



DOCÊNCIA, VIDA E TRABALHO: UM OLHAR SOBRE A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES DE PROFESSORES DE BIOLOGIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Teaching, life and work: a look at the constitution of knowledge from biology teachers in professional education

Willian da Silva Medeiros [wsm1903@gmail.com]

*Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - Campus Jaguari
BR 287, KM 360, Estrada do Chapadão, Jaguari, RS, Brasil*

Vantoir Roberto Brancher [vantoir.brancher@iffarroupilha.edu.br]

*Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - Campus Jaguari
BR 287, KM 360, Estrada do Chapadão, Jaguari, RS, Brasil*

Neiva Maria Frizon Auler [n.auler@iffarroupilha.edu.br]

*Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - Campus Jaguari
BR 287, KM 360, Estrada do Chapadão, Jaguari, RS, Brasil*

Resumo

Este artigo é resultado de uma investigação de mestrado sobre os trajetos de vida e formação de professores de Biologia que atuam na Educação Profissional Técnica de Nível Médio – EPTNM desenvolvida na modalidade integrada, o Ensino Médio Integrado – EMI, em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia localizado no estado do Rio Grande do Sul. Nesse contexto, objetivamos compreender os processos pelos quais se constituem os saberes que nutrem a ação profissional de seis docentes de Biologia da EPTNM. Tendo como base os pressupostos da pesquisa qualitativa descritos por Triviños (1987), o percurso metodológico desta investigação se fundamentou nas narrativas de vida e formação e nas entrevistas semiestruturadas como fonte do *corpus* documental, o qual foi submetido aos procedimentos da Análise de Conteúdo conforme Bardin (1977). Os resultados evidenciam que os saberes dos professores de Biologia da EPTNM florescem no decorrer de seus trajetos formativos, abrangendo as diversas dimensões de suas vivências pessoais e profissionais e, dessa forma, instituindo seus diversos modos de pensar e viver a docência.

Palavras-Chave: Educação Profissional; Ensino de Biologia; Saberes docentes.

Abstract

This article is the result of a master's investigation about life paths and formation of Biology teachers who work in Technical Professional Education at High School – EPTNM developed in the integrated modality, the Integrated High School - EMI, in a Federal Institute of Education, Science and Technology located in Rio Grande do Sul state. In this context, we aim to understand the processes by which the knowledge that nourishes the professional action of six Biology professors at EPTNM is constituted. Based on the assumptions of qualitative research described by Triviños (1987), the methodological course of this investigation was based on life and training narratives and on semi-structured interviews as a source of the documentary corpus, which was submitted to the procedures of Content Analysis according to Bardin (1977). The results show that the knowledge of Biology teachers at EPTNM blossoms during their formative paths, covering the different dimensions of their personal and professional experiences and, thus, instituting their different ways of thinking and living teaching.

Keywords: Professional education; Biology teaching; Teaching knowledge.

INTRODUÇÃO

O exercício da docência tem sido apresentado como um ofício que une os seres humanos em uma trama existencial e social frente aos desafios do ensino, da construção de conhecimentos e da humanização os sujeitos (Bragança, 2012).

Em vista disso, a docência e, de modo geral, o fenômeno educativo, transcendem a condição de elementos constitutivos das sociedades humanas para serem reconhecidos como práticas de natureza humanizadora. Tal *status* se fundamenta principalmente no fato de ser confiado a esses a formação e o desenvolvimento das capacidades cognitivas, físicas e espirituais dos sujeitos, tendo em vista prepará-los para a participação ativa e transformadora nos vários âmbitos da vida social (Mizukami, 1986; Pimenta, 1999).

No entanto, mesmo com suas origens remontando a antiguidade e o seu exercício alcançando as sociedades contemporâneas de forma universal (Arroyo, 2009), Gauthier, Martineau, Desbiens, Malo e Simard (2013) destacam que ainda pouco sabemos sobre os processos que constituem o ensino, os saberes e as habilidades envolvidas no exercício da docência.

Tais temáticas começam a ganhar espaço no meio científico-acadêmico apenas por volta dos anos de 1970 e 1980 e, a partir deste período, Borges e Tardif (2001) identificam um aumento exponencial das produções que enfocam a especificidade do trabalho docente e dos saberes que orientam e sustentam a ação dos professores em seu cotidiano.

Percebemos, no entanto, que não existe um consenso sobre quais são os saberes necessários para a prática docente, porém, é unânime entre os pesquisadores da área que estes podem constituir importantes indicadores das características intrínsecas à prática docente e sua qualificação (Confortin & Caimi, 2017). Além disso, a constituição deste campo de estudos tem se mostrado como um significativo espaço de luta pela profissionalização do ensino, uma vez que, validado pelas pesquisas, este repertório de saberes poderá constituir as bases que apoiarão as ações docentes e validarão sua eficácia.

Estas considerações encontram assentimento em Gauthier *et al.* (2013, p. 28) quando o autor compreende o ensino como “*a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino*”.

Reconhecemos assim, que os esforços dos pesquisadores que buscam elucidar este reservatório de saberes, bem como o reconhecimento e cientificação destes saberes pelos professores, se fazem indispensáveis para amparar as ações docentes frente às exigências e desafios de seu cotidiano.

A relevância desses estudos se avoluma quando adentramos no contexto do trabalho do professor de Biologia na EPTNM, tendo em vista que a docência na Educação Profissional – EP tem sido historicamente marcada como um espaço de desinteresse e silenciamento, tanto do cenário político quanto acadêmico-científico. Nesse contexto,

“[...] o desinteresse do campo da educação em produzir estudos e ações propositivas ao desenvolvimento da formação inicial e continuada de professores da EP tem contribuído ou reforçado a visão de que esses profissionais não pertencem à área da educação e que podem ser substituídos por instrutores ou monitores. Melhor dizendo, esse silenciamento das pesquisas contribui para o arrefecimento da luta pela conquista da profissionalização do magistério na EP”. (Silva Júnior & Gariglio, 2014, p. 876).

Estas representações limitadas acerca da docência na EPTNM são alimentadas também pelo histórico direcionamento dessa modalidade de ensino aos pressupostos mercadológicos e da rápida instrumentalização dos sujeitos (Machado, 2008). Nesse sentido, Gariglio e Burnier (2012) compreendem que tal perspectiva reducionista e desprestigiada sob a qual se constituiu a EP reflete um pensamento que ainda perdura: o que, para ser professor da EP, mais vale o conhecimento dos conteúdos disciplinares do que a formação pedagógica.

A redução da docência na EP ao mero treinamento e instrucionismo dos sujeitos erode o *status* profissional das atividades docentes nessa modalidade de ensino ao ignorar a complexidade de suas ações e, conseqüentemente, os saberes que são necessários para sustentá-las.

Com base no exposto, este escrito tem por objetivo compreender como se constituem os trajetos formativos e os saberes docentes que orientam a prática pedagógica de professores de Biologia da EPTNM.

Nossa escolha por este recorte da realidade se justifica pela significância que os conhecimentos biológicos adquirem no contexto das relações entre trabalho e educação, as quais orientam as ações da EP e as possibilidades da formação omnilateral dos sujeitos. Nesse contexto, os conhecimentos biológicos se colocam como importantes instrumentos na formação dos trabalhadores ao elucidar a minuciosidade da compreensão do ser humano, do mundo natural e das relações entre estes. Neste sentido, partindo de uma compreensão de trabalho como a mediação entre os seres humanos e a natureza, os conhecimentos biológicos se mostram essenciais para a formação dos trabalhadores, tendo, na ação do professor de Biologia nesta singularidade do ensino, uma potente e privilegiada possibilidade para o aprofundamento destas questões na busca pela integralidade da formação dos trabalhadores (Medeiros, Brancher, & Auler, 2021).

Consideramos, no entanto, que o atual cenário de precarização humana em suas relações com os diversos elementos da natureza e da sociedade intensifica os desafios do ensino de Biologia e da construção de saberes da vida. Esta precarização, fruto do atual metabolismo social, manifesta os aspectos da lógica societal dominante do capital, através da

“[...] destruição e/ou precarização, sem paralelos em toda a era moderna, da força humana que trabalha e a degradação crescente do meio ambiente, na relação metabólica entre homem, tecnologia e natureza, conduzida pela lógica societal voltada prioritariamente para a produção de mercadorias e para o processo de valorização do capital” (Antunes, 2009, p. 36).

Diante das reflexões expostas procuramos justificar a realização deste estudo, que se alicerça na busca pela compreensão dos trajetos formativos e dos saberes que fundamentam a prática de professores de Biologia da EPTNM.

METODOLOGIA

A presente pesquisa foi desenvolvida a partir dos pressupostos da pesquisa qualitativa descritos por Triviños (1987). Nossa escolha encontra assentimento nas considerações de Jacobini (2011, p. 57), para quem as abordagens qualitativas são as mais apropriadas para estudos do campo das Ciências Humanas e Sociais, nas quais “o ser humano não deve se constituir como objeto a ser medido e tabulado, mas como ser que se integra em um sistema de significações e intenções, que é necessário conhecer”.

Este estudo teve como *lócus* de investigação um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IF no estado do Rio Grande do Sul. Neste contexto, direcionamos nosso foco aos professores de Biologia atuantes nos cursos técnicos integrados do Eixo de Recursos Naturais, conforme denominação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (MEC, 2020). Realizamos esta demarcação por identificar neste eixo uma oferta educativa bastante tradicional nesta instituição, com mais de 35% da oferta das vagas na modalidade integrada e cursos que, em algumas unidades desta, apresentam um histórico de muitas décadas como oferta de EP em suas regiões de abrangência, desde as antigas instituições que foram integradas na constituição deste instituto federal.

Estabelecemos assim, a partir destes recortes, a definição dos critérios de inclusão dos sujeitos neste estudo, os quais basearam-se em: a) ser docente de Biologia do EMI nos cursos do Eixo de Recursos Naturais da instituição foco deste estudo na ocasião da entrevista; e que, b) após as elucidações a respeito do tipo de pesquisa, seus objetivos, aspectos éticos e procedimentos metodológicos, estivessem de acordo em participar como colaboradores ¹ dessa investigação e assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Foram excluídos desse estudo os docentes que não atendiam os critérios estabelecidos.

Os primeiros contatos que buscaram identificar os prováveis sujeitos desta investigação foram estabelecidos, em decorrência do atual quadro pandêmico, de duas formas distintas. A primeira forma, presencial, aconteceu com a visita a duas unidades de ensino desta instituição, onde primeiramente entramos em contato com as coordenações de curso, que então nos conduziram aos professores. A partir disso, apresentamos a proposta e agendamos as entrevistas com os docentes que demonstraram disponibilidade a participar.

Os contatos com as coordenações de curso realizados após o estabelecimento das medidas de contenção da Covid-19, que incluíram a suspensão das atividades presenciais nas unidades de ensino, se

¹ Utilizamos esta denominação a partir das ideias de Josso (2004).

deram através de e-mail. As correspondências eletrônicas foram enviadas às coordenações de curso, às quais foram solicitados os endereços de e-mail dos professores de Biologia atuantes nestes cursos. Em posse desses, enviamos cartas-convite aos docentes a fim de apresentarmos os primeiros aspectos referentes a esse estudo.

A partir dos critérios definidos e dos encaminhamentos realizados tivemos a participação de seis docentes. Com o intuito de aproximar estes sujeitos à pesquisa e pessoalizar a sua participação, optamos por identificá-los como espécies de aves do Bioma Pampa. Para tal, solicitamos os docentes que escolhessem uma ave que carregasse sentidos e significados nas suas trajetórias de vida e formação. Para auxiliar na escolha dos docentes utilizamos, na ocasião da entrevista, o guia *Aves que a gente vê nos campos*, de Fontana, Chiarani, Andretti, Repenning e Steigleder (2018). Diante do exposto, os colaboradores dessa pesquisa são identificados como: Quero-quero; Beija-flor; Perdiz; Cardeal-amarelo; Gavião-peneira; e, Bem-te-vi.

Com a definição dos colaboradores dessa pesquisa, estabelecemos os processos de construção dos dados a partir das narrativas de vida e formação e das entrevistas semiestruturadas, que foram gravadas digitalmente em áudio para posterior transcrição.

Aproximamo-nos da compreensão de Josso (2004) com relação às narrativas de vida e formação. Para a autora, estas se inserem em uma perspectiva formativa baseada na aprendizagem pela experiência, constituindo-se tanto como materiais de investigação que levam à compreensão dos caminhos formativos trilhados pelos sujeitos quanto elementos que constituem um novo território de reflexão.

A entrevista semiestruturada enquanto instrumento de pesquisa é definida por Triviños (1987) como

“[...] aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa”. (Triviños, 1987, p. 146).

Com base no exposto, este instrumento se mostrou adequado por se constituir como um significativo espaço de contato dos sujeitos com seus trajetos formativos², em que as questões fundamentais da pesquisa não cerceiam a autenticidade e espontaneidade dos sujeitos na construção e enriquecimento da pesquisa.

Com base nestas possibilidades, Duarte (2004) destaca que

“Quando realizamos uma entrevista, atuamos como mediadores para o sujeito apreender sua própria situação de outro ângulo, conduzimos o outro a se voltar sobre si próprio; incitamo-lo a procurar relações e a organizá-las. Fornecendo-nos matéria-prima para nossas pesquisas, nossos informantes estão também refletindo sobre suas próprias vidas e dando um novo sentido a elas”. (Duarte, 2004, p. 220).

As entrevistas foram organizadas a partir de um roteiro contendo vinte e dois questionamentos que abordam temas capitais sobre os seus trajetos de vida e formação, tais como: particularidades da formação básica e superior; aspectos das suas vivências que motivaram sua escolha pela docência e pela Biologia; os sentidos e significados atribuídos à docência; e, os aspectos de sua formação inicial e continuada. A fim de assegurar a pertinência deste instrumento, submetemos o roteiro da entrevista semiestruturada à duas etapas de validação: a primeira foi uma validação interna realizada por duas docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - IFFar com formação na área compreendida por esta investigação; e, através de uma coleta piloto, ocasião na qual foram também testados os instrumentos de gravação de áudio.

A realização de cada entrevista se deu em momento individualizado e previamente agendado com os sujeitos da pesquisa. Este aspecto se mostra de grande importância, uma vez que *“não só permite ao investigador o planejamento de seu tempo, mas também significa um respeito pelas atividades do informante”* (Triviños, 1987, p. 149).

² Compreendemos aqui o conceito de trajetos formativos a partir dos estudos de Brancher e Oliveira (2017, p. 34), os quais identificam estes como *“aqueles percursos de formação ainda inconclusos, ainda em desenvolvimento por isso mesmo não finitos, em vir a ser”*.

Em decorrência do quadro pandêmico as entrevistas aconteceram de forma presencial, quando realizadas antes do estabelecimento das medidas de combate à pandemia, e de forma remota, quando realizadas após tais medidas. As entrevistas remotas foram realizadas na plataforma Conferência Web, da Rede Nacional de Pesquisadores – RNP. Salientamos que as entrevistas realizadas de forma remota tiveram semelhante tratamento ético e metodológico daquelas realizadas presencialmente.

De posse das narrativas construídas através das entrevistas procedemos à etapa de análise dos dados. Para tal, utilizamos dos pressupostos teórico-metodológicos da Análise de Conteúdo descrita por Bardin (1977) e Moraes (1999). A partir dessas análises emergiu a categoria: I) A Constituição da docência e dos saberes do professor de Biologia da EPTNM. A partir da qual identificamos o afloramento das seguintes subcategorias: I-a) Influência da infância, da adolescência e do ambiente familiar; I-b) Influência das experiências durante a escolarização; I-c) Influência dos antigos professores; I-d) Influências do trabalho docente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Constituição da docência e dos saberes do professor de Biologia da EPTNM

A constituição da docência e dos saberes dos professores de Biologia da EPTNM, nosso campo de investigação, nos remete, em um primeiro momento, ao histórico da própria modalidade de ensino e sua relação com a construção da docência. Neste contexto, a histórica ausência de concepções teóricas consistentes e de políticas públicas constantes e coerentes para a formação de professores para EP, como evidencia Machado (2008), associada ao desprestígio que tem acompanhado as representações sobre a EP, têm colaborado, segundo Gariglio e Burnier (2012), a alimentar as concepções limitadas acerca da docência na EP, o que reverbera também nos processos de formação de professores dessa modalidade de ensino, muitas vezes caracterizados pelo tecnicismo e aligeiramento.

A superação destas ideias a respeito da função e da formação docente implica oposição às ideias de uma profissão massificada, homogênea e sem uma identidade profissional, mas como uma atividade alicerçada na mobilização de saberes oriundos de uma grande diversidade de momentos e situações da vida profissional. Nesse sentido, Cunha (2013) define temporalmente a formação docente como um *continuum*, um processo, que se constitui desde os trajetos formativos da educação familiar e cultural do professor até os processos formais desenvolvidos nos espaços acadêmicos.

Com base no exposto, Confortin e Caimi (2017, p. 162) nos lembram que “*Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e, sobretudo, o modo próprio como age, reage e interage em seus contextos*”. Dessa forma, buscamos compreender como os trajetos de vida e formação contribuíram para a constituição dos saberes dos docentes dessa pesquisa.

Nesse sentido, as narrativas docentes revelam as marcas, as vivências e as memórias da infância, como significativos tempos/espacos na produção de significados na constituição da docência desses sujeitos. Essas fontes constituem nossa primeira linha de análise, a qual denominamos ‘**Influência da infância, da adolescência e do ambiente familiar**’. Nessa perspectiva, Baier e Arenhaldt (2010) destacam que

O ser educador começa antes de sua entrada nos cursos de formação inicial, mas já está parcialmente construído com as imagens e modelos enraizados nas experiências vividas na infância ou na convivência com os colegas e professores da própria escola. (Baier & Arenhaldt, 2010, p. 198).

No entanto, não observamos nas narrativas da professora *Perdiz* os elementos que nos permitiram identificar as marcas deste período, em sua escolha profissional, tanto do ponto de vista das influências familiares e sociais quanto das vivências escolares. A professora destaca que carrega poucas lembranças de sua vida escolar, onde destaca alguns aspectos da convivência com os colegas e os professores e das atividades extracurriculares nas quais se engajava.

Perdiz: [...] eu gostaria de me lembrar mais, às vezes até em conversa com colegas, quando a gente começa a falar sobre isso, sobre a nossa trajetória escolar, principalmente da educação básica, eu tenho dificuldade de lembrar de algumas coisas. Mas eu lembro de alguns momentos, de algumas coisas da relação escolar, da relação na escola com colegas e professores, [...] do convívio escolar, do

ambiente escolar, de estar na escola, fora dos horários de aula também fazendo alguma outra atividade, eu consigo lembrar bastante.

Em outros casos, contudo, as marcas que alguns docentes carregam de suas vivências na infância e na adolescência se constituem como significativas referências para a sua escolha profissional, como observamos nas narrativas das professoras *Quero-quero* e *Bem-te-vi*.

Quero-quero: [...] *desde o início eu sempre gostei muito de estudar. Sempre, desde sempre, desde o pré eu amava a escola, eu não gostava das férias, então isso é uma coisa muito engraçada.*

Bem-te-vi: [...] *eu lembro da minha infância, da minha época do Ensino Fundamental, principalmente que me marcaram e que me direcionaram a ser professora. Eu me lembro que eu sempre ficava depois da aula com as servidoras que ficavam na limpeza e eu ajudava elas a apagar o quadro, e esse apagar o quadro, para mim, era uma das tarefas do professor então eu aproveitava aqueles momentos para apagar o quadro, escrever no quadro e ficar com os restinhos de giz que eles me davam, aqueles giz coloridos, e levar para casa, para, em casa, brincar de telinha.*

Ainda nesse contexto, o ambiente familiar se mostrou como um espaço de construção das iniciações à docência para alguns professores, tanto pelo desejo de construir novas perspectivas de vida quanto pela afetuosidade das lembranças.

Bem-te-vi: [...] *eu sempre penso que, embora eu esteja me fazendo professora, isso sempre veio comigo. Desde muito cedo eu sempre tive uma referência de pessoas na minha família na área da Educação e eu sempre tive a perspectiva enquanto profissão, de ser professor.*

Gavião-peneira: [...] *não sei se isso é uma coisa interessante, mas eu acho que dá pra me ajudar a pensar [...], como eu venho de uma família muito pobre, com muitas dificuldades, muito de eu não seguir o que eu queria ser, o que eu não queria ter pra minha vida era o que a minha mãe, os meus pais tinham. Eu queria fazer uma outra trajetória, eu tinha vários tios meus, tias, que eram professores, e eu olhava para aquilo e dizia assim: 'bom, eu gostaria de ter uma vida assim'. e eu acho que ali começa o meu desejo pela docência.*

No entanto, percebemos na narrativa da professora *Beija-flor* algumas experiências no contexto familiar que a fizeram rejeitar a profissão por um longo período de tempo, principalmente por fatores relacionados à sobrecarga de trabalho e esgotamento de pessoas de sua família que exerciam a docência³.

Beija-flor: [...] *hoje eu tenho noção que eu relutei com a ideia da docência por muitos anos porque a minha mãe e minha madrinha, hoje são aposentadas, mas elas eram professoras da área da Educação, do Ensino Fundamental dos anos iniciais, e eu ficava angustiada muitas vezes com elas, porque elas iam até de madrugada planejando aula, corrigindo trabalhos [...] e sempre eu acabava ajudando elas a fazer matriz, ainda era época do mimeógrafo, recortar, colar, pintar, e aquilo eu acho que eu fui criando essa aversão para a docência. Por mais que muitas vezes eu gostasse, até quando brincávamos na escola de dar aula, eu gostava, mas na época, para mim, aquilo não era claro e eu renegava isso de ser professora.*

O professor *Cardeal-amarelo* não demonstra, em suas narrativas, que o contexto familiar o tenha influenciado em sua escolha pela docência, embora tendo o seu pai como docente, mas lembra, contudo, que suas vivências como estudante de uma escola do campo trazem marcas que ainda hoje refletem em suas práticas docentes.

Nessa acepção, as vivências escolares apareceram de forma bastante significativa enquanto elementos da docência nos relatos dos professores dessa pesquisa, vivências estas que constituem nossa

³ Não discorreremos aqui sobre os temas relativos à desvalorização do magistério e seus efeitos. Sugerimos, no entanto, a leitura de Ferreira (1998) como possibilidade de interlocução.

segunda linha de análises nessa temática, a qual denominamos **‘Influência das experiências durante a escolarização’**.

No caso do professor *Cardeal-amarelo*, a forma como ele, enquanto estudante, se relacionava com a escola e o cuidado que direcionava à essa instituição de ensino marcou sensivelmente a sua forma de agir, inclusive profissionalmente.

Cardeal-amarelo: *[...] eu sou de um vilarejo, de uma escola rural, aonde eu cursei até o oitavo ano do ensino fundamental [...], onde a gente era sempre incentivado a trabalhar na própria escola, fazer com que a escola crescesse junto com seus alunos. Então a gente fazia tarefas na escola como cortar a grama, como fazer a limpeza da sala de aula e tal. Eu acho que é isso, entende? É nesse ponto que eu vejo que é um ‘além’. Eu acho que que isso me incentivou, de alguma forma a querer fazer mais sempre, porque não é só aquele papel de tu ir para dentro da sala de aula, dar a tua aula e ir embora, não! Eu gosto de estar junto, de estar fazendo atividades paralelas para fazer com que o aluno se sinta bem, e incentivá-los a fazer o mesmo, a se esforçar um pouco mais, a valorizar o que eles têm nas mãos.*

A professora *Quero-quero* relembra das ocasiões em que ajudava suas professoras nas atividades de sala de aula e o quanto gostava dessas situações. No contexto das brincadeiras e da apresentação dos trabalhos escolares, *Bem-te-vi* nos relata ter identificado, desde cedo, sentir-se à vontade nessas ocasiões, vislumbrando assim uma possibilidade profissional.

Quero-quero: *[...] da quinta, quarta, quinta série em diante eu passava no quadro para as professoras e aí eu chegava em casa ainda tinha que copiar de novo toda aquela aula, então é uma coisa que eu sempre gostei, ficava muito de professora, sempre gostei muito disso, sabe, de ser professora, de estudar.*

Bem-te-vi: *[...] eu me lembro que pedia sempre para os professores, no final da aula, que elas tiravam várias folhas de xerox com atividades e eu pedia as folhas que sobravam para eu levar para casa e montar minha aula e planejamento de aula e brincar sozinha, [...] quando eu apresentava trabalhos, para mim, era um evento. Eu ficava super nervosa, super preocupada, eu ensaiava tudo para falar, eu repetia mil vezes, eu treinava como eu ia falar e apresentar aquele trabalho e, por me dedicar bastante, eu me saía bem e eu sentia que aquilo ali dava uma segurança e eu pensava: ‘Bom, eu acho que isso eu sei fazer, eu acho que isso eu vou conseguir fazer e eu posso me dar bem’. Então, são experiências que eu fui vivenciando que são simples e bobas às vezes, mas eu percebo que foram, de certa forma, me marcando e sendo uma influência, uma referência na escolha da minha profissão enquanto docente.*

No entanto, a educação básica se mostrou um período bastante complicado para a professora *Gavião-peneira*, um período marcado por uma educação precária que não lhe ofertou as bases para o enfrentamento das situações de busca dos seus objetivos de vida.

Gavião-peneira: *[...] eu venho de uma educação básica muito complicada, sabe? Na verdade, eu venho de uma realidade muito complicada. Eu sou filha de pequenos agricultores, então eu estudei em escolas rurais multisseriadas, e quando eu finalmente eu fui fazer os anos finais do ensino fundamental, não, o ensino médio, eu era uma pessoa que eu era ‘Sem’. Sem dinheiro, sem amigos, sem conhecimento. Foi um tempo difícil, eu trabalhava durante o dia e estudava à noite, então eu tenho muito pouca lembrança enquanto (estudante), isso me marcou na educação básica, eu acho assim, eu teria muita lembrança negativa na minha educação básica.*

As escolas multisseriadas, mencionadas pela professora *Gavião-peneira*, são descritas por Hage (2014) como aquelas que reúnem estudantes de diferentes séries/anos em uma mesma turma, com um único professor responsável pela condução do trabalho pedagógico, de forma simultânea, com estes estudantes em etapas distintas de sua escolarização. O autor destaca ainda, que

“Essas escolas se constituem geralmente na única alternativa para os sujeitos estudarem nas comunidades rurais em que vivem, encontrando-se expostos a um conjunto de situações que não favorecem o sucesso e a continuidade dos estudos,

evidenciando, inclusive, o descumprimento da legislação vigente, que estabelece parâmetros de qualidade a serem alcançados na Educação Básica nas escolas do campo” (Hage, 2014, p. 1173).

A professora *Gavião-peneira*, no entanto, encontrou no acolhimento de uma de suas professoras do ensino médio o espaço para iniciar sua busca pela superação das adversidades que vivenciara, situação que deixou marcas em sua atuação como profissional da educação. Neste sentido, *Gavião-peneira* nos relata que

Gavião-peneira: *[...] no ensino médio, eu tenho assim, uma lembrança de uma professora de português, por incrível que pareça, ela não tinha, talvez, tanta preocupação com o conhecimento em si, mas ela era de uma humanidade, e talvez, naquele momento, precisasse disso também. [...] essa professora de português tinha essa relação mais humana, mais afetuosa, talvez, que me marca um pouco enquanto docente.*

Como relatado pela professora *Gavião-peneira*, a influência exercida pelos ex-professores no decorrer dos trajetos vivenciados na educação básica e superior foi tônica nas narrativas de diversos docentes dessa pesquisa e, constituem assim, nossa terceira via de análise, a qual denominamos como **‘Influência dos antigos professores’**.

Tais influências se mostram profundamente associadas à escolha pela profissão. Percebemos, nos relatos da professora *Quero-quero*, uma influência direta de uma antiga professora de Biologia na sua escolha.

Quero-quero: *[...] quando eu terminei o ensino médio, o que me definiu biologia? Além de gostar muito de biologia e gostar de borboletas, [...] a minha área de atuação depois do mestrado e doutorado. Eu tive uma professora do cursinho, que era uma professora jovem e muito dinâmica e aquilo acabou me inspirando e aí eu acabei optando em fazer vestibular para biologia meio que no que calor da hora.*

No caso da professora *Beija-flor* o processo de sua escolha pela docência já aconteceu durante a sua formação superior, durante o seu Bacharelado em Ciências Biológicas. Apaixonada pela natureza, com a qual sempre teve um contato bastante próximo desde a mais tenra idade, *Beija-flor*, como já vimos, não via a docência como uma ambição profissional. Porém, a mesma relata a passagem de um professor que a incentivou a olhar para a docência.

Beija-flor: *A docência não era o meu foco inicial, eu levei 3 anos na faculdade para decidir ir para a docência, também por causa de um professor da faculdade, da disciplina de Metodologia de Ensino e de Didática, que ao me ver fazendo um projeto de extensão ele me questionou se eu nunca tinha parado para pensar em ser professora e me convidou para assistir uma aula. A partir dessa aula me convidou para fazer uma disciplina, depois me convidou para segunda disciplina e depois tentou me conquistar para ver se eu fazia a licenciatura, e foi quando eu acabei resolvendo: ‘Então vou experimentar para ver o que acontece’. E no fim realmente eu me encontrei na licenciatura e aí eu segui na área de pós específica para educação em ciências.*

Antigos professores também se mostram como importantes referências para a construção dos saberes dos docentes dessa pesquisa, influenciando diretamente as práticas desses professores. Cunha (1988) evidencia a manifestação desse fenômeno em seu estudo doutoral, destacando que, na ocasião de sua pesquisa,

“A influência de atitudes positivas de ex-professores é lembrada por 70% dos participantes. Eles afirmam que seus comportamentos como docentes tem relação com a prática pedagógica vivenciada com estes mestres. Apontam como principais justificativas desta influência aspectos relacionados ao domínio do conhecimento, organização metodológica da aula e relações democráticas com os alunos. Há ainda exemplos marcantes no sentido de honestidade e amor à profissão”. (Isabel da Cunha, 1988, p. 82).

Nesse contexto, identificamos nas narrativas dos docentes de Biologia dessa pesquisa, relatos que destacam as marcas carregadas de seus antigos professores, marcas estas que inspiram suas atitudes e encaminhamentos pedagógicos, manifestando-se assim como significativas fontes de saberes. Alguns

docentes mencionaram, inclusive, mais um professor. Em suas narrativas, as professoras Perdiz e Beija-flor destacam as marcas que as estratégias didáticas de seus antigos professores deixaram em suas vivências, de modo que, por terem sido bastante significativas, ainda servem como modelo para suas abordagens em sala de aula.

Perdiz: *[...] eu uso exemplos ainda que a minha professora de biologia usava quando ela dava aula, eu ainda uso alguns exemplos dela justamente por isso, porque eu lembro que essas coisas me marcavam, [...] eu lembro que ela contou em sala de aula que, claro que a gente não tinha muitos recursos que a gente tem hoje, visuais, a gente não tinha, a gente tinha o livro didático. Então, a professora tentava explicar e desenhar, e desenhava muito bem, ela fazia uns desenhos ótimos. [...] na graduação eu gostava muito de uma professora, que trabalhava também com ensino médio, então, ela tinha uma metodologia de trabalho mais didática. Ela, talvez, por ter essa experiência de trabalhar também no ensino médio, trazia isso para as aulas na graduação, era uma professora de biologia e de genética, eu gostava bastante das aulas dela por isso, ela conseguia, ela tinha mais didática.*

Beija-flor: *[...] tem o professor que era da história, que ele entrou no último ano da escola. Ele entrou trabalhando só com esquemas e o texto de apoio e é o que eu uso até hoje, eu não consigo trabalhar em aula sem fazer algum esquema na sala de aula, por mais que na pós-graduação já tenha visto outros modelos, em algum momento eu faço um esquema, tanto que os meus alunos me conhecem pela 'professora dos esquemas e dos porquês' [...]. Na graduação, eu acredito o que me marca fortemente ali é o professor, é esse da licenciatura, que me descobriu naquele meio e me desafiou, e eu vejo que hoje eu procuro fazer isso com os acadêmicos daqui [...] eu tento ser aquele professor que ele foi para mim.*

As narrativas das professoras Perdiz e Beija-flor se aproximam de Campos (2013, pp. 43–44) quando o autor reconhece que “os professores adotam ‘modelos’ que creem ‘verdadeiros’ e seus papéis são espelhados em antigos professores [...] aquilo que se realiza com êxito tende a ser reproduzido, fixado, repetido constantemente no cotidiano escolar”.

Embora reconhecidas por Lopes e Silva Júnior (2014) como significativas referências de expressão do ensino, os autores não ignoram que os elementos da prática de antigos professores e sua respectiva incorporação no cotidiano docente podem se constituir como obstáculos à inovação das práticas docentes. Os autores destacam que tais obstáculos podem se materializar, dentre outras possibilidades, através do afloramento de resistências a contribuições provenientes dos processos formativos e a novas possibilidades didático-pedagógicas.

Carvalho e Gil-Pérez (2011, p. 28) reiteram as ideias que relacionam influências dessa natureza à construção de obstáculos ao ensino de ciências quando compreendem que “A influência desta formação incidental é enorme porque responde a experiências reiteradas e se adquire de forma não reflexiva como algo natural, óbvio, o chamado ‘senso comum’, escapando assim à crítica e transformando-se em um verdadeiro obstáculo”.

Mesmo associadas a obstáculos para a constituição da docência, as influências dos modos de ação de antigos professores aparecem, nas narrativas dessas professoras, atreladas a uma profunda reflexão dessas profissionais frente à incorporação dessas possibilidades pedagógicas em suas práticas cotidianas, relatando-nos tanto movimentos de adaptação dessas à realidade de seu cotidiano como pela combinação dessas com outras estratégias de ensino como vias a potencializar suas ações pedagógicas.

Outras influências mencionadas pelos colaboradores dessa investigação se referem ao compromisso ético de seus antigos professores para com a formação de seus estudantes, bem como o domínio dos conteúdos específicos por parte desses profissionais.

Gavião-peneira: *[...] eu tive uma professora de bioquímica, e sou amiga dela até hoje, e eu sempre disse pra ela: ‘quando eu crescer, eu quero ser uma professora como você!’. Não sei se um dia eu vou conseguir ser uma professora como ela, mas ela era uma pessoa que dava aula com o corpo e com a alma, e com o cérebro, né. Ela sabia muito bioquímica e ela sabia ensinar bioquímica, ela era apaixonada por aquela bioquímica, e eu sou uma pessoa que acredito, isso pode ser muito meu,*

né, mas eu acredito que um bom professor se faz na paixão pelo ensinar, na paixão pelo que se ensina, eu não consigo pensar a docência diferente.

Bem-te-vi: [...] *uma professora que eu tive no fundamental, nos anos finais, de ciências. Porque ela me passava, outra coisa que ajudou a me constituir, ela me passava uma certa segurança, ela tinha um conhecimento intelectual, um conhecimento da área específica que era muito grande. Então eu admirava muito, eu sentia muita confiança, muita segurança no que ela falava e isso também ajudou a me constituiu nesse momento.*

A influência da competência cognitiva de uma antiga professora e a segurança que esta transmitia à professora *Bem-te-vi* ainda reverberam em suas ações pedagógicas e move esta colaboradora em seu fazer cotidiano. Neste contexto, o relato de *Bem-te-vi* evidencia o reconhecimento desta característica como um significativo elemento na construção de um ambiente de confiança nas relações entre professor-aluno.

A narrativa da professora *Gavião-peneira* destaca, além da admiração relacionada com o domínio dos saberes específicos de uma antiga professora, um profundo respeito dessa colaboradora para com o compromisso ético dessa profissional, característica que ainda deixa marcas em sua constituição docente. Tal postura ética e comprometida se aproxima das reflexões de Freire (1996), quando o autor salienta que

É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles. (Freire, 1996, p. 17).

Tais interlocuções também encontram assentimento em Oliveira e Barreto (2021, p. 13), uma vez que as autoras sinalizam em seu estudo que “*a conduta de um professor pode, sim, ser fonte de inspiração para os estudantes, os quais, em muitos casos, levam isso para a vida*”, ficando evidente, no caso da professora *Gavião-peneira*, que isto também abarca os modos como esta colaboradora pensa e faz a sua docência.

Ao nos emprestar suas narrativas, o professor *Cardeal-amarelo* destacou a influência que as práticas promovidas por um antigo professor em ambientes não formais de aprendizagem possuem em seu trajeto formativo. O colaborador reconhece que tais experiências educativas se constituíram como significativos espaços em suas aprendizagens e, pela relevância que tiveram em sua formação inicial, encontram espaço em suas práticas docentes.

Cardeal-amarelo: *Dentro da biologia eu tive um professor que ele era da química, e também essa vivência fora da sala de aula assim que é, ele dava uma aula muito boa, explicava muito bem, mas ele a todo momento carregava os seus alunos, e eu junto deles, para fora da sala de aula, para vivenciar aquilo que a gente observava, então eu acho que eu aprendia muito mais fazendo essas atividades fora da sala de aula do que dentro da sala de aula, então isso também me espelhei.*

Definidos por Jacobucci (2008) como espaços não-formais de educação, os ambientes naturais a que se referiu *Cardeal-amarelo* são também descritos como não-institucionalizados pela autora citada, uma vez que não dispõem de estruturas físicas e de profissionais encarregados pela condução de atividades educativas nesses ambientes. No entanto, Oliveira e Almeida (2019, p. 351) se aproximam do relato de *Cardeal-amarelo* quando salientam que tais características não inviabilizam a condução de atividades educacionais significativas nesses espaços, evidenciando assim, que “*os espaços não formais são uma alternativa para abordar conteúdos e para a construção de conhecimento (entendidos como um bem cultural), por meio de abordagens interessantes o que possibilita a utilização de métodos diferenciados de ensino*”.

As narrativas evidenciam o significativo espaço atribuído pelos colaboradores aos seus antigos professores na constituição de seus saberes da docência. Diferentes são os traços que motivaram as influências que nos foram relatadas, dentre as quais: o domínio do conteúdo específico; as estratégias didáticas; o compromisso com a prática e com a formação dos estudantes; e, as relações professor-aluno.

Estas influências positivas, no entanto, não são exclusividades nas memórias dos docentes dessa pesquisa. Observamos assim, em algumas passagens, referências à experiências negativas, marcas que levam para as suas práticas como exemplos a não serem seguidos.

Beija-flor: *No ensino médio eu tive um professor de biologia com aulas expositivas. Era aquele formato de texto no quadro, um questionário de questões para responder*

e no final, a prova, era algumas daquelas questões que ele tinha dado no questionário como prova e exigia exatamente o que estava escrito no caderno para estar nas respostas. Mesmo com este formato de aula eu me interessei pela biologia e fui fazer a faculdade de biologia, e confirmou o meu gosto pela área. Então era realmente o que eu queria.

Perdiz: *[...] tem professores que eu lembro por um ponto negativo, professores que não davam aula e ficavam a aula inteira conversando, que sempre tinham alguma desculpa, eu lembro desses professores.*

Cardeal-amarelo: *[...] a gente pega os bons exemplos e observa os maus exemplos também. Então, ao mesmo tempo que eu tinha aqueles professores que eu gostava, que tinham uma didática boa, que desenvolviam algumas atividades que me agradavam, eu tinha aquele professor que: ‘eu não quero repetir o que esse professor está fazendo!’, porque senão eu vou eu estar proporcionando para os meus alunos o que ele está proporcionando para mim. Então, nesse sentido, eu tenho os bons e os maus exemplos para minha formação e para minha ação.*

Independentemente da natureza dessas marcas, positivas ou negativas, e das influências que frutificaram nas práticas desses profissionais, ficou-nos evidente que suas experiências enquanto estudantes ocupam um espaço significativo nas suas práticas docentes. A construção dessas marcas expressam, segundo Cunha (2006), a natureza cultural da docência que, mesmo relacionadas à dimensão individual, dos trajetos de vida e formação dos sujeitos, difunde-se também pela inserção destes no contexto das instituições escolares e acadêmicas e pelas formas como constroem as suas identidades nesses espaços. Com base nisto a autora destaca que

“Todos os professores foram alunos de outros professores e viveram as mediações de valores e práticas pedagógicas. Absorveram visões de mundo, concepções epistemológicas, posições políticas e experiências didáticas. Através delas foram se formando e organizando, de forma consciente ou não, seus esquemas cognitivos e afetivos, que acabam dando suporte para a sua futura docência”. (Cunha, 2006, p. 259).

Tais influências, embora manifestem a natureza cultural do exercício da docência, se estabelecendo nos trajetos de vida e formação para extrapolar a dimensão individual e integrarem o senso comum como representação social, precisam ser rigorosamente confrontadas e coerentemente ressignificadas pela práxis.

Observadas também por Gauthier *et al.* (2013), as quais denominou como *Saberes da tradição pedagógica*, essas influências são consideradas como elementos de inspiração para os comportamentos dos professores. Nesse sentido, esta tradição pedagógica

“[...] povoa não somente as nossas recordações de infância, mas também uma boa parte do cotidiano das escolas atuais. Essa tradição pedagógica é o saber dar aulas que transparece numa espécie de intervalo da consciência. Nessa perspectiva, cada um tem uma representação da escola que o determina antes mesmo de ter frequentado um curso de formação de professores na universidade” (Gauthier et al., 2013, p. 32).

No entanto, é uníssono entre os autores mencionados a necessidade de superação das possíveis fragilidades presentes nessas representações e nos modelos pedagógicos vivenciados enquanto estudantes. Isso não diminui a intensidade com que essas representações reverberam nas práticas e nos comportamentos dos professores, mas destacam a necessidade de reconstrução desses saberes enquanto possibilidade de qualificação das práticas profissionais. Nesse sentido, Cunha (2006) destaca que

“Intervir nesse processo de naturalização profissional exige uma energia sistematizada de reflexão, baseada na desconstrução da experiência. Os sujeitos professores só alteram suas práticas quando são capazes de refletir sobre si e sobre sua formação. A desconstrução é um processo em que se pode decompor a história de vida, identificando as mediações fundamentais, para recompor uma ação educativa e profissional conseqüente e fundamentada”. (Cunha, 2006, p. 259).

Outro elemento bastante enfatizado pelos colaboradores dessa pesquisa se refere às suas experiências docentes e a influências dessas na construção dos seus saberes profissionais, tais elementos

formam a última subcategoria de análise desse estudo, a qual denominamos **'Influências do trabalho docente'**.

Nesse contexto, percebemos nos relatos da professora *Bem-te-vi* a relação que essa docente faz entre os seus saberes experienciais, adquiridos na/pela prática docente, e os demais saberes profissionais. Para essa colaboradora, estes saberes representam importante elemento de reorganização e ressignificação dos saberes que alicerçam a sua docência.

Bem-te-vi: [...] *ela (a experiência) nos dá um outro campo de visão, é um outro saber do professor que permite com que a gente vai conseguir articular e vai conseguir entender e interpretar muitas daquelas coisas que a gente discute enquanto formação [...] muitas coisas que a gente vê os autores falarem, que a gente vê de fora, mas que a gente não consegue associar com a nossa prática, às vezes ficam muito distantes. [...] é imensurável o quanto essa experiência é significativa, o quanto que a prática nos proporciona 'N' possibilidades de rever aquilo que a gente vai adquirir enquanto formação ao longo da nossa trajetória.*

Podemos aprofundar nossa compreensão a respeito desse relato da professora *Bem-te-vi* ao nos aproximarmos das ideias de Tardif (2008). Para este autor, os saberes experienciais são considerados como elementos de coesão entre os professores e os seus saberes, elementos que possuem a capacidade de romper as relações de distanciamento e exterioridade desses profissionais com determinados saberes de sua formação para transformá-las em relações de interioridade no âmbito de suas práticas docentes.

“Nesse sentido, a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra. A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional”. (Tardif, 2008, p. 53).

Este fenômeno também nos foi relatado pela professora *Beija-flor*. No caso dessa docente, a mesma indica que os momentos de reflexão sobre a prática, oportunistizados pela coordenadora pedagógica da instituição em que a docente trabalhava, se constituíam como significativos espaços de reconstrução dos seus saberes.

Beija-flor: [...] *toda semana todos os professores tinham um horário de reunião com a coordenadora pedagógica e ela fazia a orientação pedagógica, o que me chamava muita atenção. Eu gostava bastante disso porque foi a pessoa que começou a me fazer pensar nas teorias que eu tinha aprendido, na prática que eu tinha e juntar os dois. Então ela começou a me trazer a ideia do professor reflexivo, a ideia de tu refletir sobre a sua prática. [...] toda semana todo mundo tinha que fazer a reflexão da sua semana, das aulas, então aquilo também me ensinou a não só procurar o culpado de algo não dar certo, mas de repensar o que eu havia proposto.*

As narrativas da professora *Beija-flor* nos remetem ao pensamento de que a experiência docente extrapola a perspectiva de ser a simples vivência na profissão. O que *Beija-flor* nos relatou encontra assentimento em Macedo (2015, p. 26), para quem, a experiência pressupõe o rigor da reflexão sobre o vivido a partir de uma constante criação e encontro entre o “*ser e o saber*”. Nesse sentido, o saber da experiência se estabelece quando a vivência é pensada pelos docentes em um movimento de reflexão sobre as suas práticas (Brancher, 2019).

A professora *Quero-quero* destaca nas suas experiências lecionando aulas particulares como elementos importantes em seu planejamento pedagógico e nas formas de abordar determinados conteúdos nas suas aulas.

Quero-quero: [...] *eu dava aulas particulares, para alunos de escola particulares que estavam à beira de reprovação, e aí foi um episódio bem interessante também, eu comecei a preparar essas aulas, que foi que eu acabei tendo como base [...]. Eu comecei a preparar aula e trabalhar individualmente com aqueles alunos, e eu comecei a identificar o que é mais difícil, porque tinha 'X' conteúdos que eles tinham mais dificuldades. E isso aí, também quando cheguei em (campus da instituição), eu já comecei a planejar pensando em facilitar o entendimento daqueles conteúdos que eu sabia que os alunos realmente achavam muito difíceis de entender.*

Em outros casos, o saber experiencial emerge como condição de segurança, de confiança e dos comportamentos do professor frente aos desafios da docência. Neste caso, os excertos das narrativas da professora *Perdiz* e do professor *Cardeal-amarelo* expressam a relação desses professores com os saberes experienciais, e o reconhecimento desses na sua constituição docente.

Perdiz: *[...] no início insegurança, lá quando eu era substituta, principalmente, porque eu só tinha experiência nos estágios, tinha só experiência dos estágios. Então, esse primeiro contato com uma instituição grande, cheia de professores, cheia de alunos, muitos professores que já trabalhavam a anos aqui [...], então conheciam todos os alunos, chamavam pelo nome, e aquilo me deixava: 'nossa, eu tenho que conhecer os meus alunos'.*

Cardeal-amarelo: *[...] eu dei uma aula que foi extremamente cansativa (prova didática do concurso para professor da instituição), desgastante para preparar a aula. Pelo receio, por não ter experiência nenhuma, a graduação já tinha sido há muito tempo atrás e antigamente pouco lembrava do meu estágio de Ensino Fundamental e Médio. [...] os primeiros dias foram mais de adaptação, porque eu simplesmente não sabia como me portar, eu dei algumas liberdades para os alunos e depois eu vi que eu não poderia fazer aquilo. Então, eu aos poucos fui me adaptando, mas foi logo nos primeiros meses que eu me identifiquei com a docência.*

Os relatos desses professores corroboram as afirmações de Tardif (2008, p. 39) que, ao apresentar as particularidades que envolvem os saberes experienciais, descreve que esses emergem do conhecimento produzido pelo professor através da experiência do seu trabalho cotidiano. Nesse contexto, o autor destaca que estes “*incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser*”.

O destaque atribuído pelos professores aos saberes experienciais têm sido evidenciado por diversos estudos, dentre os quais destacamos os de Cruz e Barzano (2014), de Confortin e Caimi (2017) e de Oliveira, Klein e Maistro (2010). Tais estudos também demonstram a estreita relação estabelecida pelos professores de Biologia, dos diversos níveis e modalidades do ensino, com os saberes oriundos de sua prática profissional.

Outra característica marcante que percebemos nas narrativas apresentadas se refere à permanente busca dos sujeitos dessa pesquisa pela qualificação de suas práticas. A reflexão sobre a prática tem se mostrado como significativo *locus* de formação permanente dos professores. Este movimento encontra assentimento em Freire (1996), quando o autor destaca que,

“[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu ‘distanciamento’ epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela ‘aproximá-lo’ ao máximo”. (Freire, 1996, pp. 43–44).

A resignificação dos saberes a partir desse movimento reflexivo demonstra o compromisso ético desses sujeitos em reinventarem-se frente aos desafios do ensino da vida na EPTNM. Os excertos abaixo ilustram esta situação:

Quero-quero: *[...] a gente vai construindo, em um ano a gente faz alguma coisa um pouco diferente, no outro volta atrás, enfim, eu acho que é uma mudança constante, a gente se refaz o tempo todo.*

Beija-flor: *Atualmente eu andei repensando o que é ser professora hoje, porque eu tenho notado que os alunos, principalmente do ensino médio, o perfil deles está mudando. Aquela ideia de aluno eu tinha uns anos atrás não serve mais para o que eu estou enfrentando agora, são outras demandas, eles têm outras necessidades e muitas vezes atividades que antes, por mais que eu readapte elas, atualize, eu percebo que algumas já não dão mais certo. Então isso tem me feito repensar a Biologia.*

Perdiz: [...] enquanto docente, quando a gente não olha pro aluno e não pensa sobre a nossa prática, o reflexo sobre o que a gente está fazendo, o que está dando certo e o que não está dando certo e assume isso, [...] e tenta mudar de alguma forma, dentro das nossas limitações. Eu tenho limitações, eu tenho dificuldades, mas eu enxergo elas, enxergo essas limitações e eu tento refletir sobre isso e sobre como eu posso melhorar.

Gavião-peneira: [...] eu acho que o teu fazer pedagógico ele tem que ser reflexivo, ele tem que ser acompanhado pela pesquisa e acredito, que essa pesquisa, ela precisa acontecer em um coletivo, porque eu acredito muito que a minha constituição ela se dá com a interação, com os meus pares.

A professora *Gavião-peneira* destaca o aspecto coletivo da sua constituição docente, aspecto esse destacado por Imbernón (2009). De acordo com o autor, os processos formativos fundados a partir das perspectivas coletivas e reflexivas sobre a prática cotidiana dos professores pode se constituir como importante via de superação da racionalidade tecnicista que orientam os tradicionais processos de formação continuada, entendendo que esta formação

“[...] deveria apoiar-se, criar cenários e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nos centros e nos territórios, de modo que lhes permita examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., potencializando um processo constante de autoavaliação do que se faz e analisando o porquê se faz”. (Imbernón, 2009, p. 47).

A análise desses excertos e a possibilidade de interlocução com as considerações de Imbernón (2009) nos remete, novamente, à importância da reflexão sobre a prática para os momentos de formação continuada dos professores. Tal relevância emerge do potencial epistêmico da docência que, enquanto instância produtora de saberes, não se restringe às dimensões práticas do exercício da docência, mas também à esfera política de um grupo profissional que comprova a singularidade de seus saberes.

Os trajetos de vida e formação materializados nas narrativas docentes nos apresentam também a natureza heterogênea dos saberes docentes e de sua constituição. Oriundos das dimensões individuais e coletivas dos sujeitos, os saberes que estruturam a docência desses professores de Biologia que atuam na EPTNM revelam, e reiteram, a ação docente na EP como uma atividade portadora e produtora de saberes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Visitar os trajetos de vida e formação dos professores de Biologia da EPTNM foi uma experiência de pesquisa marcada por encantos e desafios. As narrativas nos permitem compreender a docência desses sujeitos como uma condição que transcende os tempos e espaços formais direcionados à sua construção, emergindo também a partir das relações entre as dimensões pessoais, profissionais, culturais e coletivas de seus trajetos.

Percorrer as narrativas desses profissionais que vivem a condição de professor na busca pela compreensão de seus trajetos e dos saberes que constituem a sua docência evidenciou a admirável riqueza de vida no afloramento e consolidação dos saberes que nutrem o ensino da vida na EPTNM. As composições vitais que estruturam os saberes desses professores conduzem à superação das concepções limitadas acerca da docência da EP, evidenciando a ação desses profissionais como uma instância produtora de saberes, uma instância que não se nutre apenas das bases e conhecimentos técnico-científicos para sua manifestação, mas que é permeada por significados que particularizam a natureza do saber-fazer de cada um dos colaboradores.

As análises das narrativas evidenciam, com certa regularidade, a relevância que estes docentes atribuem às suas vivências da infância, da adolescência e do ambiente familiar na constituição de seus saberes e de sua escolha profissional. Estas influências apareceram permeadas por sentimentos e pela possibilidade de construção de novas perspectivas de vida através da docência. Da mesma forma, as experiências durante a escolarização se mostraram como significativos tempos/espacos na constituição desses docentes, estabelecendo episódios vitais bastante intensos e carregados de significados, episódios estes que ainda marcam as ações profissionais desses professores.

As narrativas também evidenciaram o enaltecimento dos colaboradores dessa pesquisa aos seus antigos professores, tanto da educação básica quanto superior. Os colaboradores destacam diversas características desses professores que lhes foram marcantes e que ainda reverberam em suas práticas docentes, dentre as quais: o compromisso ético com o trabalho pedagógico e o desenvolvimento dos estudantes; o domínio do conhecimento científico e suas estratégias didáticas; o respeito e a humanidade de seus gestos e suas práticas; e, a confiança e o encorajamento transmitidos a estes colaboradores, ainda na condição de estudantes, para alcançar seus objetivos.

Outra significativa fonte de saberes evidenciada pelos colaboradores dessa pesquisa se refere às suas experiências docentes. Durante as narrativas, foi unânime o destaque desses colaboradores sobre a importância dos saberes experienciais para a sua constituição enquanto docentes. Associados a isto, os movimentos de reflexão sobre a prática se mostraram como significativos momentos formativos e foram apontados como uma instância indispensável para ressignificação de práticas e saberes frente aos desafios da docência na EP.

Diante da relevância atribuída pelos colaboradores aos saberes da experiência e à reflexão sobre a prática, a construção coletiva de saberes através desses olhares sistemáticos e reflexivos sobre a realidade das práticas pode se constituir como importante espaço de formação permanente do professor de Biologia da EPTNM.

A compreensão da docência nesta modalidade de ensino como uma ação complexa, nutrida por uma gama de saberes oriundos das diversas fontes experienciais, evidencia a necessária superação das concepções limitadas acerca da natureza do ensino e da formação de professores para/na EPTNM. Nesse sentido, as vivências aqui apresentadas através das narrativas dos colaboradores podem constituir-se como importantes indicadores para a edificação e condução de dispositivos de formação de professores. Tais dispositivos, fundamentados por uma lógica que supere os aspectos puramente técnicos e disciplinares do ensino de Biologia na educação dos trabalhadores, podem se instituir como uma expressiva possibilidade para a qualificação dos debates e das práticas profissionais na EPTNM.

REFERÊNCIAS

- Antunes, R. (2009). *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho* (2a ed.). São Paulo, SP: Boitempo.
- Arroyo, M. G. (2009). *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens* (12a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Baier, A. P. D. F. D. O., & Arenhaldt, R. (2010). Matriciamentos e modelos da/na docência: a escrita de si nos memoriais formativos da especialização PROEJA. In R. Arenhaldt & T. B. I. Marques (Orgs.). *Memórias e Afetos na Formação de Professores* (pp. 189–204). Pelotas, RS: Ufpel.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições70.
- Borges, C., & Tardif, M. (2001). Apresentação. *Educação & Sociedade*, 22(74), 11–26. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000100002>
- Bragança, I. F. de S. (2012). *Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal*. Rio de Janeiro, RJ: Eduerj.
- Brancher, V. R. (2019). Formação de professores nos IFs: desafios para a composição de um repertório de saberes na/para a EBPT. In F. S. das C. Silva & A. O. Nunes (Orgs.), *Temas em educação profissional e tecnológica* (pp. 39–52). Campos dos Goytacazes, RJ: Essentia. Recuperado de <https://essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/livros/article/view/14204>
- Brancher, V. R., & Oliveira, V. F. (2017). (Re)simbolização da docência: entre imaginários e saberes na defesa do protagonismo dos professores. In V. R. Brancher & V. F. Oliveira (Orgs.), *Formação de professores em tempos de incerteza: imaginários, narrativas e processos autoformativos* (pp. 29–42). Jundiaí, SP: Paco Editorial.
- MEC – Ministério da Educação. (2020). *Catálogo Nacional de Cursos Técnicos*. Recuperado de <http://cnct.mec.gov.br/>

- Campos, C. de M. (2013). *Saberes docentes e autonomia dos professores*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Carvalho, A. M. P. de, & Gil-Pérez, D. (2011). *Formação de professores de ciências: tendências e inovações* (10a ed.). São Paulo, SP: Cortez.
- Confortin, R., & Caimi, F. E. (2017). Constituição e Mobilização de Saberes Docentes: Perscrutando Práticas de Professores de Biologia no Ensino Médio. *Revista Brasileira de Pesquisa Em Educação Em Ciências*, 17(1), 157–181. <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2017171157>
- Cruz, E. P. da, & Barzano, M. A. L. (2014). Saberes Docentes: um olhar para uma dimensão não exigida nas trajetórias de professores pesquisadores do curso de licenciatura em Ciências Biológicas. *Investigações em Ensino de Ciências*, 19(1), 117–139. Recuperado de <https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/99>
- Cunha, M. I. da. (1988). *A prática pedagógica do 'bom professor': influências na sua educação*. (Tese de doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.1988.17913>
- Cunha, M. I. da. (2006). Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. *Revista Brasileira de Educação*, 11(32), 258–371. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000200005>
- Cunha, M. I. da. (2013). O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. *Educação e Pesquisa*, 39(3), 609–626. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013005000014>
- Duarte, R. (2004). Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar Em Revista*, 24(24), 213–225. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.357>
- Ferreira, R. (1998). *Entre o sagrado e o profano: o lugar social do professor* (2a ed.). Rio de Janeiro, RJ: Quartet Editora & Comunicação.
- Fontana, C. S., Chiarani, E., Andretti, C. B., Repenning, M., & Steigleder, D. G. (2018). *Aves que a gente vê nos campos*. Porto Alegre, RS: Rede Campos Sulinos - UFRGS.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (10a ed.). São Paulo, SP: Paz e Terra.
- Gariglio, J. Â., & Burnier, S. (2012). Saberes da docência na educação profissional e tecnológica: um estudo sobre o olhar dos professores. *Educação em Revista*, 28(1), 211–236. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982012000100010>
- Gauthier, C., Martineau, S., Desbiens, J. F., Malo, A., & Simard, D. (2013). *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas sobre o saber docente* (3a ed.). Ijuí, RS: Editora Unijuí.
- Hage, S. A. M. (2014). Transgressão do Paradigma da (multi)Serição como referência para a construção da Escola Pública do Campo. *Educação & Sociedade*, 35(129), 1165–1182. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014144531>
- Imbernón, F. (2009). *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo, SP: Cortez.
- Jacobini, M. L. de P. (2011). *Metodologia do trabalho acadêmico* (4a ed.). Campinas, SP: Alínea.
- Jacobucci, D. F. C. (2008). Contribuições dos espaços não-formais de educação para a formação da cultura científica. *Revista Em Extensão*, 7(1), 55–66. Recuperado de <https://seer.ufu.br/index.php/revextensao/article/view/20390>
- Josso, M.-C. (2004). *Experiências de vida e formação*. São Paulo, SP: Cortez.
- Lopes, J. G. S., & Silva Junior, L. A. (2014). Estudo e caracterização do pensamento docente espontâneo de ingressantes de um curso de licenciatura em química. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, 16(01), 131–148. <https://doi.org/10.1590/1983-21172014160209>
- Macedo, R. S. (2015). *Pesquisar a experiência: compreender/mediar saberes experienciais*. Curitiba, PR: CRV.

- Machado, L. R. de S. (2008). Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. *Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica*, 1(1), 8-22. <https://doi.org/10.15628/rbept.2008.2862>
- Medeiros, W. S., Brancher, V. R., & Auler, N. M. F. (2021). O ensino de Biologia e a educação profissional: princípios, espaços e possibilidades. In V. R. Brancher, K. C. Drehmer-Marques, & S. E. B. Nonenmacher (Orgs.), *Formação de professores no ensino de ciências* (pp. 322–348). Santo Ângelo, RS: Metrics. <https://doi.org/10.46550/978-65-89700-32-6.322-348>
- Mizukami, M. da G. N. (1986). *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo, SP: Epu.
- Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação*, 22(37), 7–32.
- Oliveira, V. L. B. de, Klein, T. A. S., & Maistro, V. I. de A. (2010). Saberes dos Professores de Ciências Biológicas e a Realidade na Prática Pedagógica em Escolas Públicas. *Contexto & Educação*, 25(84), 127–142. Recuperado de <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/download/485/271>
- Oliveira, E. M., & Almeida, A. C. P. C. (2019). O espaço não formal e o ensino de ciências: um estudo de caso no centro de ciências e planetário do Pará. *Investigações em Ensino de Ciências*, 24(3), 345–364. <https://doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2019v24n3p345>
- Oliveira, E. S., & Barreto, D. A. B. (2021). Histórias de vida e formação: influências e motivações para a docência do ensino superior. *Revista Docência Do Ensino Superior*, 11, 1–18. <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2021.34584>
- Pimenta, S. G. (1999). Formação de professores: identidade e saberes da docência. In S. G. Pimenta (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente* (pp. 15–34). São Paulo, SP: Cortez.
- Silva Júnior, G. S., & Gariglio, J. Â. (2014). Saberes da docência de professores da educação profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 19(59), 871–892. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782014000900004>
- Tardif, M. (2008). *Saberes docentes e formação profissional* (9a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo, SP: Atlas.

Recebido em: 20.09.2021

Aceito em: 27.08.2022