 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** 2. Ed. São Paulo: EPU, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MORAES, C. B.; GUZZI, M. E. R. de; SÁ, L. P. Influência do estágio supervisionado e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na motivação de futuros professores de Biologia pela docência. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 25, n. 1, pág. 235-253, jan. 2019.

NÓVOA, António; FINGER, Matthias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação.** 2. ed. Rio Grande do Norte: EDURN, 2014.

OLIVEIRA, N. M. de; STRASSBURG, U.; PIFFER, M. **Técnicas de pesquisa qualitativa: uma abordagem conceitual.** Ciências Sociais Aplicadas em Revista, [S. l.], v. 17, n. 32, p. 87–110, 2017. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/csaemrevista/article/view/17496>. Acesso em: 04 mai. 2023

SARAMAGO, José. **O conto da ilha desconhecida.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TISCOSKI, Isabela Gomes; DE BITTENCOURT, Ricardo Luiz. Contribuições do estágio não obrigatório para a formação inicial do professor. **Revista Saberes Pedagógicos**, v. 1, n. 1, p. 105-126, 2017.

WOLLMANN, E. M.; SOARES, F. A. A.; ROSSI, D. S.; LIMA, A. P. S. de. A formação de professores para a inserção da prática ambiental: um relato de experiência. ETD - Educação Temática Digital, [S. l.], v. 16, n. 3, p. 532–550, 2014. DOI: 10.20396/etd.v16i3.1313. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1313>. Acesso em: 10 jun. 2023.

ZEICHNER, KM. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 103, pág. 535–554, maio de 2008.