



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
INSTITUTO DE FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS**

KELISON RICARDO TEIXEIRA

**O PROCESSO FORMATIVO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA NATUREZA À
LUZ DA PSICOLOGIA POSITIVA:
Experiências e ressignificações a partir de uma pesquisa-ação**

CAMPO GRANDE/MS

2022

KELISON RICARDO TEIXEIRA

**O PROCESSO FORMATIVO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA NATUREZA À
LUZ DA PSICOLOGIA POSITIVA:
Experiências e ressignificações a partir de uma pesquisa-ação**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, área de concentração em Ensino de Ciências Naturais, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Ensino de Ciências (Linha de Pesquisa: Formação de professores de Ciências).

Orientador: Prof^a. Dr^a. Patrícia Sandalo Pereira

CAMPO GRANDE/MS

2022

FIXA CATALOGRÁFICA

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Patrícia Sandalo Pereira (UFMS)
Orientadora

Profa. Dra. Luciana Hoffert Castro Cruz (UFOP)

Profa. Dra. Roberta Negrão Araújo (UENP)

Prof. Dr. Dario Xavier Pires (UFMS)

Profa. Dra. Vera de Mattos Machado (UFMS)

DEDICATÓRIA

Chegar até aqui, para mim, é uma dessas surpresas da vida. Ter realizado esta pesquisa em meio a tantas adversidades realçou ainda mais a conquista e me fizeram crescer como profissional e pessoa.

Dedico à minha mãe, Dinorá Teixeira Rabelo e ao meu pai José Moacir Teixeira, meus exemplos e minha inspiração, por terem me ensinado valores imprescindíveis à vida: coragem, honestidade, persistência, integridade e generosidade.

À minha irmã Karine Raquel Teixeira, pelo apoio incondicional em todos os momentos. O sucesso de um sempre foi e sempre será o sucesso do outro.

Ao meu companheiro Vagner Xavier Lopes, pelos cuidados sem limites, pelo incentivo constante e pela presença nos momentos de entusiasmo e dificuldade.

Ao Projeto Crer'Ser, fonte de inspiração, de acolhimento, de boas energias para seguirmos a vida com mais leveza e sentido.

A todas as professoras e professores do Brasil, que “insistem” em querer contribuir para a construção de seres humanos melhores, que, mesmo em meio a tantas adversidades, sempre estiveram e sempre estarão na linha de frente da sociedade.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, fundação vinculada ao Ministério da Educação do Brasil, a qual manifesto meus agradecimentos pelo aporte financeiro concedido como bolsa para a pesquisa.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências vinculado ao Instituto de Física da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – PPEC/INFI/UFMS, às coordenações, corpo docente e técnicos pela atenção, pelo profissionalismo, pelo suporte acadêmico e pela aprendizagem em todas as trocas de experiências e convivência.

A minha mais profunda gratidão às minhas orientadoras: professoras Patrícia Sandalo Pereira e Maria Celina Piazza Recena, nas quais reconheço e admiro o genuíno empenho pela educação e por novos desafios, pelo acolhimento, pela confiança e liberdade que me concederam em todos os momentos deste trabalho. Grato por me tornarem um ser humano mais crítico, reflexivo, colaborativo e sensível a tudo o que me rodeia.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa FORMEN pelas discussões, reflexões e colaborações que muito me enriqueceram. À turma de 2018, pelas longas horas de reflexão, pelo apoio mútuo, pela perseverança, pelos momentos de incentivo e descontração. Em especial à Mariane, Sílvia, Karina e Zielma.

Às professoras Luciana Hoffert Castro Cruz, Roberta Negrão Araújo e Vera de Mattos Machado e ao professor Dario Xavier Pires pelas valiosas contribuições ao longo da qualificação e defesa.

Aos participantes do Grupo Lentes: Ana, Joyce, Maria, Rodrigo, Lucas e Gabriel, pela disponibilidade, pela dedicação e pela (re) construção de um novo olhar para a docência e para a vida.

Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa mas não desiste.

(Paulo Freire)

RESUMO

A proposição deste estudo é investigar as relações entre o desenvolvimento de atividades fundamentadas na Psicologia Positiva na formação de professores da área de Ciências da Natureza e o processo de desenvolvimento pessoal e profissional dos participantes de um grupo em perspectiva colaborativa. O percurso formativo percorrido pelo grupo, embora flexível, foi realizado no sentido de caracterizar seus elementos constitutivos a fim de analisar possibilidades e realidades oportunizadas pela formação, na conexão no/para o processo de desenvolvimento pessoal e profissional dos participantes. O referencial teórico-metodológico está fundamentado nas concepções de Paulo Freire e Antônio Nóvoa que compreendem o desenvolvimento humano decorrente das relações com a história e com o contexto social. Como fundamentação teórica da Psicologia Positiva, apresenta os conceitos de Mihaly Csikszentmihalyi e Martin Seligman. A presente pesquisa insere-se na perspectiva qualitativa, com inspiração na pesquisa-ação. O estudo também se situa no âmbito da pesquisa-formação, por envolver um trabalho colaborativo com um grupo reflexivo de professores, cuja pretensão é compreender as relações das diferentes áreas da vida com a prática pedagógica e com o saber da experiência. O campo empírico da investigação é a Universidade Federal de Viçosa – Campus Florestal, Florestal-MG, localizada na região metropolitana de Belo Horizonte. Os sujeitos participantes são estudantes nos períodos finais de Licenciaturas em Química e Biologia e professores em início de carreira profissional. Os dados foram produzidos com base na transcrição de narrativas, no registro audiografado de encontros semanais de formação, durante 6 meses e na elaboração de um diário de campo. Os resultados focalizam a importância do trabalho com grupos de formação, uma vez que possibilitou reflexões e mudanças na vida pessoal e profissional dos participantes. Observou-se que problemas relativos ao planejamento e a compreensão das diversas áreas da vida, ao autoconhecimento e a ausência de espaços para externar essas questões, dificultava o desenvolvimento pessoal e profissional dos participantes. Outras dificuldades se mostraram no aspecto relacional – nos círculos de convivência e no ambiente de trabalho – o que refletia diretamente nas proposições e práticas pedagógicas. Como pontos positivos destacam-se o fortalecimento do grupo enquanto ambiente de acolhimento, posicionamento e colaboração, e, individualmente, a constituição de um olhar mais atento para si mesmo. A pesquisa sugere, ainda, que as performances dos professores, no ambiente escolar, vinculam-se às suas experiências pessoais diárias e que, quando os docentes encontram espaços de ressignificação das experiências vividas e podem construir, conjuntamente, estratégias de enfrentamento dos seus desafios pessoais e profissionais, ampliam-se as possibilidades de mudança em suas formas de pensar e agir.

Palavras-chave: Formação de Professores. Ensino de Ciências. Psicologia Positiva. Narrativas.

ABSTRACT

The purpose of this study is to investigate the relationship between the development of activities based on Positive Psychology in the training of teachers in the area of Natural Sciences and the process of personal and professional development of the participants of a group in a collaborative perspective. The training course followed by the group, although flexible, was carried out in order to characterize its constitutive elements in order to analyze possibilities and realities provided by the training, in the connection in/to the process of personal and professional development of the participants. The theoretical-methodological framework is based on the conceptions of Paulo Freire and Antônio Nóvoa that understand human development resulting from relations with history and the social context. As a theoretical foundation of Positive Psychology, it presents the concepts of Mihaly Csikszentmihalyi and Martin Seligman. This research is part of a qualitative perspective, inspired by action research. The study is also within the scope of research-education, as it involves collaborative work with a reflective group of teachers, whose aim is to understand the relationships of different areas of life with pedagogical practice and with the knowledge of experience. The empirical field of investigation is the Federal University of Viçosa – Campus Florestal, Florestal-MG, located in the metropolitan region of Belo Horizonte. The participating subjects are students in the final periods of Degrees in Chemistry and Biology and professors at the beginning of their professional careers. The data were produced based on the transcription of narratives, on the audiographed record of weekly training meetings, during 6 months and on the elaboration of a field diary. The results focus on the importance of working with training groups, as it enabled reflections and changes in the participants' personal and professional lives. It was observed that problems related to planning and understanding of the different areas of life, self-knowledge and the lack of spaces to express these issues, hindered the personal and professional development of the participants. Other difficulties were shown in the relational aspect – in social circles and in the work environment – which directly reflected in the pedagogical propositions and practices. As positive points, we highlight the strengthening of the group as a welcoming, positioning and collaboration environment, and, individually, the constitution of a more attentive look at oneself. The research also suggests that teachers' performances in the school environment are linked to their daily personal experiences and that, when teachers find spaces to re-signify their lived experiences, they can jointly build strategies to face their personal challenges and professionals, the possibilities for change in their ways of thinking and acting are expanded.

Keywords: Teacher Training. Science teaching. Positive Psychology. Narratives.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABCD	Associação Brasileira de Currículo
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CP	Conselho Pleno
IM	Inteligências Múltiplas
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação
MPEC	Mestrado Profissional em Ensino de Ciências
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PT	Partido dos Trabalhadores
TPE	Todos pela Educação
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UNIFOR-MG	Centro Universitário de Formiga

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Virtudes e suas forças de caráter	68
Quadro 2- Delimitação e características do corpus de análise.....	91
Quadro 3- Prioridades componentes da Roda da Vida	102
Quadro 4- Atividade <i>Checklist</i>	106
Quadro 5 - Episódio Narrativo: questões de gênero no Ensino de Ciências	138

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Logotipo do Grupo Lentes.....	96
Figura 2- Materiais oferecidos aos participantes	97
Figura 3- Roda da Vida	103

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	Pontos de Partida	16
1.2	Propósitos da Viagem	32
2	NOS CAMINHOS DA FORMAÇÃO DOCENTE: UM CENÁRIO EM CONSTANTES TRANSFORMAÇÕES?	39
2.1	Um Panorama Histórico da Formação de Professores no Brasil	39
2.2	Caminhos Escolhidos	55
2.3	Perspectivas para a formação de professores para o século XXI: Os desafios e as possibilidades na formação de professores de Ciências da Natureza	60
3	PARA ALÉM DAS HABILIDADES COGNITIVAS	65
3.1	Pressupostos da Psicologia Positiva	65
3.2	Os Dilemas Político-Ideológicos para a Formação de Professores	72
4	PERCURSO METODOLÓGICO	75
4.1	Nos Caminhos da Pesquisa Qualitativa	75
4.2	Nas Trilhas da Pesquisa-Ação: Movimentos e Formação	80
4.3	Contexto da Pesquisa e População de Estudo	84
4.3.1	O Campo de Pesquisa	84
4.3.2	População de estudo: origens e caracterização do grupo	86
4.4	A Construção dos Dados	90
4.4.1	Análise de Narrativas	92
4.5	Etapas da Pesquisa	95
4.5.1	Primeiro encontro: primeiras impressões e perspectiva das necessidades	96
4.5.2	Segundo encontro: a Linha do Tempo Regressiva e o Diário dos 5 minutos .	98
4.5.3	Terceiro encontro: As narrativas de si	100
4.5.4	Quarto encontro: A Roda da Vida	101

4.5.5	Quinto encontro: As prioridades em evidência na docência	104
4.5.6	Sexto encontro: <i>Checklist</i> – Novas perspectivas	105
4.5.7	Sétimo encontro: a Linha do Tempo Progressiva	106
5	CAMINHOS PERCORRIDOS	109
5.1	(Re) significando o caminho dos viajantes	110
5.1.1	O percurso de Gabriel.....	111
5.1.2	O percurso de Joyce.....	116
5.1.3	O percurso de Lucas.....	119
5.1.4	O percurso de Rodrigo.....	123
5.1.5	O percurso de Ana.....	126
5.1.6	O percurso de Maria	131
5.2	Percursos que se entrecruzam	134
5.2.1	O autoconhecimento para a vida pessoal e o exercício docente	136
5.2.2	A consciência das contradições na vivência docente	141
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	148
	REFERÊNCIAS	152
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Professores e Licenciandos)	165
	APÊNDICE B – Levantamento para caracterização dos participantes	169
	APÊNDICE B – Linha do Tempo Regressiva.....	170
	APÊNDICE D – Diário dos 5 minutos.....	171
	APÊNDICE E – Histórias de Vida – Memórias.....	173
	APÊNDICE F – Roda da Vida	174
	APÊNDICE G – Questionário: Reflexões subjetivas acerca da complexidade individual e as relações com a docência.....	176

1 INTRODUÇÃO

A esperança faz parte da natureza humana. Seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, primeiro, o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca e, segundo, se buscasse sem esperança.

(Paulo Freire)

A produção deste texto, por vezes, emana de analogias às etapas de uma viagem, do seu ideário às suas marcas. Por onde for, as viagens trazem consigo a singularidade de experiências, seja pelos prazeres e descobertas, seja pelos percalços ou pelo conjunto de vivências. Não trago o relato de “uma viagem qualquer”, mas uma daquelas grandiosas e inesquecíveis, que carregam um mosaico de expectativas, histórias e emoções, que vai nos sustentando e estimulando a novos desbravamentos. Compromisso de novos lugares, paisagens, saberes, práticas e enredos, os quais serão parte essencial dos “pertences” que traremos na bagagem ao seu término: as memórias, sentimentos e transformações.

Não foi uma viagem solitária. Além das ideias, sonhos e expectativas nas malas, tive companheiros/as de jornada. As percepções, marcas e pensamentos oportunizados pela viagem são traços subjetivos, uma vez que os diversos “passageiros” trazem diferentes bagagens, expectativas e olhares. Assim, anuncio que a tese foi redigida hegemonicamente em primeira pessoa, passando entre a primeira pessoa do singular, quando se tratar especificamente de minhas perspectivas, vivências e posicionamentos, e a primeira pessoa do plural, quando proceder das investigações e construções realizadas conjuntamente com minhas orientadoras ou quando decorrer de vivências compartilhadas com o grupo, o que será indicado.

Faço a escolha pelo emprego da linguagem não sexista (em oposição ao uso da forma masculina como regra geral), inclusiva às lutas de equidade de gênero (explicitando os dois, quando não comprometer a estruturação linguística, com a precedência do gênero feminino, historicamente invisibilizado, como segue: mulher e homem, professoras e professores, por exemplo) e a utilização de termos neutros em gênero (por exemplo: criança, pessoa, docente), como sugerido pelo campo dos estudos feministas (FURLANI, 2011). A opção por visibilizar os gêneros feminino e masculino ao invés de substituir a desinência de gênero por @ ou x é devida ao fato de que esses artifícios impedem a leitura do texto por *softwares* de leitura utilizados

por pessoas com deficiência visual. A linguagem, em suas representações, “[...] nada mais é que o reflexo de valores, do pensamento, da sociedade que a cria e utiliza. Nada do que dizemos em cada momento de nossa vida é neutro: todas as palavras têm uma leitura de gênero” (TOLEDO *et al.*, 2014, p. 15).

A tese foi estruturada em 5 capítulos subdivididos em seções. No Capítulo 1, relato um pouco da minha história, meus pontos de partida e os caminhos que nos levaram a escolher e construir nosso próprio percurso. Na sequência, compartilhamos nossas expectativas e os objetivos que ideamos ao projetarmos tal viagem, os quais, todavia, foram realinhados e ressignificados ao longo da jornada.

Nos Capítulos 2 e 3, apresentamos os “itinerários” e “guias de viagem” a partir dos quais nos direcionamos para estabelecermos nossos caminhos, ressaltando e justificando as escolhas que fizemos ao elaborarmos nosso próprio “mapa” desde nossas vivências e objetivos. O Capítulo 2 – “Nos caminhos da formação docente: um cenário em constantes transformações?” – versa sobre a formação de professoras e professores, seu percurso histórico, as diretrizes e atribuições, a generalidade de seus desafios, a flexibilidade de seus papéis e as perspectivas e necessidades de ressignificação de suas funções. O Capítulo 3 – “Para além das habilidades cognitivas” – aborda as novas perspectivas de/para a formação docente, dialogando sincronicamente com a Psicologia Positiva e seus princípios norteadores.

No Capítulo 4 – “O Percurso metodológico” – trazemos os meios logísticos e técnicos da viagem, descrevendo a forma para coletar, selecionar e analisar os apontamentos. A jornada foi acuradamente documentada por meio de registros em áudios, textos, imagens e, especialmente por intermédio da escrita do diário de campo, onde relacionei minhas expectativas, inquietações, perspectivas, reflexões e representações sobre o percurso seguido pelo grupo e por cada um dos “passageiros”. Aqui também descrevo as etapas do processo de formação desenvolvidas e a trajetória percorrida pelo grupo, das intenções em sua constituição às influências pessoais e profissionais de seus participantes.

No Capítulo 5 – “Ressignificando os caminhos trilhados” – estabeleço os eixos de análise que me auxiliaram a responder, mesmo que parcialmente, a questão norteadora desta pesquisa. Por meio destes temas, originados do “dito” e do “não dito”, continuo a problematização dos dados, agregando as bases empíricas que permitiram analisar as compreensões das “companheiras e companheiros de jornada” sobre o processo formativo desenvolvido. Traduzido à analogia da viagem, fizemos

um reconhecimento dos caminhos percorridos indicando seus principais aspectos, impressões e adversidades encontradas.

Nas considerações finais, coloco em evidência os conhecimentos construídos que podem ser guias de outros passageiros em outras jornadas. Com base nas análises do material experienciado, retomo os pontos principais de cada capítulo do exercício analítico aqui formulado, buscando revisar aspectos da Psicologia Positiva na formação de professores/as de Ciências da Natureza. Nesse encerramento, apresentamos perspectivas decorrentes do processo investigativo, as limitações da pesquisa e as contribuições oportunizadas para o desenvolvimento de um ser humano e profissional que responda às exigências atuais em um meio de desafios fluidos e constantes.

1.1 Pontos de Partida

Não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos, para sabermos o que seremos.
(Paulo Freire)

Sirvo-me das reflexões de Freire para o início desta jornada. A partir deste enunciado, outros se revelam. Em seu discurso, notamos marcadamente a democracia como ponto de busca pela transformação da sociedade. O autor pondera que, em uma sociedade democrática, é necessário que o indivíduo tenha uma postura comprometida e uma consciência crítica para se posicionar em relação de organicidade com o contexto histórico-cultural. Isso significa que devemos estar imersos de forma crítica em nossa realidade para que tenhamos a possibilidade de compreender nossos problemas, suas causas e efeitos, para enfim buscarmos soluções que considerem a coletividade.

Freire (2003) considera que o sujeito não vive autenticamente se não se achar incorporado criticamente à sua realidade. Ele se sente ilegítimo se estiver dissociado dela, alienado de sua cultura. Assim, a relação de organicidade implica viver conscientemente crítico ao contexto. O mesmo ocorre no processo educativo onde a organicidade requer a integração de professores/as, estudantes e comunidade escolar “[...] com as condições do tempo e do espaço para poder alterar ou mudar as

condições. Na inexistência destas, “o processo se faz inorgânico, superposto e inoperante” (FREIRE, 2003, p. 11).

O ato educativo é um processo social que se insere em uma concepção determinada de mundo. Nele se encontra a multiplicidade dos sujeitos, pertencentes a contextos sociais singulares, que trazem sua historicidade construída a partir de diferentes perspectivas vivenciadas. Segundo Pinto (1987, p.29), “a educação é o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses”.

Então, nesse sentido, vivenciamos um tempo de crise paradigmática que necessita, em nossa compreensão, ser analisada enquanto fenômeno cultural, embora vinculada com a matriz de produção do conhecimento, mas que deve ser pensada em suas dimensões históricas, políticas, econômicas, sociais e humanísticas.

Charlot (2006) afirma que as ciências do homem e da sociedade (aqui representadas pela Educação) avançam de acordo com seus pontos de partida. Assim, parto do relato de meus percursos e vivências, no desafio de produzir conhecimento em Educação. Sendo um campo conhecido como “algo impreciso, sem fronteiras claras e difícil de identificar” (CHARLOT, 2006, p.7), tomo como delimitação o Ensino de Ciências.

Escolho, para tanto, a produção de um texto em prosa e primeira pessoa, pois tenho a convicção de que ele explica meu processo de (re)construção, socialização e ingresso na cultura acadêmica. Outrossim, porque isso explica, como homem do meu tempo, minhas escolhas teóricas e metodológicas e também porque me parece mais humano. A narrativa ou a descrição são ineficazes, se o sujeito da ação não assume sua subjetividade e nega o impacto das emoções e visões de mundo na pesquisa.

A concepção do objeto que deu origem a esta investigação, a forma como cada etapa foi idealizada e construída se sustenta em uma compreensão de sujeito, mundo e sociedade. “[...] A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de ‘tomar distância’ do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de ‘cindi-lo’ [...]” (FREIRE, 1996, p. 95). Logo, há minha subjetividade, instituída na relação com o mundo, com a sociedade, com a História e com a minha própria história de vida, cuja apresentação é essencial para que leitor e eu possamos nos encontrar e assim compartilharmos os significados e sentidos que justificam a pesquisa, seus limites e alcances.

Resgatar a história de vida é um voo amplo. É a possibilidade de enxergar como o individual e o social estão articulados, como os sujeitos lidam com as situações da trama social mais abrangente que se lhes apresenta em seu cotidiano, transformando-o em lugar de ideação, de controvérsia, de humildade, de antagonismo, de resignação, de resiliência e criação. Possibilita refletir a respeito da memória para muito além dos registros efetivados pela história pensada e contada. Os sentidos vão resgatando do passado as emoções, as sensações as experiências vividas em algum momento e que ficaram impressas nos corpos, nas mentes.

Os antigos pensamentos novos, escritos na memória, são reescritos também em pausas, silêncios, vazios cheios de significado. Nesse processo em que a memória é vasculhada, é preciso aguçar os sentidos para tentar captar as “vivências pensadas” trazidas pela palavra - repleta de tantas outras vozes que constituíram e constituem o que o (a) narrador (a) é no momento da narrativa (JESUS, 2000).

A memória torna-se um instrumento essencial no resgate das experiências constituídas ao longo da vida para que se alicercem novos caminhos. Resgatar a biografia aponta para aquilo que é construído, engendrado ou propagado como realidade. Indica também para tudo que é/está desconhecido, oculto, disfarçado e precisa ser recuperado e aclarado, libertado da mudez, trazido à luz. Um indivíduo reconhece-se na história que conta a si próprio sobre si próprio (RICOEUR, 2010).

Retornar à memória nos alerta que diferentemente do apego ao passado, de um projeto gratuito ao acontecido, esse resgate se faz projeto de um futuro proeminente, multifacetado. Segundo Garnica (2003, p. 16), “[...] o sujeito que tece a si próprio no exercício de narrar-se, explica-se e dá indícios, em sua trama interpretativa, para a compreensão do contexto no qual ele está se constituindo”.

Nasci em Lagoa da Prata, Minas Gerais, em 15 de março de 1979, em uma família constituída por um pai operário que, embora sem a titulação acadêmica formal, atuava como técnico em análises físico-químicas de uma empresa de produção de carbonato de cálcio. Com as limitações de seu contexto, consegui completar o ciclo ginásial, hoje chamado Ensino Fundamental II. Minha mãe sempre foi dona de casa. Também pelo contexto socioeconômico e dos valores culturais de sua época, concluiu apenas o Ensino Primário, hoje equivalente ao Ensino Fundamental I. Ambos filhos de lavradores. Tenho uma única irmã, oito anos mais nova.

Vivi até os dois anos em um pequeno distrito pertencente ao município de Japaraíba-MG, chamado Capoeirão. Logo depois, nos mudamos para uma cidade

próxima, Arcos-MG, em virtude do trabalho de meu pai. Pela proximidade geográfica e afetiva, os melhores momentos da vida eram aqueles em que meus pais me levavam para visitar meus avós: ao Capoeirão, na casa da “vovó Fia” (*in memorian*) e/ou no distrito da Ilha, região rural pertencente à Arcos, na casa da “vovó Zinha” (*in memorian*). Hoje, ao revisitar essas memórias, me vem à mente aqueles paraísos contruídos na infância. Campos verdes, pomares e florestas a perder de vista. Futebol aos domingos ao raiar do dia. Banho de rio. Mil brincadeiras inventadas junto aos melhores amigos daquele mundo: os primos e primas. Na mente, a primeira “luta dos contrários”: o desejo de que aquele mundo nunca se acabasse e o sonho de buscar novos horizontes por meio do conhecimento que, hoje, percebo que foi se constituindo gradativamente mais forte sem que me desse conta.

Aos poucos percebi que a mudança para Arcos significou o primeiro “outro” horizonte. Recordo que, no primeiro dia de aula, na Escola Estadual Yolanda Jovino Vaz, perguntava a todo instante à “Tia” Maria Helena – minha primeira professora – se minha mãe estava me esperando do lado de fora da sala. Ruptura para um outro universo.

Talvez pelo fato de ter sido filho único até os oito anos e trazer comigo uma intensa timidez, fui destoando de meus colegas de sala e de vizinhança no sentido de gostar mais de ir para a escola. Não pela busca por alto desempenho ou como fuga do que quer que fosse, mas por gostar de “estar junto” de “pertencer”.

Estou no final da década de oitenta e meados dos anos noventa. A escola era um local que me fazia feliz apesar dos tantos episódios que anos mais tarde seriam socialmente nomeados como *bulling*. Altura, timidez, aparência, comportamento e outras questões preconcebidas e generalizadas, estabelecidas pelo senso comum da sociedade daquela época, sem conhecimento profundo, em muitos momentos tentavam me definir e/ou me limitar. O uso da palavra *bulling* trouxe consigo a popularização de outro termo: a empatia. Quantas adversidades emocionais possivelmente poderiam ter sido atenuadas se *bulling* e empatia fossem “ensinamentos de berço” naquele contexto!

Sem a compreensão de muitos “porquês”, do meu jeito, em meu percurso para a adolescência, a busca pelo entendimento de certas posturas e condicionantes sociais intrigava-me. Muito provavelmente, pelo perfil diverso das pessoas de meu convívio social – etnias, raças, orientações, religiões, pessoas com deficiência, temperamentos, “classes” – as possíveis diferenças individuais nunca foram “alguma

questão” em minha formação pessoal. Aliás, até bem pouco tempo, eu as considerava inexistentes em meu universo. As experiências do caminho abriram meus olhos e mente para a importância e necessidade de “enxergar” algumas delas, para combatê-las. Todos/as frequentavam nossa casa.

Nunca faltou comida na mesa e nunca sobrou dinheiro no bolso. Rememorando as “faltas” da infância e adolescência, uma categoria é latente: os supérfluos. Entre os sonhos materiais estavam um televisor em cores, um potente “aparelho de som” e um videocassete. Não chegaram naquele momento, mas nada que um velho rádio gravador e uma TV preto e branco que funcionavam vez em quando e muita imaginação e criatividade não tivessem suprido. Estes três desejos relacionavam-se ao meu fascínio por música, programas de variedades e desenhos animados. Era um sonho tecnológico de última geração poder gravar em fitas de audio e video minhas músicas preferidas, episódios do “Balão Mágico” e do “Clubinho da Tia Dulce” e tantas outras produções que me encantavam. A TV e o rádio exerceram um importante papel em boa parte da minha trajetória. Eram as “portas abertas ao novo” da época. Confesso que a facilidade trazida pela evolução tecnológica que permite buscar em segundos as memórias traduzidas em mídias daquele tempo, disponibilizadas na palma da mão a qualquer instante, ainda não conseguiram equivaler ao valor afetivo da vivência do momento.

Aos doze anos, o sonho de ter algum dinheiro próprio e de iniciar o processo de “responsabilização para o futuro”, me incentivaram a aceitar o primeiro trabalho informal: garçom em um trailer comercial de sanduíches e bebidas com possibilidades de promoção à chapeiro e uma contrapartida de meio salário mínimo. Aqui vale um ressalto: em época de hiperinflação e transição da moeda corrente no Brasil, a maioria da população, com a precariedade de informação, nem sabia qual o valor e em qual moeda correspondia a um salário mínimo. Também não importava para mim, uma vez que foi unilateralmente acordado que qualquer consumo meu no trailer seria descontado do pagamento.

Certo dia, o chapeiro faltou ao trabalho e eu estava sozinho no trailer. Uma cliente chegou, pediu um sanduíche, e audaciosamente assumi as espátulas mesmo sem nunca ter fritado um ovo. Outra ruptura de universo. Consegui a “promoção”; em meu último mês no trailer, mas foi uma conquista! Foram longos dez meses em que, em alguns deles, ficava desolado com um único pensamento: “Comi o pagamento!”

la para a escola de manhã e trabalhava à noite. Mesmo com o sono intenso das noites mal dormidas e com os cotidianos episódios de assédio moral no trabalho, me considerava um bom aluno. Agora, a busca por um melhor desempenho escolar era a saída para melhores oportunidades.

Aos quinze anos iniciei o ensino médio profissionalizante para técnico em Química no período noturno. Retorno a um lugar em que conheci pessoas incríveis que, de alguma forma, trago até hoje em minha vida. Foi um lugar de acolhimento, de descobertas, de colegas e professores/as empáticos/as – mesmo sem a ciência do termo; um lugar em que enfrentávamos os desafios juntos e que trazia equilíbrio aos meus medos, questionamentos e incertezas. Ressalto que olhar para esse lugar de forma tão afetiva veio com força pelo exercício de estar revisitando o momento nestas palavras.

As influências para a escolha da área passaram por minha falta de afinidade com trabalhos contábeis e pelo anseio de concluir o ensino médio apto a atuar no mercado de trabalho formal – o curso técnico em contabilidade e ensino médio regular (científico) eram as outras opções. Curioso é que, mesmo desde o nascimento convivendo com meu pai trabalhando em laboratórios químicos, esta perspectiva em nada influenciou a minha escolha. É bem verdade que as turmas do “científico” e da “contabilidade” eram as mais procuradas.

Poucos estudantes, recém saídos de um mundo sem muitas decisões importantes a tomar, se aventuravam a trilhar os nebulosos caminhos da Química. Esse instituído aspecto enigmático do curso, aliado às possibilidades de atuação profissional, já que na cidade haviam várias indústrias que demandavam técnicos em Química na época, trouxeram-me outros horizontes de possibilidades. Ademais, os cursos eram em instituição privada, porém, uma parceria da secretaria municipal de educação com a escola, viabilizou bolsas de estudo para cursos técnicos para todos os ingressantes naquele ano, o que, de certa forma, também foi um estímulo.

Após um hiato em meu ilusório “período profissional”, paralelamente ao ingresso no curso médio técnico, por indicação de um colega de trabalho de meu pai, comecei a trabalhar – também informalmente – como balconista de um bar na rodoviária da cidade. Mais um universo de múltiplas relações se abria. Um laboratório de experiências interpessoais em um período de busca da identidade. Mais uma vez, as relações estavam presentes.

Os horários dos ônibus eram relativamente compactados: muitos chegavam ao mesmo tempo, o que me deixava atordoado para atender várias pessoas simultaneamente da melhor maneira possível. Terminado o “tempo de parada”, os ônibus seguiam seus destinos e, em grandes intervalos, a única companhia era os colegas da administração, dos serviços gerais e funcionários/as dos guichês de passagens. Aproveitava esses intervalos para fazer leituras, estudar e fazer tarefas escolares, afinal: a busca por um melhor desempenho escolar era a saída para melhores oportunidades. As perguntas que norteavam meus pensamentos eram: onde quero chegar? Que tipo de adulto quero ser? O que quero conquistar?

Foram muitas histórias vividas em quatro anos, muitas tentativas de autoafirmação em um mosaico social que, dia a dia, apresentava-me outra direção possível de “ser” de se constituir nas muitas escutas de histórias de vidas de passageiros/as diversos/as. Amizades que duravam apenas uma espera de ônibus. Quando lidamos com pessoas, estamos lidando com um turbilhão de sentimentos e opiniões. Todas têm um acumulado de histórias, medos, batalhas, sonhos e crenças. Todos/as queriam ser ouvidos. Aqueles momentos de espera configuravam-se como “sessões terapêuticas”, e o cotidiano pautava minha cartilha: como o outro se sente? De onde vem? Em qual contexto foi criado? Ao que foi exposto?

Por causa da grande necessidade de escuta e da intensa multiculturalidade cotidiana, encarar a diversidade de pontos de vista sempre foi um processo de aprendizagem, uma construção. Hoje percebo que, inconscientemente, o contato, as relações com essa grande complexidade individual foram balizadores do que foi me constituindo como pessoa.

Nas idas e vindas de ter sido feliz ou infeliz, fui mais aprendiz. O trabalho, literalmente diário, com folgas esporádicas a cada cinco ou seis meses e enigmáticas questões internas desencadearam uma estafa mental totalmente desconhecida e obscura, à época. Estava instituído o cenário que trouxe à tona algo que socialmente não era compreendido e cientificamente não era manifesto: a depressão.

Entre altos e baixos, mais um universo se rompia. Estou no final dos anos 90. O final das “sessões” com os/as passageiros/as, o término do Ensino Médio Técnico em Química, o início do estágio escolar obrigatório e o limbo de não entender o que se passava internamente permeavam uma de minhas fases mais desafiadoras.

Estagiei durante 12 meses na mesma empresa que meu pai trabalhava. Uma memória que aquece o coração no sentido do estreitamento de nossas relações,

mesmo os dois exercendo um papel estritamente profissional no trabalho. Dividíamos os mesmos laboratórios, os mesmos colegas de trabalho e às vezes as mesmas análises físico-químicas das amostras calcáreas. Ficava na empresa das seis às dezessete e trinta. Chegava apressado em casa para tomar um banho e ir para o curso pré-vestibular à noite.

Importa, nesse interim, destacar o importante papel exercido pela psicoterapia semanal que me auxiliou no entendimento das incertezas profissionais, nas inquietações internas, na (re)construção da minha identidade e no meu processo de autorregulação. O mundo social no qual estava inserido me obrigava a gerenciar o comportamento, as emoções e pensamentos. Faltava-me as habilidades para resolver conflitos, solucionar problemas, pensar de forma independente, participar e interagir com os outros de forma adequada e segura, ter objetivos claros e monitorar continuamente o progresso em direção a eles, enfim, compreender minimamente a complexidade do que me constitui, o que muitos chamam de busca pelo autoconhecimento.

A próxima ruptura de universo se deu na chegada do novo milênio. Após seis tentativas de ingresso em universidades nos cursos de Educação Física, Química Industrial e Administração – nesta ordem de preferência –, fui aprovado para Licenciatura em Química no Centro Universitário de Formiga (UNIFOR). Formiga é uma cidade que fica a trinta quilômetros de Arcos. Apesar da expectativa de que me tornaria um professor, não foi, naquele momento, a mais bem quista opção, mas o acesso às universidades públicas era muito limitado, e a permanência nelas, um privilégio de determinadas classes sociais.

A UNIFOR era um lugar de acolhimento. A quase totalidade de seu público trabalhava durante o dia e deslocava-se de cidades vizinhas para seus cursos no período noturno. Lugar de diversidade, de proximidade e de muitas amizades.

Após um pequeno hiato no campo do trabalho, com o término do estágio, fui acometido por um desses acasos subliminares de relações. Uma amiga sugeriu que fizesse um teste de locução para uma estação de Rádio recém-chegada à cidade. É bem verdade que, há tempos, várias pessoas próximas me incentivavam a seguir a carreira de radialista, pela fluidez de minha leitura, boa dicção e, segundo essas mesmas pessoas, boa sonoridade vocal. Apesar dos constantes estímulos, não vislumbrava esse universo como ofício de carreira profissional.

Fui aprovado no teste e, durante os quatro anos de faculdade, como se tratava de uma instituição privada, o trabalho como radialista foi o aporte financeiro necessário. Nesse percurso, entre programas, gravações, coberturas de eventos, chamadas ao vivo direto de algum patrocinador e a faculdade no período noturno, a cidade já não conseguia comportar o tamanho de meus anseios e era muito limitada no sentido de incorporar novos professores. Talvez todas as rupturas pelas quais havia passado estavam me preparando para a maior: a saída do “ninho”.

Durante a segunda metade do curso, eu e dois amigos, da Licenciatura em Matemática, havíamos estabelecido a meta de desbravarmos um outro horizonte em busca de uma colocação no mercado de trabalho que fosse ao encontro de nossas formações. Um outro colega, da licenciatura em Física, um ano de curso à frente, já havia feito a mudança para a cidade de Betim, na região metropolitana de Belo Horizonte, em busca do mesmo sonho.

Em meio a um cenário, mais uma vez, em que a incerteza e as opiniões familiares imperavam, aos vinte e quatro anos, eu e os dois amigos nos mudamos para Betim. Na minha mente estava estabelecido que, pelo meu bom desempenho na trajetória escolar, as oportunidades estavam esperando.

Entre os anos de 2004 a 2017, me encontrei como profissional do ensino de Química em seis escolas estaduais, uma instituição particular e uma escola técnica profissionalizante. “Novas sessões terapêuticas” para “novos/as passageiros/as”, desta vez, com “tempos de espera” bem mais longos.

O que fiz nesse período? Talvez fosse muita pretensão me apropriar de um perfil altruísta para querer ressarcir socialmente os vários traumas vividos, por meio da formação de seres humanos mais críticos e empoderados, mas esse foi o meu preceito balizador. Com o básico da licenciatura, minhas experiências e valores, este período pautou-se na nova “cartilha” da minha vida, agora legitimada na profissão docente, na qual se encontra a habilidade de entender a necessidade do outro, colocar-me em seu lugar, ver o mundo por sua perspectiva, ter a sensibilidade de ouvi-lo na essência para entender seus desconfortos e alegrias, me alegrar com suas conquistas e vitórias e me convalescer com suas tristezas. Mais além, vivenciar a dor e a alegria do outro, mesmo que o vínculo não seja algo extraordinário, surreal. O que tem que fazer um professor/a senão ter o coração aberto para entender que cada ser humano é único e passa por situações distintas, que acabam por moldá-lo?

Nos ensina Freire (2004) que o que importa, na docência, “não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser ‘educado’, vai gerando a coragem” (p. 50-51). Não por acaso, aqui convergem as perspectivas conceituais do termo empatia, a mim tão negligenciada na infância e adolescência, e os sentidos por mim atribuídos ao que seja um dos papéis do/a professor/a.

O primeiro ano na nova cidade e na nova profissão foi marcado pelos extremos: de um lado, uma escola altamente centralizada e público tradicionalmente, em sua maioria, formado por filhos e filhas de famílias com certa influência social e melhores condições socioeconômicas; de outro, uma escola situada em um bairro periférico tomado por facções do tráfico e cujo público era formado por estudantes em alta vulnerabilidade social. Em comum, além de jovens ávidos por serem ouvidos e desejosos de encontrar sentido no porquê de estarem ali, um corpo docente sucumbido em seu meio, sem perspectivas com a profissão e, de certa forma, negacionista de sua dimensão pessoal, mas, à sua maneira, acolhedores.

Com o passar dos anos, mudavam-se as escolas e os desafios. O “comum”, mencionado anteriormente, permanecia.

Hoje, analisando de um outro lugar, vejo que as energias dispensadas a relações conturbadas com os colegas de república deste período, ao desconhecimento de autogestão e aos sempre presentes desapontamentos afetivos no campo pessoal, mesmo que não tenham conseguido eliminar meu ímpeto de, cotidianamente, romper com esse “comum”, se configuraram como dificultadores dos meus “passos à frente”, na profissão e na vida.

No ano de 2007 tive a oportunidade de trabalhar em uma escola pública estadual, em uma escola do sistema privado e em uma instituição de ensino técnico profissionalizante. Em turnos alternados, atuava em três contextos discentes distintos em um mesmo dia. O “comum” era uma percepção constante em docentes e estudantes: por um lado, a falta de encantamento e autorregulação e por outro o descuido da capacidade de encantamento e produção de sentido.

Nesse percurso, atuando em variados espaços e instâncias, a convivência, as observações e as propostas pedagógicas voltadas para as especificidades de toda natureza dos estudantes, revelavam-me como um “laboratório aberto” carente de exploração. Em minha prática pedagógica, o contato com um público fortemente

heterogêneo – aspectos de faixa etária, socioeconômicos, concepções de mundo e subjetividades em geral – e a constante proposição de diferentes estratégias de ensino que fossem ao encontro dos múltiplos perfis para a aprendizagem, sinalizavam a necessidade de outra ruptura de universo.

Minha embrionária competência de autogestão fazia-me perceber que meus trabalhos na educação básica, há anos me levavam a um lugar de conforto, mas também de estagnação. Foi quando, em uma manhã de agosto de 2012, vi afixado no painel de recados da sala dos professores de uma das escolas que trabalhava, um cartaz de divulgação do processo seletivo para Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da Universidade Federal de Ouro Preto. O que, de imediato, chamou-me a atenção, foi o destaque dado ao público-alvo: professores de Química, Física e Biologia. Essa delimitação, até então inédita em meu contexto, encorajou-me na busca pelo entendimento mais profundo do que fazia.

A expectativa de escrever um projeto e a real possibilidade de trilhar novos caminhos se mesclavam às inseguranças de ter que deixar o trabalho em duas instituições e a inexperiência com a pesquisa. O novo era um risco. Mas, já era tarde, eu já “me enxergava” em outra perspectiva.

A Universidade Federal de Ouro Preto foi uma das instituições nas quais havia tentado aprovação no vestibular de 1999 para Química Industrial. O destino me levava de volta à UFOP, desta vez, em outro contexto.

O ingresso no Mestrado foi muito comemorado e, ao mesmo tempo, muito desafiador. Apesar de lecionar de segunda a quarta-feira e, distante 119 quilômetros, fazer as disciplinas do Mestrado às quintas e sextas, meu olhar sobre as relações professor/a-aluno/a e minha visão de mundo, ampliavam-se cada vez mais. Meus sonhos pessoais e profissionais foram tornados possíveis.

Nesta jornada, buscava encontrar respostas e respaldo científico para as variadas estratégias pedagógicas que desenvolvia por “sentir as necessidades” dos estudantes em sua heterogeneidade interna para alcançar a aprendizagem de Química. Então, desenvolvi a pesquisa de mestrado intitulada: Uma sequência didática elaborada à luz da Teoria das Inteligências Múltiplas para o ensino de Reações Químicas: novas possibilidades para a aprendizagem.

Nesse movimento, a temática central da proposta investigativa situou-se na Teoria das Inteligências Múltiplas (IM) do psicólogo norte-americano Howard Gardner. Ao apresentá-la em 1983, por meio da publicação *Frames of Mind* – Estruturas da

mente – o autor buscou ultrapassar a noção comum da inteligência a qual era considerada como uma capacidade ou potencial geral que cada ser humano possui em maior ou menor extensão.

Gardner *et al.* (2010) conceitua a inteligência como um potencial biopsicológico para processar informações que pode ser ativado para resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes em um determinado ambiente ou comunidade cultural.

Para o autor, a inteligência é melhor descrita em termos de um conjunto de capacidades, talentos ou habilidades mentais, e são múltiplas. Em sua obra, Gardner defende a ocorrência de oito sistemas cerebrais relativamente autônomos, as inteligências: linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpessoal, intrapessoal e naturalista. O autor reforça a ideia de que as inteligências são potenciais presumivelmente neurais que podem ou não serem ativados de acordo com os valores da cultura específica, das oportunidades disponíveis e das decisões pessoais tomadas por indivíduos ou famílias. Todos os indivíduos possuem cada uma dessas inteligências em certa medida, diferindo no grau de capacidade e na natureza de sua combinação (GARDNER *et al.*, 2010).

O autor esperava que sua teoria fosse simplesmente lida, analisada e criticada principalmente por seus pares, mas ela despertou um interesse maior nos educadores.

O contato com a teoria permitiu-me realizar um trabalho que oportunizou o entendimento da aprendizagem de Química dos estudantes em suas particularidades; mais além, promoveu uma melhor compreensão dos alunos em suas individualidades, seus medos, anseios, limitações e potencialidades, características que o ensino tradicional geralmente não aprecia.

A contribuição para a ruptura do “comum” com relação aos estudantes estava estabelecida. O direcionamento das atividades de ensino de Química voltadas às inteligências mais evidentes e estimuladas dos alunos/as permitiu inferir que é possível e notadamente relevante não apenas pensar na aprendizagem como um processo individual, como também estabelecer rotas personalizadas para a sua consolidação.

Quando os estudantes reconhecem que são bons em alguma coisa e quando essa habilidade também é reconhecida pelo/a professor/a e pelos colegas, eles experimentam o sucesso e sentem-se valorizados; e quando sua competência é

reconhecida na sala de aula, eles se vêm capazes no ambiente escolar, e a autoestima aumenta.

Outra visão fomentada pelo trabalho foi o quão socialmente desvinculadas estão as características individuais – origens, lugares de fala, sentimentos, emoções, inteligências e demais aspectos intrínsecos – dos estudantes e também dos docentes, do ambiente escolar. Aqui destaco um pensamento de Gardner *et al.* (2010) que me inquietou e se consolidou como elemento central em meu discurso acadêmico: para o que o ensino contemple a singularidade dos estudantes, é necessário, primeiramente, que os professores compreendam as suas próprias.

Apesar de cada experiência, de cada dia, de cada momento oportunizar aprendizados únicos, o exercício de rememoração me leva a estabelecer etapas e episódios em que esse processo é mais ou menos evidente.

No período compreendido entre 2013 e 2016, os desafios e as conquistas no campo pessoal foram determinantes para os avanços na dimensão profissional. Estar próximo a pessoas que nos fazem bem, que extraem ao máximo nossas potencialidades e que nos fazem ressignificar nossas fragilidades, é uma dimensão que não pode ser negligenciada em nossa formação profissional contínua.

No campo pessoal e social, outro importante momento a se destacar, origina-se em 2015 e estende-se aos dias atuais. Relaciona-se à minha atuação como colaborador de um projeto social chamado “Projeto Crer’Ser”.

Criado em agosto de 2011, por meio da iniciativa de sete voluntários, esta iniciativa social tem como objetivo apresentar e auxiliar a escrita de projetos de vida de jovens de 17 a 30 anos de idade em um período de 12 meses para cada grupo de inscritos. Os encontros são realizados nas manhãs de domingo (uma ou duas vezes ao mês), na sede de uma OSCIP (Organização da Sociedade Civil de Interesse Público), localizada nas imediações de Betim.

No início de cada edição do Projeto, os participantes são atendidos por um coordenador, em uma supervisão individual. Nesta oportunidade os jovens avaliam o seu grau de satisfação em 12 prioridades – ou temas – da vida: saúde e imagem pessoal, trabalho, dinheiro e recursos materiais, parceiro e sexo, família e lar, amigos e vida social, aprendizagem, artes e viagens, comunicação e treinamento, filantropia, busca e desenvolvimento espiritual e legado.

Ao final do projeto, no encontro de encerramento, além de outras atividades desenvolvidas, os/as jovens são convidados/as a escreverem uma carta destinada a

si mesmos/as, relatando sua experiência durante o ano, ressaltando suas descobertas dentro da proposta de escrita do projeto de vida e suas perspectivas futuras para cada uma das áreas/prioridades trabalhadas.

Os avanços e conquistas a partir do “olhar para si”, das novas perspectivas de futuro fomentadas pela escrita e visualização dos projetos de vida e das contribuições na construção da integralidade das diferentes áreas da vida dos jovens que participam do projeto, edificaram minhas percepções acerca da possibilidade de adequar as dinâmicas desenvolvidas para a formação de professores. Qualquer abordagem neste sentido, com indivíduos de classes econômicas diversas e em qualquer fase da vida, justificaria sua importância pela necessidade que todas as pessoas têm de serem prósperas, felizes, cultas e livres.

Observando os efeitos do projeto social na vida dos jovens, levantando reflexões acerca dessas temáticas que envolvem inteligência intrapessoal, fragilidades, potencialidades e projeto de vida, observei que, na prática, isso não é trabalhado com os adultos que vão para o mercado de trabalho, tampouco os que já atuam. Sobretudo com base na minha experiência em sala de aula, observei que os meus colegas docentes não têm esse olhar voltado para o autoconhecimento e muito menos o entendimento de como utilizá-lo como agente facilitador de suas relações e conseqüentemente de sua atuação docente.

Especificamente, no que tange às performances e estratégias de professores da área de Ciências da Natureza, para reduzir a distância da dimensão fortemente abstrata de seus conteúdos à realidade cotidiana dos estudantes, faz-se necessário que tenham um consistente e diversificado *hall* de elementos motivadores para a contínua inovação de sua prática, conhecimento de mecanismos de como manter a curva de encorajamento na direção ascendente, e olhar para “o outro” com a compreensão das diferenças de sua constituição, como um colaborador de um ideal mais amplo. Esse “olhar”, consolidado pela participação no projeto, fortaleceu minhas ideias e discursos e foi salutar na continuidade de meu percurso.

Os anos de 2016 e 2017 foram marcados por minha inserção na docência do Ensino Superior. Logo após a conclusão do Mestrado, fui aprovado em um processo seletivo para professor substituto na Universidade Federal de Viçosa, *Campus Florestal*. Florestal é outra cidade da região metropolitana de Belo Horizonte, distante aproximadamente 30 quilômetros de Betim.

Pela primeira vez, me vi e me senti como Mestre e professor universitário, mas, de certa forma, com a impressão de já ter visto e experimentado a sensação daquela conquista anteriormente. A Universidade Federal de Viçosa também foi uma das instituições nas quais havia tentado aprovação nos vestibulares de 1998 e 1999 para Educação Física. De algum modo, o destino me levava de volta à UFV, e, novamente, em outro contexto.

O processo era referente à substituição de duas professoras, referências na área de Ensino de Química, por licença maternidade e licença pós-doutoral. Em turnos alternados, trabalhava em outras duas instituições, uma escola pública estadual e uma escola técnica profissionalizante, ambas em Betim.

Novamente, mais do que nunca, estava imerso em uma heterogeneidade de perfis. Agora, um novo universo era colocado em meu caminho: a formação de professores.

Devido ao perfil fortemente pedagógico das disciplinas das quais fiquei responsável, do êxito nas relações construídas com os estudantes e do levantamento de currículo e projetos de outras instituições, pude verificar o quão escassos, quando não inexistentes (na formação inicial), são os discursos acerca do/a futuro/a professor/a enquanto um ser detentor de sua história de vida, de sua complexidade individual e de seus projetos, sem a clareza de sua compreensão para os desafios de uma profissão de relações.

Nas inúmeras interações com os licenciandos, esse era um debate sempre acalorado: “as instituições não nos capacitam suficientemente para o ambiente escolar real”; “o discurso pedagógico somente é vivenciado nos períodos finais do curso”; “o ensino não é apresentado com a devida ênfase como área de pesquisa”; “chegamos em campo já desmotivados pela descredibilidade social da profissão”; essas e outras inquietações e contextos são elementos constituintes da problemática desta pesquisa.

Entre orientações de trabalhos monográficos, eventos acadêmicos e aulas que mais tomavam contornos de “novas sessões terapêuticas” dia a dia – *déjà vu* –, nos remates de 2017, mais um contrato chegava ao fim. Na bagagem, a sensação de dever cumprido, com a intenção de que os/as novos/as professores/as de Química por mim formados pudessem ter apreendido minimamente as estratégias para que não deixassem o “comum” – a lembrar: jovens ávidos por serem ouvidos e desejosos de encontrar sentido no porquê de estarem na sala de aula e um corpo

docente sucumbido em seu meio, sem perspectivas com a profissão e, de certa forma, negacionista de sua dimensão pessoal – direcionar suas práticas e suas vidas.

Meu percurso profissional foi pautado na instabilidade de vínculos empregatícios. Nas várias escolas públicas estaduais pelas quais passei, eu fazia parte dos “contratados para o ano letivo”. Na escola técnica profissionalizante era contratado por semestre. Na universidade fui aprovado como professor substituto por período específico. O próximo semestre, o próximo ano letivo, a próxima jornada, eram sempre incógnitas. Como a maioria dos docentes nesta situação, isso incomodava-me reiteradamente, mas, como a Ciência, o que nos constitui é dinâmico e mutável.

Hoje, analisando criticamente, percebo que essa instabilidade constituiu-se como um agente encorajador para mudanças, para a busca do novo, para o desbravamento do desconhecido – ou nem tanto.

Para Freire (1959), reconhecer criticamente as marcas do passado é necessário para que seja possível ressignificá-las ou configurá-las em novas disposições e situações histórico-culturais. Reconhecer, ainda, é importante para que não sejam esquecidas, e possamos nos preparar para situações comuns a fim de sermos capazes de alterar e refazer as atitudes. Nesse movimento, “quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser, de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me” (FREIRE, 1996, p. 44).

Revisitando lugares e momentos, percebo que não só de competências cognitivas vivem as pessoas, especialmente os estudantes e os/as professores/as. O ensino é uma prática emocional (KANT; LENKA, 2013). Tão importante quanto interpretar, refletir, raciocinar, pensar abstratamente, assimilar ideias complexas, resolver problemas e generalizar aprendizados, é compreender as relações com os outros e consigo mesmo, entender e gerir emoções, estabelecer e atingir objetivos, tomar decisões autônomas e responsáveis e enfrentar situações adversas de maneira criativa e construtiva.

Irrefutavelmente, não haveria páginas suficientes para ostentar tantas vivências, tantas relações construídas, tantas adversidades e diversidades. Reconheço o privilégio do contínuo retorno dos estudantes de minhas sutis, e às vezes não declaradas contribuições como professor. Não raro, esbarro com tantos/as vida à fora em seus trabalhos e com suas famílias constituídas. As energias se renovam com as lembranças. A revisitação a lugares diz muito de nossas transformações e edifica os caminhos para as próximas “paisagens” do percurso.

Estavam sinalizadas, em meus pensamentos, as propostas para a ruptura do “comum” na vida de professores/as. O planejamento apreendido a duras penas, a estrutura afetiva que me cerca e a compreensão sobre projetos de vida na integralidade, formaram minhas bases para os próximos passos.

Finalmente, em 2018, meu percurso histórico é delimitado com o ingresso no doutorado que, por vezes em meu caminho, era avistado tão ao longe. Lugar em que outras perspectivas me são apresentadas e é traduzida a intenção e a possibilidade de se planejar um processo formativo com o propósito de aprofundar e ampliar meus olhares para a formação de professores/as de Ciências.

O percurso culmina e se refaz na elaboração desta tese, apresentada nos capítulos subsequentes.

1.2 Propósitos da Viagem

A descoberta consiste em ver o que todos viram e em pensar no que ninguém pensou.

(Albert Szent-Györgyi)

Conceitos como “mundo” ou “real” são dúbios ao passo em que não representam objetos. O que se chama “o mundo” é uma representação da situação e do agir possível. Conhecer, para além do resultado da relação entre um sujeito (que conhece) e um objeto (o qual se quer conhecer), é o ato de entender, apreender algo por meio da experiência ou do raciocínio. Nunca é simplesmente olhar o mundo tal qual seria, é sempre interpretá-lo – não obstante a todas as epistemologias fundamentalistas que negam este saber histórico e humano de nossos conhecimentos. Aliás, reconhecer o vínculo profundo entre os conhecimentos e o contexto histórico-social e pessoal em que eles se constroem não suprime de modo algum uma dimensão contemplativa do saber. A cultura dos indivíduos e das sociedades pode ser avaliada em função de sua possibilidade de compreender diversos mundos (FOUREZ, 2008).

Vida e trabalho não se desconjuntam. Uma das dificuldades que enfrentamos como professoras e professores é descobrir o sentido do que fazemos; é o processo de esvaziamento de nossas motivações e, muitas vezes, a perda de nossa identidade. Quem somos? O que fazemos? Qual o significado da nossa tarefa, qual a sua marca distintiva? Qual a importância do nosso trabalho e como realizá-lo? Trata-se de um

movimento contínuo, entre o fomento das ideias e os agentes de sua materialidade, ao encontro da ressignificação das relações.

Para tratarmos das necessidades da vida de professoras/es, iniciantes e experientes, vozes e estruturas devem estar operantes. A compreensão do objeto sujeita-se eminentemente à investigação minuciosa da jornada, da observação do emergente, de explorar o percurso e suas nuances ocultas e de perenes estudos com diferentes posicionamentos das lentes da reflexão, com disposição de alcançar uma nova forma e uma nova atitude de caminhar. Nesse percurso, é preciso aprender a ser coerente. De nada adianta o discurso competente se as ações formativas são impermeáveis a mudanças, a novos olhares.

Em meio à travessia de uma época marcada cada vez mais pelo dinamismo sistêmico, imprevisibilidade, velocidade da informação e demais ditames que transformam fundamentalmente a maneira como vivemos, trabalhamos e nos relacionamos, faz-se necessário refletirmos em como concretizar nas escolas um ambiente justo e acolhedor para uma sociedade plural e multicomplexa. As revoluções, as desigualdades sociais, os ruídos na comunicação, as políticas opressoras, a exclusão e o isolamento social nos levam, enquanto sociedade, a repensar e reestruturar nossas relações.

Sabendo que a evolução das relações humanas, historicamente, inicia-se ou é acelerada por crises, ressurgem uma inquietação já existente nas sociedades de consumo: como conservar a humanização dentro das relações e até que ponto sua ausência terá implicações nas escolas? Qual o lugar da criatividade, da colaboração, da autogestão, da autorregulação, do crescimento e do conhecimento de si mesmo, com o desenvolvimento de todas as suas próprias potencialidades na formação de professoras e professores? E ainda:

Até que ponto, esses docentes não refletem sobre as experiências positivas desenvolvidas em situação de sala de aula, e que certamente podem bem contribuir para o desenvolvimento de sentimentos de autoeficácia, autoestima e sucesso acadêmico, concorrendo para o desenvolvimento das suas habilidades, bem como a transmissão e aquisição de valores individuais e sociais, tendo em vista um bem maior que é o da educação? (SOUSA; EXTREMERA, 2016, p. 542)

Nóvoa (1992), em seu texto “Formação de Professores e Profissão Docente”, traz luz à concepção da professora e do professor enquanto pessoa. Para o autor, a complexidade que constitui o sujeito, torna-se o elemento central na compreensão de

sua formação. O docente é pessoa. E uma parte substancial da pessoa é o docente. Assim, faz-se necessário (re)encontrar “espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida” (p.32).

O que será necessário fazer para dar coerência aos nossos propósitos, relacionados à emergência de modos alternativos de pensar e de agir, materializando na prática o consenso que se vem elaborando em torno dos processos de formação docente? Uma das medidas propostas por Nóvoa (2011), longe de esgotar as respostas possíveis, é reforçar a dimensão pessoal dos professores.

Apesar dos enormes avanços, é preciso reconhecer que falta ainda elaborar aquilo que tenho designado por uma *teoria da pessoalidade* que se inscreve no interior de uma *teoria da profissionalidade*. Trata-se de construir um conhecimento pessoal (um autoconhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica. Toca-se aqui em qualquer coisa de indefinível, mas que está no cerne da identidade profissional docente (NÓVOA, 2011, p. 536).

Falar em dimensão pessoal é falar sobre subjetividade. A pesquisa em educação, especialmente a referente à formação de professores, não tem dado muito realce à questão da consciência do/a professor/a como ser social e como integrante de seu processo de formação. Parece-me que a categoria “consciência” foi substituída por algo como “saberes” ou “competência cognitiva”. A construção de saberes não se dá sem a presença consciente do sujeito no seu processo formativo. Assim, retomo o conceito freireano de consciência, como elemento fundamental da emancipação do sujeito em suas analogias:

O conhecimento sobre terremotos desenvolveu toda uma engenharia que nos ajuda a sobreviver a eles. Não podemos eliminá-los mas podemos diminuir os danos que nos causam. Constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela (FREIRE, 1996, p. 86).

Minha experiência profissional, da educação básica à formação de professores, possibilitou-me refletir e desenvolver o senso crítico para as diversas questões relacionadas aos desafios e obstáculos da profissão, bem como investigar diferentes estratégias para a resolução dos problemas enfrentados. Desafios estes que muitas vezes não são compreendidos pela sociedade.

No âmbito das incessantes transformações ocorridas no campo do trabalho, a docência apresenta-se como uma das principais funções laborais que tem passado por diversas reviravoltas e reivindicações, tanto da sociedade, quando atribui à categoria a chave para problemas de cunho familiar, quanto das esferas governamentais no que tange à divisão e ao cumprimento de conteúdos e à elaboração de novas estratégias que respondam a este cenário de constantes transições.

Seria certamente uma negligência a/o professor/a idealizar-se como um sujeito que puramente exerce sua “vocação” e que se posicionaria, desta forma, tão somente de princípios notáveis, mas subjetivos, como a verdade, o bem a ser conhecido etc. Não obstante, os docentes desempenham uma função de alta e complexa responsabilidade. O ensino, no entanto, encontra-se em uma sociedade e é, portanto, o agente de tensões multilaterais provenientes de determinados grupos.

Sobre a entrada dos docentes na carreira, Huberman (2013, p. 39) descreve este estágio na perspectiva de uma sequência de etapas que a balizam: “descoberta” e “sobrevivência”. Não eventualmente, jovens docentes iniciam sua trajetória profissional com euforia e um sentimento revolucionário e “resolvedor” de todos os problemas; “[...] o aspecto da ‘descoberta’ traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade”. Em momento posterior, gradativamente, “[...] o aspecto da ‘sobrevivência’ traduz o que se chama vulgarmente o ‘choque do real’, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tatear constante, a preocupação consigo próprio, a distância entre os ideais e as realidades cotidianas”, percebem a existência das instituições – confederações de escolas, diretores, colegas, pais, inspetores, pressões sociopolíticas, indicadores econômicos, de desempenho etc. Segundo o autor, “com muita frequência, a literatura empírica indica que os dois aspectos, o da sobrevivência e o da descoberta, são vividos em paralelo e é o segundo aspecto que permite aguentar o primeiro”.

Nesse painel de dificultadores, de que pouco tinham suspeitado – e sobre os quais sua formação não os tinha advertido – os docentes são tomados de sobressalto, esmorecem-se e adentram ao círculo vicioso da percepção de que não há nada a fazer senão sucumbir ao sistema. É desta forma que se nota, às vezes, duas posições extremadas: de um lado, docentes idealizados demais e levados a crer que podem

mudar tudo e, de outro lado, os que à força de ceticismo e conformismo se tornaram desiludidos e apáticos (HUBERMAN, 2013).

Investigar necessidades formativas nesta fase é incorrer-se a um estágio intermediário que se institui entre a formação inicial e a continuada. É perceber que no momento de incorporação, o docente depara-se com a realidade que está posta e saturada de contradições, reivindicando dele/a um olhar expandido do contexto vivenciado.

A tomada de consciência dos condicionantes das instituições de ensino pode trazer consigo os sentimentos de desencanto e desencorajamento, mas concordando com Fourez (2008. p.18-19), “não creio que é velando o rosto e se escondendo das dificuldades que se ajudarão os docentes a serem promotores de mudanças positivas”.

Percebo a necessidade de que a escola precisa avançar no sentido de promover mecanismos que facilitem a comunicação e a troca de experiências entre os profissionais em prol de novos caminhos para as soluções dos problemas. Na contramão dessa ideologia, observo que o sistema educacional, em suas diversas singularidades estabelecidas, acaba privilegiando o isolamento, em um processo de “desumanização” de seus profissionais e, em consequência, dificultando o “repensar as ações pedagógicas”; a formação docente, confinada em seus âmbitos formais, não consegue traduzir-se em reconstrução teórica e prática eficaz.

Em minha trajetória profissional, algumas constatações foram emergindo e revelando particularidades de diversos campos educacionais, dentre as quais destaco: a complexidade das questões didático-pedagógicas e institucionais; a influência da parceria docente nos aspectos de direcionamento e promoção de caminhos alternativos para o ensino; a necessidade de articulação entre o que é proposto no meio acadêmico e o que é (re) construído no campo real do exercício docente; o trabalho em um universo de constantes transformações; a ausência de determinadas abordagens de ensino na formação inicial e a necessidade de inserção de práticas voltadas à formação continuada dos professores como contribuição direta “para” e “no” desenvolvimento integral de seus pares em meio a tantos desafios; e o frágil reconhecimento do docente como sujeito inserido em seu contexto histórico, social e cultural.

A minha visão sobre o desenvolvimento dos docentes em sua integralidade relaciona-se à constituição de diferentes rotas para a resolução de problemas ou a

criação de produtos que sejam úteis em determinados contextos e, especialmente em seu ofício, volta-se ao desenvolvimento de relações, com o outro e consigo, e às especificidades das necessidades formativas. O espírito do inacabamento, movimento contínuo da concepção de saberes plurais, dá o tom do processo diacrônico, em espiral e ascendente, que vai edificando o ser docente.

Considerando que a marca atual das estratégias formativas para as múltiplas abordagens de ensino, apoiadas em trabalhos com grupos de professores é um esforço de diversos setores da comunidade científica em defesa do direito do constante desenvolvimento profissional, a pesquisa se propõe a refletir sobre as tensões, relações e influências no que concerne às questões individuais, extrapolando para o perfil de colaboração e ao desenvolvimento das novas competências inerentes à formação, com a prerrogativa de preencher algumas lacunas suscitadas a partir de resultados de outros trabalhos neste seguimento.

A questão nuclear mobilizada para a construção da pesquisa foi: *Que indícios de um processo formativo - negociado pelas necessidades formativas de estudantes de licenciaturas e professores da área de Ciências da Natureza e balizado por atividades fundamentadas na Psicologia Positiva - se revelam na aprendizagem da formação de professores e que relações podem ser estabelecidas de modo a levar os docentes ao seu desenvolvimento pessoal e profissional?*

Defende-se a tese de que atividades fundamentadas na Psicologia Positiva desenvolvidas na formação de professores da área de Ciências da Natureza possibilitam aos docentes o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Nessa perspectiva, o principal objetivo deste estudo é investigar, a partir da proposta elaborada, as relações entre o desenvolvimento de atividades fundamentadas na Psicologia Positiva na formação de professores da área de Ciências da Natureza, e o processo de desenvolvimento pessoal e profissional de seus participantes. Para isso, também tenho como objetivos:

- Caracterizar os elementos constitutivos de um processo formativo de professores da área de Ciências da Natureza que oportunizem o desenvolvimento pessoal e profissional de seus participantes;
- Identificar qual o papel da Psicologia Positiva na promoção do desenvolvimento pessoal e profissional dos participantes;

- Analisar as situações oportunizadas e potencializadas pelo processo formativo e suas conexões no/para o processo de desenvolvimento pessoal e profissional dos participantes;

Projeta-se que a participação voluntária de estudantes de licenciaturas e docentes em atividade em um grupo voltado à formação balizada pelos pressupostos da Psicologia Positiva que incentiva o engajamento em situações que oportunizem a investigação de possibilidades e limitações individuais e colaborativas por meio do compartilhamento de experiências e saberes, viabilize uma conscientização crítica e contínua da condição docente. O trabalho busca valorizar o reconhecimento de aspectos intrínsecos de caráter individual de professores em formação e em exercício, como aporte para o entender-se como um ser de relações, que busca e dialoga com o “outro” para se (re)construir a fim de se desenvolver individual e profissionalmente.

A relevância principal da pesquisa está no propósito de procurar elucidar as contribuições de um processo alternativo de formação em perspectivas inicial e contínua, com impactos na vida pessoal e ocupacional dos participantes envolvidos. Considera-se aqui, a possibilidade de articular saberes acadêmicos com saberes da experiência em prol do desenvolvimento de campos de conhecimento tradicionalmente fragmentados e abordagens educativas historicamente limitadas. Buscamos interpretar as necessidades formativas e a trajetória dos participantes na formação, pois entendemos que ao criar as condições, no sentido de que analisem suas necessidades, é possível que amplifiquem a consciência de sua condição pessoal, profissional e organizacional, com as quais se defronta no processo de vir a ser professora e professor.

Nossa intenção é retomar a formação como base da existência do ser social nas construções estabelecidas com o mundo vivido, em que ele sente suas angústias, medos, tensões, conflitos, dificuldades e essa transgressão movimenta a maneira de ver e analisar esse mundo.

2 NOS CAMINHOS DA FORMAÇÃO DOCENTE: UM CENÁRIO EM CONSTANTES TRANSFORMAÇÕES?

[...] a educação, como formação, como processo de conhecimento, de ensino, de aprendizagem, se tornou, ao longo da aventura no mundo dos seres humanos uma conotação de sua natureza, gestando-se na história, como a vocação para a humanização [...].

(Paulo Freire)

Considerando a pesquisa em analogia à realização de uma viagem, aponto para a construção de seu roteiro; desta forma, os itinerários da jornada corresponderiam aos referenciais teóricos. Tal como em uma viagem, após definidos possíveis destinos e propósitos, fazemos um acurado mapeamento da trajetória, a partir de diferentes orientações, o que nos fornece um panorama das incontáveis possibilidades de percurso. Assim, imergimos nas histórias dos lugares, suas marcas distintas, seus atrativos turísticos e elegemos os pontos a serem visitados. Pautadas por nossa identificação e subjetividade, podemos escolher as paragens conhecidas por todos/as e/ou outras nem tão habituais, mas que podem se mostrar oportunas.

De igual modo, podemos escolher conhecer muitos lugares diferentes, mas com idas por vezes breves e superficiais, ou preferir contemplar paisagens específicas, em menor número, mas com profundidade. Os encantamentos únicos e as belas paisagens de caminhos percorridos, propagados por outros viajantes em outros momentos, são sempre um convite tentador a os escolhermos para nosso percurso.

2.1 Um Panorama Histórico da Formação de Professores no Brasil

Não preciso do fim para chegar. Do lugar onde estou já fui embora.

(Manuel de Barros)

Falar de formação de professores é sempre falar da formação do humano. Não nascemos prontos, estamos sempre em processo constante de produção e ressignificação de nossa existência em conformidade com a produção do outro, em visões compartilhadas de mundo “[...] em situações características de aproximação, mediação e transformação do conhecimento” (FELDMAN, 2014, p. 117).

As investigações sobre formação e profissão docente apontam para uma verificação da compreensão da prática pedagógica dos professores, que é tomado/a como mobilizador/a de saberes. Pressupõe-se, desta forma, que o docente, em seu

percurso, (re)constrói e (re)significa seus conhecimentos conforme a necessidade de utilização destes, suas experiências, seus processos formativos e profissionais.

Para Nóvoa (1995), a afirmação profissional docente é constituída por mobilizações, lutas e enfrentamentos, uma vez que muitos dos problemas vividos hoje na educação, tem suas raízes nos obstáculos enfrentados pela profissionalização docente ao longo de sua história. Há que se reconhecer as limitações de demarcar a complexidade da formação de professores no Brasil em momentos, episódios ou períodos definidos, mas é um importante exercício para a compreensão de sua trajetória histórica.

A formação de professores, tida como área de pesquisa, é uma temática um tanto recente no mundo ocidental (ZEICHNER, 2005). No Brasil, conferências e pesquisas sobre formação de professores foram organizadas e analisadas por meio de levantamentos bibliográficos, estudos do tipo “estado da arte” e revisões sistemáticas de literatura compreendendo os atinentes períodos: Maria das Graças Feldens (1983, 1984): de 1972 a 1981; Vera Candau (1987): de 1982 a 1985; Menga Lüdke (1994): de 1988 a 1994; Marli André (2006): de 1990 a 1998; Iria Brzezinski (2006): de 1997 a 2002; Camila Lima Coimbra (2020): de 1939 aos dias atuais sem delimitação específica para cada modelo de formação dissertado.

Há uma ampla literatura que possibilita identificar diferentes modelos de formação já estabelecidos e empreendidos ao longo de décadas no Brasil (AZEVEDO *et al.*, 2012; CANDAU, 1982, 1997; CUNHA, 2013; DAMIS, 2003; DINIZ-PEREIRA, 2000, 2014; JACOBUCCI, 2006; PALMA-FILHO; ALVES, 2003; SAVIANE, 2009). Tais estudos indicam que as políticas e ações relativas à formação docente foram diretamente influenciadas pelos diversos pensamentos teórico-metodológicos no decorrer da histórica, ecoando nas pesquisas educacionais (CUNHA, 2013).

Candau (1982, 1987) caracteriza a dimensão técnica do processo de formação de professores na primeira metade da década de 1970. Ao docente, treinado como um “técnico em educação”, era atribuído o papel de organizador dos componentes do processo de ensino-aprendizagem visando resultados instrucionais altamente eficientes.

Focalizando o ensino de Ciências, nesse período, as propostas de melhoria estiveram fundamentadas nas teorias comportamentalistas de ensino-aprendizagem, que tiveram grande impacto na educação brasileira. O conhecimento científico assumia um caráter universalista, pois, em seu processo de hegemonizar-se como a

única referência para a explicação do real, a Ciência procurava levar os sujeitos a substituir crenças religiosas, determinadas práticas cotidianas e as ideias de senso comum por uma nova crença, a crença na objetividade (MACEDO, 2004).

Feldens (1984) ratifica a análise desse movimento ao afirmar que, nessa época, predominava uma imagem reducionista da educação em que a “experimentação, racionalização, exatidão e planejamento tornaram-se as questões principais na educação de professores” (FELDENS, 1984, p. 17). A formação como “métodos de treinamento”, segundo a autora, prevalecia nos estudos publicados até 1981.

A segunda metade da década de 1970, segundo Candau (1982, 1987) foi marcada pelo movimento de oposição/rejeição aos enfoques técnico e funcionalista que geriam a formação de professores. A educação passa a ser vista como uma atividade social em intensa ligação com os sistemas político e econômico vigentes. O docente passa a ser visto como ator social e a prática educativa transformadora dá seus primeiros passos.

O discurso em torno desta nova perspectiva de formação é acalorado na década de 1980. “Essa tendência reagiu violentamente à forma neutra, isolada e desvinculada de aspectos político-sociais, pela qual as licenciaturas foram fundamentalmente tratadas até a década anterior” (DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 147).

A década de oitenta projetou uma imagem negativa atribuída pelos indicadores econômicos disponíveis que apontavam o caminho recessivo trilhado pela economia brasileira, traduzida como “década perdida”. Porém, talvez levados pelos ventos da abertura política no país, no campo educacional, a década é uma das mais fecundas de nossa história inaugurando vários movimentos que priorizavam a discussão do papel da sociedade, que se reestruturava para ser democrática, na educação que se intencionava construir.

O movimento pedagógico mundial alcançou um considerável nível de qualidade e pluralidade com o surgimento, principalmente, da Teoria Crítica¹, das teorias crítico-reprodutivistas, das teorias antiautoritárias e outras, ao término da década de 1970 e

¹ A expressão apresenta uma polissemia conceitual: nomeia todas as teorias que se pautam pela negação da ordem estabelecida, pelo anti-positivismo, pela busca de uma sociedade mais justa e humana. Refere-se ao pensamento de um grupo de intelectuais marxistas não ortodoxos, alemães, alguns deles filhos de judeus que, a partir dos anos 1920, desenvolveram pesquisas e intervenções teóricas sobre problemas filosóficos, econômicos, sociais, culturais, estéticos resultantes do capitalismo de sua época e influenciaram, de certa forma, o pensamento ocidental principalmente dos anos 40 aos anos 70 do século XX.

início dos anos 1980. Teorias educacionais progressistas que pensavam a escola como reprodutora das relações sociais balizavam os debates sobre a performance docente e, conseqüentemente, influenciaram os cursos de formação.

Em função dos limites dessas teorias, a formação de professores, carregada pela compreensão de educação a partir de seus contextos históricos e político-sociais, passou a ser tomada como atividade múltipla e complexa. Nesse sentido, as instituições educacionais eram vistas como lugares de contradições, nas quais novos pensamentos e transformações de toda ordem poderiam ser geradas e concretizadas (DINIZ-PEREIRA, 2014).

É importante destacar que a mudança de perspectiva e os debates acerca da formação de professores – de Ciências – representou, segundo Candau (1987, p. 37), “o próprio movimento da sociedade brasileira de superação do autoritarismo implantado a partir de 1964 e de busca de caminhos de redemocratização do país”. A inserção da dialética marxista na análise da educação escolar possibilitou destacar o papel crítico e revolucionário que deveria ser assumido pelos professores, fomentando o aspecto político da prática pedagógica e seu engajamento com os interesses das classes populares.

Nos cursos de formação de professores de Ciências, a tendência predominantemente tecnicista, de meados dos anos 1960 até o início da década de 1980, ressaltou os já efetivos problemas com relação à neutralidade, universalidade e tratamento exclusivamente científico das matrizes curriculares; a delimitação teoria-prática; a cisão das disciplinas de formação geral e o isolamento e distanciamento entre as realidades social e escolar. Os professores eram vistos como detentores da expertise de ensino, aptos a projetar com exatidão e precisão os caminhos para o alcance dos objetivos educacionais e organizar suas atividades pedagógicas de modo a obter o controle da aprendizagem dos estudantes, articulando seus comportamentos.

As atribuições das professoras e professores de Ciências são reduzidas ao simples desempenho de atividades roteirizadas e mecanizadas. A memorização dos conceitos científicos que seriam requeridos dos estudantes e a realização de técnicas didáticas recomendadas por especialistas em educação pautavam seu “treinamento”. A formação multidisciplinar, chancelada sob o preceito da disciplinaridade científica, viabilizou a criação de programas curriculares fragmentados e a demarcação de conhecimentos, de recursos didáticos e da formação docente (VIANNA, 2004).

No início da década de 1980, a educação passa a ser entendida como uma prática social em íntima conexão com os sistemas político-econômicos. Assim, em uma perspectiva crítica, o ensino de Ciências poderia contribuir para a continuidade do contexto vigente no país ou sendo um mecanismo de incentivo à transformação social.

Vale destacar, neste período, o cenário de possibilidades de mudança de pensamento para o Ensino de Ciências advindo das teorias críticas, uma vez que suas reflexões não tratam apenas do conteúdo propriamente dito (a sociedade em seus múltiplos aspectos), mas também da forma como este conteúdo é apreendido. Elas se ocuparam não apenas da configuração que a racionalidade assume em cada estágio social, mas também criticam a Ciência social de cunho positivista por sua inabilidade em compreender os objetos investigados. Apesar de seus preceitos revolucionários, as teorias críticas não ecoaram de modo significativo nos cursos de formação de professores de Ciências, visto que continuaram sendo estruturados segundo os enfoques técnico e funcionalista.

As políticas educacionais conduziam a formação docente com a premissa de garantir a qualidade do ensino a ser desenvolvido nas instituições, mas, desprezavam os aspectos desqualificadores aos quais os professores estavam sujeitos. Preconizava-se formar um docente que seria “de-formado” no próprio ofício (ARROYO, 1985).

Ao término da década de 1980 e início dos anos 1990, as transformações ocorridas no cenário internacional repercutiram intensamente no pensamento educacional brasileiro sobre a formação docente, cuja ênfase aponta para alguns aspectos como as relações entre as dimensões pessoal, profissional e organizacional da profissão docente (NÓVOA, 1992).

No meio acadêmico, iniciamos os anos de 1990 convivendo com uma “suposta crise” de paradigmas nas Ciências sociais, consequência da “suposta” perda de validade dos referenciais teóricos habituais. Segundo Diniz-Pereira (2014), privilegiou-se, a partir da compreensão dos aspectos microssociais da escola, a formação do “professor-pesquisador”, ou seja, ressaltou-se a importância da formação do profissional reflexivo², aquele que pensa-na-ação, cuja atividade profissional se alia à atividade de pesquisa.

² Em meados dos anos 1990, especialmente com a difusão do livro “Os professores e sua formação”, coordenado pelo professor português Antônio Nóvoa, trazendo textos de autores da Espanha, Portugal,

Tendo em conta que, na rotina de sua atividade, os professores (re) constroem progressivamente os conhecimentos sobre sua profissão, as interpretações sobre os saberes docentes viabilizaram compreender um aspecto que coloca os docentes como profissionais promotores de saber e de saber-fazer. A prática docente é elevada à lugar de construção de saberes (NÓVOA, 1992).

Os programas de formação de professores de Ciências voltam-se para a importância da reflexão sobre as práticas pedagógicas efetivas desenvolvidas nas escolas e sobre as relações existentes entre a educação e o contexto sócio-político-econômico. Sendo capaz de apreender, refletir e posicionar-se sobre problemas reais, tem-se ainda mais evidente a necessidade de os professores assumirem seu compromisso com a educação e com a sociedade, tornando-se um operador de mudanças em seu campo de ação.

As pesquisas da área educacional voltam-se para as relações existentes entre as condições de formação e desempenho de professoras e professores. O contexto indicava a necessidade de mudanças de perspectivas nos cursos de formação, do fomento de recursos e de melhorias das condições objetivas de trabalho nas instituições e de incentivo à formação continuada. As rápidas transformações de natureza política, social, científica e tecnológica do país e do mundo, levavam os professores de Ciências a manterem-se em atitude de atualização constante, principalmente porque não se encontrariam completamente formados e preparados para atuar apenas com os conhecimentos adquiridos durante a formação inicial (NASCIMENTO; FERNANDES; MENDONÇA, 2010).

Com inconsistências e fragilidades teórico-metodológicas, as formações projetavam o ensino dos conteúdos científicos para além da dimensão conceitual. O discurso para que as professoras e professores de Ciências extrapolassem, para seus alunos, a formação em habilidades cognitivas para também as sociais já se apresentava.

O Ensino de Ciências passa a questionar as metodologias ativas e a assumir o discurso da formação do cidadão crítico, consciente e participativo. As propostas educativas focalizavam a necessidade de levar os estudantes a desenvolverem o

França, Estados Unidos e Inglaterra, com referências à expansão dessa perspectiva conceitual também para a Austrália e o Canadá, e com a participação de expressivo grupo de pesquisadores brasileiros no I Congresso sobre Formação de Professores nos Países de Língua e Expressão Portuguesas, realizado em Aveiro, 1993, sob a coordenação de Isabel Alarcão, o conceito de professor reflexivo e tantos outros rapidamente se disseminaram país afora (PIMENTA; GHEDIN, 2012).

pensamento crítico e reflexivo; a discutirem as relações existentes entre a Ciência, a tecnologia, a sociedade e o meio ambiente e a se apropriarem de conhecimentos relevantes nas dimensões científica, social e cultural (DELIZOICOV; ANGOTTI, 1990). No entanto, os caminhos formativos para estes propósitos não se mostraram eficazes.

Preconizava-se que o êxito dessa formação somente seria alcançado se os futuros professores tivessem oportunidades de vivenciar situações reais de ensino-aprendizagem, de refletir criticamente sobre as mesmas, de pesquisar e atuar criticamente a partir de um projeto pedagógico próprio e de se apropriar efetivamente de conhecimentos científicos e pedagógicos relevantes, o que não se efetivou na maioria dos cursos de formação de professores de ciências, pois estes continuaram sendo desenvolvidos segundo a lógica da racionalidade técnica (NASCIMENTO; FERNANDES; MENDONÇA, 2010, p. 237)

Importa, neste interim, trazer minhas percepções, analisando de outro lugar. Hoje, como docente, consigo conceber a vivência desse processo enquanto estudante de escola pública e como bolsista de escola privada na década de 1990. Os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio foram largamente pautados no reducionismo científico, pedagógico e social, isto é, os conteúdos ensinados, acumulados ao longo do tempo, eram passados como verdades absolutas, sem considerar a vivência e nossas experiências individuais. Os professores, apenas com o giz, consideravam-se prontos para fazer as exposições, mas na maioria das vezes, não dispunham de tempo ou mesmo não tinham a intencionalidade para promover uma discussão mais relevante sobre a aplicação dos conhecimentos. Estes serviam apenas como “ornamento cultural” para que fôssemos chamados de letrados em Ciências, “[...] detentores do ócio da cultura ornamental, para assim nos aproximarmos da classe dos senhores que tudo sabem” (SANTOS; SCHNETZLER, 2015 p. 49).

Éramos preparados para a convivência social, mas de acordo tão somente com o *status quo* da sociedade na qual convivíamos, ou, na qual se supunha, deveríamos todos conviver em nossa “homogeneidade figurada”. Nosso “espírito científico” era desestimulado pela transmissão e memorização mecânica de conteúdos e as práticas pedagógicas, fortemente centradas nos livros didáticos.

Veja ou outra éramos brindados com professores comprometidos com a construção da criticidade e posicionamento em nosso processo formativo. Apesar de terem sido “exceções à regra”, os discursos progressistas se convertiam em ações pedagógicas que nos instigava e estimulava o gosto de aprender e de se posicionar socialmente. Rememorar este cenário temporal me faz reconhecer, ainda mais, a

importância e a necessidade de existirem políticas educacionais para a formação que apoiem, engajem e construam professores com estes preceitos; e que sejam, inegociavelmente, políticas de Estado.

A formação de professores esteve fundamentada em um discurso moralizante e na ideia de eficiência segundo os cânones neoliberais. Havia uma tendência de atribuir a responsabilidade pela formação e pela melhoria do ensino aos próprios professores, como se estas fossem tarefas meramente individuais associadas a esforço e mérito pessoais (NASCIMENTO; FERNANDES; MENDONÇA, 2010).

Um passo importante no direcionamento de políticas públicas, na organização da educação e para mudanças na formação inicial em virtude dos desalinhamentos entre os objetivos propostos e a própria formação com seus inúmeros problemas estruturais, foi a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394/1996 (BRASIL, 1996), que estabeleceu as orientações para a educação nacional, retomando a ideia do plano para a educação iniciado na década de 60. No entanto, os programas de capacitação docente em exercício sem as interfaces para garantir que este formato repercutisse em benefícios para a educação básica, fragilizaram ainda mais os cursos de formação.

A formação em serviço, treinamento, reciclagem ou capacitação, tratava-se de mera atualização da formação recebida segundo um pressuposto que enfatizava a necessidade de requalificação de conhecimentos e sobretudo técnicas desses profissionais (CANDAU, 1996). Nesse sentido, para Coimbra (2020, p. 05), esta modalidade formativa “[...] dá uma ideia de que não consideramos os/as sujeitos aprendentes” pois ressaltam a perspectiva de “treinamento (ação repetitiva) de habilidades comportamentais (capacitação) e são estruturadas em função da transmissão de conteúdos ditos científicos, assumidos como suficientes” para a prática pedagógica.

Com a entrada do novo século, houve uma nítida mudança nos conteúdos da pesquisa sobre formação de professores no Brasil: “os cursos de formação ficaram em segundo plano e quem ganhou destaque foi o professor” (ANDRÉ, 2007, p. 45).

Segundo Diniz-Pereira (2014), a questão central de pesquisa, que antes era “como formar o professor?”, passou a ser “como nos tornamos educadores(as)?”

No âmbito dos órgãos gestores, o Conselho Nacional da Educação (CNE) desencadeou ações no sentido de redefinir a formação do profissional do magistério segundo as novas possibilidades colocadas pelo texto legal (Lei 9.394/96). Conforme

consubstanciado no artigo 9º, destacou-se a importância da elaboração de um Plano Nacional de Educação (PNE) pela União em articulação com os estados, o Distrito Federal e os municípios, o qual, em 2001, foi aprovado por meio da Lei nº 10.172/2001.

O PNE referente ao decênio 2001-2010 destacou separadamente a situação do magistério da educação básica, apresentando diagnósticos, diretrizes, objetivos e metas para cada modalidade de ensino, incluindo na pauta das políticas públicas direcionadas à melhoria da educação básica a formação dos professores e a valorização docente.

A melhoria da qualidade do ensino, que é um dos objetivos centrais do Plano Nacional de Educação, somente poderá ser alcançada se for promovida, ao mesmo tempo, a valorização do magistério. Sem esta, ficam baldados quaisquer esforços para alcançar as metas estabelecidas em cada um dos níveis e modalidades do ensino. Essa valorização só pode ser obtida por meio de uma política global de magistério, a qual implica, simultaneamente, a formação profissional inicial; as condições de trabalho, salário e carreira; a formação continuada (BRASIL, 2001, p. 61).

Contudo, apesar dos vários movimentos propositivos e da produção de significativos conhecimentos sobre processos formativos e educativos realizados em contextos diversos nos últimos tempos, são ainda notórios os obstáculos para a efetivação de mudanças nos programas de formação de professores, sobretudo por muitos cursos de formação insistirem em um perfil estritamente disciplinar, essencialmente cognitivo e com raízes ainda na racionalidade técnica.

Para Coimbra (2020), a formação de professores/as no Brasil, em uma perspectiva histórica, passa por três momentos considerados como três modelos formativos.

O primeiro momento compreende o que a autora chama de “modelo conteudista” (1939-...): uma concepção de formação de professora e professor que Brzezinski (2006) denominou de esquema 3+1, ou seja, três anos de formação voltados para o bacharelado, para o conhecimento específico e, no último ano, a formação pedagógica para a docência.

O segundo momento, denominado pela autora de “modelo em transição” (2002-...), instaura-se com a primeira Resolução do CNE/CP nº 1/2002 que cria as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica. O modelo é ancorado em quatro ideias centrais: a necessidade de integralidade da formação, a articulação entre conhecimentos específicos e conhecimentos

pedagógicos, a prática como elemento da formação e, por fim, “[...] o reconhecimento de uma visão mais ampla de formação, considerando também outros espaços e possibilidades formativas” (COIMBRA, 2020).

Como embates e contradições permearam toda a história da formação de professores no Brasil, houve uma rejeição por parte de docentes universitários em relação ao que chamavam de “epistemologia da prática”, onde o esvaziamento dos conteúdos e o predomínio da prática poderia resultar em cursos aligeirados, fragilizados e, por consequência, enfraquecidos. Esse paradigma questiona de forma rigorosa a formação excessivamente teórica dos cursos de formação inicial. Nesse sentido, infere-se que a formação continuada, *in loco*, ofereça os alinhamentos necessários visto que, aos docentes (futuros e ingressantes em campo), não são oportunizados os instrumentos e estratégias para o enfrentamento da realidade escolar.

Partindo desta reflexão, segundo Rosa (2019, p. 146), “[...] não se propõe revolucionar a escola que temos para que esta se adeque a uma formação de professores, seja inicial ou continuada, científica e exigente, mas o contrário, deve-se precarizar a formação para adequá-la a uma escola precarizada”. Para a autora, procedentes das mesmas correntes ideológicas que fragilizam as condições de trabalho dos professores encontram-se os agentes de precarização da formação:

(...) a teoria é ideologicamente colocada em segundo plano nos processos formativos; prioriza-se um novo tipo de conhecimento profissional baseado na aquisição de competências e habilidades práticas; priorizam-se pesquisas vinculadas aos problemas imediatos da sala de aula; são oferecidos cursos de formação continuada em serviço a partir de métodos e materiais estritamente técnicos, totalmente desvinculados de conhecimentos teóricos mais aprofundados (ROSA, 2019, p. 146).

Muitas foram as tentativas de derrubar a Resolução em vigor, mas em 2015, aprova-se no CNE, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, com a manutenção das orientações de 2002 e somadas outras importantes conquistas para a formação e profissionalização do docente no Brasil (COIMBRA, 2020).

O terceiro e atual momento, é nomeado pela autora de “modelo de resistência” (2015-...), o termo “formação” amplia-se, tendo um mesmo princípio qualificativo para inicial e continuada. Coimbra (2020) explica que o uso termo “resistência” é devido ao

fato de que vozes contrárias ao modelo progressista tinham expectativas de que a nova Resolução retomasse, direta ou indiretamente, o modelo do esquema 3 + 1, de 1939. Outro fator é atribuído à instabilidade política arquitetada no país, iniciada em dezembro de 2015 que, em alguma medida, desencadeava incertezas em todos os setores.

Mesmo em um cenário vulnerável politicamente, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 é aprovada e reitera o perfil de formação de professores no Brasil, implementado em 2002, e acrescenta outras ideias, incorporadas às demandas dos órgãos de fomento e a história do debate sobre formação no Brasil.

A Resolução CNE/CP nº 02/2015 foi fruto de um consenso no meio educacional brasileiro, sendo amplamente discutida por diversas audiências públicas, sendo ouvidas todas as entidades e as universidades. Houve uma mobilização que representou uma luta de mais de 3 décadas pela reformulação dos cursos de licenciatura visando a elevação de sua qualidade e o atendimento às demandas formativas da escola. Essas diretrizes colocavam para as universidades o desafio de ter um projeto institucional de formação que congregasse todas as licenciaturas em articulação com as redes públicas da educação básica, que é o campo de estágio. As orientações apontavam que a formação deveria caminhar junto com a valorização do profissional da educação, uma vez que não há curso de formação que forme tão bem que dê conta das precárias condições de trabalho que se apresentam nas escolas.

O ataque a essa Resolução é manifesto ao se prorrogarem sistematicamente os prazos para sua implementação.

Os princípios dispostos/estabelecidos pela Resolução CNE/CP nº 02/2015, ratificam, segundo Coimbra (2020), a denominação como modelo de resistência:

(...) são expressos, de forma clara e precisa, qual a função e para qual sociedade estamos retratando a formação de professores/as. Quando diz sobre o compromisso de Estado em assegurar o direito à educação básica aos brasileiros/as; quando afirma o compromisso com projeto social, político e ético para uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva; quando anuncia ser contrária a qualquer forma de discriminação; quando implica esta formação na busca para a redução das desigualdades sociais, apresenta, em linhas gerais, uma concepção progressista de educação e de formação (COIMBRA, 2020, p. 13).

A autora dá destaque à equiparação e articulação da formação continuada à formação inicial, materializadas na Resolução. Ao reconhece-la como parte da

formação docente, “[...] responsabiliza-se aqueles que a promovem, município, estado e governo federal, convocando-os a pensar sobre isso enquanto política pública e não mais de forma isolada, como percebemos ao longo da história da educação brasileira” (COIMBRA, 2020, p. 14).

Ao não delimitar uma divisão cronológica de término para cada modelo de formação de professores no Brasil, Coimbra (2020) traz à reflexão a não linearidade e não estabilidade do contexto histórico da educação, das teorias e pensamentos educacionais. Tidos como processos, são encontrados alguns de seus pressupostos nas práticas educativas independentemente das orientações vigentes. Concordando com a autora, “[...] Concepções não são modificadas apenas pelo tempo histórico; quando trabalhamos com a ideia de um sujeito cultural, fazedor de história, compreendemos que os tempos singulares e sociais nem sempre se acomodam [...]”, portanto compreende-se que um modelo de formação docente apresenta a data estabelecida de seu marco regulatório legal, mas seu término não se pode determinar/datar. Os modelos se entrecruzam e se sobrepõem em uma estrutura não linear e atemporal, mesmo que, em termos regimentais, já tenham sido superados.

As diretrizes mais recentes sobre a formação inicial de professores no Brasil, estão dispostas na Resolução nº 02, de 20 de dezembro de 2019.

Ao contrário do que ocorreu nas décadas de 1950 e 1960, período no qual a educação brasileira esteve fortemente influenciada pelos pressupostos educativos da psicologia comportamental, a produção de conhecimentos sobre a formação e a atuação de professoras e professores vinha superando uma visão meramente técnica a respeito da atividade docente.

No entanto, um grupo de organizações da sociedade civil, particularmente o empresariado, se articulou nos últimos anos para disputar as políticas educacionais no país. De forma coordenada, essas corporações empresariais se dedicaram a desenvolver um projeto político para a educação, arquitetando a sistematização de um modelo educacional que atendesse às suas necessidades como classe dominante (LEHER, 2018).

Esse projeto encontrou terreno fértil com a entrada do governo de Michel Temer, do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), após processo de *Impeachment* (golpe) finalizado no dia 31 de agosto de 2016 contra a Presidenta eleita Dilma Roussef, do Partido dos Trabalhadores (PT). Não ao acaso que, no anúncio da Medida Provisória 746/2016, que preconizava uma profunda reforma educacional, tendo sido

amplamente questionada pela sociedade, estiveram presentes os principais representantes do movimento dos empresários brasileiros “Todos pela Educação (TPE)” (G1.GLOBO, 2016).

Com o golpe de 2016, são iniciados os ataques significativos à educação brasileira. Os principais são: o ataque no financiamento com a emenda constitucional 95/2016 que congela os gastos públicos – considerando como gastos o que deveria ser visto como investimentos e o ataque feito ao Conselho Nacional de Educação (CNE), sendo o órgão que elabora as políticas públicas de educação por meio de resoluções como as diretrizes curriculares de cursos e da educação básica.

Outro ataque ao sistema educacional brasileiro se deu em 2018, quando da nomeação de conselheiros do CNE alinhados a um projeto empresarial de educação, e não público.

Em junho de 2020 acontece outra reconfiguração do CNE, agora com o viés ideológico e religioso muito forte, desprezando, inclusive, indicações que sempre tiveram assento no órgão que eram os representantes dos sistemas de educação estaduais e municipais, que pela primeira vez não estiveram presentes no conselho.

Nesse CNE, reconfigurado desde 2017 é que foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Infantil e do Ensino Fundamental com apenas dois votos contrários, de três conselheiras ligadas a instituições públicas federais. Uma diretriz educacional que determina mudanças ao currículo da Educação Básica e, por consequência, ao currículo dos cursos de licenciaturas. “[...] Trata-se de um currículo revestido de princípios pedagógicos à luz da pedagogia das competências, que, na verdade, significa um currículo atrelado às perspectivas mercadológicas” (COSTA; MATTOS; CAETANO, 2021).

Quando a BNCC do Ensino Médio foi aprovada em 2018, já não houve nenhum voto contrário, porque nem as três conselheiras ligadas a instituições públicas federais estavam mais no CNE.

Desde então, observa-se uma aceleração no processo de descaracterização da formação. A BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental foi discutida ao longo dos anos 2015, 2016, sendo aprovada no final de 2017, observando-se, mesmo que parcialmente, um diálogo com a sociedade. O processo de aprovação da BNCC do Ensino Médio foi de abril a novembro de

2018, com rasas audiências públicas (algumas delas impedidas pelos movimentos educacionais sociais, na intenção de vetar o trâmite).

Nesse cenário instável e questionado em unanimidade pelos órgãos educacionais, é aprovada a Resolução 02/2019 que revoga a Resolução 02/2015 com uma única audiência pública na qual o documento referência foi apresentado. A maioria do plenário se posicionou contrária à proposta, mesmo assim, em novembro de 2019, é aprovada a BNC-Formação.

Na expressão de Curado Silva (2020, p. 104), a BNC-Formação é o instrumento para “formar professores para ensinar a BNCC”, ou seja, é a estratégia para tornar viável um modelo único de escola, educação e formação que o capitalismo contemporâneo projeta.

As maiores entidades nacionais como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (ANPED), que congrega os pesquisadores em educação, a Associação Nacional de Política e Administração (ANPAE) que congrega aqueles que estudam a política e a gestão da educação, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), que é a entidade especializada em discutir a formação e outras entidades do campo educacional junto com as maiores entidades sindicais, como a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), que congrega os professores das redes públicas de todo o país, a Associação Brasileira de Currículo (ABDC) entre outras, se posicionaram veementemente contra a BNCC e a BNC-Formação. Essas instituições “[...] elegeram como tarefa fundamental a defesa da formação e da valorização dos profissionais da educação básica, balizada em um “paradigma educacional dialético” (ARAÚJO; BRZEZINSKI; DE SÁ, 2020, p. 3).

Segundo das entidades, o texto proposto induz a interpretações duvidosas de alguns termos e se mostra anacrônico. Retroage a ideias oitentistas ou até anteriores, quando do movimento pela reformulação dos cursos de formação de professores, momento em que surge a ANFOPE. Parte de princípios inconciliáveis e concepções de formação controversas no que diz respeito às cargas horárias e itinerários formativos.

A Resolução CNE/CP n° 02/2019 preconiza que as universidades adequem seus cursos para uma única diretriz, considerando-a imutável. Nesse sentido, os docentes serão formados para “aplicar” a BNCC, o que se configura como um “neotecnismo”, em que a professora e o professor assumirão um papel de

“instrutor/a” e “replicador/a” de materiais prontos e engessados, aumentando o lucro das grandes corporações editoriais de livros didáticos, uma vez que todas as redes deverão seguir a mesma cartilha.

Concordamos com Curado Silva (2020, p. 108) quando argumenta que, dentro desse modelo, “[...] o professor torna-se um instrumento de transmissão do conteúdo e o aluno tem sua formação voltada para o mundo do trabalho, centrada pelas aprendizagens essenciais”.

Esse “novo” modelo de formação pautado na BNC-Formação remonta, na verdade, à educação tecnicista, ou mais precisamente à pedagogia escolanovista, apresentada, contudo, dentro de uma nova roupagem, mas com o mesmo fim, o ensino que privilegia o “aprender a aprender”, enfatizando a prática em detrimento das concepções teóricas e humanas (COSTA; MATTOS; CAETANO, 2021).

A mais recente normativa educacional é a Resolução CNE/CP nº 01, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), aprovada sem nenhuma audiência pública.

Esta Resolução entrega a formação continuada às empresas e fundações privadas, retirando das universidades públicas o papel de oportunizar programas de formação continuada para os professores das redes públicas, gestores, dirigentes municipais de educação, conselheiros escolares, alfabetizadores, para a educação infantil, para a educação para a diversidade, etc. Estas e outras formações estavam no catálogo do MEC disponibilizados para toda a comunidade educacional, em parceria com as universidades públicas.

Essa entrega da formação continuada a órgãos privados acirra ainda mais a dualidade educacional, pois as redes detentoras de mais recursos contratam os pacotes completos (aqueles que formam gestores, professores, fornecem o material, que acompanham a avaliação) e outras irão apenas adquirir os manuais.

A formação continuada de professores deveria ser concebida numa complexa rede de ações, que trate a docência em suas múltiplas dimensões: articulada à formação inicial (perspectivas teórica e metodológica), mas também nas condições de trabalho no ambiente escolar, do plano de carreira profissional e de remuneração, dos processos de gestão educacional, da interação com a comunidade local etc. Com uma formação ampla e consolidada nas perspectivas teórica, prática, crítica e reflexiva,

os professores se apropriam de um repertório pedagógico que os apoia na superação dos modismos didáticos advindos e impostos pelas esferas das gestões educacionais.

Lembro-me de uma das formações que fiz na Universidade Federal de Minas Gerais, no ano de 2006, então com apenas 2 anos de experiência docente, chamada Projeto “Imersão”, momento em que nós, professores da educação pública estadual, fomos convidados a participar de um processo formativo por aproximadamente 30 dias regidos pelos professores da instituição. Redescobrimos o papel da experimentação e o protagonismo do estudante, e ressignificamos nossas práticas pedagógicas. Após a formação, atuamos como multiplicadores do aprendizado em nossas respectivas escolas.

Outorgar os processos formativos continuados a outras esferas que não as instituições públicas, revela uma face escondida e menos nobre do destaque e da visibilidade que a formação de professores vem ganhando:

(...) a “face do negócio”, que se reporta aos vultosos lucros obtidos por empresas com a produção e venda de “pacotes educacionais” a serem assimilados e aplicados pelos professores, a realização de grandes consultorias, a implementação de políticas de avaliação externa em larga escala e outras ações empreendidas no crescente “mercado educacional”, em um cenário de avanço da aliança neoliberal-neoconservadora (SAUL; SAUL, p. 21, 2016).

Tenho significativas críticas a uma formação excessivamente instrumental, em que o ensino se constitui como um conjunto de métodos e procedimentos, suprimindo as possibilidades humanas de criação, reflexão, sensibilidade, relações e outras dimensões que o compõem, inclusive éticas, políticas e socioemocionais.

Não adentrarei à seara de julgamento de mérito da formação de professores nas perspectivas tradicionais, pois sou fruto delas. Guardadas as devidas proporções, as lentes de um doutorando não são as mesmas que as de um graduando. Os caminhos trilhados na prática pedagógica aliados às experiências de vida e às novas visões de mundo gradativamente construídas, hoje sinalizam as lacunas deixadas e a importância de serem minimizadas.

Ao longo dos últimos dois séculos, as sucessivas modificações introduzidas no processo de formação de professores revelam um cenário de descontinuidade, ainda que sem rupturas. O viés pedagógico, antes não considerado, apresenta-se a passos

lentos até os holofotes dos ensaios de reformas da década de 1930; e não encontrou, até o momento, uma condução razoável.

2.2 Caminhos Escolhidos

A formação de educadores é um tema amplamente discutido por Paulo Freire e Antônio da NÓVOA sob diferentes ângulos, referenciais que assumimos como os principais “guias de viagem” nesta pesquisa. A construção sobre esse tema, para os autores, derivou-se, ao mesmo tempo, de inspirações de suas práticas, de diálogos que mantiveram com educadores ao redor do mundo e de suas convicções sobre a relevância da formação no ato de educar.

A pedagogia de Paulo Freire, edificada a partir de sua vivência de pobreza e exploração, resultou em um referencial epistemológico à Educação.

Nos pressupostos ontológicos freireanos, o homem é um ser social, vinculado a sistemas, grupos, representados por ideias e modos de comportamento. É um ser de relações, diálogo e da comunicação. É visto em sua intersubjetividade, com uma história de vida que participa de sua comunidade e sua cultura, na relação com as outras pessoas desenvolve a dialogicidade e a solidariedade. É um ser das palavras e do significado. Na perspectiva crítico-dialética, o homem é compreendido como uma força de trabalho, especialista, capital humano, capaz de mudar a realidade por meio de ações transformadoras. A partir do materialismo histórico, legitima a necessidade de investigar a educação escolar, as relações entre educação e sociedade, entre teoria e prática na atividade dos educadores, revelando a problemática da ideologia, do poder e dos interesses dominantes (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012).

No contexto acadêmico, para Freire (2001), os professores são muitas vezes ignorados quanto à sua inteligência e capacidade julgadora e criativa, uma vez que as próprias estruturas parecem assumir o papel de suprimi-las. Além de mal remunerados, são subjugados a desempenhar funções que vão além de sua formação, são dispensados ou mesmo levados ao desinteresse de questões sobre os problemas das escolas, problemáticas locais e educacionais. “Sem a curiosidade que nos torna seres em permanente disponibilidade à indagação, seres da pergunta bem-feita ou mal fundada não importa, não haveria atividade gnosiológica, expressão concreta de nossa possibilidade de conhecer” (FREIRE, 2001, p. 76).

Freire (2001) aborda a formação de professores no conjunto de sua obra, em meio a dimensões conceituais nas quais várias categorias do seu pensamento se entrelaçam: autonomia, participação, diálogo, relação teoria-prática, formação permanente, construção do conhecimento, democratização e outras. Esses conceitos/categorias constituem um mosaico que evidencia a politicidade da educação a partir do qual são elaborados entendimentos sobre as realidades tomadas como objeto de estudo. Trata-se de uma matriz crítico-emancipatória de educação para/nas formações docentes que contribui para a construção da autonomia de professoras e professores que delas participam. “Participação compreendida como uma ação compartilhada, em que todos os sujeitos possam ‘ter voz’ e intervir em diferentes níveis de poder, tendo o dever de não se omitir” (SAUL; SAUL, 2016, p. 30).

Freire (1996) sustenta que, quando compreendemos a existência humana no campo da determinação, dificilmente admitiremos que existem alternativas de decisão, de liberdade, de ética. E essa possibilidade de tomada de decisão, fazer escolhas e intervir na realidade é o que Freire (1996) chama de “autonomia”. Essa categoria, construída em um movimento processual e que demanda um papel ativo do sujeito, concorre para a liberdade, representada pelo fim da relação opressor-oprimido. “[...] É com ela, a autonomia, penosamente construindo-se, que a liberdade vai preenchendo o ‘espaço’ antes ‘habitado’ por sua dependência. Sua autonomia que se funda na responsabilidade que vai sendo assumida [...]” (FREIRE, 1996, p. 105).

A autonomia conquistada é fomentada quando os sujeitos se propõem ao diálogo e à reflexão sobre suas dificuldades, em um movimento de mobilização pela liberdade, pelo exercício da autonomia para transformar a realidade e superar contextos de dependência que sejam entendidos como opressão (FREIRE, 1996).

O diálogo, como princípio fundante da formação em Freire, é um conceito que não pode ser considerado mera troca de ideias a serem empregadas pelos sujeitos que estão em interlocução e nem tampouco transformar-se em um método para implantar ideias de um sujeito no outro. O diálogo, segundo Freire (1987), é uma determinação existencial, o encontro em que se colabora o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado. Para o autor, “[...] o diálogo libertador é uma comunicação democrática, que invalida a dominação e reduz a obscuridade, ao afirmar a liberdade dos participantes de refazer sua cultura” (FREIRE; SHOR, 2008, p. 123).

Na prática dialógica, Freire ressalta que a atitude de escuta é tão importante quanto a fala. Professoras e professores que escutam, aprendem e transformam os seus discursos direcionados a seus colegas de trabalho e aos estudantes, ao interagir com eles. Escutar vai mais além da possibilidade auditiva de cada indivíduo. O “saber escutar” refere-se não apenas a silenciar para dar a vez à fala do outro, mas também a estar na posição de disponibilidade e acolhimento. Para Freire (1996, p. 117), escuta significa “[...] a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro”. Isso não se assemelha à aceitação incondicional, a tudo o que o outro pensa e diz, mas é o exercício da escuta sem preconceitos que possibilita a reflexão crítica e o posicionamento consciente.

Na compreensão freireana, a formação permanente de professoras e professores é consequência do reconhecimento que o ser humano tem de sua finitude e incompletude. Tomando consciência de seu ser, finito e incompleto, busca, sempre, construir-se na história, na sua vocação ontológica para “ser mais”. Educação e formação humana são compreendidas como práticas permanentes porque o ser humano é um ser histórico-social e, como tal, depende das condições históricas para ser. Essa concepção independe de ideologias, cursos de formação exigidos em leis e por gestores, mas da própria necessidade humana de fazer-se e refazer-se sempre de novo.

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí. (FREIRE, 1993, p. 20).

Freire (2001) concebe a formação permanente de professores no domínio da própria escola, com pequenos grupos de educadores ou grupos maiores, ancorados no movimento de ação-reflexão-ação das práticas pedagógicas para melhorá-las. Para o autor, as socializações de registros e ideias construídos a partir de vivências pelo coletivo são bons instrumentos de reflexão sobre o trabalho desenvolvido, possibilitando a problematização do cotidiano, exigindo da equipe rigor e clareza entre o que se quer, o que se pensa, e a realização concreta disso, reforçando que é

refletindo sobre o “eu” e as ações de hoje e de ontem que podemos melhorar as próximas ações.

Nesse viés, acreditamos que a eficácia da reflexão sobre a prática é resultado da reflexão sobre si mesmo, do trabalho com a subjetividade. Compreender a subjetividade de professoras e professores é perceber como se constituem: é buscar as significações imputadas às suas práticas, às realidades, aos conhecimentos, às aspirações, às crenças, aos valores que fundamentam o fazer pedagógico e como os docentes se assumem enquanto serem humanos integrais. Nesse sentido, tal formação se sobrepõe ao perfil de treinamento, aperfeiçoamento, reciclagem e capacitação, uma vez que é comprometida com a reflexão do docente enquanto indivíduo social, dimensão que antecede a reflexão sobre a prática, em uma perspectiva crítica e transformadora.

A busca por ações formativas dos professores, pautadas na perspectiva freireana, ao assumir o princípio do inacabamento humano, pode contribuir para uma formação problematizadora, que se concretiza em ações e relações humanizadoras e auxilia os docentes na gestão da autoformação, com a capacidade de sentirem-se autores da constituição de seus conhecimentos e não apenas como indivíduos que transmitem e reproduzem o que outros pensaram e construíram. Nas palavras do autor:

Se, na experiência da minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o *formador* é o *sujeito* em relação a quem me considero o *objeto*, que ele é o sujeito que *me forma* e eu, o *objeto* por ele *formado*, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos – conteúdos – acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o *falso sujeito* da ‘formação’ do futuro objeto de meu ato formador (FREIRE, 1996, p. 24-25, grifos do autor)

Ao longo dos últimos anos, Nóvoa (2013) tem dito (e repetido) que o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor; reafirma que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais e que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Para o autor, a atividade docente caracteriza-se por uma complexidade emocional, uma vez que os professores vivem em um espaço carregado de afetos e de conflitos. Importa, por tudo isso, que os docentes se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de auto-reflexão e de auto-análise.

Segundo Nóvoa (1995), o processo de construção da identidade profissional possui relações estreitas com o ambiente de formação oferecido e com as experiências vivenciadas no percurso, especialmente as marcadamente presentes nas histórias de vida dos professores. Corroborando com o autor, para Larrosa (1996), não é a experiência em si que é ou não formadora, mas é a diversidade, a qualidade e a liberdade com que se a vivencia que contribuem para a formação pessoal e profissional do sujeito: “[...] a experiência é aquilo que nos passa - e não o que passa, mas o que nos toca, nos forma, de-forma e nos transforma” (p. 136).

Pautado nas ideias freireanas, para Nóvoa (2013), formar professores é estimular o pensamento crítico e reflexivo de forma integral, das diferentes áreas que os constituem enquanto indivíduos e seres sociais até suas práticas pedagógicas, e fornecê-los meios para que haja o desenvolvimento da autonomia e colaboração. Nóvoa (1995) considera que “[...] estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (p. 25).

Ser professor leva, segundo Nóvoa (2009 p. 10) a um ciclo de escolhas constantes, que cruzam nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que se desvelam nossa maneira de ensinar em nossa maneira de ser. O autor chama a atenção para a dimensão humana e relacional do ensino, para o corpo-a-corpo diário a que os professores estão obrigados:

Ora esta relação (a qualidade desta relação) exige que os professores sejam pessoas inteiras. Não se trata de regressar a uma visão romântica do professorado (a conceitos vocacionais ou missionários). Trata-se, sim, de reconhecer que a necessária tecnicidade e cientificidade do trabalho docente não esgotam todo o *ser professor*. E que é fundamental reforçar a pessoa-professor e o professor-pessoa (NÓVOA, 2009, p. 07, grifo do autor).

Nóvoa (2009) aponta para a necessidade de uma “teoria da personalidade” a ser construída no bojo da profissionalidade do/a professor/a, em suas identidades e práticas pedagógicas, resultando em experiências concretas e propiciando avanços conscientes em sua formação.

Trata-se de construir um conhecimento pessoal (um autoconhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar o sentido de uma profissão que não cabe apenas em uma matriz técnica ou científica. Toca-se aqui em qualquer coisa de indefinível, mas que está no cerne da identidade profissional docente (NÓVOA, 2009, p. 92).

A formação, segundo Nóvoa (2009), deve contribuir para criar nos futuros docentes, hábitos de reflexão e de auto-reflexão que são essenciais em uma profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se orienta, inevitavelmente, a partir de referências pessoais.

2.3 Perspectivas para a formação de professores para o século XXI: Os desafios e as possibilidades na formação de professores de Ciências da Natureza

*olha, repara, ausculta: essa riqueza
sobrante a toda pérola, essa ciência
sublime e formidável, mas hermética,
essa total explicação da vida,
[...]
vê, contempla,
abre teu peito, para agasalhá-lo.*

(Carlos Drummond de Andrade)

Evoco os versos de Drummond para iniciar esta seção, em que me proponho a refletir sobre as “novas paisagens” que se colocam às professoras e professores da área de Ciências da Natureza. Lembrando os discursos de Sócrates sobre o combate a ignorância ou, na verdade, a *amathia* (“falta de sabedoria”), este fragmento de *A Máquina do Mundo* traz um apelo emotivo ao viajante drummodiano ao se revelar, interagir com o mundo de maneira sinestésica, olhar, reparar, auscultar as pessoas, confiar nos sentidos e emoções, em um convite para que seus sentimentos se abram para o mundo.

No decurso da segunda metade do século XX, o processo de mundialização se intensificou consideravelmente, por efeito tanto das revoluções das tecnologias de informação, quanto da globalização econômico-financeira, das novas instituições de integração regional e dos direitos humanos. Como processo histórico, com incidência política, econômica, cultural, tecnológica e em outros campos, esse movimento representa a consciência de que os fenômenos se apresentam inter-relacionados, independentemente das fronteiras territoriais, das diferenças étnicas ou linguísticas.

As comunidades humanas se tornaram mais heterogêneas, há grande densidade demográfica no mundo de hoje, há intensificação das comunicações globais evidenciando a pluralidade de conceitos e problemas, bem como, pondo em aberto a questão dos enormes desafios que se levantam quanto à preservação da vida neste planeta (GATTI, 2017, p. 726)

Todas estas dimensões da mundialização internacionalizam a vida em sociedade, com repercussões sobre o Estado e o Direito, constituindo-se como um processo de interação entre indivíduos e grupos (DEFARGES, 1997).

Este mosaico composto por mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais e principalmente tecnológicas, recai diretamente sobre a formação de indivíduos a partir de novas exigências profissionais. Nesse sentido, “[...] a interação que pressupõe concepções, diálogo, práticas mediatizadas pela disponibilidade e pertencimento, mostram-se como fios articuladores dessa teia que envolve, conduz e modifica os processos formativos humanos” (FELDMAN, 2014, p. 117).

Da observação e o empirismo como pré-requisitos para o seu exercício até a formação na ação por meio da reflexividade, como toda profissão, a docência tem um percurso historicamente construído. A trajetória da profissão docente tem estreita ligação com a história da educação escolar e com os impasses e desafios por ela enfrentados. A configuração das origens da profissão, as influências do contexto sócio-político no qual ela esteve e está inserida, as condições impostas pela realidade social, os objetivos da educação em diferentes temporalidades e, por conseguinte, as atribuições e a referência de professores, a posição que a educação ocupou e ocupa nas prioridades e necessidades dos órgãos governamentais, os conflitos e lutas de classe e as tensões da população e da opinião pública, em partes, formam o arquétipo dos principais fatores determinantes do que foi, é e virá a ser a profissão docente no Brasil (BRASIL, 2002).

Refletir e ponderar sobre as implicações formativas de professores mostra-se com relevância ímpar, e demanda considerar a complexidade do trabalho docente na contemporaneidade. A crescente demanda pela investigação no campo da formação de professores coloca em foco dois aspectos às vezes antagônicos. Se por um lado, ao docente é atribuído o papel de promotor e transmissor da cultura, formador de opiniões e gerador de desenvolvimento humano, tecnológico e social, o que o confere uma posição de destaque no concernente à construção do espírito crítico da sociedade, por outro, ele é responsabilizado pela situação da educação quando os problemas e dificuldades presentes no atual sistema de ensino são entendidos como decorrentes da má atuação docente.

Entendo que este cenário traduza um dos principais problemas da questão: exige-se dos docentes atuais as soluções para os inúmeros problemas da contemporaneidade e, contudo, não lhes são oportunizados, muitas vezes, os

instrumentos, recursos e formação em perspectiva ampla necessários para a atuação em múltiplos contextos educativos. Nesse sentido, como ressalta Imbernón (2011, p. 34), [...] “não podemos esquecer as condições em que ainda se move a profissão de ensinar, que não favorecem essa profissionalidade desenvolvida que precisa de um coletivo mais equilibrado profissionalmente”. O autor enfatiza outros elementos influenciadores na profissão docente:

[...]a limitação das atribuições, seu incentivo profissional, a busca de indicadores de desempenho, a cultura pedagógica social, a solidão educativa, sua formação inicial muito padronizada, a hierarquização e burocratização crescentes, o baixo auto-conceito profissional, a imaturidade do usuário, a falta de controle inter e intraprofissional e a possível desvalorização da ação pedagógica por parte das famílias (e da sociedade, portanto) e do próprio grupo profissional (IMBERNÓN, 2011, p. 35).

O que se espera dos professores atualmente? Do alto da complexidade das possíveis respostas, observa-se talvez uma unanimidade entre especialistas e os próprios docentes de setores diversos: a de que as professoras e professores que educam para a vida no século XXI, no mínimo possuam uma formação científica, prática, política, ética, socioemocional e, desta formação, desenvolver competências e habilidades, ou seja, como afirma Imbernón (2011), um profissional que busca sua profissionalidade/profissionalismo.

As professoras e professores, especialmente da área de Ciências da Natureza, são comumente confrontados com o alto grau de abstração dos conteúdos, a desconexão com o real, a necessidade de criar estratégias e recursos didático-pedagógicos alternativos em ambientes muitas vezes inóspitos, conduzir seu trabalho com alunas e alunos em outros ambientes além da sala de aula, buscar conhecimentos e informações em outras áreas para integralizar questões que o seu campo não consegue desanuviar isoladamente, dentre muitos outros desafios. A área de ensino em questão oportuniza inúmeras possibilidades para que os estudantes investiguem, criem hipóteses e coloquem a “mão na massa”. Nesse sentido, é necessário que o docente seja estimulado a pensar sobre suas ações e as tarefas que exerce, e acima de tudo perguntar-se: Por que me tornei professor/a? Qual o meu real envolvimento com o ensino? E com a aprendizagem dos estudantes? O que faço para adquirir mais conhecimentos? Como as outras áreas da vida afetam minha performance docente? As respostas a estas e outras questões demandam tempo, mas podem levá-lo a repensar suas ações pessoais e docentes com autonomia, na

perspectiva de novos olhares para o trabalho e para a vida, novos posicionamentos e organização de suas ideias.

Muitos estudantes veem o professor como o principal modelo de vida a ser seguido, o que inclui, além da aprendizagem de conceitos formais e básicos do ensino, um modelo de desenvolvimento pessoal e ético. Assim, tão importante quanto seu conhecimento específico é que o professor tenha claro para si o que torna sua vida significativa e quais são seus principais objetivos: ter consciência disso possibilitará um envolvimento mais autêntico com seus alunos (DELLAZZANA-ZANON *et al.*, 2018).

Os futuros professores de Ciências chegam aos cursos de formação trazendo imagens e conceitos a respeito da Ciência, do ensino de Ciências, do papel da escola, da atividade docente e da sociedade. Uma nova visão é necessária na seara educacional, como também a construção de uma consciência mais crítica quanto a nossas ações formativas no campo da docência. Para Nóvoa (1992), sua formação deve se alicerçar no pensamento crítico sobre seu conhecimento, suas concepções, as práticas pedagógicas e a (re) construção contínua de sua identidade, donde a importância do investimento no professor enquanto indivíduo e nos saberes provenientes de sua experiência (NÓVOA, 1992).

Em meados dos anos 1990, vários autores já indicavam que as transformações nos processos de formação de professores de Ciências deveriam ocorrer tanto em âmbito pessoal quanto no institucional (NÓVOA, 1992; MIRTHA, LAVIN; MURÚA, 1996). A docência não é uma atuação solitária; sua atividade acontece em uma rede de interações com estudantes e outras pessoas, onde estão presentes, símbolos, valores, sentimentos e atitudes que são passíveis de interpretação e decisão. A interação primeira, portanto, deve ser consigo próprio. Essas interações exigem dos professores a confirmação de sua capacidade de se relacionar, de ensinar e de atingir um bom desempenho na prática da profissão.

Diversos são os fatores considerados importantes para que as professoras e professores de Ciências cumpram seu papel frente à sociedade e seus alunos. Dentre eles, devem considerar sua experiência de vida pessoal, saberes próprios que são influenciados por questões de formação inicial e/ou continuada, culturais e pessoais. Essas vivências e conhecimentos próprios podem representar um impedimento para uma atividade docente inovadora e criativa.

Concordamos com Nóvoa (2011) quando diz que a literatura sobre a formação docente parece, ao menos, ter chegado a um consenso de que a formação necessita

de uma reestruturação profunda, apoiando-se dentro da própria profissão e aproveitando-se dos saberes dos professores mais experientes. A estes últimos, os quais, de maneira geral, avaliam que a formação pedagógica que tiveram ao longo de seus cursos de licenciatura é, propriamente dita, insuficiente, talvez o seja. De encontro a essa insuficiência, acrescentamos a necessidade da articulação teórico-prática para o desencadeamento da reflexão sobre os saberes e vivências, proporcionando reformulações ou uma nova construção a partir do já construído.

Ensinar ciências no cenário atual requer que os professores abram novos horizontes, aos estudantes e a si mesmo, no sentido de se desenvolverem humana e integralmente; compreendam as origens das inovações científicas e tecnológicas; lutem contra as desigualdades impostas pelo capital e pelo exercício do poder. A eficácia do trabalho da professora e do professor de Ciências está diretamente relacionada à capacidade de articular práticas educativas às práticas sociais, ou seja, o trabalho desenvolvido nas escolas com o processo de democratização e reconstrução da sociedade (SAVIANI, 2009).

Em suma, na atualidade, a docência se apresenta como uma atividade laboral que exige o uso simultâneo de várias habilidades, principalmente as que envolvam lidar com cenários imprevisíveis. Dessa forma, autoconhecimento, autogestão, flexibilidade, criatividade e outras competências se fazem determinantes para o desempenho do profissional docente do presente e do futuro.

3 PARA ALÉM DAS HABILIDADES COGNITIVAS

3.1 Pressupostos da Psicologia Positiva

Se a sociedade está em constante transformação e se a educação, nela inserida, também passa por mudanças, como o docente, ponto extremo da realização dessas alterações no meio educacional, está enfrentando a complexidade dos novos saberes necessários ao desenvolvimento do “relacionar-se” e do “ensinar”?

Ao longo do tempo, o campo educacional tem sido foco de inúmeras investigações científicas com o objetivo de compreender e avaliar suas práticas e formações bem como elaborar intervenções e métodos que possibilitem o aprimoramento desses mecanismos (PINTO; GARCIA; LETICHEVSKY, 2006).

No Brasil e no mundo são disseminados estudos pautados na forma com que os professores sentem, vivenciam e significam a profissão em suas vidas, e não somente os métodos didáticos e educativos utilizados em sala de aula. Busca-se privilegiar o lugar que o trabalho ocupa na vida dos docentes, considerando as influências para a saúde física e mental destes trabalhadores (HORN *et al.*, 2004; HAKANEN *et al.*, 2006; POCINHO; PERESTRELO, 2011).

Nesse sentido, o cenário das pesquisas atuais traz como pano de fundo, a importância do trabalho dentro da história de vida dos professores. Mas, grande parte dos estudos realizados na área se dedica, notadamente, a problemáticas relacionadas ao estresse, *burnout* e insatisfação profissional docente. Enfatizam, de modo geral, as falhas, o adoecimento, as deficiências e o insucesso, ou seja, o que está “dando errado” nos contextos educacionais e os desacertos nas perspectivas formativas (POCINHO; PERESTRELO, 2011; ROCHA; SARRIERA, 2006).

No entanto, cada vez mais atenção vem sendo dedicada à compreensão e ao provimento de meios para o bom desempenho dos indivíduos e instituições, oferecendo a contraparte necessária a uma visão mais integral do ser humano e da sociedade (WATERS, 2011). Tal orientação é impulsionada pelo movimento da Psicologia Positiva, que propõe o estudo dos condicionantes humano, sociais e institucionais que fomentam o bem-estar físico e psíquico (POCINHO; PERESTRELO, 2011).

A Psicologia Positiva, considerada uma especialidade no seio da Ciência Psicológica, cujas premissas já estavam presentes no campo da Psicologia escolar

desde as décadas de 1970 e 1980, tem como ponto de partida, as ideias de Mihaly Csikszentmihalyi e Martin Seligman quando, em 1997, se encontraram e conversaram sobre como a psicologia estava focada essencialmente nos fenômenos patológicos – herança da inserção da Psicologia no mercado de trabalho devido à Segunda Guerra Mundial, quando começa a focar seus esforços e a sua atenção no sofrimento psíquico em função das demandas criadas no período pós-guerra (SELIGMAN, 2009; SELIGMAN; CSIKSZENTMIHALYI, 2000). Uma edição especial da *American Psychologist*, dedicada exclusivamente à Psicologia Positiva, foi publicada em 2000. Nela, Seligman e Csikszentmihalyi (2000) introduziram o movimento com o artigo *Positive Psychology: an introduction*.

A abordagem da Psicologia Positiva busca conhecer, elaborar, efetuar e avaliar meios que possibilitem o desenvolvimento e o funcionamento positivo dos indivíduos, grupos e instituições. É alicerçada sob a perspectiva das mudanças de foco: as lentes que evidenciam o que é abundante e potencial se equivalem, quando não se sobrepõem ao que é escasso e/ou deficitário no ser humano. Tem como finalidade complementar a abordagem psicológica tradicional ao recomendar que os pontos positivos pessoais merecem tanta atenção quanto as dificuldades individuais, limitações e enfermidades diagnosticadas, oferecendo uma visão abrangente sobre o sujeito (PARK; PETERSON, 2000; SELIGMAN; CSIKSZENTMIHALYI, 2000).

Esse movimento não implica em sentenciar as outras facetas da Psicologia como negativo. Seu objetivo não está em negar o que é ruim, o que vai mal, ou o que é desagradável na vida dos seres humanos, os aspectos negativos de suas experiências, características e instituições, porque reconhece a existência do sofrimento humano, situações de risco e as patologias. Ao contrário, pretende investigar a outra face dessas questões no sentido de (re) construir qualidades positivas, investigar e trabalhar com os fatores que dão significado ao que há de sadio no ser humano, proporcionando um equilíbrio na abordagem psicológica da experiência humana. Essa mudança de abordagem oferece novas possibilidades de resposta às antigas questões (GABLE; HAIDT, 2005; LINLEY *et al.*, 2006; PORTELA, 2014).

Considerada um termo ‘guarda-chuva’, que engloba teorias e pesquisas sobre emoções positivas, características individuais positivas e instituições positivas, sobre o que faz a vida valer a pena ser vivida (NOBLE; MCGRATH, 2008; SELIGMAN *et al.*, 2005), a Psicologia Positiva recebeu, desde seu surgimento, diversas definições (ver

LINLEY *et al.*, 2006; HART; SASSO, 2011). No entanto, apesar das diferenças, há consistências e temas centrais em torno dos quais o campo se desenvolve.

O campo da Psicologia Positiva tem oferecido espaço para a investigação empírica dos aspectos virtuosos a partir de métodos científicos rigorosos. Seligman (2003) identifica três importantes pilares para a investigação nessa perspectiva: 1) a experiência subjetiva; 2) as características individuais – forças pessoais e virtudes; 3) as instituições e comunidades.

A experiência subjetiva refere-se aos estudos sobre o bem-estar subjetivo: experiências e emoções positivas ocorridas no passado (DIENER, 2000; FREDERICKSON, 2002); no presente, a aspectos como felicidade (MYERS, 2000; SELIGMAN; CSIKSZENTMIHALYI, 2000) e transcendência – *flow* (NAKAMURA; CSIKSZENTMIHALYI, 2002) e, no futuro, às relacionadas à esperança (SNYDER, RAND; SIGMON, 2002) e ao otimismo (CARVER; SCHEIER, 2002).

Em relação às características individuais, são focalizados os estudos relacionados às capacidades para o afeto (HENDRICK; HENDRICK, 2002), o perdão (MCCULLOUGH; WITVLIET, 2002), a espiritualidade (PARGAMENT; MAHONEY, 2002), o talento e a sabedoria (BALTES, GLUCK; KUNZMANN, 2002).

E, no nível relacionado ao funcionamento dos grupos, é incentivado o estudo sobre as virtudes cívicas e instituições que possibilitam mudanças dos indivíduos como melhores cidadãos, com o foco direcionado para a responsabilidade, o altruísmo, a tolerância (TURNER, BARLING; ZACHARATOS, 2002) e a ética no trabalho (HANDELSMAN, KNAPP; GOTTLIEB, 2002). Investigar esses fatores, segundo Seligman (2011), pode ser eficaz na prevenção de problemas relacionados ao comportamento humano.

Na busca de compreender e explicar o sistema de potencialidades refletido nos comportamentos humanos, Peterson e Seligman (2004) elencaram as seis principais virtudes dentro da lógica positiva (QUADRO 1). Com essas virtudes, os autores também definiram as forças de caráter que podem ser consideradas como expressões dessas virtudes, isto é, os “caminhos” para alcança-las, e que podem ser exercitadas para consegui-las:

Quadro 1- Virtudes e suas forças de caráter

VIRTUDES		FORÇAS DE CARÁTER	CARACTERÍSTICAS
1	Sabedoria/ Conhecimento	Expressa e exercitada pelas forças de criatividade, curiosidade, mente aberta, e amor por aprender	As forças que estão ligadas a essa virtude envolvem o ganho e utilização do conhecimento (considerados aspectos cognitivos).
2	Coragem	Expressa e exercitada pelas forças de bravura, persistência, integridade, e vitalidade	Refere-se à determinação para atingir objetivos importantes , principalmente diante de obstáculos internos e externos. Os atos são exercidos em momentos de adversidade – como na superação de medos ou desapontamentos – nos quais o caminho mais fácil seria ceder e desistir.
3	Humanidade	Expressa e exercitada pelas forças de amor, gentileza, e inteligência social	A essência da Humanidade é a interação social positiva com amigos, familiares, conhecidos e até estranhos.
4	Justiça	Expressa e exercitada pelas forças de cidadania, equidade, e liderança	Refere-se à construção de uma vida saudável e sólida em comunidade . É observada em atividades cívicas nas relações entre família, comunidade, país, mundo.
5	Temperança	Expressa e exercitada pelas forças de piedade, humildade, prudência e autocontrole.	Temperança é a virtude que protege e controla os excessos . Um termo similar é a moderação. Relaciona-se com o controle de desejos, impulsos e necessidades. A pessoa não reprime suas vontades, logo, tem consciência para esperar o melhor momento para satisfazê-las.
6	Transcendência	Expressa e exercitada pelas forças de apreciação da beleza, gratidão, esperança, humor e espiritualidade.	Esta virtude retrata forças emocionais que estabelecem conexão com algo que tenha um significado maior . O significado pode ser outras pessoas, o futuro, o divino ou o universo.

Fonte: Seligman e Peterson (2014).

Desse modo, a Psicologia Positiva pode ser definida, de forma ampla, como o estudo científico das experiências e aspectos positivos do ser humano, suas potencialidades e motivações, e das condições que contribuem para a promoção do *florescimento* de indivíduos, grupos e instituições, o que envolve a elevação nos níveis de emoções positivas, engajamento, propósito, realização, relacionamentos positivos e otimismo (GABLE; HAIDT, 2005; SELIGMAN; CSIKSZENTMIHALYI, 2000; SCORSOLINI-COMIN, *et al.*, 2013; SELIGMAN, 2011).

Donaldson *et al.* (2014) concluíram, por meio de uma revisão sistemática, que tem ocorrido um aumento consistente no índice de publicações sobre Psicologia Positiva, com destaque para os estudos empíricos. Eles identificaram 1.336

publicações entre 1999 e 2013, por meio de várias bases de dados e com artigos em língua inglesa, utilizando apenas o termo “psicologia positiva”.

No contexto brasileiro, percebe-se, também, o crescente interesse dos pesquisadores por esse movimento (KOLLER; PALUDO, 2007) tendo como foco a infância (DELL AGLIO, 2003; GASPARETTO; BANDEIRA; GIACOMONI, 2017; MAIA; BORTOLINI, 2012; YUNES, 2003). Embora nem sempre utilizem o termo Psicologia Positiva, os estudos estão inseridos nesse paradigma (PUREZA *et al.*, 2012) e abordam temas como resiliência (YUNES, 2003), processos de *coping* (DELL AGLIO, 2003), assertividade (MAIA; BORTOLINI, 2012) e bem-estar subjetivo (GASPARETTO; BANDEIRA; GIACOMONI, 2017). Reppold, Gurgel e Schiavon (2015) encontraram em maior quantidade estudos teóricos seguidos daqueles voltados para construção de instrumentos de avaliações e, por fim, intervenções. Apesar dos grandes avanços encontrados, concluem que a literatura nacional sobre o tema ainda apresenta lacunas importantes a serem sanadas, especialmente em relação à prática e à avaliação de intervenções.

Não foram encontrados trabalhos empíricos envolvendo os pressupostos da Psicologia Positiva à formação de professores.

Ao se dedicar ao estudo dos aspectos saudáveis de seres humanos e comunidades, o movimento da Psicologia Positiva tem contribuído para uma visão mais equilibrada e completa da vivência humana, e para a compreensão de como e em que condições as emoções, características e instituições positivas promovem o desenvolvimento pessoal e profissional. Nesse sentido, os estudos no campo da Psicologia Positiva continuam avançando na direção de seu aprimoramento teórico, metodológico e prático, proporcionando, assim, diversas possibilidades de intervenções que, em diferentes contextos, ajudam na prevenção do adoecimento e na potencialização de aspectos positivos dos indivíduos e dos grupos. Entre esses contextos estão as instituições educacionais que, dada a sua importância para o desenvolvimento de indivíduos e sociedades, é um local privilegiado para a aplicação da Psicologia Positiva, por meio de intervenções que promovam o bem-estar e, conseqüentemente, o desenvolvimento pessoal de todos aqueles que participam da vida escolar.

Dentre as profissões formais no Brasil, a docência do Ensino Fundamental e Médio encontra-se entre uma das que apresentam os maiores índices de desgaste emocional para os trabalhadores (REIS *et al.*, 2006). Assim, a atuação da Psicologia

Positiva na formação de professores pode relacionar-se ao desenvolvimento de competências e de estratégias que serviriam como “amortecedores” contra situações estressoras, favorecendo a resiliência dos envolvidos. Ademais, favoreceria o desenvolvimento de habilidades acadêmicas adequadas e a interação positiva entre os pares, viabilizando, inclusive, experiências nas quais a família e os amigos poderiam ser recrutados como possíveis fontes de apoio social e instrumental diante das demandas laborais.

Seligman *et al.* (2009) salientam que intervenções voltadas à Psicologia Positiva, incluindo constructos como bem-estar e otimismo, por exemplo, devem ser estimuladas em instituições escolares, o que pode oportunizar melhora na aprendizagem, na atenção ampla e na criatividade dos alunos, mas acreditamos que essas intervenções devem ser implementadas, em primeiro plano, aos docentes, já que guardam necessidades de fomento a um conjunto de características pessoais e profissionais constantes para o êxito de seu ofício. A inserção desta abordagem no contexto educacional se faz importante nas atividades realizadas com professores, pois favorece:

(...) a manutenção de seu equilíbrio emocional e o desenvolvimento, por exemplo, da criatividade, da compaixão, da autocompaixão, da autorregulação emocional, da paixão pelo conhecimento, da curiosidade, do otimismo, da esperança, da abertura a novas ideias, do respeito às diferenças, das crenças em prol da saúde e do reconhecimento de tantas forças e virtudes pessoais possíveis de serem desenvolvidas (REPPOLD; GURGEL; ALMEIDA, 2018, p. 09)

Em consequência, as ações resultantes do olhar da Psicologia Positiva podem servir como um mecanismo de enfrentamento a quadros de ansiedade e depressão, melhorando o comportamento social, facilitando o engajamento em atividades escolares e ampliando a satisfação de vida dos sujeitos.

Constitui atividade complexa e desafiadora, em meio a tantas tarefas docentes, ter ainda reflexões aprofundadas e um olhar atento e minucioso para evitar os momentos estressores. Nesse sentido, a aplicação da Psicologia Positiva ao campo da Educação vem na direção de combater a anulação das emoções e os vícios imputados às licenciaturas pela sociedade e pelos próprios profissionais da educação. Com o objetivo de poder atuar com antecedência, cria, por meio da conscientização de habilidades sociais e cognitivas, um “sistema imunológico emocional”, que acolhe,

explora e compreende os fatores estressores e potencializa qualidades e virtudes positivas.

Seligman (2009) defende que as experiências que promovem emoções positivas fazem as emoções negativas se dissiparem mais rapidamente ou nem se concretizarem. As forças e virtudes, funcionam como um “para-choque” contra a infelicidade e as desordens psicológicas, e podem ser a chave da melhoria na qualidade de vida e trabalho. “[...] Os melhores terapeutas não curam simplesmente os sintomas, eles ajudam a construir forças e virtudes” (p.15).

Seria possível promover o desenvolvimento pessoal e profissional na vida dos professores por meio de atividades fundamentadas na Psicologia Positiva? Entendemos que sim, sendo extremamente necessário para o seu bem-estar pessoal e profissional, além de que os resultados não são evidenciados apenas em docentes, mas inclusive nos estudantes, em um movimento de retroalimentação, em que apresentarão melhores rendimentos com professores bem mais conscientes e motivados para o exercício de suas funções.

Professores mais conscientes da complexidade que os constituem e mais engajados na busca de suas realizações pessoais, podem ser considerados como um contexto de esperança para uma formação totalizante. Nesse sentido, pode-se pensar em uma interface com a perspectiva freireana quando afirma o valor da esperança como categoria central de sua obra, ligada ao compromisso: se há esperança, há de se fazer algo para que a educação tenha cada vez mais qualidade. Freire (1992) afirma que:

[...] o papel do educador e da educadora é cuidar para que a esperança não se desvie e não se perca, caindo ou na desesperança ou no desespero. Em sendo um imperativo histórico, a esperança se manifesta na prática. Não há esperança na ‘pura espera’, isto é, na imobilidade e na paralisia. Se a meta é criação de um amanhã diferente, sua construção tem que ser iniciada hoje (FREIRE, 1992, p. 10).

Não há como abordar o tema esperança sem falar de reencantamento. Esta é uma das crenças que também impulsiona os professores a se mobilizarem para a mudança, para o aumento da responsabilidade e do compromisso com as dimensões profissional e pessoal.

Apesar dos inúmeros fatores sociais e historicamente condicionados, o trabalho docente pode ser fomentador de bem-estar e felicidade, principalmente quando praticado com os suportes necessários para a sua realização, com exigências que

não extrapolem a área de atuação, carga horária e que alterem os sentimentos de incompetência e desvalorização, e os níveis de insatisfação em todas as áreas da vida. A Psicologia Positiva, agindo de forma interventiva e preventiva, permite oportunizar às professoras e professores uma maior noção da importância do seu trabalho, para si e para o mundo, reconheça-se mais realisticamente e influencie positivamente os estudantes (TIMM; STOBÄUS; MOSQUERA, 2014).

3.2 Os Dilemas Político-Ideológicos para a Formação de Professores

Adeptos da Psicologia Positiva, Jesus, Mosquera, Stobäus, Sampaio, Rezende e Mascarenhas (2011), realizaram investigações sobre a avaliação da motivação acerca do bem/mal-estar dos professores no contexto de Portugal e Brasil. Os autores assumem uma perspectiva mais otimista do trabalho docente em contraposição à ênfase exagerada sobre o mal-estar e seus fatores, aspecto que acreditam contribuir para o enfoque dos pontos negativos da profissão. Para os autores, a ênfase em aspectos negativos da docência pode incentivar para que, aqueles que nela ingressam, já a realizem “[...] com baixa motivação, tendendo a formular um discurso demasiado negativista sobre a profissão docente como forma de se desresponsabilizarem e justificarem o seu baixo empenhamento” (JESUS *et al.*, 2011, p. 2).

Nesse sentido, os autores elegem as “paisagens” mais otimistas, colocando em evidência os elementos positivos da profissão docente e buscando reconhecer as possibilidades e condicionantes necessários para o bem-estar e, oportunamente, alcançar uma possível realização profissional.

Essa mudança de foco, que levaria à constituição de uma imagem mais atrativa da profissão, permitiria-nos interpretar “[...] que a questão não está em combater as causas que produzem o mal-estar, mas de construir possibilidades de bem-estar nas condições dadas” (Queiroz, 2014, p. 136), o que apontaria apenas para a construção de um perfil de resiliência, independente dos contextos nos quais os docentes estejam inseridos.

Nesse sentido, para Freitas e Molina (2020, p. 72), “[...] Em um contexto de recessão, crise, desemprego, avanço de uma postura governamental ultraliberal, os sujeitos precisam lidar com a sociedade do não trabalho, para tanto necessitam ser resilientes, ou melhor, resignados”. Boa parte dos professores das instituições

públicas brasileiras constitui exemplo de pessoas resilientes. Essa qualidade aparece com graus diversificados que podem ser alterados pela educação e formação contínua dos docentes, criando-se formas de superação dos problemas coletivos, incentivando a autodescoberta, o autoconhecimento e a automotivação. Ressaltando nossa perspectiva contra-hegemônica, enfatizamos que é nossa intenção fomentar movimentos no sentido de contestar transformações indesejadas na prática e na vida dos professores.

A legislação, as reformas e as diretrizes educacionais não surgem desconexas de um contexto histórico, ao contrário, são respostas a determinadas demandas de sua época. Segundo Souza e Magalhães (2013), o processo de institucionalização da lógica do mercado e sua influência nas organizações sociais, inclusive nas universidades públicas, ocorrido por meio das reformas educativas dos anos 90 no Brasil, introduziu com grande impacto as políticas neoliberais na educação brasileira, atingindo principalmente a formação e o desempenho dos professores do país. A formação de professores acompanhou o forte movimento neoliberal que se implantava em diferentes países da América Latina, inclusive no Brasil.

Concordamos com Paz (2014), quando afirma que o ideário capitalista envolve de maneira orgânica os cursos de formação de professores em uma estrutura de relações e interesses hegemônicos, para construir um modelo que pressiona os cursos de formação no sentido de atender ao arquétipo de um “novo professor”.

Desde a década de 1990 o país passa por uma intensa modificação em sua legislação educacional, que visa a atender aos desígnios da sociedade capitalista. Antes, o capital necessitava de mão de obra com competências, habilidades e flexibilidade, em um cenário de acentuação das disparidades econômicas e do desemprego. Agora, parece que se faz urgente, também, que os sujeitos desenvolvam suas competências socioemocionais tão somente para que sejam resilientes, tenham autocuidado e que saibam resolver problemas, por mais calamitoso que seja o contexto, eximindo cada vez mais a responsabilidade do Estado como fomentador de recursos educacionais e promotor de formação. Na nova configuração da sociedade do não trabalho, do Estado mínimo, cada indivíduo passa a ser muito mais responsável por sua existência e deve encontrar os seus próprios meios de sobrevivência.

Por consequência, os professores são conclamados a desenvolverem as suas novas competências e a transmitirem-nas para os alunos na sua prática pedagógica,

para que eles também sejam capazes de desenvolver as suas próprias competências. Estas considerações se tornaram marcantes na BNCC e refletem nas modificações das diretrizes para a formação de professores que, silenciosamente, conferem uma visão de resignação, de coesão, de culpabilização do indivíduo e, de forma alguma cotejam a emancipação humana, ou contribuem para a discussão da raiz do problema que é de ordem econômica.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Tal como um mineiro apanha uma pedra, perscrutando-a na busca de ouro, também o investigador procura identificar a informação importante por entre o material encontrado durante o processo de investigação. Num certo sentido, os acontecimentos vulgares tornam-se dados quando vistos de um ponto de vista particular – o do investigador.

(Robert Bogdan e Sari Biklen)

Descrevemos neste capítulo, o procedimento de estruturação do nosso percurso, retratando os aportes a que recorreremos para realizá-lo e documentá-lo, uma vez que cada movimento teria que ser minuciosamente assinalado, atendendo à sua importância para o processo.

Embora tenhamos pensado uma organização delimitando etapas, atentamos em reservar momentos para o eventual e o imponderável, para o não estruturado, de forma a sermos flexíveis para dispensarmos mais tempo em determinados estágios, discursos e demandas e/ou mesmo investigar outros lugares e elementos não preliminarmente dentro do itinerário, mas que o grupo considerasse relevante, buscando, contudo, não perder de vista o objetivo final.

4.1 Nos Caminhos da Pesquisa Qualitativa

A pesquisa legitima a criação do conhecimento, e o conhecimento assiste à interação entre conhecimentos. O intercâmbio de ideias entre áreas, projetos e conjuntos do saber, serve à saturação e à expansão da compreensão da sociedade acerca do que importa: os seres humanos em sua individualidade; os sistemas relacionais de vida social e de cultura que nos interliga de maneira inevitável; a vida que compartilhamos uns com os outros; o mundo e os infinitos círculos de realização do Cosmos de que nós, os seres humanos, somos parte e partilha.

Este pensamento nos leva às tradições da investigação qualitativa em educação estabelecidas por Bogdan e Biklen (1994) quando ressaltam que a importância do trabalho de Waller para a constituição desta perspectiva de pesquisa deve-se essencialmente à atualidade da sua obra clássica *Sociology of Teaching* (Waller, 1932), cuja ideia base era a crença de que os atores escolares “não constituem inteligências incorpóreas, nem máquinas de ensino e de aprendizagem, mas sim seres humanos integrais, enlaçados num labirinto complexo de interconexões

sociais. A escola é um mundo social por ser habitada por seres humanos” (Waller, 1932, p. 1)

Os procedimentos metodológicos inscrevem-se em paradigmas da metodologia qualitativa, com vistas a um processo formativo e emancipatório, pois, segundo Pimenta e Franco (2014), pauta-se nos pressupostos epistemológicos de trabalhar com um objeto multidimensional, mutante, complexo e historicamente situado e de buscar uma estratégia inovadora “para entrar na dinâmica da práxis, em sua gênese e desenvolvimento, superando procedimentos característicos da racionalidade técnica, que pesquisam apenas o visível, o aparente das práxis” (p. 11).

Como base da metodologia científica, o direcionamento pela pesquisa qualitativa justifica-se por entendermos que este paradigma de investigação, descrito por Bogdan e Biklen (1994) ressalta a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais. Ademais, privilegia essencialmente a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos participantes do processo, realçando a importância da captação dos pontos de vista e percepções da realidade de diferentes pessoas. Segundo os autores, “o investigador introduz-se no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar a sua confiança, elaborando um registro escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa” (1994, p. 16).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), apesar das múltiplas formas de investigação contidas no universo da pesquisa qualitativa, há uma concepção convergente: o objetivo de compreender os indivíduos com base em suas percepções, definidas como construto de investigação, ou seja, o fato da abordagem das pessoas com o fito de compreender o seu ponto de vista ainda que não constitua algo de perfeito, é o que menos distorce a experiência dos participantes. Nesse sentido:

Na base desta abordagem, compatível com a perspectiva fenomenológica, encontra-se a asserção de que a experiência humana é mediada pela interpretação. Nem os objetivos, nem as pessoas, situações ou acontecimentos são dotados de significado próprio; ao invés, o significado é-lhes atribuído (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 55).

Os investigadores (qualitativos) pensam que o comportamento humano é demasiadamente complexo para que se estabeleçam relações de causalidade e mecanismos que o antevejam, no sentido de que dificultam a capacidade de apreender o caráter essencialmente interpretativo da natureza e experiência

humanas. O foco é a melhor compreensão do comportamento e experiência humanos; é tentar compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados.

Tal como definida por Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa possui cinco características as quais são entrecruzadas com as ações desta pesquisa:

i) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento: Os pesquisadores imergem no contexto de investigação tentando elucidar questões educativas em contato direto e prolongado, pois entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência assumindo que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre.

Nesta acepção, nosso objeto de investigação foi o processo formativo desenvolvido com um grupo misto de estudantes de licenciaturas da área de Ciências da Natureza (Química e Biologia) de uma universidade federal de Minas Gerais e de professores em exercício provenientes da mesma instituição, onde atuamos simultaneamente como participantes e como pesquisadores. As nossas fontes de dados foram as audiograções dos encontros do grupo, entrevistas, produções textuais dos participantes e diário de campo. Este último constitui-se como uma estratégia metodológica, que reúne todas as observações e impressões do pesquisador em campo. Além de ser utilizado como instrumento reflexivo é, em geral, “utilizado como forma de conhecer o vivido dos atores pesquisados, quando a problemática da pesquisa aponta para a apreensão dos significados que os atores sociais dão à situação vivida” (MACEDO, 2010, p. 134).

Nesse sentido, inferimos que o “ambiente natural” em que a pesquisa foi desenvolvida – os encontros do grupo de professores e estudantes de períodos finais de licenciaturas da área de Ciências da Natureza – foi a fonte direta dos dados, e nós, pesquisadores, os principais instrumentos de sua captação.

ii) Os dados coletados são predominantemente descritivos: Os elementos obtidos são em forma de palavras ou imagens e ricos no detalhamento de pessoas, cenários e acontecimentos. A abordagem exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir um indicador que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo. Todos os dados da realidade são considerados importantes.

Em nossa pesquisa, buscamos descrever de forma acurada os encontros do grupo bem como a informalidade de conversas de corredores, trajetos, bate papo com pares e outras percepções concernentes à pesquisa.

iii) A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto: O interesse está em analisar como determinado fenômeno se manifesta nas atividades, procedimentos e interações diárias. Não é possível compreender o comportamento humano sem a compreensão do quadro referencial (estrutura) dentro do qual os indivíduos interpretam seus pensamentos, sentimentos e ações.

Esta característica é ressaltada em nossa pesquisa, pois percebemos, desde a sua concepção e estruturação, que seria mais relevante apreender os processos de autoconhecimento, colaboração e interconexão de ideias “no” grupo e “com” o grupo e as implicações deste movimento para o “olhar para si”, para “o outro” e para a prática profissional, do que simplesmente analisar o processo como um fim em si mesmo.

iv) A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo: Como o ponto de partida da investigação não são hipóteses ou questões específicas estabelecidas *a priori*, não há a preocupação em buscar dados ou evidências com a finalidade de confirmar ou infirmar tais suposições. Partem de questões ou focos de interesse abrangentes, que vão se tornando mais diretos e específicos no transcorrer da investigação. As abstrações se constituem ou se estabelecem basicamente a partir da inspeção dos dados em um processo de baixo para cima. “Não se trata de montar um quebra-cabeça cuja forma final conhecemos de antemão. Está-se a construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50).

Ainda que corroboremos com os autores acerca do desenvolvimento da teoria sobre o objeto de estudo ser realizado após a recolha dos dados e o passar de tempo com os participantes (processo de “baixo para cima”), visto que não é factível elencar com antecedência as questões que emergirão na pesquisa, – já que são ressignificadas em seu decurso – ponderamos que, de igual modo, não é razoável que o investigador entre em campo desprovido de questões preliminarmente consideradas. Tal procedimento poderia expressar uma inverossímil neutralidade do pesquisador sendo que este, em sua constituição como indivíduo, traz suas ideias, intenções, visões e compreensões de mundo que, de alguma maneira, podem influenciar sua interpretação a respeito do objeto de estudo.

v) O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador: Os pesquisadores qualitativos estão empenhados na captura da “perspectiva dos participantes”, se interessam na maneira como diferentes indivíduos dão sentido às suas vidas, às suas ideias e percepções da realidade; questionam constantemente os participantes com a finalidade de compreender o que experimentam, o modo interpretativo de suas experiências e os processos de sistematização do mundo social em que vivem. A questão central é se certificarem de que estão a alcançar as diferentes perspectivas adequadamente e, para isso, utilizam estratégias diversas: mostrar gravações feitas aos participantes para confronto de interpretações com as dos informadores; rascunhos de artigos ou transcrições de entrevistas aos informadores principais; conferir verbalmente as suas perspectivas com as dos sujeitos. Assim, “ainda que se verifique alguma controvérsia relativamente a estes procedimentos, eles reflectem uma preocupação com o registro tão rigoroso quanto o possível do modo como as pessoas interpretam os significados” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51, grifo nosso).

Nessa perspectiva, julgamos procedente uma análise na dimensão conceitual e interpretativa de sentido e significado. Para Vygotsky (2009), os significados se fazem ao longo da história humana por meio das relações sociais nas quais os indivíduos estão inseridos e caracterizam-se por sua constante transformação. São os significados construídos a partir das experiências vividas que constituem o sujeito e sua forma de relação com o mundo, fazendo-o um ser interativo – ao passo que ele se transforma, na mesma medida, transforma a realidade que o cerca. A menção a significado, remete às relações objetivas e subjetivas elaboradas no processo do discurso compartilhado por todos que dele fazem uso, sua vertente é denotativa ou literal. Na exegese de sentido, o autor relaciona ao entendimento pessoal das compreensões e das reflexões provenientes das experiências, dos valores e dos afetos que poderão ser transformados quando criados outros sentidos ou significados.

O indivíduo, definido como sócio-histórico na lente vigotskiana, é um ser relacional, elabora e estabelece significados para os contextos à sua volta, descrevendo-se pelas relações coletivas. É por intermédio desse vínculo que os vários sentidos pessoais são conectados a outros sentidos também pessoais, originando o significado do grupo, que associado ao significado de outro grupo, busca o significado maior, a totalidade. Esse significado é a configuração social de como a consciência humana representa o mundo, e o sentido é a forma individual da compreensão do

mundo. Logo, quando fazemos referência às concepções e olhares dos sujeitos, estamos dizendo sobre a atribuição pessoal de significados.

Esta foi uma perspectiva de destaque em nosso trabalho. A relação criada foi de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. No decurso dos encontros, buscamos obstinadamente problematizar os discursos dos participantes, apropriando-nos da função de mediadores, com a finalidade tanto de apreender seus pontos de vista, como para oportunizar um movimento reflexivo, uma vez que, ao exporem seus pensamentos e percepções, muitas vezes implícitos, os participantes conscientizavam-se deles, iniciando, muitas vezes, um processo de ressignificação. Pimenta e Franco (2014) ratificam essa atitude quando trazem como pressuposto, no cenário da pesquisa qualitativa, que o pesquisador:

(...) realize no coletivo, as interpretações em contexto, realçando as mediações do particular com a totalidade, o que vai desvelando aos participantes da pesquisa a dinâmica das contradições inerentes ao movimento histórico, produzindo compreensão das sínteses provisórias de saber que vão sendo constituídas (PIMENTA; FRANCO, 2014, p. 12).

É nesse cenário que reconhecemos o maior mérito da pesquisa qualitativa: a compreensão dos sentidos que são conferidos pelos diferentes sujeitos à realidade, uma vez que “ao apreender as perspectivas dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para o observador exterior” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51).

4.2 Nas Trilhas da Pesquisa-Ação: Movimentos e Formação

O desenvolvimento da pesquisa no âmbito do trabalho do professor tem sido marcado por inerentes adversidades como a legitimidade do tipo de pesquisa elaborada, a disposição e interesse dos docentes em se envolver no processo formativo, a disponibilidade de recursos e instalações apropriadas, as necessidades das instituições e dos participantes, a privacidade e o isolamento das práticas pedagógicas, a autonomia docente exclusivista em detrimento de uma autonomia coletiva e a vulnerabilidade dos sistemas institucionais (PUENTES; AQUINO; NETO 2009).

Nem todos os tipos de pesquisa podem ser tomados com a finalidade de oportunizar formação. Este objetivo pode ser alcançado somente se possibilitarem um envolvimento efetivo dos participantes na elaboração e desenvolvimento das ações previstas, que apresentem flexibilidade em relação ao objeto investigado e nos quais a finalidade privilegie tanto ou mais formação do que a captura de dados (PRADA; LONGAREZI, 2012).

Dentre as diferentes perspectivas de pesquisa qualitativa, o cenário que se descortinou frente ao problema e aos objetivos propostos, abriu caminho para que elegêssemos a vertente da pesquisa-ação em uma perspectiva formativa como orientação metodológica, uma vez que, decorrente da sintonia entre os pressupostos desta metodologia e os anseios da pesquisa, unifica processos frequentemente independentes; por exemplo, o desenvolvimento pessoal e profissional.

Apesar de não haver uma única visão do que se entende por pesquisa-ação e se possa identificar diferentes correntes dentro desse movimento, este enfoque de investigação colabora para a reflexão sistemática sobre a prática social e educacional vislumbrando a sua melhora e a mudança tanto pessoal quanto social. O pesquisador exerce uma função ativa no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas consoante a realidade dos fatos observados (SANDÍN ESTEBAN, 2010; THIOLENT, 2011).

Sandín Esteban (2010, p. 174) assinala que, de modo geral, os diversos modelos de como planejar e desenvolver uma pesquisa-ação seguem o introduzido por Lewin, “ainda que cada um incida de maneira especial em determinados aspectos em função do conceito de pesquisa-ação no qual está fundamentado e de sua aplicação concreta”.

Estas nuances históricas da pesquisa-ação a orientam como uma possibilidade teórico-metodológica que assume e demonstra uma determinada postura acerca da sociedade, da comunidade escolar, do ensino, da profissão docente e do professor que se almeja formar. Formação no sentido amplo e integral, como projeto de desenvolvimento humano, por via do qual se empenha para que se possam oportunizar transformações no indivíduo nas dimensões que o influenciam e o constituem como docente (FRANCO; LIZITA, 2014).

A concepção crítica da pesquisa-ação procura atingir objetivos emancipatórios por meio da razão. Seu desenvolvimento preconiza uma atitude constante de questionamento e aprendizagem; incentiva a (re)construção do pensamento também

crítico sobre a realidade, promovendo a compreensão de que o conhecimento é encargo social e coletivo; tendo a interlocução como eixo estruturante, não se fecha em uma ideia preestabelecida, fomentando “um modelo de racionalidade comunicacional que busca superar o senso comum, sem desqualificá-lo, mas valorizando-se como ponto de partida e de chegada para novas possibilidades” (PIMENTA; FRANCO, 2014, p. 49).

Para a pesquisa-ação crítica, o acesso ao verdadeiro conhecimento somente pode acontecer por meio da crítica às distorções da realidade que estão incorporadas nas visões dos atores sociais. Para Carr e Kemmis (1988, p. 174), esta concepção é “uma forma de indagação autorreflexiva que empreendem os participantes de situações sociais com o intuito de melhorar a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas, seu entendimento das mesmas e as situações dentro das quais têm lugar”.

Franco e Lisita (2014), convergindo as ideias desses e outros autores³ estabelecem o perfil característico para o desenvolvimento da pesquisa-ação nessa perspectiva:

- a) Ser uma pesquisa que integre, formativamente, os pesquisadores e os participantes, **comprometida com processos de emancipação de todos os sujeitos que dela participam** e vinculada a compromissos sociais com o coletivo, ou seja, ela deve emergir da complexidade da práxis;
- b) Ser uma forma de pesquisa que **induza, motive e potencialize os mecanismos cognitivos e afetivos dos sujeitos**, na direção de irem assumindo, com autonomia, seu processo de **autoformação**;
- c) Ser uma pesquisa que trabalhe com a complexidade dialética do processo formativo: que implique uma flexibilidade criativa; que evolua de acordo com a imprevisibilidade do contexto; **que ofereça espaço ao não previsto, ao novo e emergente**, ao mesmo tempo em que oferece possibilidade de inteligibilidade aos conhecimentos que vão emergindo no processo;
- d) Ser uma pesquisa que permita aos professores, em processo de formação: **aprender a dialogar consigo próprios, dando direção e sentido a seu desenvolvimento pessoal**; aprender a dialogar com a prática docente, quer a exercida por eles próprios, quer a exercida por colegas, e que nesse diálogo possa ir construindo um olhar crítico e reflexivo sobre elas; aprender, também, a dialogar com os contextos de sua prática, os condicionantes de sua profissão (FRANCO; LIZITA, 2014, p. 53, grifos nossos).

Com enérgica influência de Paulo Freire, Josso (2010a, 2010b) argumenta que a pesquisa-ação, em perspectiva formativa, beneficia profundamente a tomada de consciência do pesquisador e dos participantes envolvidos sobre suas vulnerabilidades, sobre seus propósitos e sobre as (in) constâncias dos anseios e dos

³ Verificar Kemmis (1984), Morin (1985), Lavoie, Marque e Laurin (1996), Franco (2003).

projetos de vida. É um paradigma em que os indivíduos envolvidos estão em aprendizagem e, por meio da experiência vivida, conscientizam-se do que são e da função que podem exercer na sociedade.

Essa tomada de consciência, segundo a mesma autora, está ligada à concepção experiencial da formação de si. Nesse interim, os participantes criam um “autorretrato”, mais ou menos explícito, evidenciando as posições existenciais que acaso adotou no decorrer de sua vida, possibilitando-lhe tomar consciência de sua postura de sujeito e das ideias que, (in) conscientemente, estruturam-na. A tomada de consciência exige do participante em formação responsabilização e autonomização. Nas palavras de Josso (2012, p. 23), “[...] é entrar em cena um sujeito que se torna autor ao pensar na sua existencialidade [...]”.

A pesquisa apresenta muitas possibilidades para a formação na direção da autonomia docente, na compreensão de estar ligada à consciência da incompletude de nossos princípios e intenções, bem como de nós mesmos como seres humanos. A prática da autonomia na relação com os outros requer atentar-se aos outros e a nós próprios, todos na condição de humanos inacabados e imperfeitos (CONTRERAS, 2002).

Este tipo de estudo demanda que o pesquisador-formador busque atribuir sentidos e se (trans)formar durante o processo investigativo. Incorpora a dimensão formativa como componente potencial e essencial da investigação, na qual cada fase é “uma experiência a ser elaborada para que quem nela estiver empenhado possa participar de uma reflexão teórica sobre a formação e os processos por meio dos quais ela se dá a conhecer” (JOSSO, 2010b, p. 113).

Nesta perspectiva, considera-se que a realização da pesquisa-ação oriente-se em um processo “de dentro para fora”, uma vez que, para os participantes desenvolverem um estilo de questionamento crítico sobre suas práticas visando transformá-las, previamente devem mobilizar questionamentos que alcancem seus pensamentos, valores e atitudes internas que constituem suas individualidades. O movimento criativo e transformador do sujeito, nos aspectos pessoal e profissional, somente pode ser efetivado pelos participantes que assumem o sentimento de controle de sua vida e de suas decisões, o que lhes credencia ao encorajamento para mudar, reexaminar, ressignificar, transformar.

4.3 Contexto da Pesquisa e População de Estudo

Precedente à apresentação do campo e dos participantes da pesquisa, importa estabelecer um cenário contextual no qual se deu o seu desenvolvimento metodológico: o processo formativo. Os princípios norteadores que fundamentam suas ações rompem com os modelos de formação apoiados nas concepções tradicionais e apresenta os participantes com uma postura questionadora, reflexiva, que os leva a compreender sua complexidade individual e o contexto social no qual estão inseridos.

Para que essa situação ocorra, é necessária a compreensão de que a análise das trajetórias de vida e suas reflexões, não se constitui unicamente como um processo natural, mas aprendido. Não nascemos reflexivos. Conforme interagimos com o meio natural e social e com os nossos semelhantes, vamos ampliando a nossa capacidade de conhecimento, transformando os nossos níveis psíquicos e o potencial de refletir criticamente.

Pensar o homem e o mundo em relação dialética significa pensar o homem (subjetivo) e realidade (objetiva) como unidade. O movimento dialógico, experienciado com o outro, permeado pela linguagem entre o universo objetivo e o subjetivo nos leva a apreender a realidade objetiva e transformá-la. Nesse sentido, o percurso pessoal e profissional dos professores não se dissocia e o movimento de sua historicidade se constitui como ser inacabado, em processo, de constituição histórica, que não “é”, mas “está sendo”, com potencial de “vir a ser”, permanentemente.

O destaque dado ao processo formativo é a (re)visitação às origens, às experiências dos participantes que, quando movidos pelas histórias de vida, afetos, motivações e vivências, uns dos outros, conseguem afetar-se mutuamente e detectam em seu percurso, os problemas enraizados e emergentes para uma atuação docente mais consciente e significativa. Empoderam-se. Transformam a si mesmo e a realidade em que vivem.

4.3.1 O Campo de Pesquisa

Movidos por minha experiência docente na Universidade, minhas relações ali construídas e meu contato ativo com ex-alunos e ex-alunas, agora tornados colegas de profissão, elegemos a mesma instituição para nosso campo de pesquisa.

A instituição está situada em Florestal, cidade da região metropolitana de Belo Horizonte, Minas Gerais. O município foi emancipado na categoria de cidade em 30 de dezembro de 1962, pela Lei nº 2.764, anexo sob o número 261 da Lei Municipal da Câmara de Pará de Minas, Comarca a que ainda se subordina. Localiza-se à margem esquerda do Rio Paraopeba, tomando como base o curso natural das águas e ocupa uma área territorial de 194,73 km² e apresenta população estimada em 7461 pessoas em 2019, de acordo com o Censo do IBGE 2010.

O Campus localiza-se onde, em 1939, foi fundada a Fazenda-Escola de Florestal, que ofertava cursos de formação de capatazes e administradores de fazendas. Sua finalidade era proporcionar a todos os que lidavam com a agricultura e pecuária, setores de ponta na época, o aperfeiçoamento dos conhecimentos. Os fazendeiros teriam ali, ensejo de um exame, estudo e observação direta de suas atividades rurais. Em 1948, a instituição foi transformada em Escola Média de Agricultura de Florestal (EMAF), e passou a oferecer cursos de formação de técnicos agrícolas. Em 1955, a Escola foi incorporada à então Universidade Rural do Estado de Minas Gerais (UREMG), que em 1969 foi federalizada como Universidade Federal de Viçosa (UFV), sendo a EMAF também federalizada. Em 1981, a EMAF foi transformada em Central de Ensino e Desenvolvimento Agrário de Florestal (CEDAF), passando a oferecer cursos técnicos diversos.

Atualmente oferece Ensino Médio Federal e cursos técnicos presenciais para cerca de 800 estudantes; também oferece cursos técnicos na modalidade à distância para mais de 900 alunos, amparado pelo programa MedioTec⁴. No total, capacita profissionais em mais de 20 municípios de Minas Gerais e no oeste da Bahia.

Em 2006, com a preparação para a implantar o Ensino Superior por meio do programa REUNI⁵ do governo federal, a instituição iniciou uma nova fase ao integrar o Campus da UFV em Florestal.

⁴ Criando em 2011 no governo Luís Inácio Lula da Silva, o MedioTec origina-se incorporado ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). É destinado a estudantes regularmente matriculados no ensino médio das Redes Públicas Estaduais e Distrital de Educação, socialmente vulneráveis, de maneira a promover-lhes uma formação técnica na modalidade de educação a distância concomitante à formação regular, ampliando suas chances de inserção profissional quando da conclusão da etapa regular de sua educação básica (BRASIL, 2017).

⁵ Instituído pelo Decreto Presidencial nº 6.096, de 24 de abril de 2007 no governo Luís Inácio Lula da Silva, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) apresentou-se como uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), do Ministério da Educação (MEC), com o objetivo de duplicar a oferta de vagas bem como fornecer condições para a redução da evasão de estudantes dos cursos de nível superior no Brasil.

Hoje, como UFV *Campus* Florestal, a entidade oferece, além dos cursos técnicos (concomitantes e pós ensino médio), cursos de Graduação em diferentes áreas do conhecimento. São eles: Administração, Agronomia, Ciências da Computação, Engenharia de Alimentos, Tecnologia em Gestão Ambiental e as Licenciaturas em Ciências Biológicas, Educação Física, Física, Química e Matemática. Na Pós-Graduação são oferecidos Doutorado Acadêmico em Ciências da Computação por meio de um programa multicampi; Mestrado Acadêmico em Manejo e Conservação de Ecossistemas Naturais e Agrários; Mestrado Profissional em Administração Pública em rede nacional e os Mestrados Profissionais em Química e Matemática em rede nacional que capacitam principalmente professores da Educação Básica.

O Campus conta com mais de 1500 hectares; neles estão 52000m² de áreas construídas, áreas de plantio, de pecuária e de preservação ambiental permanente. A instituição conta com corpo operacional de 120 professores, 193 técnicos e 108 funcionários terceirizados.

4.3.2 População de estudo: origens e caracterização do grupo

Após os apropriados pareceres favoráveis das diversas instâncias da Universidade, apresentamos o projeto à professora coordenadora do programa Residência Pedagógica⁶ na instituição, que prontamente nos deu também seu assentimento.

O programa de Residência Pedagógica da Universidade envolve estudantes em períodos finais das licenciaturas em Biologia, Educação Física, Física, Matemática e Química e ocasionalmente se reúnem para discussões e direcionamentos das atividades. Fui convidado a comparecer à reunião subsequente do programa para a apresentação do projeto e o convite aos estudantes para a constituição do grupo. Nesta ocasião, a professora apresentou-me aos participantes do programa e passou-me a palavra. À medida que pontuávamos os objetivos e a trajetória da ação,

⁶ Articulado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o programa Residência Pedagógica, implantado em 2012, é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso. Essa imersão deve contemplar, entre outras atividades, regência de sala de aula e intervenção pedagógica, acompanhadas por um professor da escola com experiência na área de ensino do licenciando e orientada por um docente da sua instituição formadora.

observávamos, pelos semblantes e questionamentos, um forte interesse e grande euforia para com o trabalho, percepções que consolidaram nossa impressão de pertinência do projeto. Dos 28 presentes, 18 manifestaram disposição ao preencherem o formulário de inscrição.

Paralelamente, realizamos o mesmo convite a ex-alunos e ex-alunas, já graduados e graduadas, que já estavam lecionando, sendo que poderiam estender o convite a colegas de trabalho e/ou a outros docentes conhecidos. Dos 6 convidados, 4 mostraram interesse em fazer parte do grupo. O convite também foi feito a 3 estudantes de licenciaturas da Universidade que não estavam vinculados ao programa Residência Pedagógica e já estavam na fase de curso dos Estágios Supervisionados; destes, 1 se interessou em ingressar no grupo.

Com os contatos telefônicos de todos os 23 possíveis participantes em mãos, criamos um grupo virtual em um aplicativo multiplataforma de troca de mensagens instantâneas e comunicações em áudio e vídeo pela internet – *WhatsApp* – como canal de comunicação, com a finalidade de realizar alinhamentos online; envio de materiais; trocas de ideias, reflexões e experiências; registro e compartilhamento de sugestões e como ferramenta de produção de informações. Dado o caráter informal, que permite registrar as informações por meio de textos, imagens, *emoticons* e gravações de voz, o dispositivo foi utilizado como um recurso para aproximação e estabelecimento de vínculos entre o pesquisador e os participantes.

Nos encontros para os convites e nas primeiras conversas no grupo virtual, percebi que a pesquisa já havia começado: havia um desejo por mudanças de visões e melhorias na qualidade de vida – pessoal e profissional – dos participantes, que demandava a descoberta de novas formas de fazer formação e de produzir conhecimento. Este contexto seria um campo fértil para a construção e desenvolvimento de um processo formativo para tentar perseguir aquilo que tanto os participantes quanto o trabalho almejavam: uma formação e uma pesquisa na qual as pessoas implicadas tenham algo a “dizer” e a “fazer” (FALS BORDA, 1987; THIOLENT, 2011).

Com o grupo virtual formado, previamente ao primeiro encontro, por meio de mensagens de texto, levantamos algumas sugestões para o nome do grupo e propusemos uma eleição. Colaborativamente chegamos a um termo que agradou em unanimidade. Daquele momento em diante, nos remetemos ao grupo virtual como “Grupo Lentas”. Do latim *legens*: “o que lê”; e da reflexão filosófica: “ver o mundo com

outras lentes”, o termo foi ao encontro de nossas expectativas ao gerar reflexões como “ver o ensino com outras lentes”, “as lente que utilizamos para nos enxergar são as mesmas que usamos para enxergar o outro?”. Este movimento serviu como o primeiro condutor de aproximação dos participantes enquanto tomada de decisão em grupo.

No intervalo entre as interações no grupo virtual e o primeiro encontro formativo presencial, 6 estudantes manifestaram incompatibilidade de dia e horário (previamente escolhidos pela maioria); outros 6 não compareceram e 4 estudantes compareceram ocasionalmente nos primeiros encontros. Estes últimos alegaram participações em outros projetos dentro da Universidade. Apesar da importância de suas falas e questionamentos em participações nos esporádicos encontros, deliberamos por não considerá-los na população deste estudo.

O grupo foi consolidado com 7 participantes, cuja faixa etária variava de 23 a 40 anos quando da sua constituição. Três eram graduandos, sendo 2 provenientes do curso de Licenciatura em Química e 1 da Licenciatura em Ciências Biológicas; outros três eram docentes em atuação profissional, egressos da mesma instituição, ambos Licenciados em Química e eu, como pesquisador e participante pois, no contexto da pesquisa, é inviável desassociar o pesquisador e o seu pertencimento ao grupo a ser pesquisado, uma vez que ele constitui em elemento integrante do contexto investigado e nele estabelecendo uma relação de mão dupla: “ora o pesquisador é um observador crítico, ora é um participante ativo sincronizado no tempo e no espaço” (TREVIZAN; SOUSA, 2018).

Os códigos de identificação dos participantes foram definidos por pseudônimos escolhidos por cada um/a, sendo elas e eles: Gabriel, Joyce, Lucas, Rodrigo, Ana e Maria. As passagens relativas ao pesquisador foram identificadas por “PE”.

As características dos perfis dos participantes, apresentadas a seguir, foram coletadas porque consideramos importante conhecer as trajetórias acadêmicas, profissionais e pessoais e áreas de interesse para perceber quem eram os interlocutores e interlocutoras, que repertórios e experiências traziam e que poderiam ser mobilizadas ou aplicadas como levantamento de conhecimentos prévios, necessidades e lacunas no decorrer da pesquisa.

Gabriel: É estudante do 8º período de Licenciatura em Química, tem 25 anos de idade, possui curso técnico profissionalizante em Química, foi integrante do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID – realizando trabalhos de monitoria e regência nas escolas públicas circundantes. Seu trabalho de

conclusão de curso está relacionado às linhas “Modelos no Ensino de Química” e “Natureza da Ciência”. É postulante ao Mestrado nestas mesmas linhas e não possui experiência docente.

Joyce: É estudante do 8º período de Licenciatura em Ciências Biológicas, tem 29 anos de idade, possui curso técnico profissionalizante em Meio Ambiente, é integrante do Programa Residência Pedagógica por meio do qual desenvolve projetos envolvendo ensino e aprendizagem em escolas participantes. Seu trabalho de conclusão de curso está relacionado à conservação de abelhas nativas para recuperação de áreas degradadas. A participante não apresenta experiência docente.

Lucas: É estudante do 8º período de Licenciatura em Ciências Biológicas, tem 24 anos de idade, também é membro do Programa Residência Pedagógica o qual oportunizou ser regente auxiliar de turmas durante 1 ano. Seu trabalho de conclusão de curso está relacionado ao capital informacional de estudantes da educação básica.

Rodrigo: É professor de Química da Educação Básica, tendo concluído a graduação no ano de 2018 e tem 23 anos de idade. Possui curso técnico profissionalizante em Administração. Também foi integrante do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID – realizando trabalhos de monitoria e regência nas escolas públicas circundantes. Seu trabalho de conclusão de curso está relacionado à linha “Modelagem Ensino de Química”. É postulante ao Mestrado nesta mesma linha e tem 1 ano de experiência na docência em escolas públicas estaduais.

Ana: É professora de Química da Educação Básica, tendo concluído a graduação no ano de 2018 e tem 25 anos de idade. Possui curso técnico profissionalizante em Química. Seu trabalho de conclusão de curso está relacionado à linha “História da Química”. É aluna de Mestrado na área de Engenharia Nuclear e tem 2 anos de experiência na docência em escolas públicas estaduais.

Maria: É professora de Química da Educação Básica, tendo concluído a graduação no ano de 2018 e tem 29 anos de idade. Possui curso técnico profissionalizante em Química e experiência laboratorial como técnica em Química de 4 anos. Seu trabalho de conclusão de curso está relacionado a interdisciplinaridade e espaços não formais. Participou do Projeto Mais Educação, o qual lhe oportunizou 4 meses de experiência na docência em escolas públicas estaduais. A participante realiza trabalho voluntário por meio de aulas preparatórias para o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM – a alunos em situações de vulnerabilidade social.

Entre os que indicaram não terem experiência no ensino, alguns relataram curtas vivências docentes, como substituição de professores, aulas particulares, trabalhos como plantonistas (monitoria) esclarecendo dúvidas de estudantes em escolas, cursos preparatórios e/ou na própria instituição de graduação. Pelo fato de não terem uma experiência mais robusta no ensino, com manejo de turmas, proposições metodológicas e preparação de aulas, esses participantes foram considerados como não tendo experiência docente.

4.4 A Construção dos Dados

O contexto guia das ações de aporte à construção dos dados foi estabelecido pela identificação da problemática, associada ao levantamento das necessidades formativas (pessoais e profissionais), os instrumentos e recursos que oferecessem subsídios aos objetivos da pesquisa e a proposta e discussão dos temas que seriam abordados em diferentes momentos.

A cada encontro, avaliava-se com os participantes a pertinência do que havia sido discutido no encontro anterior, os sentimentos e influências das atividades propostas no âmbito de suas individualidades e para suas práticas, as inquietações, ajustes e reenquadramentos que poderiam ser feitos e assim progressivamente. Esse movimento foi vivido semanalmente, entre os meses de julho a dezembro de 2019, totalizando 15 encontros de aproximadamente 4 horas, perfazendo 60 horas de trabalho.

Consideramos importante acrescentar no tempo dos encontros propriamente dito, os momentos de trocas de expectativas e experiências que os antecederam e as ocasiões de partilhas de vivências e inquietações que os sucederam, visto que fizeram parte do universo observacional, na intenção de estarmos “dentro do mundo dos participantes não como alguém que faz uma pequena paragem ao passar, mas como quem vai fazer uma visita” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 113).

Compuseram os dados da nossa pesquisa: as gravações dos áudios dos encontros; suas transcrições; diário de campo produzido a partir da observação participante dos encontros do grupo; mensagens do grupo dos participantes via aplicativo WhatsApp; produções textuais dos professores (relatos de experiências, textos reflexivos elaborados a partir das atividades propostas e memoriais).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), “dados” é um termo que reporta aos materiais em estado bruto que os pesquisadores apreendem acerca de seu objeto de estudo e de seu contexto; são as unidades e generalidades que formam a base da análise. “Os dados incluem os elementos necessários para pensar de forma adequada e profunda acerca dos aspectos da vida que pretendemos explorar” (p.149). O conjunto de dados, organizados no quadro a seguir (QUADRO 2) compôs o nosso *corpus* de análise:

Quadro 2- Delimitação e características do corpus de análise

Fonte de Dados	Descrição	Forma de coleta	Código
Diário de campo	Diário elaborado em arquivo digital pelo pesquisador a partir de notas de campo e estudo reflexivo destas.	Observação participante e análise reflexiva.	DC
Encontros do Grupo	Áudios captados dos encontros.	Mini gravador digital e aplicativo “Gravador de voz” de telefone celular.	E: Encontro A: Áudio
Mensagens de Aplicativo (WhatsApp)	Interações no Aplicativo (mensagens de voz, texto, vídeos e imagens) entre os participantes.	Análise do histórico de postagens no grupo dos participantes da pesquisa no Aplicativo.	MW
Produções dos professores	Relatos de experiências, memoriais, textos reflexivos e percepções dos exercícios realizados a partir das atividades propostas.	Materiais escritos (notas de campo, transcrições, anotações dos participantes) digitalizados.	PP

Fonte: elaborado pelos autores.

Ressaltamos que os códigos apresentados no Quadro 2 serão utilizados para identificar a origem dos dados.

Todos os dados captados no decorrer da pesquisa foram compilados e dispostos na forma de arquivos digitais, os quais foram processualmente analisados a partir da realização dos ciclos reflexivos por nós, pesquisadores, de maneira que, em determinados momentos, articulávamos questões acerca do processo da pesquisa-formação. Esse movimento oportunizava a reflexão sobre a nossa função no grupo, sobre os debates ocorridos, suas argumentações e controvérsias, sobre as nossas percepções acerca das performances, necessidades e inquietações dos participantes, ocasionando, por vezes, em redesenho de atividades e encaminhamentos, como aprofundamentos de determinadas temáticas e enfoque em situações específicas. Esta dinâmica possibilitou também a elucidação de eventuais questionamentos sobre os discursos e concepções dos participantes de modo a dar sustentação ou invalidar as hipóteses construídas no decorrer da pesquisa.

A análise sincrônica dos dados assegurou-nos também a compreensão dos sentidos conferidos pelos participantes às percepções de suas ideias, vivências e características intrínsecas, e às suas atuações docentes “imediatamente”, isto é, naquele momento da coleta de dados, possibilitando-nos, desta forma, observar uma transformação em tais sentidos no decorrer do processo – o que converge ao objetivo central desta pesquisa, o entendimento da complexidade individual e os processos de mudança internos, uma vez que os sentidos conferidos pelos participantes não são permanentes.

Analisar os dados qualitativos significa explorar todo o material levantado durante a pesquisa em um processo de busca e estruturação sistemática de transcrições de entrevistas, notas de campo, análise de documentos e demais informações disponíveis com a finalidade de intensificar a compreensão do pesquisador acerca desses elementos e promover a divulgação dos achados (BOGDAN; BIKLEN, 1994; LÜDKE; ANDRÉ, 2013).

Segundo os autores, a organização dos dados para análise após a captação, a fase mais formal neste estágio, envolve o desenvolvimento de um sistema de codificação para a construção de um conjunto de categorias descritivas em um processo de leitura e releitura sucessivas.

Outro ponto importante nesta etapa é a consideração tanto do conteúdo manifesto quanto do conteúdo latente do material. É preciso que a análise não se restrinja ao que está explícito no material, mas procure ir mais a fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente ‘silenciados’ (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 57).

Desta forma, como referencial para o exame dos dados qualitativos obtidos a partir da nossa pesquisa, buscamos suporte metodológico na Análise de Prosa (ANDRÉ, 1983).

4.4.1 Análise de Narrativas

Consciente das adversidades que a pesquisa de abordagem qualitativa enfrenta na interpretação dos dados e ainda da necessidade de ultrapassar a rigidez positivista que imperou por décadas os estudos no campo de Educação, faz-se primordial a eleição do método de análise apropriado ao que se busca alcançar na

pesquisa no sentido de ampliar as possibilidades de entendimento sobre as diferentes dimensões da realidade.

Ao ter como aporte as orientações de Lüdke e André (2013, p. 49), de que a análise de dados qualitativos “[...] é um processo criativo que exige grande rigor intelectual e muita dedicação [...]”, deve-se compreender que é preciso sistematização, coerência e decisão a respeito do tipo de tratamento dos dados.

Os caminhos trilhados desde o início do século XX e os embates travados em diferentes campos do conhecimento têm permitido melhor compreender e reafirmar a utilização e análise da narrativa como opção metodológica para a formação de professores, visto que possibilita inicialmente um movimento de investigação sobre o processo de formação e, sob outro enfoque, possibilita, a partir das narrativas, entender os sentimentos e representações dos atores sociais no seu processo de formação e autoformação.

Como observou Roland Barthes (1966), “[...] a narrativa é uma prodigiosa variedade de gêneros da comunicação humana: mitos, lendas, fábulas, contos, novelas, épicos, histórias, estórias, tragédias, dramas, comédias, (...), conversas e outros [...]” (p. 1-2).

Para Chatman (1978) e Torodov (1980), citados por Alves e Blikstein (2006), a narrativa compreende duas estruturas concomitantes:

(...) a *história*, que é a sucessão de eventos (ações e acontecimentos) combinada aos existentes (personagens, lugares etc); e o *discurso*, que é a maneira pela qual o conteúdo é transmitido. Assim, a história é o *que* a narrativa mostra, enquanto o discurso corresponde a *como* é mostrada (p. 406, grifos dos autores).

As narrativas pessoais, contributo de Nóvoa (2010) para a Ciência da Educação buscam conectar Educação e formação vinculando a história de vida do sujeito à sua própria aprendizagem experiencial. Nesse sentido, as narrativas permitem a compreensão de elementos importantes que enriquecem a prática docente por entender que esta acontece indissociável às vivências, emoções, momentos de construção e desconstrução e resistências na afirmação da identidade pessoal e profissional.

As narrativas de si são práticas autopoieticas, nas quais o sujeito identifica aspectos formadores nas suas experiências e constitui sentido à sua trajetória. Para Nóvoa (2013), a reflexão sobre a trajetória pessoal é um movimento investigativo e

formador da identidade, a qual não é fixa, pois o sujeito pode reconfigurá-la em virtude de novas experiências e compreensões.

As narrativas de vida não objetivam apenas que o sujeito fale de si e, segundo Alves e Blikstein (2006), não se constituem em uma única perspectiva:

Nenhuma narrativa é, em princípio, totalmente autônoma, monológica e monofônica. Suportada por toda uma intertextualidade, a narrativa não é *dita* por uma única voz, mas por muitas vozes, geradoras de textos que se entrecruzam no tempo e no espaço, a tal ponto que, muitas vezes, se faz necessária “uma escavação” semiótico-linguística para recuperar a significação profunda dessa polifonia (p. 420, grifo dos autores).

No percurso metodológico, o uso das narrativas é uma oportunidade de o sujeito refletir sobre a sua história, elencando fatos – do passado e do presente – para construir conhecimento acerca de si e poder, assim, pensar em suas atitudes e posicionamentos atuais e em suas perspectivas futuras, mediante seu modo de operar escolhas, de se situar em seus vínculos e de definir seus interesses, nas valorizações e aspirações. As narrativas partem de várias situações que constituíram o seu dia a dia. São histórias que vão desde o seio familiar à vivência social e cultural, perpassando amigos, professores e demais sujeitos que, de alguma maneira, contribuíram na sua formação.

Ferrarotti (2014, p. 41) afirma que as narrativas de si relatam uma “práxis humana”, que é uma:

[...] atividade sintética, totalização ativa de todo um contexto social. Uma vida é uma práxis que se apropria das relações sociais (as estruturas sociais) interiorizando-as e voltando a traduzi-las em estruturas psicológicas, por meio da sua atividade desestruturante – reestruturante.

É, a partir desta práxis humana, que “[...] o sujeito confronta-se consigo mesmo” (JOSSO, 2014, p. 67), ordenando e articulando diferentes momentos de sua vida, os quais estejam dispersos no seu percurso, e construindo, assim, sua própria cronologia formativa e educativa. Essa formação busca dar sentido à constituição ontológica e à relação consigo e com o outro, em um movimento de busca de respostas a questionamentos como: O que me constitui? Que caminhos me trouxeram até aqui? Como ressignificar os novos caminhos?

O trabalho com narrativas, enquanto práxis humanas, objetiva, portanto, que o sujeito entenda a sua própria trajetória e como esta o influencia enquanto indivíduo e

profissional, mediante a identificação de contextos, pessoas e acontecimentos, bem como a atribuição de sentidos.

As experiências, ao serem narradas, passam da expressão do psicológico ao cultural do ser. Interessa o conhecimento de si e, mais além, a importância que o sujeito lhe atribui na regulação de seu percurso de vida.

Nesse sentido, apoiamo-nos em Nóvoa (1995, p. 9), quando comenta que hoje não é mais possível separar o “eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão impregnada de valores e ideais, e muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana”.

Quando decidimos pensar a trajetória dos participantes do grupo, tentamos contextualizar suas memórias em temas que fizessem parte de sua vida, das políticas educacionais que orientam suas práticas e do tempo histórico-cultural em que estão inseridos, e também dentro de um foco de investigação que fosse do nosso interesse como pesquisador. Assim, optamos pela Psicologia Positiva como tela de fundo ou mote temático para estruturar as atividades do processo formativo e dialogar com as narrativas acerca da formação de aprendizagens pessoais e profissionais dos participantes.

Como veremos no quinto capítulo, a tomada de consciência de suas trajetórias de vida ou dos próprios percursos formativos serve aos participantes como recurso para o olharem-se no tempo e o sensibilizarem-se a uma postura consciente e efetiva em suas vidas pessoais e profissionais.

4.5 Etapas da Pesquisa

O percurso formativo percorrido pelo grupo, embora flexível, foi realizado no sentido de se buscar a compreensão dos participantes como seres únicos, de características intrínsecas, em um movimento de revisitar as origens, motivações e legados individuais.

Foram elaboradas e sistematizadas ações que foram desenvolvidas ao longo de um semestre com a finalidade de investigar as potencialidades, limites e contradições de um processo formativo no contexto sócio-histórico das realidades individual e profissional em um grupo de estudantes de licenciaturas em períodos finais de curso e professores iniciantes e experientes e, em decorrência, criar

possibilidades para ressignificar o pensar e agir dos participantes e de seus contextos por meio da negociação de sentidos e da produção compartilhada de significados.

O trabalho de planejamento do processo formativo, que esteve na base da pesquisa, será esboçado a seguir a fim de que o leitor compreenda a produção dos dados e para contextualizar as informações que serão discutidas no Capítulo 5, que tratará de sua análise.

Em um movimento de rememoração, tínhamos como objetivo conhecer os participantes, seus percursos formativos, contextos de atuação, suas práticas pedagógicas, suas adversidades, ações consideradas bem-sucedidas, perspectivas de ação profissional e, mais além, conhecer suas origens, suas constituições socioculturais, suas percepções individuais de si e do “outro”, o que os motiva, o que os angustia, como estão os diferentes setores da vida e como estes se conectam e influenciam no seu desempenho profissional, de forma a estabelecer um ambiente favorável para a criação de vínculos e ao compartilhamento de vivências.

4.5.1 Primeiro encontro: primeiras impressões e perspectiva das necessidades

Recepcionei os participantes no primeiro encontro com a entrega dos kits contendo materiais personalizados do grupo (FIGURA 2). Iniciei o encontro agradecendo a disponibilidade e o interesse de todos/as na colaboração com o trabalho e apresentei o logotipo do grupo (FIGURA 1) e o significado pretendido.

Figura 1- Logotipo do Grupo Lentes



Fonte: elaborado pelo autor.

A imagem projetada pela lente é um campo que remete à vida, e nela há uma pessoa sentada dentro de um livro; pode significar um olhar apurado sobre a educação: a educação como um lugar fértil, onde há produção, onde há conhecimento, onde há inspiração. A educação, a leitura, remete para um lugar onde há vida, por mais que em volta haja uma realidade que possa ser

dura, arenosa, infértil. Os dedos representam aqueles que são convidados a olhar através da lente do conhecimento, como mediadores da educação; o professor utiliza diferentes lentes para diferentes contextos, a forma como ele enxerga “o outro e seus mundos” (PE)

Figura 2- Materiais oferecidos aos participantes



Fonte: elaborado pelo autor.

Iniciei as discussões sobre o processo formativo proposto, tecendo uma crítica aos métodos de formação tradicionais, sistematizados “de cima para baixo”, no qual o especialista (formador) transfere conhecimentos preestabelecidos aos professores em formação, estes como expectadores passivos.

Com a premissa de postular um valor determinante para a investigação científica sobre as situações práticas, “essa forma de conceber a formação tem contribuído para criar hierarquias acadêmicas e sociais entre as ciências que se dedicam à pesquisa do fenômeno educativo e entre as pessoas que nele trabalham” (PIMENTA; FRANCO, 2014, p. 43).

No campo da formação docente, em diversos contextos emergem problemas que o elemento científico, representativo da racionalidade técnica, unicamente não pode responder, quando se trata sobretudo de fenômenos próprios da prática e de aspectos e situações pessoais que possam influenciá-la: complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade, conflito de valores, entre outros.

Os participantes reconheceram a minha percepção sobre o cenário da formação de professores ao trazerem a visão de que o contato com a prática da profissão docente é tradicionalmente realizado apenas nos anos finais de formação, após toda uma carga de teorias pedagógicas e de conteúdos específicos de

determinada área de conhecimento. Essa concepção de formação há tempos vem sendo criticada por pesquisadores da área de educação, que vêm admitindo cada vez mais o importante papel da prática profissional e da reflexão como contexto de construção de saberes.

O decurso do encontro foi marcado pelas apresentações dos participantes, quando todos relataram sobre seus contextos de formação e experiências docentes. Também falamos sobre a nossa trajetória profissional e novamente fizemos uma explanação sobre o projeto de pesquisa-formação, o qual foi posteriormente enviado no grupo virtual.

Em seguida, pedi que todos os participantes lessem e, com seus assentimentos, assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE A). Na sequência, foram convidados a preencher um levantamento de caracterização dos participantes (APÊNDICE B), reunindo informações como nome, idade, gênero, dados de escolarização na educação básica e no ensino superior, experiência docente (tipos e descrição), temas dos trabalhos de conclusão de curso (finalizados e em andamento), áreas de interesse e atividades de ocupação no tempo livre e sua frequência. Essas questões serviram de aporte para traçar um panorama geral de cada participante.

4.5.2 Segundo encontro: a Linha do Tempo Regressiva e o Diário dos 5 minutos

O segundo encontro foi balizado pela apresentação, discussão e realização de duas atividades: a linha do tempo regressiva e o diário dos 5 minutos.

O tempo faz parte das preocupações humanas. Seu conceito começou a ser construído no início da evolução da consciência e do pensamento sobre a passagem do tempo e sua vinculação com a experiência humana. Aristóteles, no século IV a.C., foi o primeiro a mencionar o “curso do tempo” em *Física IV*, e o representava como uma linha.

O exercício “Linha do tempo regressiva” foi por nós elaborado e proposto, na intenção de usá-lo como processo interno linear de organização das memórias que pudesse permitir uma volta reflexiva ao passado, ano a ano, e, em perspectiva regressiva, permitisse compreender a origem de quem somos nos âmbitos: emocional, comportamental, pessoal, profissional, familiar, afetivo e espiritual, por exemplo. Em outras palavras, seria uma viagem em nossas memórias que nos permite

resgatar informações contidas em nossa consciência mais profunda e um convite ao autoconhecimento. Os especialistas afirmam que, quando fazemos uma linha do tempo pessoal, nós conseguimos entender melhor quem somos, porque somos e tudo que nos trouxe até aqui.

O “Diário dos cinco minutos” foi a segunda atividade do encontro. De origem na Psicologia Positiva, o *Five Minute Journal* ou “Diário dos Cinco Minutos” é uma prática que tem sido amplamente divulgada no meio corporativo nas últimas duas décadas por Alex Ikonn e UJ Ramdas e entendemos que a técnica pudesse ser uma ferramenta promissora na formação de professores. O conceito fundamenta-se em um treino diário da mente para o enfoque na gratidão a coisas e tarefas cotidianas trazendo à tona a consciência para ações intencionais que orientarão o que se pretende realizar, os objetivos conquistados e o que poderia ter sido executado no dia, mas por algum motivo não foi. Segundo os autores, a técnica condiciona o cérebro por, diariamente, materializar o que foi feito com êxito e aclarar o que precisa ser, ou poderia ter sido efetivado. Este movimento estabelece um ciclo virtuoso de motivação e conscientização que pode provocar aumento na sensação de bem-estar e maior aceitação às mudanças.

A dinâmica consiste em responder quatro perguntas (duas ao acordar e duas antes de dormir). No início do dia as perguntas têm o objetivo de estabelecer a perspectiva sobre como ele será, quais pretensões serão realizadas. Fazendo um exercício de conexão com cada sensação, escreve-se três itens que completem a expressão: “Eu sou grato por...” Para a segunda pergunta, também em conexão com as sensações e em um exercício de trazer novas hipóteses para o dia, escreve-se três itens para a pergunta: “O que faria o dia de hoje incrível?”. Na atividade de reflexão para elencar os itens desta proposta, pode-se pensar “Como me sentiria se isso acontecesse?”. As duas perguntas do fim do dia são mais reflexivas. Encerra-se a atividade com os seguintes questionamentos: “Quais foram as 3 coisas que fizeram o dia de hoje ter sido incrível?” e “Como eu poderia ter feito melhor?”. Estas duas questões funcionam como um mecanismo de análise do dia de forma reflexiva, procurando o que de mais positivo aconteceu, como também proporcionam um protagonismo do participante no sentido de torná-lo mais consciente do direcionamento de suas ações e atitudes que poderiam ter sido executadas com mais eficiência nos itens que não alcançaram as expectativas iniciais de maneira satisfatória ou não foram realizadas.

O pesquisador orientou os participantes a realizarem esse exercício por pelo menos 30 dias para, após esse período, compartilharem as experiências relacionadas no grupo.

4.5.3 Terceiro encontro: As narrativas de si

Realizando uma socialização das primeiras impressões dos participantes sobre as atividades do encontro anterior, o terceiro encontro foi norteado a partir da discussão da seguinte questão: “Qual a importância de entendermos a própria história? Qual a importância de compreendermos quem somos e como essa compreensão pode influenciar em nossa perspectiva docente?”

Os participantes foram convidados a escreverem uma carta, em terceira pessoa, resgatando suas memórias como: a casa onde nasceram; o seio familiar; as brincadeiras de infância; as primeiras relações construídas; os amigos; os locais; o processo de escolarização; os primeiros professores; as comidas; os sonhos; as angústias, decepções e adversidades, enfim, um retrato da infância, adolescência, juventude e vida adulta.

Compreendemos que esse movimento de rememoração oportuniza apreender a cultura “do lado de dentro”. Para Amado (2009), esse exercício visa captar, através do relato/narrativa, a interpretação que uma pessoa faz do seu percurso de vida, com a respectiva diversidade de experiências e sentimentos, ao longo do tempo, nas mais diversas circunstâncias ou contextos e em ligação com diferentes sujeitos e lugares.

Meneghel (2007), tal como muitos autores, defende que, atualmente, as narrativas de vida retomaram sua importância, talvez porque a crise dos modelos societários numa era em que os meios de comunicação parecem homogeneizar todas as formas de comunicação social, devolve às pessoas a difícil tarefa de (re) pensar e (re) construir a sua história única.

Nóvoa (1992) propõe a existência de uma nova epistemologia da formação pessoal ao afirmar que a abordagem biográfica prioriza o papel do sujeito na sua formação, ou seja, a própria pessoa se forma mediante a apropriação de seu percurso de vida, ou do percurso de sua vida escolar.

No terreno da formação de professores, isso implica, segundo Nóvoa, considerar o conceito de reflexividade crítica e assumir que “ninguém forma ninguém”

e que “a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida” (NÓVOA, 1988, p. 116).

O encontro foi encerrado com a discussão das seguintes questões: “Qual foi a sensação de fazer um resgate da sua história e o que mais lhe chamou a atenção nestas memórias? Qual memória resgatada que mais impactou? De que forma essas memórias trouxeram alguma conexão com a escolha pela profissão docente?”

Para entender melhor o encadeamento dos pensamentos emergentes, é importante lançar um olhar sobre as experiências pelas quais os participantes atravessam, na intenção de conhecer sua história de vida de maneira integral. Por meio da escuta e do compartilhamento dessas histórias, foi possível identificar formas de apoio e entraves para que o desenvolvimento pessoal e profissional acontecesse.

Concordamos com Bueno (1998) quando diz que, ao lançar um olhar mais detido e apurado sobre seu passado, os participantes têm a oportunidade de refazer seus próprios percursos, “[...] e a análise dos mesmos tem uma série de desdobramentos que se revelam férteis para a instauração de práticas de formação” (p. 15); mais além, acreditamos ser esse movimento o primeiro construto “para” e “na” formação docente.

É nesse sentido que as escritas de si são formadoras. Vygotsky (2002, p. 78) alinhava-se a esse ponto de vista quando afirmava que “quanto mais formos capazes de dar conta a nós mesmos e aos outros da experiência vivida, mais ela é vivida conscientemente”.

Convém salientar aqui a coerência entre a noção de reflexividade autobiográfica, entendida como o retorno sobre si mesmo, para tirar lições de vida, e a noção de formação. Para Gadamer (1997, p. 44-55), na tradição alemã, a “formação” (*Bildung*) consiste numa elevação do ser singular, que se desprende de si para alcançar a consciência histórica, ou seja, para se manter aberto ao diferente, a outros pontos de vista menos individuais e mais universais.

4.5.4 Quarto encontro: A Roda da Vida

Neste encontro, cujo foco foi estabelecer um olhar específico para diferentes campos da vida, foi apresentada a ferramenta incorporada pela Psicologia Positiva, a “Roda da Vida”. O conceito foi originalmente criado na década de 1960 por Paul J. Meyer, pioneiro na área do desenvolvimento pessoal e profissional e fundador do

Success Motivation Institute. Os pilares da sua filosofia são o desenvolvimento pessoal e o cumprimento de objetivos, a adequada gestão do tempo e o desfrute dos êxitos. Contudo, a origem da representação gráfica das áreas vitais remonta ao budismo, onde existe a roda da vida do budismo tibetano, idealizada como um sistema de autoavaliação.

Utilizada por psicólogos, a Roda da Vida se configura como um mecanismo que permite às pessoas identificarem suas prioridades e, a partir daí, saírem em busca de metas assertivas a serem atingidas com mais clareza e infalibilidade.

Esse dispositivo é composto por um círculo com algumas divisões, sendo altamente flexível nesse aspecto, dando a quem manuseia uma grande quantidade de áreas para serem analisadas. Em cada uma delas é definida uma esfera da vida considerada fundamental para a conquista do equilíbrio pessoal. A ideia central é que as pessoas façam reflexões periódicas sobre a atenção dispensada a cada uma destas áreas e desenvolvam um plano de ação para melhorar o que não está satisfatório.

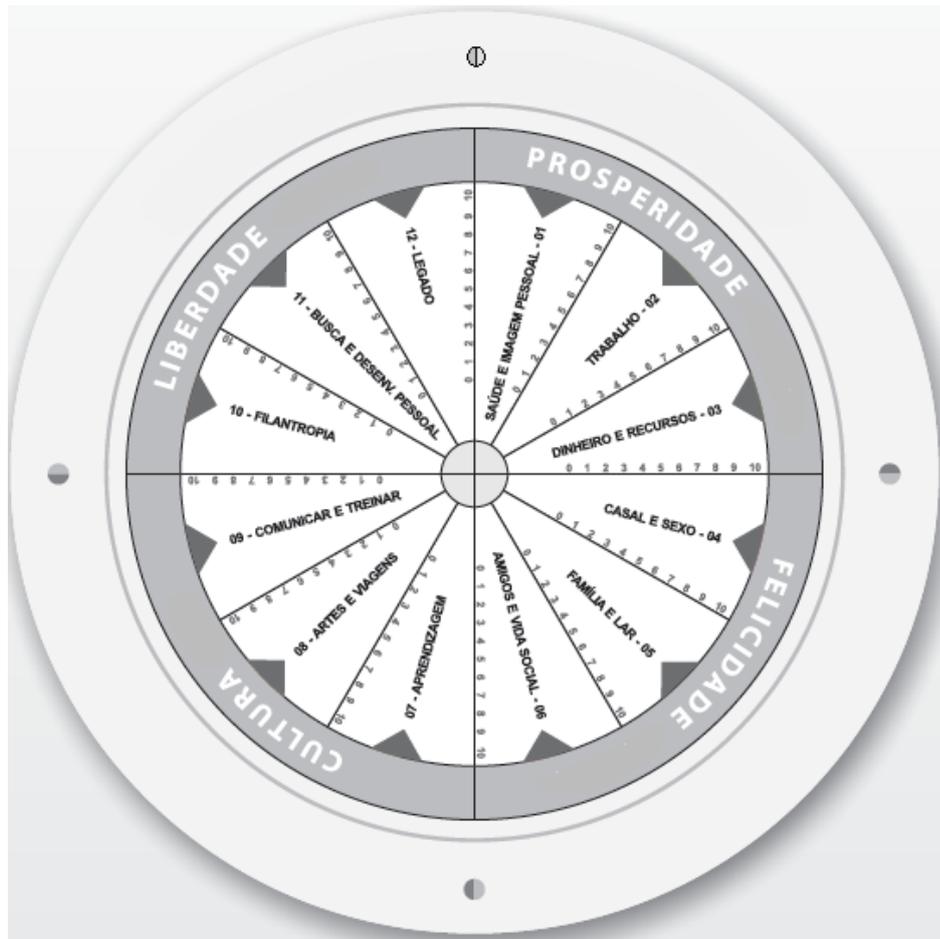
Dividida em escala de fatores importantes de acordo com as determinações de cada pessoa, a Roda da Vida (FIGURA 3) utilizada na atividade compreendeu 4 áreas subdivididas em 12 prioridades específicas (QUADRO 3):

Quadro 3- Prioridades componentes da Roda da Vida

<p>Prosperidade (campo material):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Saúde e imagem pessoal; - Trabalho; - Dinheiro e recursos 	<p>Felicidade (campo das relações):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Casal e sexo; - Família e lar; - Amigos e vida social;
<p>Cultura (campo do conhecimento):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aprendizagem; - Artes e viagens; - Comunicar e treinar 	<p>Liberdade (campo da transcendência):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Busca e desenvolvimento pessoal; - Filantropia; - Legado

Fonte: Elaborado pelos autores.

Figura 3- Roda da Vida



Fonte: Elaborado pelo autor.

Inicialmente foram apresentadas e discutidas as 4 áreas e suas respectivas prioridades. Logo após, o pesquisador distribuiu uma cópia da Roda da Vida para cada participante para preenchimento. Todos fizeram seu diagnóstico com base no grau de satisfação que têm, atualmente, com relação a cada prioridade, atribuindo a nota de 0 a 10 em cada uma delas.

Corroborando com as ideias de Paul J. Mayer, se uma área da vida não vai bem, seja qual for, as outras podem ser influenciadas negativamente, então é preciso motivação e coragem para promover o equilíbrio. Para Meyer, a motivação precisa vir de dentro; deve ser pessoal, ter raízes profundas e fazer parte dos pensamentos mais íntimos.

No contexto dos participantes do grupo, para além do “ser professora e professor” existe um “ser humano” que é integrado em diferentes áreas, mas articuladas e interdependentes.

A finalização do encontro se deu com a discussão da seguinte questão: Como foi traçar esse diagnóstico? Quais foram as áreas que apresentaram desempenho mais e menos satisfatório? Como essas áreas influenciam sua formação docente?

O pesquisador colocou em questão quais seriam as prioridades que estariam mais intrinsecamente ligadas à docência para aprofundamento nas discussões no próximo encontro e o grupo chegou à conclusão que seriam: trabalho, aprendizagem e legado.

A finalidade por nós vislumbrada com a atividade “Roda da Vida” foi que os participantes entrassem em contato com habilidades e dificuldades, reconhecendo áreas que eles se destacam e áreas outras que não têm tanto engajamento e/ou boa performance. A ideia é que eles se perguntem por que isso acontece e como podem buscar equilibrar ou mesmo trazer uma habilidade/talento que tenham numa esfera e propor direcionar em outra esfera que esteja com dificuldade de gerar melhores resultados.

4.5.5 Quinto encontro: As prioridades em evidência na docência

O encontro foi iniciado com uma discussão acerca das impressões e sentimentos envolvidos após o preenchimento da Roda da Vida e em seguida foi proposta uma roda de conversa sobre as três prioridades mais intrinsecamente ligadas à docência segundo indicado pelo grupo no encontro anterior: trabalho, aprendizagem e legado.

Na prioridade “TRABALHO”, foi proposta uma discussão a partir de dois pontos: aspectos históricos e motivacionais, e o trabalho como fonte de recursos financeiros. Para isso foram lançadas as seguintes questões: O que motivou a escolha pela profissão (Professora? Professor? Familiar? Contexto?); Como é o olhar para seu futuro como docente? Baixos salários, desvalorização social e más condições de trabalho: é possível ser um profissional de sucesso neste contexto historicamente difundido?

Para a prioridade “APRENDIZAGEM”, foi colocada em discussão a questão: “O que fazer para ser e se manter como um bom profissional?”.

Para a prioridade “LEGADO”, foi posto em discussão o seguinte questionamento: “O que o indivíduo deixa para o mundo?”.

Sendo o legado construído ao longo da vida e finalizado com a morte, cada participante foi convidado a escrever o que gostariam que fosse escrito sobre si para o mundo, fazendo alusão, metaforicamente à sua lápide. A lápide, nesse sentido se configura como o marco da finitude material. Ao final do encontro houve um momento de reflexão acerca das prioridades trabalhadas e das “lápides” escritas.

4.5.6 Sexto encontro: *Checklist* – Novas perspectivas

Entendemos que, assim como só é possível ensinar se antes houver aprendido, só é possível inspirar transformação se antes o sujeito gerenciar as transformações de sua mentalidade. E para se transformar, é preciso conhecer a própria mentalidade e mudá-la se necessário, pois o modo como pensamos sobre as situações determina como agimos e, conseqüentemente, determina se as conseqüências dessas atitudes serão negativas, neutras ou positivas. Neste encontro foram apresentados conceitos sobre *Mindset* (mentalidade) e seus dois campos: Fixo e de Crescimento (DWECK, 2017) e, em seguida, foi proposta uma discussão no grupo no sentido de articular esses dois campos na vida pessoal e no trabalho docente, vinculando-os às potencialidades e fragilidades individuais dos participantes.

Relacionando os conceitos de *Mindset* às prioridades da Roda da Vida trabalhadas (Trabalho, Aprendizagem e Legado), foi proposta a atividade por nós denominada “*Checklist*”⁷ (QUADRO 4) em que os participantes elencaram suas metas de curto, médio e longo prazo. As metas de curto prazo são aquelas pretendidas de realização em menos de 1 ou 2 anos; as metas de médio prazo são projetadas para a concretização em um período aproximado de 5 a 7 anos; as metas de longo prazo são gerais, pesadas, inatingíveis a curto e médio prazo, mas acessíveis aos serem fragmentadas em metas menores.

⁷ *Checklist* é uma palavra em inglês, considerada um americanismo que significa "lista de verificações". Esta palavra é a junção de *check* (verificar) e *list* (lista). Uma *checklist* é um instrumento de controle, composto por um conjunto de condutas, nomes, itens ou tarefas que devem ser lembradas e/ou seguidas.

Quadro 4- Atividade *Checklist*

	TRABALHO			APRENDIZAGEM			LEGADO		
	Curto prazo	Médio prazo	Longo prazo	Curto prazo	Médio prazo	Longo prazo	Curto prazo	Médio prazo	Longo prazo
O que?									
Quando?									
Onde?									
Com quem?									
Quanto?									
Como?									

Fonte: Elaborado pelos autores.

Inferimos que os principais benefícios deste exercício são: a manutenção do foco e da motivação e a tangibilidade de realização pelo gerenciamento dos resultados.

O encontro foi encerrado com a discussão da seguinte questão: De que maneira as potencialidades individuais elencadas podem contemplar a busca pela conquista das metas estabelecidas e como ressignificar as fragilidades?

O exercício de refletir sobre as áreas/prioridades da Roda da Vida e estabelecer metas a serem alcançadas a curto, médio e longo prazo, em consequência, pode servir aos participantes como ferramenta automotivacional, uma vez que, vendo e reconhecendo as características de suas individualidades, norteadas pelas prioridades, certamente terá seu sistema retroalimentado com dados da realidade que comprovam seu sucesso no empenho de esforços para mudança, fortalecendo sua autovalidação, sua crença em si mesmo como alguém que pode ser e realizar muito mais ao colocar-se em ação.

4.5.7 Sétimo encontro: a Linha do Tempo Progressiva

O encontro se iniciou com o levantamento das impressões, sentimentos envolvidos e quaisquer outras influências na vida pessoal e/ou profissional dos participantes em decorrência de todas as atividades até o momento realizadas

Neste encontro, foi proposta a realização de uma outra linha do tempo, agora em perspectiva progressiva. Além da linha do tempo que conecta ao passado, há também a que ajuda a projetar o futuro, a planejar as novas metas pessoais, os objetivos profissionais, a realização dos sonhos e projetos de vida. Este exercício tem a premissa de o indivíduo se enxergar em intervalos de tempo específicos. É o momento de conexão com futuro almejado, de estabelecer estratégias e de buscar

forças e motivações para construí-lo realmente. Após a construção da linha do tempo progressiva, houve um momento de socialização.

Ao final do encontro foi discutida a seguinte questão: que impactos você observou nos questionamentos que tivemos nos últimos encontros, quais as relações estabelecidas e qual a importância em sua perspectiva de atuação ou prática docente?

Ao longo do processo formativo preconizamos a investigação “com” os participantes e não somente “sobre” eles, contribuindo para que se assumam como produtores ativos do conhecimento, da teoria e da prática de reconhecerem a figura “do outro” em contexto social, passando, deste modo, por transformações nos próprios contextos de pensar e de trabalho. A colaboração neste cenário é artefato imprescindível, pois é compreendida como particularidade frutífera para que os participantes transformem o agir, ampliando o sentido e o significado da condição docente, bem como realizando criação compartilhada (MORAN; JOHN-STEIN, 2003).

O processo formativo por nós empreendido, visou oportunizar aos participantes a vivência de uma experiência prazerosa, valorizada por desvendar novas formas de ser, ver, sentir, pensar e agir e por orientar a construção partilhada de novos olhares e atitudes para a vida pessoal e para a docência.

Os professores do século XXI devem exceder do individualismo para um trabalho de perfil mais colaborativo, da centralidade do ensino para a centralidade da aprendizagem, do tecnicismo para a criticidade e a investigação, das preocupações do que acontece dentro da sala para o que vem de fora dela e de um conhecimento limitado para um conhecimento mais integrativo, tudo no sentido de se adaptar a uma sociedade em constantes transformações, instituída de novas especificidades globalizantes (DAY, 2004).

Historicamente, a cultura do trabalho na escola impôs aos professores uma ação extremamente solitária. Para Diniz-Pereira (2015):

o individualismo - como uma das marcas mais fortes e mais resistentes da identidade docente -, pode ser reforçado tanto por meio da organização e da cultura das escolas, como pelos significados sociais sobre o magistério (a docência, o que significa ensinar, o que é ser professor) (p. 129).

O professor pisa na sala de aula e, daquele momento em diante, é somente ele e os alunos. Antes disso, planeja suas aulas sozinho. Depois disso, em tese, analisa os resultados do processo de aprendizagem sozinho. Para isso contribuem a organização clássica do docente para um determinado grupo de estudantes, a falta

de tempos e espaços na rotina pedagógica para o encontro com seus colegas, mas também a construção da professora e do professor enquanto profissional da certeza e da verdade jamais compartilhada ou negociada com outros sujeitos, educadores ou educandos.

Transformar o docente em um profissional não solitário, mas solidário é tarefa que requer tanto paciência e escuta quanto firmeza e segurança.

Nesse processo, atentamos para a relevância da postura reflexiva dos participantes na percepção de si e do “outro”. Pois é por meio da reflexividade que questionam a si mesmos, suas perspectivas e sua prática, perguntando-se até que ponto tem levado em conta a importância de adotar postura reflexiva crítica, que os auxilie a construir respostas no seu cotidiano pessoal e educativo.

5 CAMINHOS PERCORRIDOS

O nosso destino nunca é um lugar, mas uma nova maneira de olhar para as coisas.

(Henry Miller)

Jornada realizada! Na bagagem, inúmeros apontamentos e recordações dos lugares percorridos. Saudosas lembranças dos encontros de sexta à tarde, entremeados por conversas sobre a vida, sobre as escolas, sobre experiências e sonhos com a profissão docente. Conversas nem sempre fáceis, mas que, na disposição de partilha e acolhimento, juntos eram ressignificadas. Enxergávamos nossas inquietações nos discursos do “outro”. Na socialização de experiências e visões de mundo, uníamos forças para superar o que estava ao nosso alcance, e contornar o que fugia de nossa alçada para, nesse movimento, nos (trans) formar, enquanto compartilhávamos o pote de doces.

Nesta seção realizamos o que é mais árduo em uma perspectiva de pesquisa que não lida simplesmente com os “sujeitos participantes da pesquisa”, mas com seres humanos que vão se fazendo parceiros/as, companheiros/as de jornada e amigos/as. Companheiros/as que partilharam, a cada encontro, suas dificuldades, adversidades, angústias, limitações, motivações, anseios e êxitos, e com os quais também dividimos nossos sonhos, quedas e conquistas, em âmbito pessoal e profissional, a fim de explorar as fronteiras entre o indivíduo na complexidade de sua constituição e o docente em um mar de possibilidades e em constante metamorfose. Assim, nesta pesquisa reconhecemos o crescimento pessoal e profissional, como intimamente associados.

Na produção das narrativas de análise, interceptam-se muitos movimentos: reconhecer o ponto de partida apropriado; o essencial do objeto; os pensamentos implicados; a concretude das necessidades; a consciência elucidativa; a identidade; as relações mútuas do dito e do não dito e a prática social.

Para Lüdke e André (2013), um ponto importante na etapa de análise dos dados:

[...] é a consideração tanto do conteúdo manifesto quanto do conteúdo latente do material. É preciso que a análise não se restrinja ao que está explícito no material, mas procure ir mais a fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente “silenciados” (p. 57).

Nesta busca, estivemos interessados na visão que os participantes têm nos contextos pessoal e profissional e na forma como veem a si próprios em relação às questões em causa. Nossa preocupação central foi o modo como os participantes experienciaram o processo: Como definem aquilo que fazem? O que é importante para eles? O que eles esperam atingir? Possuem determinadas convicções que influenciam a forma como definem a sua participação (religiosas, políticas, de classe social, feministas, movimentos pela vida)?

A análise foi elaborada com base em narrativas, vivências e ideias, assumindo que todas elas são estabelecidas social e historicamente, que são carregadas de posicionamentos, que são ideológicas e distantes de critérios de neutralidade. Os dados aqui discutidos são resultados de uma conjunção de enunciados, ora dos próprios participantes, ora do que se viu, se ouviu e se pensou do que eles disseram nos momentos formais e excepcionais ao contexto em análise. Deste modo, reconhecendo a impraticabilidade da isenção, bem como o compromisso de buscarmos um distanciamento de nossas emoções, juízos e afeições, buscamos o caminho da moderação, nos apoiando aos sinais que fomos encontrando na vivência da formação, norteados pelos marcos teóricos.

Ainda que tenhamos projetado cuidadosamente o nosso percurso, muitas proposições, discursos e percepções emergiram no processo. E os “inesperados”, por vezes se configuraram em respostas aos nossos propósitos. Em certos momentos precisamos alterar os percursos, redesenhar caminhos, embrenhar por trilhas antes não conhecidas por todos, mas os que as conheciam, iam nos guiando.

Inicialmente, tecemos uma reflexão sobre as aprendizagens que vieram pela experiência narrativa vivida com os participantes. O movimento de voltar e deter o olhar nas experiências vividas por eles em nossos encontros nos possibilitou identificar importantes reflexões e aprendizagens que se deram ao longo da pesquisa, especialmente por meio do pertencimento ao grupo.

5.1 (Re) significando o caminho dos viajantes

Na definição e significados do percurso epistemológico e metodológico do Grupo Lentes, no qual as experiências, as narrativas e a formação estão para além de construções temáticas, buscaremos dar sentido aos indícios deixados por Gabriel,

Lucas, Joyce, Ana, Rodrigo e Maria, ao longo desse caminho, para demonstrar como estão articulados estes três elementos. Ao realizar esse movimento, as características intrínsecas e relacionais de cada um/a, inevitavelmente emergiram, tomando-nos com as memórias dos momentos compartilhados.

Trazer os eixos articuladores do Grupo Lentes e integrá-los na escrita e na partilha de ideias e atitudes, pelas quais os participantes ressignificam suas experiências e promovem sua autoformação, tem como pano de fundo o processo de transformação dos sujeitos dentro de seu campo profissional, intimamente associado ao processo de constituição individual, o ‘tornar-se professor/professora’ na reflexão no/do espaço-tempo das vivências expressas na ação formativa.

As narrativas de cada participante, ao mesmo tempo em que expressavam questões particulares, indicavam caminhos convergentes das mesmas questões vivenciadas em outros contextos pelos demais. Os percursos foram delineados no sentido de sinalizar e discutir trechos de destaque de suas narrativas que, de alguma forma, reverberaram nas reflexões do grupo. As epígrafes que dão início às seções subsequentes, selecionadas a partir das narrativas de nossos “companheiros de viagem”, procuram traduzir brevemente o “olhar para si” e para a docência. Ao final de cada “percurso”, é apresentada uma breve análise autoral de cada um/a sobre sua “viagem” e as possíveis marcas deixadas.

5.1.1 O percurso de Gabriel

“Eu sinto que a felicidade é a área que mais influencia a prática docente, é o que o professor traz de fora” (Gabriel. PP. E5)

Gabriel tinha 25 anos e cursava o oitavo período do curso de Licenciatura em Química no início da pesquisa. Sua vivência que mais se aproximava à prática docente era sua atuação como integrante do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID – realizando trabalhos de monitoria e regência nas escolas públicas do município de Florestal e cidades vizinhas.

Com ideias muito bem estabelecidas sobre o percurso acadêmico que gostaria de continuar trilhando, o Ensino de Química, seu discurso alinhava-se às dificuldades de aprendizagem dos estudantes muito em função da falta de engajamento dos

professores. Seu trabalho de conclusão de curso, paralelamente elaborado à sua participação no grupo, estava relacionado a “Natureza da Ciência”.

Gabriel estrutura sua narrativa a partir de sua infância, pois percebeu, ao longo do processo formativo, que sua história é importante para elucidar o contexto atual de sua biografia. Segundo seus relatos, sempre lidou com suas emoções com muita intensidade, em todos os aspectos, e apresentou três episódios marcantes de transformação em sua vida:

(...) em 1999 eu tive uma mudança muito grande que foi entrar na escolinha [referência ao ensino infantil]; em 2005 eu tive a morte da minha mãe e em 2014 entrei aqui [referência à Universidade], então assim, eu tive que mudar de cidade, então sempre foram mudanças muito bruscas (Gabriel. PP. E4).

Esses episódios ajudam a revelar as marcas construídas ao longo da sua vida e que podem ser percebidas a partir de sua história pessoal, seus valores e sua caminhada educacional até a universidade. As dimensões da trajetória de vida de Gabriel são estruturantes do seu “eu” e se articulam internamente aos seus discursos sobre a origem de seu fascínio com relação às Ciências:

(...) lendo a minha carta eu estava lembrando como que desde criança eu gostava de misturar as coisas. Eu misturava tudo, eu pegava cera com desinfetante e falava que estava fazendo experiência e eu queria ver o que acontecia; eu gostava de sentar na tempestade para ver os raios caindo, então assim, eu tinha umas coisas [referência a comportamentos] muito diferentes e **minha alegria era contar para meus colegas o que tinha acontecido** (Gabriel. PP. E5. Grifo nosso).

Neste fragmento, fazendo menção ao exercício “Linha do Tempo Regressiva”, Gabriel (re)encontra os primeiros elementos que considera constitutivos de, hoje, sua escolha profissional.

Com relação aos estímulos anunciados para a carreira docente, Gabriel cita um episódio do início do curso de graduação, na disciplina “Áreas de Atuação”, em que ocorrem palestras de cada subárea da Química pelos respectivos especialistas.

Quando veio a professora da área de Ensino de Química, eu lembro direitinho, ela estava com cabelo solto, blusa rosa, tênis branco e calça jeans, eu lembro bem porque isso foi muito marcante para mim. Ela foi muito receptiva e acolhedora. **Ela começou a falar sobre a pesquisa que desenvolvia e eram coisas que confrontavam diretamente o ensino tradicional, por memorização.** Pensei: ‘eu sempre via meus professores do ensino médio por vezes tentando construir raciocínios, mas a turma sempre preferia ir para o lado da memorização. Então eu pensei: **será que eu quero ter esse tipo de postura que ela está tendo?** [referência à professora que estava ministrando] (...). Aí veio a vontade avassaladora de ser professor.

Entrei no PIBID, fiquei tão apaixonado pelo PIBID que até atrasei o curso só para poder participar das reuniões (...). Eu percebo que o contexto de ser curioso desde criança também influenciou, mas eu acho que foi muito mais da figura que eu encontrei na professora pesquisadora de Ensino de Química (...). Aí começou a fazer tanto sentido aqui, o que os meus professores do ensino médio da área de ciências passavam, que **aí eles começaram a fazer parte dessas influências**. Porque no ensino médio ninguém fala de ensino, todo mundo ensina, mas ninguém fala de ensino. (Gabriel. PP. E5. Grifos nossos)

O excerto da fala de Gabriel faz alusão às suas influências para a carreira docente colocando em destaque a importância do/a professor/a formador/a na constituição da profissionalidade e da humanização dos futuros docentes pois, além de exercer sua atividade profissional, o/a formador/a influencia diretamente na concepção pedagógica e na formação relacional do/a futuro/a professor/a.

Cruz e Marcel (2014) afirmam que o/a professor/a formador/a, que é referência para os/as futuros/as professores/as, é aquele/a que os estudantes consideram ser exemplo de prática docente e parâmetro para a futura prática profissional. Uma escolha intencional com base nas práticas didáticas de professores que se destacam em qualidade comparativamente a outros. Mais além, acreditamos que essa referência é pautada também nas relações pessoais, inerentes à profissão, pois:

A figura da professora, do professor é das mais próximas e permanentes em nossa socialização [...] repetimos traços dos nossos mestres que, por sua vez, já repetiram traços de outros mestres. Esta especificidade do processo de nossa socialização profissional nos leva a pensar em algumas das marcas que carregamos. São marcas permanentes e novas, ou marcas permanentes que se renovam, que se repetem, se atualizam ou superam (ARROYO, 2008, p. 124).

Mesmo sem nenhuma experiência docente formal, Gabriel percebe as dificuldades, prazeres e possibilidades que permeiam o Ensino de Química e a necessidade de a professora e o professor estarem em processo contínuo de formação, a fim de possibilitar o desenvolvimento crítico e reflexivo dos estudantes. Sua postura, ao longo de todo o processo, foi coerente com esta perspectiva, uma vez que Gabriel não hesitava em expor suas dificuldades pedagógicas oriundas de sua participação nos projetos institucionais como o PIBID.

Sobre o exercício “Roda da Vida”, Gabriel o considerou estratégia essencial na busca do equilíbrio vida pessoal e vida profissional e atribui a área “Felicidade” como sendo uma grande influenciadora na atuação de professores e professoras.

A área 'Felicidade' talvez é a que mais influencia na docência, porque minha postura na sala de aula, eu sinto que, por mais que as três partes [referência às 3 prioridades desta área: Parceiro e Sexualidade; Família e Lar; Amigos e Vida Social] não tenham, à primeira vista, relação direta e explícita com a docência, **é como se fosse energia para fazer algo**. Por exemplo, quando estou um pouquinho mais para baixo, cansado, triste, eu sinto que, talvez eu não faria um bom trabalho, não daria uma boa aula. Felicidade é uma coisa que eu também trago de fora para dentro, aquele meio escolar vai influenciar. Eu sinto que a felicidade, ao mesmo tempo é a que mais influencia na prática docente, é a mais influenciada. **A Roda [da Vida] me trouxe essa percepção**, porque a maioria dos professores não conseguem fazer essa associação (Gabriel. PP. E5. Grifos nossos)

Ao vincular a área "Felicidade" como a que mais influencia e é influenciada pela docência, Gabriel nos indica o quanto a área de Ensino significa em sua vida e é o construto de seu bem-estar subjetivo. O conceito de bem-estar subjetivo, na Psicologia Positiva, vai de acordo com o conceito de "saúde" da Organização Mundial de Saúde (1946): "o completo estado de bem-estar físico, mental e social, e não simplesmente a ausência de enfermidade" (Preâmbulo da Constituição da OMS). Seligman e Csikszentmihaly (2000) apontam que o bem-estar subjetivo se refere ao que as pessoas pensam e sentem sobre suas vidas. De acordo com os autores, na prática, bem-estar subjetivo é apenas um termo que soa mais científico para o que as pessoas geralmente descrevem como felicidade.

O principal desafio que os futuros docentes enfrentam, segundo Gabriel, é a experiência no ensino. Sendo crítico da escassez de disciplinas pedagógicas nas Licenciaturas, é ciente de que mesmo com um aumento desse campo dentro do curso, os estudantes não estariam preparados. Em sua concepção, o estágio é apenas um recorte, e a experiência é fundamental para o sucesso da educação em Química.

(...) com exceção dos que desistem, infelizmente, talvez os mais experientes desenvolvem uma certa 'armadura' contra o que acontece no dia a dia do professor, só que aí tem um problema: **'como desenvolver essa armadura?'** Porque muitas vezes é aquele professor que dá aula há muitos anos! **E será que é benéfico desenvolver essa armadura?** Tem uma pesquisa que demonstrou que em 10 anos após a formação inicial é quando o licenciado ele está formando o caráter dele enquanto professor, é quando ele está terminando de se formar, então é ali que acontecem os traumas, é ali que começam a surgir esses professores que tipo, abominam a licenciatura, o ensino. **Eu não quero perder a motivação, e agora eu consigo perceber o quanto isso está relacionado com as outras áreas da vida** (Gabriel. PP. E9. Grifos nossos).

Nesta passagem, Gabriel, ao trazer a analogia da "armadura", coloca em discussão o "engessamento" dos saberes da experiência como fator que pode contribuir para o desinteresse e a desmotivação para com o trabalho docente ao

mesmo tempo em que questiona se essa “blindagem” a todos os contextos escolares enfrentados realmente fosse o objetivo a ser alcançado.

O tema trazido sobre o período de formação do “caráter enquanto professor” remete ao trabalho de Michaël Huberman “O ciclo de vida profissional dos professores”, citado por Nóvoa (2013), quando reflete sobre a questão “Em que consiste a estabilização no ensino?”:

(...) trata-se, a um tempo, de uma escolha subjetiva (comprometer-se definitivamente. (...) Num dado momento, as pessoas ‘passam a ser’ professores, quer aos seus olhos, quer aos olhos dos outros, sem necessariamente ter de ser por toda a vida, mas ainda assim, por um período de 8 a 10 anos, no mínimo (HUBERMAN, 2013, p. 40).

A compreensão da visão de Gabriel para com as diferentes áreas da vida como fomentador da motivação para o trabalho docente é um indício da conexão entre a vivência das atividades no grupo e seu desenvolvimento pessoal e profissional. Observamos que os principais indicadores de mudanças oportunizados pelo processo formativo, expressos e manifestados por Gabriel, estão relacionados ao seu novo olhar para as relações acadêmicas e para si próprio:

Eu entendi que os encontros tiveram um olhar para a dimensão pessoal talvez maior que a própria formação de professores em si. Porque eu acho que a base de tudo é o pessoal, mesmo que ser professor seja uma coisa mais profissional, de conhecimento pedagógico de conteúdo, de conhecimento de conteúdo, eu sinto que o pessoal influencia sim o profissional professor. Esse foi o diferencial.

O aspecto pessoal, como que eu me entendi, para mim, os resultados foram muito maiores. Eu senti que lá nos momentos dos encontros teve um impacto muito grande, e que “ficou”. Como diz nossas avós: “foi uma plantinha que pegou”. Na época eu lembro que eu tinha muitas perspectivas de olhar para as minhas relações e ver que algumas eram muito importantes para mim e outras já não faziam tanta diferença. Eu percebi alguns traumas meus, algumas coisas que eu não gostava, por exemplo a forma como eu era tratado, como uma pessoa que fala e ninguém entende, tinha algumas coisas assim. A “sementinha” que brotou estava relacionada a como eu percebo essas relações que tinham sido traumáticas, como que as novas relações que eu estava criando, como que eu já determinava certos “prazos de validade”, sem me atentar para as outras áreas da vida que nos formam e são tão individuais. Isso impacta na minha carreira acadêmica-profissional porque eu vim para o mestrado e sabia que iria conhecer pessoas novas, e à medida que eu ia conhecendo, agora eu estava com consciência que aquela pessoa tem suas questões, seu histórico de vida, que vai influenciar nas relações. Eu percebi que tudo acaba e que as relações também acabam e que a cada momento a gente tem que pensar o que a gente está tirando dessas relações. E eu comecei a reparar que quando a gente tem consciência de que as coisas acabam, e eu acho que essa foi a maior lição que ficou, a gente consegue valorizar o que está acontecendo agora, enquanto não acabou. Se tomamos consciência disso, fica mais fácil correr atrás das metas, planejar o futuro, mas viver o presente. E isso não é uma coisa que todo mundo sabe porque

senão seria uma coisa que as pessoas fariam, e elas não fazem. As pessoas não valorizam o que está acontecendo agora, não entendem como tudo se conecta.

Além da finitude das coisas, que eu acho que foi a maior lição, que eu não sei porque, mas ficou na minha cabeça, a valorização docente, o que é ser professor, o que é a profissão docente, depende de como nos enxergamos enquanto indivíduos. Eu comecei a tomar mais consciência da maleabilidade, da transformação que pode acontecer na minha vida, no sentido de eu poder mudar sempre. Ao longo dos encontros eu estava na iminência de mudar de cidade, e as transformações que aconteceram, eu percebi que era porque eu queria, eu não fui obrigado. Eu sempre fui vítima da vida né, foi a primeira vez que tomei controle. Eu passei a me valorizar enquanto pessoa. (Gabriel. MW)

5.1.2 O percurso de Joyce

“Eu considero ‘sucesso’ você estar feliz, conseguindo fazer as coisas que você gosta, no seu tempo” (Joyce. PP. E5)

Joyce estava com 29 anos de idade no início da pesquisa e cursava o oitavo período de Licenciatura em Ciências Biológicas. Assim como Gabriel, sua atividade que mais se aproximava da experiência docente era como integrante do Programa Residência Pedagógica, cuja atuação era cenário de vários episódios trazidos ao grupo: dilemas, desafios e influências na vida pessoal.

A trajetória de Joyce é marcada, em primeiro estágio, por um processo de determinação familiar que a educa de forma consciente ditando-lhe valores relativos à educação como único meio de ascensão social. O primeiro episódio de transformação se dá na adolescência quando da separação de seus pais. O fato de ser a filha mais velha e de ter assumido a responsabilidade de cuidar dos irmãos muito cedo, contribuíram com suas características de ser uma pessoa fria e muito fechada e deixaram marcas profundas que, durante os depoimentos, puderam ser sentidas no tom emocionado com que foi narrado.

Ao entrar na Universidade, Joyce se tornou uma pessoa muito emotiva, atribuindo esse novo traço por ter passado a adolescência tentando ser forte e por ter outras responsabilidades ainda maiores, agora consigo mesma.

Joyce, desde o primeiro contato, mostrou-se uma pessoa tímida, introvertida, mas compenetrada, olhar reflexivo, gestos discretos, tom e ritmo de voz baixo e cadenciado. Esse perfil, segundo a própria, era um agente dificultador para a realização de suas atividades como professora aprendiz. Eventos como solicitar para que os estudantes se dividissem em grupos, ligar equipamentos multimídia auxiliares

nas aulas, conduzir experimentos, entre outros encargos, à primeira vista simples e rotineiros para a maioria dos docentes, para Joyce, eram ações inalcançáveis, segundo suas narrativas.

Essas limitações não comprometeram a performance de Joyce no grupo. Ao contrário, percebíamos que eram fragilidades que necessitavam ser externadas, uma vez que seus posicionamentos nos encontros foram progressivamente mais notados. As adversidades, em vários aspectos, enfrentadas pelos professores com frequência eram manifestas em suas falas, como no fragmento a seguir, proferido no primeiro encontro do grupo:

Os alunos são muito carentes tanto em questão financeira quanto emocional. Acho que no emocional até mais (...) a gente vê que eles são muito carentes mesmo. Só que, como vamos ajudar na questão emocional, sendo que muitas vezes **é a gente que precisa de ajuda também?** (Joyce. PP. E1. Grifo nosso).

O relato de Joyce se configurou como um indício do que traduzimos como uma necessidade formativa, corroborada pelos demais participantes ao alimentarem a reflexão com outros posicionamentos e situações vivenciadas.

Uma carreira profissional, especialmente a docência, pode ser caracterizada como uma ocupação emocional, mas cada indivíduo pode vivenciar emoções diferentes em função das experiências que são subjetivas e podem afetar o comportamento, com implicações na saúde, no bem-estar e no engajamento das pessoas no ambiente de trabalho. O ensino é uma experiência emocional (KANT; LENKA, 2013). As emoções são permanentes no trabalho docente porque estão ancoradas em relacionamentos interpessoais entre professores, entre professores e estudantes e pelas pressões das políticas educacionais e das condições de trabalho (MARCHESI, 2008).

Outro aspecto que nos chamou a atenção nos relatos de Joyce diz respeito ao cenário que a direcionou para a escolha da Licenciatura:

Eu nunca falei isso nem para a minha família, mas eu sempre quis fazer Arqueologia. Querendo ou não, está mais ou menos ali né [menção à aproximação ao curso de Ciências Biológicas], só que, conforme a gente vai crescendo, vai percebendo, aí o primeiro baque foi aquele: **'para você ser arqueóloga, você tem que ser muito rico, tem a questão de logística'**. Aí sempre tem aquela pressãozinha né, de: 'Ah, você tem que fazer um curso para você ganhar muito dinheiro'. Aí eu inventei de fazer administração. Não gostei, tinha um alto custo, larguei para fazer licenciatura em Biologia. Quase me mataram! (Joyce. PP. E2. Grifo nosso).

O reconhecimento da docência se torna um obstáculo, especialmente, quando fazemos uma reflexão sobre os problemas que há muito envolvem o magistério brasileiro. Segundo Arroyo (2013), Diniz-Pereira (2011) e Gatti *et al.* (2019), apesar de nos últimos tempos ter havido aumento da presença de jovens das classes populares nas instituições universitárias, ainda existe uma “distinção estrutural” entre os cursos para os quais estes são selecionados e/ou direcionados. Na história recente, as licenciaturas têm sido vistas como cursos de representatividade para determinados nichos populacionais. Nesta perspectiva, Gatti *et al.* (2019) destaca haver uma segregação por curso nas universidades, assertiva evidenciada no levantamento do perfil dos participantes desta investigação.

Os exercícios “Diário dos 5 minutos” e “Roda da Vida”, segundo os relatos de Joyce, trouxeram à tona um encorajamento para a realização de atividades, ditas comuns no meio pedagógico, antes não percebido:

Nas minhas aulas, agora, eu vi que eu estou me cobrando muito mais. Assim, levar uma aula bacana para os meninos [alunas(os)]; de cada aula q eu der, ser melhor que a anterior. Eu vejo as coisas que aconteceram na aula e penso: ‘caramba, eu poderia ter feito diferente, eu imaginei aquele cenário lindo, aí dá aquela catástrofe, aí a gente fica meio deprimido’. Na minha cabeça, o ‘dar uma boa aula’ tinha um monte de coisa, e aí, quando chegava no final do dia que não tinha acontecido daquele jeito eu ficava tipo, ‘ah eu vou ter que melhorar isso, vou ter que melhorar aquilo, ao invés de se deprimir’, então nessa parte, os exercícios que fizemos aqui, as trocas de experiências, tudo influenciou positivamente.

Para conduzir dessa forma, eu tive que vencer muitos medos. Eu tinha medo de encarar as turmas, eu não conseguia ligar o *data show* [projetor de imagens], ficava muito angustiada. Fazendo o diário dos cinco minutos eu colocava como meta do dia coisas muito simples como conversar mais com os alunos, dar uma aula diferente, até aula prática eu consegui conduzir e isso era um desafio muito grande para mim; e também ser grata até pelas coisas que tenho dificuldade. Isso tem me feito enxergar a docência e até a vida com outros olhos. Com a formação [referindo-se ao processo formativo] eu aprendi a me conhecer, ter ciência das coisas que eu tenho medo e como enfrentar eles (Joyce. MW).

O medo e a angústia são sentimentos concretos que fazem parte da natureza humana. Em sua narrativa, Joyce indica que os referidos exercícios realizados a mobilizaram para novas atitudes diante de suas fragilidades. Freire (1986) discute a ideia de que não basta racionalizar o medo, sendo mais importante, entendê-lo criticamente para não incorrer na imobilização, enfrentá-lo por meio do reconhecimento da limitação, do autoconhecimento. Neste sentido, elucida o autor:

Sentir medo é uma manifestação de que estamos vivos. Não tenho que esconder meus temores. Mas, o que não posso permitir é que meu medo seja injustificado, e que me imobilize. Se estou seguro do meu sonho político, então uma das condições para continuar a ter esse sonho é não me imobilizar enquanto caminho para sua realização (FREIRE, 1986, p. 69-70).

Eles tem a auto estima muito baixa, então assim, em todas as salas que eu passei até hoje, eles tem mania de falar “Ah! Eu sou burro”, “Eu não consigo”, “Ah! Para que que eu vou estudar?”, “Só tô aqui por que meus pais me obrigam”. Eu vejo que o professor não enxerga ou não quer enxergar isso porque não faz nada. Agora eu consigo perceber que isso pode ser reflexo das outras partes da vida que não andam bem. Nas turmas que eu acompanho, hoje, depois das atividades que a gente fez [referência às atividades do processo formativo], eu já consigo interagir com eles. Consigo conduzir uma atividade em grupo, realizar uma aula prática. Essa era uma meta que tinha escrito. Acho que a coisa mais grandiosa que ficou dos encontros foi a autoconfiança, entender as minhas limitações e criar formas de superar. Tem coisas simples que mudaram muito. Quando eu pergunto [aos estudantes]: ‘Por que não estão fazendo as atividades?’ ‘Ah! Porque eu não sei!’ ‘Ah! Por que eu sou burro e não sei fazer isso!’. Aí eu falo: ‘Não! Você não é burro! Você sabe! Pensa! Tenta aí!’. Aí eles vão perguntando, eu vou auxiliando. Para não dar a resposta eu vou contextualizando. Vou perguntando: ‘Você lembra que a gente falou sobre isso?’ E a gente percebe que eles sabem. Eles sabem as respostas [sentido de criar resoluções para os problemas]. E é interessante porque quando a gente vê a alegria que eles ficam quando conseguem fazer as coisas, o quanto isso reflete na gente. Agora, fazendo residência pedagógica, tem hora que eu fico assim: nossa, você estar na sala de aula e o aluno falar ‘professora, me explica isso aqui’, você vai e explica e vê aquele sorriso, isso meche com a gente. É muito legal A gente se sente melhor (Joyce. PP. E10).

5.1.3 O percurso de Lucas

*“Ser professor é um pouco meio que altruísta, ao querer que o olhar do outro se amplie”
(Lucas. PP. E10)*

Lucas, no início da pesquisa, cursava o oitavo período de Licenciatura em Ciências Biológicas e estava com 24 anos de idade. Também era membro do Programa Residência Pedagógica, o qual lhe oportunizou ser regente auxiliar de turmas durante 1 ano.

A construção do percurso de Lucas é marcada por uma trajetória de determinação e quebra de ciclos face a seu potencial e disposição para os estudos. De família pobre, tendo sido privada de ensino formal, entende o trabalho como valor e questão central de sobrevivência de seus integrantes, ao mesmo tempo em que reconhece a educação como principal alavanca de ascensão social. As origens familiares lhe conferem uma marca identitária cultural que se mostrou essencial no

desfecho que leva às suas atitudes e pontos de vista atuais. A escolha do curso é um episódio ilustrativo deste contexto:

(...) não era o curso que eu queria, apesar de gostar de biologia. Eu não escolhi licenciatura, na verdade era o que tinha. Porque **eu vim de escola pública (...) e há toda uma estrutura social para desvalorizar os cursos de licenciatura, para que essas pessoas atuem nessas áreas e os cursos de grande prestígio são de difícil alcance**. Então, na verdade, de onde eu vim, querendo um curso superior, é o que seria mais acessível. Eu meio que não escolhi, foi dentro do que foi possível que era biologia, a área que eu queria, e era licenciatura (Lucas. PP. E5. Grifos nossos).

O processo inicial da compreensão da profissão docente, segundo a fala de Lucas, encontra respaldo nas ideias de Diniz-Pereira (2011, p. 47) quando afirma que “[...] Tal reconhecimento e escolha estão hoje comprometidos em função da representação social da profissão, fortemente marcada por um sentimento de inferioridade, mediocridade e incapacidade”.

A decisão pelo caminho das licenciaturas, segundo Gatti *et al.* (2019), está definida conforme os marcadores sociais e relacionada à condição de menor reputação do trabalho docente. Para licenciandas e licenciandos, o magistério é uma oportunidade acessível, uma possibilidade de se obter uma profissão a curto prazo, relativamente, e capaz de conciliá-la com as outras atividades de rotina pessoal como o trabalho, que talvez não fosse possível se estivessem em um curso considerado “mais complexo”.

Esse contexto de múltiplas atividades pode ser um fator determinante para que o sujeito ingresse na carreira docente já carregado com as desmotivações socialmente impostas. Segundo Marchesi (2008), as emoções podem afetar seu comportamento e provocar alguns problemas de saúde, de relacionamento, e pode gerar um transbordamento emocional negativo e com reflexos nas várias áreas da vida. Para os autores, abordar a dimensão emocional na formação docente torna-se relevante porque pode ajudar os professores a compreender seus comportamentos e atitudes.

O potencial da trajetória de Lucas é consolidado em sua visão profundamente crítica da realidade da profissão docente e os diversos aspectos que se inter-relacionam na vida dos professores. Enxerga a sociedade como meio excludente dos pobres e das classes trabalhadoras, sendo reprodutora da lógica elitista. As demandas e o interesse que Lucas nutre pela educação são condições necessárias para estabelecer nele a assimilação teórica da realidade.

Ao longo do processo formativo, Lucas demonstrou capacidade de resiliência para superar os condicionantes negativos socialmente impostos com relação à docência ao reconhecer e valorizar o seu próprio comportamento positivo.

Como eu vejo meu futuro como docente: não é o futuro que eu sonhei, mas acho que é o melhor futuro que eu poderia ter porque igual na Residência Pedagógica, quando estou dando aula, os meninos [alunos(as)] falam que quando estou dando aula eles aprendem com mais facilidade. As atividades aqui no grupo me despertaram para enxergar isso. Me comunicar é uma coisa muito fácil. Às vezes eu estou dando aula para os meninos e é muito natural, ao mesmo tempo que eu estou falando sobre a matéria, do nada já vem [na mente] contextualização, exemplos, é muito natural tornar o aprendizado fácil. E quando eu vejo que eles aprendem... [expressão de satisfação e contentamento]. Baixos salários, altos salários, isso é uma questão dos próprios profissionais, os professores correrem atrás dos direitos, mas, vimos aqui que realização não depende só de salário. Ela depende de como você vê isso, depende das muitas áreas que nos constituem. Eu, nesse momento, me vendo dando aula, trabalhando na área da educação, **é o melhor cenário que poderia acontecer, eu não escolhi isso, mas a vida me encaminhou para eu perceber que era o melhor** (Lucas. PP. E10. Grifo nosso).

Na atividade Roda da Vida, Lucas teceu uma análise que merece atenção:

Quando eu comecei a estudar, eu perdi muito porque eu trabalhava (...) porque eu tive que abrir mão de salário. **Então foi a minha formação docente que influenciou nessas áreas** [referência às áreas da Roda da Vida] **e não o contrário. Então a minha formação docente influenciou em campos como 'Prosperidade' e 'Felicidade'** (Lucas. PP. E9. Grifos nossos)

Nas áreas “Cultura” (que envolve as prioridades “Aprendizagem; Artes e Viagens e Comunicar”) e “Liberdade” (que envolve as prioridades “Busca e desenvolvimento pessoal; Filantropia e Legado), percebeu que se expandiu muito na universidade e, ao refletir e visualizar, por meio do exercício, seu crescimento nestas áreas, isso o motivou e o motiva em sua formação docente.

A área “Prosperidade” (que envolve as prioridades “Saúde e imagem pessoal; Trabalho e Dinheiro e recursos) foi a que recebeu as menores notas. Segundo Lucas, em virtude do curso, parou de trabalhar e, até então, não vislumbrava meios para desenvolver-se nas outras áreas/prioridades da Roda:

Isso influenciou de forma negativa porque eu sou pobre, eu vim de família pobre e estou estudando licenciatura. Se eu tivesse um pai para me bancar uma mesada, não influenciaria tanto. E a contraponto, com essas áreas caindo [sentido de diminuição do grau de satisfação], na medida que eu entrei aqui [na universidade], elas influenciam de forma negativa de novo na minha formação docente porque isso é como se me desmotivasse (Lucas. PP. E9).

Para Lucas, o fato de as notas do campo “Prosperidade” estarem baixas, não está necessariamente ligado ao que espera porque em determinado momento, em sua formação, ele suprimiu a visão de “prosperidade” relacionada à formatura, formar-se e ser um profissional. Ele considera esta área não como meta financeira, mas pessoal, uma meta de conhecimento pessoal. A perspectiva de meta de formar-se para ter uma vida próspera, Lucas indica que agora não tem, sendo uma consequência que pode ou não acontecer. O que tem buscado desenvolver na universidade, e, segundo ele, tem conseguido e isso o tem motivado cada vez mais, são as áreas “Cultura” e “Liberdade”, mas afirma que tem buscado o equilíbrio nas demais áreas para se “blindar” dos aspectos negativos socialmente impostos que envolvem a profissão docente.

Sabe o que tive mais dificuldade e foi um grande diferencial para mim? Eu descobri que eu não agradeço por nada na vida. Quando tem que procurar algo para ser grato eu não conseguia. Como era algo que não praticava, parece que eu tinha um bloqueio, uma dificuldade, aí eu comecei a perceber que eu não agradecia por nada. Hoje, até ser grato pelos problemas parece que eles se resolvem com mais leveza, e tem muitos problemas na vida, na profissão.

Meu contexto me levou para a licenciatura. Hoje em dia eu já escolhi que quero trabalhar com educação, eu quero fazer especialização na área da educação porque eu me identifiquei muito. Ao fazer a Roda da Vida isso ficou ainda muito mais claro, e compartilhando tantas experiências aqui no grupo, percebi que a profissão docente tem alguns problemas que parecem que são universais, mas a maneira que procuramos resolver, a forma como as outras áreas da vida podem influenciar para que a gente resolva, coisas que não aprendemos no curso e não damos atenção, acho que vivemos aqui deveria ir para os currículos das licenciaturas.

Eu descobri uma coisa muito legal que eu poderia ter descoberto que eu queria ser professor antes, mas eu não descobri porque, na verdade, há um marketing negativo nisso. Tanto que nossos professores falavam que ganhavam pouco, que não sei o que, então você já cresce não querendo essa área, esse trabalho, ou seja, você é ‘ensinado’ a acreditar que nos cursos superiores, a licenciatura é uma coisa ruim. Só que aqui dentro, eu falei: ‘cara, isso é fantástico, trabalhar com a educação é fantástico, dar aulas, ensinar é fantástico, construir o aprendizado é fantástico e, hoje, me reconhecer é fantástico.

Se não acabarmos com a cultura de vergonha da profissão, a sociedade não vai acabar. A gente tem que começar com a gente. No Instagram⁸, por exemplo, tem a parte da descrição da biografia né, antes eu colocava ‘curso de biologia’, depois eu fiz questão de mudar e falei: ‘é graduando em ciências biológicas’, e embaixo eu coloquei em caixa alta: ‘LICENCIATURA COM ORGULHO’. Porque é meio que uma militância, uma resistência pela profissão” (Lucas. MW).

⁸ Rede social *online* desenvolvida por Kevin Systrom e Mike Krieger lançada em outubro de 2010 para compartilhamento de fotos e vídeos entre seus usuários, que permite aplicar filtros digitais e compartilhá-los em uma variedade de serviços de outras redes sociais

5.1.4 O percurso de Rodrigo

“Sendo professor, a gente se apega muito a algo pessoal, do outro, e você quer que a pessoa melhore, quer que a pessoa realize o sonho dela, que ela siga em frente” (Lucas. PP. E10)

Rodrigo estava com 23 anos de idade no início da pesquisa e possuía, na época, 1 ano de experiência docente. Lecionava para 1º, 2º e 3º anos do ensino Médio como professor contratado em uma escola da rede pública estadual da cidade de Pará de Minas/MG. À época da graduação, também foi integrante do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID – realizando trabalhos de monitoria e regência em escolas públicas da região.

Os processos de transformação da trajetória de Rodrigo são lineares e não indicam maiores complexidades. A estrutura de suas narrativas, pouco deixam transparecer sobre sua história de vida e tem mais conexões com as atividades profissionais que desenvolve. Contudo, apresenta elementos importantes que revelam o potencial de sua personalidade e, ao mesmo tempo, dão indícios que encaminham para as estruturas reflexivas da (re) construção do seu “eu”.

Ao olhar para o passado, Rodrigo se intitula como um aluno “*nerd*”, que ficava lendo o tempo todo. Traz duas presenças femininas que marcam definitivamente seu caminho, a mãe e a irmã, duas presenças fortes de quem herdou a solidariedade e é exemplo de determinação, responsabilidade e cuidado, já que perdera o pai na adolescência.

Rodrigo, ao fazer o processo de rememoração, encontrou elementos fundantes de seu encantamento pela docência em sua dinâmica familiar:

Eu sempre ensinei a minha irmã, sei lá, pela questão de ser o irmão mais velho, eu sempre tive mais facilidade. Minha mãe falava: ‘ensina ela porque eu não sei!’ Até andar de bicicleta, pequenas coisas do dia a dia, fui eu quem ensinou. Eu nunca me imaginei sendo um professor, sabe, assim, ‘escolher ser um professor’, mas eu achava aquilo magnífico, alguém ensinando um grupo de pessoas, dando palestra, até me arrepiava. **Agora eu vejo que, de alguma forma, isso já estava em mim** (Rodrigo. PP. E4. Grifo nosso).

Percebemos certa dificuldade em Rodrigo se revelar como “pessoa”, pois colocava o discurso de “ser professor” sempre em primeiro plano.

Segundo suas narrativas, o maior desafio de Rodrigo era driblar a procrastinação e, conseqüentemente, a falta de objetivos bem definidos e foco para

alcançá-los, indícios da carência de autorregulação, elemento fundamental da Psicologia Positiva e recurso importante para as exigências de adaptação intrínsecas à vida humana:

Outro ponto que percebi foi o que eu mais procrastino é no ato de assistir televisão [referência às séries de serviços de *streaming*]. É o “demônio” da minha vida, **e eu tenho que melhorar muito isso** porque eu vejo que eu perco tempo demais só na televisão. Aí eu fico tentando fazer as coisas em frente à televisão só que eu não faço, eu almoço em frente à televisão (...) e daí **eu vejo que essa questão emocional afeta muito** (Rodrigo. PP. E5. Grifos nossos).

Segundo Pychlyl e Sirois (2016), a pesquisa sobre procrastinação cresceu exponencialmente nos últimos anos e é, na atualidade, o problema mais grave da educação. Os autores afirmam que a procrastinação é uma questão de falha de autorregulação e, especificamente, desregulação de estados emocionais – não simplesmente um problema de gerenciamento de tempo, como muitas vezes se presume. Essa estratégia de enfrentamento mal adaptativa é um fator de risco não apenas para problemas de saúde mental, mas também para problemas de saúde física e outros aspectos do bem-estar.

A procrastinação é um mau hábito que pode atingir a qualquer um, sem ressalvas, mas, na área da educação, é especialmente temido. Isso ocorre porque tanto estudantes quanto professores, ou ainda gestores, em especialização ou no exercício de sua profissão, são donos dos próprios prazos e gerenciam seu tempo.

Para Santana e Gondim, 2016, a autorregulação emocional, como “antídoto” à procrastinação, diz respeito a um processo dinâmico que envolve esforços conscientes para gerenciar sentimentos, emoções e comportamentos, a fim de que objetivos estabelecidos previamente sejam alcançados. Os autores ressaltam que os estudos no cenário brasileiro ainda estão em estágio inicial e desenvolver e ampliar pesquisas se faz necessário, uma vez que altos níveis de autorregulação emocional relacionam-se à aprendizagem autorregulada, à boa capacidade de desenvolvimento de metas, à motivação e aos bons desempenhos acadêmicos, além de evidenciar as características positivas no desenvolvimento de relacionamentos interpessoais no contexto educativo e/ou organizacional.

Sendo uma necessidade e indo ao encontro deste problema, o qual foi fortemente compartilhado pelos demais participantes do grupo, Rodrigo assume que

a atividade “*Checklist*” e o “Diário dos 5 minutos” foram as atividades que mais lhe trouxeram mudanças:

Momentos tristes que aconteceram que hoje eu vejo que teve uma reflexão muito importante nas coisas que eu acho que eu preciso melhorar, é a falta de objetividade. Eu gosto de tudo, mas gente, eu não consigo fazer tudo, eu não consigo gostar de tudo naquele momento. Eu tenho que saber escolher o que eu quero. Com o diário eu percebi o seguinte: eu preciso praticar o ato de escrever as minhas ideias (...) a gente nunca para para pensar ‘nossa, será que vai fazer diferença?’ Faz! Esse foi um dos pontos principais para mim como benefício porque às vezes eu tenho muita ideia bacana para o dia, para as coisas futuras, aí eu fico assim ‘ah, eu vou lembrar, eu vou lembrar’, e nunca acontece, eu literalmente esqueço e as metas desaparecem (Rodrigo. PP. E3).

Outra questão observada nas narrativas de Rodrigo refere-se ao ambiente escolar, especificamente espaços compartilhados como a sala de professores, considerado como “tóxico e desencorajador”, como dito na seguinte passagem:

Quando você entra numa sala de professores é tanta negatividade! Tem um grupo de professores lá [referência ao grupo de *WhatsApp*] que só manda coisas tipo espancamento de professor, esculhambação da profissão... não tem uma notícia boa, não tem nada de agregador e pior: todos concordam e reforçam sempre essas postagens. **Um ponto positivo da gente estar nesse tipo de ambiente é você também levar uma reflexão para si: eu não quero ser assim!** É o que eu falo todo dia que eu entro lá [na sala dos professores]: “eu não quero ser assim”. Então aí, eu acho que **nesse ambiente que ele está, afeta muito a pessoa.** [“ele” se refere aos professores em geral]. Talvez ele saia e pense “nossa, hoje eu quero dar uma aula bacana”, chega lá e escuta: “olha, cuidado com aquela turma porque ela está um inferno” (Rodrigo. PP. E4. Grifos nossos).

Chama a atenção que, para uma boa prática de ensino e aprendizagem, professores e professoras precisam buscar sua própria libertação e trabalhar na libertação junto com os educandos. Para isso, contam com o poder da palavra e da reflexão como instrumentos essenciais no processo de se (re) conhecer, de aprender e de ensinar. O posicionamento de Rodrigo, frente às adversidades cotidianas confrontadas em seu trabalho, encontra alicerces em Freire (2004), quando nos ensina:

É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista (FREIRE, 1996, p. 120).

A formação teve muito impacto na minha vida pessoal e no meu trabalho. Desde coisas básicas, como anotar o que precisa ser feito no dia. A gente discutiu muito sobre a importância de registrar aquilo que a gente faz no dia, se organizar, manter um pensamento mais focado no que a gente consegue fazer agora e não tentar colocar metas assim para além do que a gente tem de desenvolvimento próprio. Eu tinha muito a mania de querer fazer demais em tempo ou em um espaço onde meus compromissos não me permitiam fazer o tanto que eu gostaria de fazer, e no final das contas eu ficava muito frustrado, tanto no profissional quanto no pessoal. Nesse aspecto nossas discussões nos encontros foram muito produtivas.

Eu vejo que as possibilidades que a gente teve [nos encontros], eu sempre tenho trabalhado com meus alunos de forma meio indireta. A importância de terem perspectivas na vida, sonhos, metas. Eles relatam muita dificuldade em se organizar, assim como eu tinha antes da formação. Acaba que a gente vai levando ideias do que a gente conseguiu construir lá para os nossos alunos. Outra questão é o trabalho com colegas. Isso melhorou muito. Ainda é difícil porque a gente sabe que lidar com pessoas não é uma coisa tão simples, e dentro do nosso meio educacional a gente lida a todo momento com pessoas, trocas de ideias, reflexões e tentar fazer a diferença. Tem sido muito complicado porque as pessoas estão com muito inseguras com tudo. E essas inseguranças atingem o lado pessoal e profissional porque ficam mais desmotivadas.

Uma das coisas que a formação me mostrou foi que a gente tem que pensar é para o momento. Temos que idealizar as metas para o momento presente. O amanhã deve ser pensado e planejado, mas não pode nos controlar, se fixar ao futuro. Eu tenho levado isso para as reuniões de módulo dois, um momento para debater sobre essas questões e tem sido um diferencial na vida dos que participam e para a gestão dos nossos projetos.

O que mais me marcou foi isso, as questões pessoais, a interação com as pessoas, como essas interações podem ser potencializadas quando a gente olha para si próprio e tenta melhorar a si próprio ao invés de melhorar o outro porque primeiro temos que nos olhar no espelho para depois tentar ajudar e melhorar a outra pessoa (Rodrigo. MW).

5.1.5 O percurso de Ana

“Para ser um bom profissional, um bom professor, eu acho que, primeiramente, a gente tem que se reforçar enquanto ser humano” (Ana. PP. E10)

No início da pesquisa, Ana estava com 25 anos de idade, 2 deles atuando como professora de Química na rede estadual de ensino na cidade de Contagem/MG. Intensamente expressiva, trazia sempre em seu discurso aspectos positivos de sua prática docente, com destaque para as relações humanas que construía com seus estudantes. Define-se como uma professora ativa nas ações pedagógicas e eficaz no trabalho diário, porém, com sérios problemas de se relacionar com colegas pelas escolas que passou.

Ana tem uma irmã mais nova e cresceu em uma família de classe média baixa. Seus pais se separaram quando tinha 11 anos de idade. Seu processo de

rememoração foi especialmente importante, pois, segundo seus relatos, compreendeu os alicerces de seus pensamentos, situações e atitudes de hoje como os marcos expressivos de sua trajetória de vida. Dentre eles, a conexão com as memórias de alfabetizar sua irmã:

A minha irmã, eu e ela, a gente é muito unida porque a gente segurou a onda da separação juntas entendeu? Ela não tem muitas memórias da separação, de brigas e tudo mais, porque eu tenho! Então eu via e tirava ela. Tem muitas memórias que ela não tem [se referindo a episódios marcantes], e eu fico muito feliz por isso. Com toda sinceridade, eu sinto uma sensação de dever cumprido. A minha mãe tem uma depressão muito grave, por isso que eu alfabetizei a minha irmã. Não foi porque eu era uma criança boa, é porque minha mãe estava muito doente. Meu pai trabalhava o dia inteiro. Então a minha irmã ficou uma criança 'à deus dará' porque não tinha ninguém para brincar com ela e aí eu ensinei ela a ler (Ana. PP. E3).

O relato de Ana e seu processo de (re) conhecimento das origens de suas motivações para a docência, nos remete a Nóvoa (1999, p. 16), quando diz que, "mesmo quando a missão de educar é substituída pela prática de um ofício e a vocação cede lugar à profissão, as motivações originais não desaparecem".

Ao longo dos encontros, em meio às várias reflexões e compartilhamento de experiências, eram recorrentes as manifestações de Ana sobre as semelhanças que percebia com momentos da trajetória de Lucas, especialmente nos contextos que os levaram à escolha pela licenciatura:

O contexto no qual fui formada foi um contexto de conflitos com minha família, porque queriam que eu fizesse até malabarismo na rua, mas que eu não fizesse licenciatura. Foi um contexto de conflitos, mas eu acho que isso te deixa uma pessoa mais forte. A minha profissão forma grande parte da minha identidade. Grande parte da forma como me comporto, ela é ligada à minha profissão (...). **Quando você forma para ser professor, você compra uma briga, com o estado, com o sistema, com seus pares, com a família, você compra briga com todo mundo, mas olha, eu nunca comprei briga melhor, porque eu sou feliz com o que eu faço!** (Ana. PP. E3. Grifos nossos).

Nogueira, Almeida e Queiroz (2011) indicam que, possivelmente, a percepção que os indivíduos têm de si mesmos, das demais pessoas e da realidade em geral influencia diretamente na escolha de seus cursos de formação, em especial na graduação. Desse modo, a questão basilar é entender como esse conjunto de concepções se configura, se sustenta e se modifica ao longo dos anos. Do mesmo modo, a escolha pela docência, conforme Deimling e Reali (2017, p. 7), é "influenciada

pelas experiências pessoais, acadêmicas e profissionais vivenciadas antes e depois da formação”.

Nas discussões sobre o exercício “Roda da vida”, destacamos uma passagem da narrativa de Ana quando se conscientiza da importância de estar em constante formação:

Eu acho que assim, por exemplo, o que estamos vivenciando aqui, de certa forma, é uma formação continuada, (...) eu pensava assim, que tinha que ser para aquelas pessoas velhas de carreira, mas olha, tem 2 anos que eu formei e tem 2 anos que eu estou trabalhando, eu acho que a formação continuada ela é mais importante para mim do que eu imaginava, porque talvez a hora de você ressignificar é no começo. Quando você já está no caminho, tipo assim 30 anos, você mudar é muito difícil; é muito importante no início de carreira, muito importante [a formação continuada], eu achei que não era. É libertador” (Ana. PP. E8).

A fala de Ana dá indícios de seu processo de conscientização da importância de estar em constante formação, mesmo sendo uma professora ainda em fase inicial de carreira. O excerto “[...] talvez a hora de você ressignificar é no começo”, sinaliza uma preocupação não declarada nos anos de formação inicial, quando espera-se que, ao final do ciclo, os professores já dominem as competências e habilidades para o ofício.

Fundamentados em Freire e Nóvoa, assumimos, como concepção primeira, a premissa de que a formação continuada (ou, melhor conceituada na perspectiva freireana, “contínua”), deve estar apoiada em uma abordagem teórico-metodológica que fomente a libertação, o empoderamento e a autonomia dos sujeitos, em um resgate e fortalecimento da humanização e da transformação social, não renunciando a amorosidade, a esperança, a ética, o diálogo e o reconhecimento de si e do outro.

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também identidade profissional (NÓVOA, 1995, p. 25).

No encontro em que o grupo foi convidado a fazer a atividade “*Checklist*”, uma narrativa de Ana merece destaque, uma vez que associou à atividade Roda da Vida:

Foi mais fácil estabelecer as metas onde eu tenho mais potencialidades, porque eu enxergo que eu sou mais capaz de cumprir aquelas metas. (...) parece que são metas mais alcançáveis mais facilmente. Eu acho que por um lado é ruim, porque eu me sinto mais confortável fazendo metas onde eu

tenho potencialidades. Como eu faço muitas metas onde eu tenho potencialidades, aí eu não me dedico aonde eu tenho fragilidades (...) eu não estabeleço metas para onde eu tenho fragilidade, então eu não tenho nenhuma meta em relação à minha família (Ana. PP. E5).

Considerado um traço característico do ser humano, e um hábito recomendado pela Psicologia Positiva, a estratégia de estabelecer metas é considerada uma importante técnica de motivação para atingir um objetivo planejado e, dessa forma, organizar os esforços necessários para alcançá-lo. A criação de metas é um desafio específico, mensurável, pautado em valores e motivado por nós mesmos, e nos ajuda a construir a auto-eficiência, utilizar nosso potencial e conectar essas metas aos nossos valores. Com isso temos uma motivação vindo de dentro de nós mesmos, e não de fora (SELIGMAN, 2000).

Em suas narrativas, Ana relata problemas relacionais familiares como o não diálogo e o conflito de opiniões, o que a faz colocar a prioridade “Família e Lar” como uma área de fragilidade. Mesmo assim, ela se desafiou a gradativamente quebrar esse ciclo estabelecendo metas de curto prazo como “dialogar mais com seus familiares” e compartilhou os já percebidos resultados com o grupo:

Eu pensei em alguns assuntos comuns até para inspirar as conversas que eu tive em casa essa semana. Eu comecei a puxar mais assuntos e isso já refletiu na forma como eles [os familiares] têm me enxergado. Eu tenho conversado mais em casa agora porque eu tenho mais consciência (Ana. PP. E7).

Outro desdobramento da participação de Ana no processo formativo, também relacionado à atividade “*Checklist*” e muito comemorada pelo grupo, foi o desenvolvimento da autorregulação expressa pela narrativa de uma situação vivenciada dias antes:

Para mim, no meu caso, as metas foram importantes na minha organização. Hoje eu consigo me organizar melhor. Eu fiquei muito frustrada com o mestrado, muito, muito, eu queria morrer a cada minuto, não por causa da minha pesquisa, mas pelo ambiente, lá eu tive muito problema, nossa, muito problema na minha vida, e então eu fiquei muito frustrada, não queria ir mais, estava determinada a desistir. Aí quando a gente estabeleceu as metas, que eu coloquei lá a minha data, o lugar que eu ia fazer a minha defesa, que eu coloquei o dinheiro que eu ia gastar para fazer a minha comemoração por ter terminado, aí aquilo passou a fazer mais sentido, tanto que nessa mesma semana eu comprei a minha passagem para poder ir para Santos para um congresso que tinha um trabalho para apresentar, eu não queria ir (...). E aí é pensar que eu não estou fazendo pelo outro, é por mim mesmo, é para cumprir o meu objetivo e aí faz mais sentido (Ana. PP. E7).

Seligman e Csikszentmihaly (2000) afirmam que as metas e objetivos funcionam como um orientador de nossas ações. São como velas em um barco. Sem objetivos, nosso barco fica à deriva, sendo controlado pela força dos ventos. Como disse Lewis Carroll em Alice no País das Maravilhas: “Se você não sabe onde quer ir, qualquer caminho serve”.

O estabelecimento de metas pelos professores é vital para o seu desenvolvimento profissional e para ajudar a promover uma atitude e uma cultura de aprendizagem ao longo da vida. O sucesso alcançado, segundo o relato de Ana, encorajou os demais participantes a escreverem suas metas de acordo com a planilha da atividade “*Checklist*” (QUADRO 4).

Em todos os encontros, Ana não teve pudor em expressar seus medos, em falar o que pensa, em compartilhar suas experiências e de assumir seus sérios problemas de relacionamento, familiares e com colegas de trabalho. Segundo suas narrativas, esses problemas foram atenuados expressivamente pela realização das atividades no processo formativo e por estar em um espaço em que pôde externar suas angústias e dilemas pessoais e profissionais.

Eu tinha sérios problemas de convivência com outros professores nas escolas. Não conseguia estreitar laços, manter relações. Não conseguia entrar em grupos de trabalho nem trabalhar em grupo. Tudo mudou após o processo formativo porque eu percebi o motivo pelo qual não conseguia conviver com a maioria dos professores. Durante a formação, eu percebi o porquê de não conseguir interagir com os outros professores: eu os via somente como “professores”, criaturas idênticas a mim! E as pessoas não são idênticas, elas são diferentes!

Quando a gente fez o exercício “Roda da Vida”, e eu vi as enormes diferenças entre as rodas dos outros colegas, em um movimento meio que inconsciente, pude compreender o quanto todos carregam suas singularidades, o quanto o grau de satisfação com as diferentes áreas da vida influencia para que todos sejam pessoas diferentes. Aí eu consegui perceber as subjetividades de cada um. Então eu comecei a ser mais empática com as pessoas, comecei a lidar melhor com as pessoas. Consegui estreitar relações. Eu me abri ao diálogo e ao acolhimento dos colegas nas duas questões e nas suas dificuldades. Percebi que as pessoas sentiram que teriam mais acesso a mim. Como eu passei a enxergar essas outras áreas da vida e como elas poderiam influenciar o meu dia a dia no trabalho, eles [os colegas professores] passaram a me contar sobre suas vidas, me convidaram para participar de grupos e passei a não me sentir mais deslocada nos eventos da escola.

Quando eu mudei de escola, já cheguei com uma visão completamente diferente das coisas, sabendo que cada pessoa tem suas subjetividades, sabendo que as pessoas têm suas limitações, não apresentando nenhum problema de socialização.

Eu consegui colocar limites nas minhas ações e pensamentos uma vez que, para mim, as relações interpessoais eram muito difíceis, e eu vejo agora que era por falta de autoconhecimento. Sempre tive dificuldades com relações

interpessoais longas, mas a vivência no grupo me fez perceber que é possível. Eu sempre tive medo de assumir um cargo efetivo por isso. Eu não conseguiria suportar as mesmas pessoas por muito tempo e as pessoas também não conseguiriam me suportar por muito tempo.

Eu lembro da sensação, da paz de espírito que era. As relações em geral se tornaram muito hostis nesses últimos tempos. Os ambientes se tornaram muito hostis, talvez por causa da situação sanitária, mas eu percebo o tanto que aquele lugar que a gente tinha ali era um lugar seguro. Era um lugar seguro porque era um lugar onde você poderia falar que você não seria julgado, você não seria rechaçado. Tinha a hora de chegar, tinha a hora de sair. Foi uma experiência rara e muito leve, mas extremamente profunda. Eu me lembro muito da profundidade que foi cada uma das atividades, que não eram processos dolorosos, mas eram processos que exigiam toda uma construção, todo o fato de você estar ali e começar a procurar as coisas. Não foi uma experiência pesada e extenuante, mas como foi profunda! Você não tem noção do que essa formação fez pela minha carreira, enquanto professora, enquanto acadêmica, enquanto colega de trabalho, enquanto pessoa. Os resultados palpáveis nunca serão tão profundos e importantes para mim quanto o que modificou dentro de mim (Ana. MW)

5.1.6 O percurso de Maria

“Temos que fazer o que é possível fazer. Tem que correr atrás dos sonhos, ter persistência, compartilhar conhecimento” (Maria. PP. E6)

Maria estava com 29 anos de idade no início da pesquisa. Sendo técnica em Química, seu maior período de experiência de trabalho era de 4 anos em um laboratório industrial. Sua participação no Projeto Mais Educação lhe oportunizou 4 meses de atividades docentes em escolas públicas da região, nas quais permaneceu por mais 1 ano. Essa vivência escolar culminou em seu trabalho voluntário na garagem de sua residência por meio de aulas preparatórias para o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM – a alunos em situações de vulnerabilidade social.

Segundo seus relatos, Maria vem de uma família de classe média que a oportunizou ter uma infância e adolescência confortável e sem limitações materiais. Ao assumir algumas responsabilidades da vida adulta, como a carreira profissional, suas narrativas denotam a fragilidade de seus objetivos e a frustração com seu desempenho acadêmico, o que, de acordo com a entonação de voz e expressão corporal, observamos que são fatores que a impactam emocionalmente e a impedem de enxergar a grandiosidade de suas ações em função da docência. Esse panorama é traduzido de sua fala de retorno do primeiro exercício do processo formativo, a linha do tempo regressiva:

Eu tive duas experiências inacabadas, para começar. Primeiro: a minha linha do tempo, eu fiz de hoje para trás e aí eu parei no meio do caminho. Aí que sentimento que eu tive? Eu, de um tempo para cá, depois que eu saí da faculdade mais especificamente, eu achei que toda minha vida acadêmica virou um nada. O que eu sou? Nada! Sou nada, e isso me incomoda muito, me deixa muito chateada porque eu estudei muito, eu investi muito tempo da minha vida, eu fiquei aqui nessa faculdade 7 anos. **Teve um 'borrão' nesse tempo que eu fiquei aqui, só correndo, só trabalhando (...). Não lembro das pessoas que eu conversei, eu não tenho amigos.** Eu tinha uma sala, mas eu estava em 20 porque eu estava toda errada no curso, então não tinha aquela coisa de turma que me acompanhou. Não tem gente que me acompanhou nessa rotina inteira porque é uma coisa muito doida: um dia eu ligava para a pessoa, outro dia nunca mais via. **Perdi pessoas muito importantes na minha vida que foi 'treta'.** Aí hoje eu fico pensando: 'Ah gente, a gente não vale nada! Eu fiquei esses 7 anos ... oh, eu jogaria tudo no lixo para viver uma vida normal. A única coisa que eu vejo hoje, que eu faria de novo é dar aula (Maria. PP. E2. Grifos nossos)

Percebemos que, inicialmente, Maria se mostrou reticente em compartilhar situações e emoções pessoais. Essa insegurança logo deu lugar a um momento de desabafo e empatia. Foi uma narrativa permeada de choro que causou certo impacto nos demais membros do grupo uma vez que, nas passagens em destaque no excerto, observamos um movimento de reafirmação da situação no sentido da expressão “eu também passei por isso”.

Ao longo do processo formativo, Maria se sentiu cada vez mais à vontade para socializar suas angústias, vivências e opiniões, o que a fez perceber o potencial de seus pensamentos, ações e atitudes:

Eu gosto dessa coisa de formação porque você vê novidades, você cria ideias, interage com outras pessoas, você vê o pensamento de outras pessoas. Eu acho que essa troca de experiências ela é muito boa. Eu acho que o professor deveria pensar mais nisso porque a gente é formador de opinião e temos que ter atenção nas outras áreas da vida. Se a gente influencia a pessoa a ser negativa, chata, eles [referência aos estudantes] ficarão igual a você mesmo. (Maria. PP. E3)

Eu achei a linha do tempo bacana para eu resgatar essas coisas porque eu também nunca tive vontade de ser professora. Eu tive sempre a cabeça meio capitalista. Relembrando essas coisas eu vi que, de alguma forma, eu sempre dei aula, mesmo que seja para minha família, para vizinhos, para alunos que tinham dificuldade, até no meu curso técnico eu dava aula para quem tinha dificuldade. **Eu li num livro a pouco tempo que falava para você escolher o que você quer fazer no futuro, você tem que pensar numa coisa que te agrada e que você faria de graça.** Meu Deus! Eu estou recebendo 10 alunos lá em casa, eu estou dando pré ENEM de graça. É um negócio assim que, isso que me faz bem, compartilhar o que eu sei. E foi bom, foi bom resgatar e agora enxergar isso (Maria. PP. E10. Grifo nosso)

As passagens também fazem referência ao exercício linha do tempo regressiva, agora em um momento de análise da própria trajetória no processo

formativo. O trecho destacado faz alusão ao livro “O que realmente importa?”, de Anderson Cavalcante, no qual cita a frase atribuída ao filósofo chinês Confúcio (551-479 a.C.) que tem atravessado gerações: “Escolhe um trabalho de que gostas e não terás de trabalhar um único dia em tua vida”.

Esta frase foi um gatilho para ricas reflexões que foram ao encontro de nossos anseios com o processo formativo. Talvez a citação possa fazer sentido em outros momentos históricos da humanidade. Ninguém que trabalha com o que ama só tem dias felizes a ponto de suprimir por completo os maus períodos. Hoje, quando o universo do trabalho se vê estremecido pela tecnologia, flexibilidade, exponencialidade em um mundo volátil, incerto, complexo e ambíguo, talvez a célebre frase poderia ser atualizada para “Trabalhe só com aquilo que ama e nunca mais irá amar aquilo que ama”, uma vez que as pessoas não encontram a completude da vida por meio de uma atividade apenas. Concordando com Nóvoa (2013), a chave pode estar no equilíbrio e na harmonia entre história pessoal e profissional. Dirigindo-me especificamente ao trabalho docente, para se tornarem continuamente profissionais saudáveis e produtivos, os professores devem saber que este balanceamento nunca atinge a perfeição e, portanto, deve ser diariamente perseguido.

Além da renovação da visão de “inacabamento” (FREIRE, 1996) enquanto professora em um processo constante de formação, ao final da trajetória de Maria pudemos perceber sua nova postura frente ao que é socialmente colocado e individualmente sentido como adversidades do trabalho docente e a construção de estratégias, resultantes do processo formativo, de como intervir para minimizá-las.

É uma questão de amadurecimento mesmo de pensar que eu estou melhorando eu mesmo, a minha profissão, eu estou engrandecendo como pessoa e como profissional, pela troca de experiência. ‘Ah! A experiência dela deve ser legal para mim, a minha experiência deve ser legal para ela, ela sabe alguma coisa que eu não sei, vem de outro contexto e vice-versa’, **a gente tem que ter essa coisa de se aprimorar**. E a gente tem que levar em consideração também que os professores estão cada vez mais ‘grupinhos’ né, talvez uma pessoa dentro do grupinho pudesse ser essa articulação também. **E agora nós podemos ser essa pessoa né**. É legal, tipo assim, não está acontecendo, mas eu posso ser essa pessoa que vai lá e vai colocar uma sementinha na cabeça dos outros. É assim que tem que começar, porque eles são terríveis mesmo, a gente chega na escola e já colocam um paredão na sua frente, independente do que você fale ou faça, é difícil a gente atingir eles, fazer eles pensarem e agirem de outra forma (Maria. PP. E15. Grifos nossos)

A fala de Maria nos remete à ideia freireana de que a formação permanente pressupõe que o formador e o formando compreendam-se como seres inconclusos e

que essa é uma condição humana que impele a pessoa a se enveredar, curiosamente, na busca pelo conhecimento de si e do mundo. Freire (1996) considera que essa é uma vocação ontológica e que, ao perceberem que o destino não está dado, os sujeitos possam, cada vez mais, ser capazes de (re)escrever suas histórias, contribuindo para a mudança da ordem social injusta que desumaniza e oprime.

O processo de constituição das metas e elaboração de meios para busca-las, foi desafiador para Maria. Inicialmente com muita dificuldade até para compreender o que seria uma meta em cada área da Roda da Vida, nos momentos de compartilhamento das metas dos outros participantes, começava a estruturar as suas com entusiasmo.

Outro ponto que nos chamou a atenção em sua trajetória, talvez o mais emblemático, foi a ressignificação dada ao seu trabalho voluntário. Inicialmente até com certa timidez e autodiminuição para com essa atividade, ao final do processo formativo o colocou como protagonista de sua vida, e passou a vê-lo como parte representativa de seu legado, o que pudemos ver e sentir em seus novos discursos. As falas de Maria passaram a demonstrar empoderamento de seu ofício e certa libertação de um contexto de estagnação e lamento, o que, em Freire (1996) pode ser traduzido como uma prática libertadora, que torna o indivíduo crítico e consciente de seus pensamentos e ações da organização social em que está inserido.

Eu mesma não percebia o tamanho e a importância de uma coisa que eu mesma me propus a fazer que é o reforço pré-ENEM. Escrever as metas me ajudou a enxergar que é uma coisa que eu não quero parar, que tem a ver com o legado. Eu nunca tinha parado para pensar assim. Os alunos que eu estou convivendo agora, os do pré Enem, eles são muito críticos e eu aprendo muito com eles também. Eu gosto dessa troca. Eles me veem como igual e não superiora. A gente aprende muito juntos. E o que eu queria deixar para eles, é essa coisa de o que é possível fazer, que tem que correr atrás dos sonhos, persistência, lutar pelos seus direitos, compartilhar conhecimento (...). Eu quero que os meninos tenham esse sentimento que eu tenho de compartilhar o conhecimento e sempre se aprimorem e também de admitir que você precisa do 'outro' para conseguir completar o seu conhecimento (...) E essa coisa do conhecimento pessoal deles, que eu aprendi aqui e aplico com eles nos encontros, eu vejo que está sendo um diferencial muito grande na vida deles. E na minha também! (Maria. PP. E15.)

5.2 Percursos que se entrecruzam

A análise das trajetórias dos participantes do Grupo Lentes reflete a imagem das trajetórias de muitos estudantes de licenciaturas e professores iniciantes no Brasil.

Apesar das peculiaridades de cada experiência pessoal, a narrativa sinaliza traços característicos da vivência dos professores atuantes e das expectativas docentes dos que ainda estão em formação inicial. Mais além, permite entender que, sendo o/a professor/a uma pessoa, a forma como cada um de nós ensina está diretamente ligada à nossa maneira de ser, aos nossos gostos, vontades, gestos, rotinas, acasos, necessidades, práticas religiosas e políticas. Portanto, assume a proposição de que a análise do ensino deve ser feita considerando fundamentalmente a pessoa-professor, o seu desenvolvimento pessoal e profissional ao longo do tempo. Assim, reconstruir trajetórias de vida significa recuperar os diferentes sentidos e significados que as pessoas dão às suas experiências, e o modo como constroem e reconstróem seus percursos.

Nessa perspectiva, o sujeito passa a ocupar o centro do processo, em que, de maneira ativa e significativa, assume a própria formação. O meu papel, como formador, foi criar um espaço reflexivo para potencializar esse movimento de autoconhecimento e autoformação, uma vez que “[...] ninguém forma ninguém, a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida” (NÓVOA, 1988, p. 116).

A relação dos participantes com suas questões particulares é narrada de forma visceral, em momentos de dramaticidade que, gradativamente, dava lugar à busca e à consciência de autoconhecer-se. Nesse sentido, percebemos que o autoconhecimento se refletia como o empoderamento de si, nos aspectos emocional, social e profissional. Mesmo em meio a um campo de tensões e contradições, herança de todo um contexto socio-histórico o qual não negamos, os participantes, cientes dos percalços e adversidades, iam (re)descobrimo a alegria da profissão.

Freire (2004) já enfatizava a importância da alegria como um modo de se posicionar diante da docência, o que extrapolaria como causa-efeito para a vida, especialmente como ferramenta para vencer os momentos de adversidade.

É falso também tomar como inconciliáveis seriedade docente e alegria, como se a alegria fosse inimiga da rigidez. Pelo contrário, quanto mais metodicamente rigoroso me torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre me sinto e esperançoso também. A alegria não chega apenas no encontro do achado mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria (FREIRE, 1996, p. 142).

Tendo como foco o estudo do bem-estar, excelência e ótimo funcionamento, e utilizando-se do mesmo rigor metodológico que as demais áreas da Ciência Psicológica, a contribuição da Psicologia Positiva muito agrega para a recuperação do valor da alegria, nutrindo e destacando o que existe de melhor nos indivíduos, não somente no âmbito educativo, mas na dinâmica da vida, (SELIGMAN, 2005).

5.2.1 O autoconhecimento para a vida pessoal e o exercício docente

Uma intersecção percebida nos percursos dos participantes, diz respeito à “descoberta” do autoconhecimento, o que, segundo suas narrativas, os levou a um empoderamento para o desenvolvimento pessoal e profissional.

Em entrevista para o jornal espanhol *La Vanguardia*⁹, Gardner afirma que é importante que, antes de profissionais, sejamos pessoas. É isso que traz equilíbrio no desenvolvimento das nossas qualidades profissionais. Não podemos nos desligar de nós mesmos; ou seja, de certa forma não podemos dissociar nossas vidas interiores das nossas vidas profissionais.

O desconhecimento relativo à constituição do ser humano tem levado educadores a uma série de imprecisões na compreensão do trabalho educativo, que não se restringe apenas ao educando, mas também ao próprio educador que, consciente ou inconscientemente, reflete equivocadamente na sua concepção de educação a sua própria condição ao qual está submetido nas relações sociais e comportamentais. A escola do século XXI é apontada por Nóvoa (2009) como sendo transbordante no sentido de abraçar outras demandas, que em princípio deveriam ser da família ou da sociedade.

Em todos os encontros essa foi uma queixa presente e que, de certa forma, contribui para a ideia de que os professores, necessariamente possuam habilidades para todas as situações, sem falhas ou incorreções.

A profissão, com as demandas socialmente imputadas, segundo as narrativas do grupo, torna-se um meio de se manter afastado de suas subjetividades e fragilidades, e impede o desenvolvimento de um profissional mais humano.

⁹ Disponível em: <https://www.lavanguardia.com/lacontra/20160411/401021583313/una-mala-persona-no-llega-nunca-a-ser-buen-profesional.html>

O professor ele perde a subjetividade, ele assume aquela personagem que ele criou para se defender e você vira aquela pessoa! Você perde a subjetividade 100%. A pessoa entra na faculdade com 17-18 anos, a maioria, você entra muito novo, aquela construção de opressão ela vem quando você é muito novo, ela vira parte de você e para você se desconstruir, o autoconhecimento é essencial, você tem se se reconhecer (Ana. PP. E6).

De modo a acolher e significar as experiências que os participantes trouxeram para os encontros, as emoções e expectativas foram acessadas e o autoconhecimento foi sendo construído e percebido como um dos principais agentes formativos. Esse fluxo de trabalho com as questões socioemocionais gera mudanças significativas nas condições biopsicosociais e refletem diretamente na atuação e na perspectiva docente, uma vez que o profissional da educação se desenvolve e se humaniza ao passo que se reconhece, se relaciona e se refaz (NÓVOA, 2013).

Esse autoconhecimento oportunizado pode ser reconhecido como um movimento de libertação. Em um primeiro momento ocorre a libertação da consciência do sujeito e, em um segundo momento, esse mesmo sujeito passa a agir com liberdade e para a libertação social. Assim, a formação, como prática para a liberdade, é um meio de tornar-se sujeito da história, colaborador da comunidade e transformador da sociedade.

As narrativas indicaram que estar em um processo permanente de formação é uma condição que está diretamente ligada ao autoconhecimento:

Eu acho que a gente tem que estar sempre buscando outros problemas, vamos colocar assim. A gente tem que estar sempre em movimento. É a dinâmica. Como vimos na área do Aprendizado [referência à prioridade Aprendizagem da Roda da Vida], a gente tem que estar ciente de buscar mais conhecimento, mesmo que seja para melhorar alguma coisa que você já faz. E essa vontade, tem que buscar isso dentro de nós (Maria. PP. E7).

Esse excerto da fala de Maria é representativo de pensamentos e atitudes que foram consolidadas no grupo, e se ancora em Freire quando concebe o ser humano, enquanto histórico, um ser finito, limitado, incompleto, mas consciente de sua incompletude. Por isso, um ser obstinadamente em busca, naturalmente em processo. “[...] um ser que, tendo por vocação a humanização, se confronta, no entanto com o incessante desafio da desumanização, como distorção daquela vocação (FREIRE, 1993, p. 18).

Outro aspecto representativo da “viagem” realizada, ainda no campo do autoconhecer-se, diz respeito à atuação docente das mulheres no Ensino de Ciências,

uma “paisagem não prevista”. A fala de Maria, precedente à reflexão, foi sobre sua experiência com grupos de professores. Em suas palavras:

(...) os professores estão cada vez mais ‘grupinhos’ né, talvez uma pessoa dentro do grupinho pudesse chamar a atenção para esse aspecto de se conhecer, tipo assim, não está acontecendo mas eu posso ser essa pessoa que vai lá e vai colocar uma sementinha na cabeça dos outros (...) É assim que tem q começar, porque eles são terríveis mesmo, a gente chega na escola já colocam com um paredão na sua frente, independente do que você fale ou faça, é muito difícil atingir eles (Maria. PP. E10).

Ao ser instigada a dissertar um pouco mais sobre sua fala, posicionamentos concordantes e experiências análogas começaram a surgir, e os desdobramentos revelaram outros indícios do autoconhecimento construído: as questões de gênero enfrentadas no ambiente profissional e especialmente as professoras da área de Ciências da Natureza, aspecto que se configura a partir da especificidade da condição feminina e da maneira pela qual essa especificidade traduz-se nas práticas pedagógicas (QUADRO 5)

Quadro 5 - Episódio Narrativo: questões de gênero no Ensino de Ciências

Maria: Deixa eu falar uma coisa: um colega chegou lá na escola que eu estava fazendo estágio e tive muitos problemas, ele chegou, vocês têm que ver como que o pessoal tratou ele, eu não sei se é porque foram com a cara dele, eu não sei se ele passou uma impressão de ser uma pessoa superior, não sei, só sei que foi um tratamento diferenciado desde da entrada até na hora de sair. Ele foi lá para apresentar 2 aulas de estágio na escola que eu mais tive problemas. Chegou ele de jaleco, com os pinceis, tudo preparado, aí o pessoal: ‘você é o novo professor?’, ‘você vai ficar em qual sala?’ [ele responde]: ‘Não, eu estou aqui colaborando com a minha colega Maria, ela tá fazendo estágio aqui’ [alguém responde] ‘Maria? Eu nem conheço!’ [Maria reflete]: ‘uai, por que não me conhece? Ninguém nunca me olhou, né’, eu ficava lá igual uma [incompreensível. Sentido de ‘ignorada’]. Aí quando eu cheguei, ele estava rodeado de umas 6 professoras.

Ana: Mas isso aí tem a questão do machismo também!

Maria: Eu ia falar isso agora, eu já ia até perguntar.

Ana: O professor, quando ele é casado, principalmente quando a mulher dele também trabalha na escola, pode chegar a professora vestida de ‘virgem maria’ q ele não cumprimenta com medo da mulher apelar.

Maria: Ele chegou lá, estava rodeado contando a experiência ‘você vai formar em quê?’ ‘Ah, eu vou me formar para professor de química’, ‘Ah, eu também sou da área da Química, ah, que bom, mais professores’.

PE: Os mesmos que trabalham com você?

Maria: Os mesmos que trabalharam comigo! Nem olharam na minha cara, não sabem nem meu nome, não sabem o que eu estava fazendo lá, eu fiquei lá 2 meses trabalhando, substituindo integralmente a professora, ela estava grávida e saiu de licença, eu fiquei na sala como professora, eles não sabiam nem meu nome. Ele chegou lá, e foi 'o evento', eu fiquei até sem graça de dar aula. E agora? Como é que agora eu vou falar com os alunos que depois dessa aula é eu que vou fazer? A expectativa deles foi alta agora! E assim, ele apresentou uma aula que eu fiz! É uma coisa que eu ia trabalhar com os meninos já, e ele fez isso, foi tipo uma colaboração mesmo, que precisava só de 2 aulas e aí, eu fiquei perdida sabe. Aí ele entrou lá na sala dos professores e o pessoal, 'oh!' Todo mundo, todo mundo queria saber de onde que ele veio, o que ele faz, quantos anos ele tem, o que ele estava fazendo, qual era o trabalho dele, aí eu fiquei tipo: uai, então é comigo!

Ana: Aconteceu a mesma coisa comigo, aconteceu a mesma coisa com uma colega, os professores homens que entraram para substituir agora as professoras que saíram de férias prêmio, eles são assim, aclamados, eles recebem informações, atividades, materiais de práticas, laboratório arrumado, coisa que eu nunca tinha recebido [sentimento de indignação no grupo].

PE: Mas por que vocês acham que isso acontece?

Ana: Porque ninguém leva mulher a sério, nem as próprias mulheres!

PE: Mas será que isso é um comportamento social?

Joyce: Acontece isso comigo no Residência Pedagógica. Acho que é no geral, vaga de emprego, até fila de banco, supermercado, no geral.

Ana: É como se a mulher não tivesse mais o que fazer, então não tem que ter pressa para ajudá-la. É meio que 'obrigações atribuídas'.

PE: Mas é uma profissão historicamente dominada pelas mulheres!

Ana: Só que quando entra um homem, ele é o fenômeno!

Maria: É isso que eu ia falar. O que eu fico mais nervosa, assim na situação, é que as que ficaram rodeando lá ele, normalmente eram as que mais reclamavam de tudo, da casa, do marido, dos parentes, de não sei o quê, então já tinham uma, vamos dizer, a Roda da Vida delas já não estava legal, e aí chegou essa novidade né, 'é isso que vai salvar meu dia'. Eu fico pensando nas professoras que não têm a oportunidade de se reconhecer social e emocionalmente desprivilegiadas!

(...)

Ana Nós, como professores de Ciências, Química, Física, Biologia, sempre estamos propondo 'coisinhas' diferentes né, experiências com materiais alternativos, demonstrações, mesmo que a escola não ofereça nenhum recurso. Muitas vezes a gente precisa de recipientes, precisamos que o pessoal da cozinha organize alguma coisa para a gente, que alguém dê conta da chave para a gente abrir certa sala, essa é a nossa realidade como professores de ciências. Me reconhecendo como pessoa, como mulher, como professora, eu acho que **essas questões de gênero interferem muito na nossa atuação.**

Maria: Desde quando eu estava no estágio, vejam se tiveram essa percepção também, que as professoras, elas andam mais 'armadas' na escola, (...) porque a gente passa por tanta coisa.

As mulheres do grupo relataram experiências de assédio sofridas constantemente consigo e com colegas, e apontaram que, com essas pressões, acabam ficando cansadas e inibidas de diversificar as metodologias e propor inovações em suas práticas pedagógicas. Os rapazes inicialmente se mostraram surpreendidos com os relatos por não estarem tão despertados a essas questões em seus contextos, mas, ratificaram todas as impressões apresentadas e, conscientes de seus “privilégios pedagógicos” enquanto homens, espontaneamente se comprometeram a estar mais alertas às situações semelhantes que porventura vierem a ser vivenciadas em seus contextos.

No exercício profissional docente, existe o que Bueno *et al.* (1993) chama de uma “visão feminizante do mundo”, isto é, uma forma característica de perceber o mundo e suas relações, que é resultado da internalização de princípios, hábitos, crenças, modos de ser e de pensar, a que cada mulher está sujeita. A contraponto, há um modo masculino de enxergar o mundo que, tanto quanto com as mulheres, se dá de maneira relacional. Nossa cultura, que historicamente imputa aos homens os maiores privilégios, opera no desenvolvimento da consciência social das mulheres, do mesmo modo que “na linguagem a forma masculina tem sempre prioridade como regra e a forma feminina só entra como exceção” (TOMPSON, 1992, p. 203).

O próprio contexto histórico do magistério, no Brasil, mostra que, antes dominado por homens, a docência foi sendo paulatinamente desvalorizada ao passo em que foi se tornando uma área majoritariamente feminina e as perspectivas de ensino foram associadas a uma necessidade de dom e vocação para a maternidade.

Freire (2004), com uma visão de uma educação libertadora no que se refere a qualquer modo de opressão, ensina que “a prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia” (p. 37).

O episódio narrativo vai ao encontro do que afirma Keller (2006) quando diz que o gênero influencia a vida das mulheres na Ciência, não por suas características ou suas contribuições para a área, mas sim por ideias que a cultura da Ciência transmite à sociedade em relação às mulheres. Na História da Ciência há poucos indícios da presença das mulheres no seu desenvolvimento. Ainda estavam presentes nesse processo, mas não eram reconhecidas pelos seus pares masculinos.

No contexto brasileiro, como discute Freire (1981, p. 69), o que se presencia, ao longo da história, é que o nosso sistema educacional assegurou a manutenção de

uma escola “tradicional” em que se “[...] mata o poder criador não só dos educandos, mas também do educador”, ao fomentar uma educação servil, autoritária e antidialógica e uma formação docente omissa no que diz respeito aos privilégios masculinos, que teme e subestima o valor da formação crítica, extirpando de suas bases temas considerados ruidosos (como as questões de gênero).

Não se diga que, sendo o fundamental a mudança do mundo malvado, sua recriação, no sentido de fazê-lo menos perverso, a discussão em torno da superação da fala machista é de menor importância, sobretudo porque a mulher não é classe social. A discriminação da mulher, expressada e feita pelo discurso machista e encarnada em práticas concretas, é uma forma colonial de tratá-la, incompatível, portanto, com qualquer posição progressista, de mulher ou de homem, pouco importa. (FREIRE, 1992, p. 68).

Inferimos, portanto, que o primeiro pilar para a mudança de postura com relação às questões de gênero na docência é o autoconhecimento. Quando uma mulher se autorreconhece como socialmente (e pedagogicamente) igual e as instituições garantem essa igualdade, ela poderá ter condições de contribuir muito mais para o desenvolvimento de quaisquer áreas, fomentando o que Nóvoa (2017) chama de “disposição pessoal”, uma característica para firmar a posição docente e se afirmar na profissão.

Na esfera da disposição pessoal, concordamos com Nóvoa (2017), quando defende que é impossível formar um/a professor/a se não houver espaço e tempo suficiente dedicados a um trabalho de autoconhecimento e autorreflexão. Em suas palavras, [...] “Se a profissão não for a tradução para uma disposição dos dilemas pessoais e da história de vida, é muito difícil fazer a formação de professores”¹⁰.

5.2.2 A consciência das contradições na vivência docente

Outra confluência percebida nos percursos dos participantes, relaciona-se ao processo de consciência das contradições no contexto docente, pois se percebeu que tinha uma relação direta com os posicionamentos que se colocaram como estruturadores da visão globalizante da professora e do professor enquanto indivíduo e profissional.

¹⁰ Disponível em <https://porvir.org/formacao-docente-deve-incentivar-trabalho-colaborativo/>

O “papel” da profissão em relação aos outros espaços de vida, pode ter múltiplos aspectos. Pode ter um caráter compensatório ou equilibrante. Pode ser um recurso; pode ter um lugar central na vida e vir mesmo a ser o seu “motor”. A profissão é por vezes um meio de afirmação pessoal e social, sobretudo quando o mundo da família e da casa é sentido como demasiado apertado.

Freud (1978), na clássica obra *O Mal-Estar na Civilização*, trata com propriedade, em perspectiva generalista, das insatisfações humanas, das razões que levam os indivíduos a desenvolverem sentimentos incômodos. Essa síntese de possibilidades que promovem o desconforto social, pode ser reportada analiticamente para a vida dos professores.

Precedente ao pensamento de campos mais delimitados, como o educacional e suas especificidades, os sinais das inquietações existenciais decorrem de dimensões mais amplas, as quais envolvem o meio civilizado como um todo. A isso é imputada uma gama de preceitos condicionantes, definindo atitudes e procedimentos nesse contexto. Ressalta-se que é o próprio indivíduo quem desperta para as necessidades e mobiliza as ações, com a finalidade de tornar o meio habitável, equilibrado e predestinado ao triunfo.

A essa ideia, aliam-se os aspectos decisórios sobre o correto e o errado, nas relações civilizadas. Esse “tratado de coexistência”, em que o lugar da autonomia é demarcado, estabelece padrões de conduta, trabalho e civilidade, predizendo, de certa forma uma harmonização aos sistemas. Além disso, compreende e dissemina um juízo de felicidade permanente, caso sejam executados os condicionantes.

É certo que há benefícios no manifesto, ao passo em que se comandam percursos vivenciais por meio de paradigmas sociais, assegurando proteção para as escolhas e metas a serem alcançadas. No entanto, a sociedade que resguarda, é a mesma que frustra. Ao sugerir normas de controle e ajuste impregnadas de exigências e encargos, muitas vezes não condizentes à atividade em questão, os indivíduos sentem sua liberdade de escolha sendo comprometida e as perspectivas de satisfação e realização dificultadas.

Os condicionantes ao direito de ir e vir os prendem a controles, por vezes não apropriados com seus anseios, ocasionando o sentimento de culpa. A sensação relaciona-se ao não cumprimento das diretrizes, pelos próprios instituídas. Mais ainda, entender-se como autor de um contexto balizador da autonomia acarreta incômodos, os quais podem vir a ser fonte de enfermidades psíquicas. Ao mesmo tempo,

desencadeiam-se contextos de ansiedade por não satisfazer as normas impostas, como frustrações e angústias provenientes de expectativas não atingidas, com alusão a um bem-estar e contentamento permanentes. Para Freud (1969), estes são sentimentos restritos a episódios ao longo da vida enquanto a infelicidade é rotineiramente sentida.

Ideias freudianas de mal-estar social como responsabilidade com nuances de culpa, perspectivas exacerbadas, apreensão, desprovements e frustrações, são anunciadas como marcos absolutos para coexistir e se fizeram, historicamente, como agentes motores intrínsecos à compreensão do desconforto docente. Em que medida os vestígios dessa civilidade refletem-se no meio educacional? Como os docentes lidam com as pressões (da sociedade, da família, da comunidade escolar) a que são submetidos? Isso influencia (ou não) no desejo de desempenhar a docência?

Os apontamentos feitos até esse momento do texto representam uma intenção em demonstrar que há relações entre o desenvolvimento de competências e de estratégias que serviriam como “amortecedores” contra situações estressoras da vivência docente, revelando a manifestação da resiliência, e de fatores sócio-políticos que podem dificultar a autocompreensão do professor como ator social e sua motivação para uma prática educativa transformadora. Esse último cenário, por consequência, pode trazer dificuldades para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Os depoimentos trouxeram informações sobre essas relações contraditórias:

Eles [os estudantes] são ótimos. Cada um com as suas limitações, cada um com suas experiências, tem muitos lá que tem seus traumas, mas **com o passar do tempo a gente vai superando aos pouquinhos**, entendeu? (...) A educação realmente é um fator multiplicador sabe, acontece algumas coisas assim, muito legais, aí você olha e fala assim: ‘Sensacional! O melhor lugar que eu poderia estar era aqui, **apesar de tanta desvalorização**’ (Ana. PP. E1).

Fui educado, desde sempre, a entender que a licenciatura é a ralé dos cursos superiores, que é o pior, o mais baixo nível dos cursos superiores e **isso é uma realidade desde que você acredite nela**; porque a gente sabe que não é, a gente sabe o quão gratificante, o qual gloriosos é ser professor. Me apaixonei pela licenciatura (Lucas. PP. E1).

Mas é engraçado porque assim, **a gente não tem capacitação** (...) para lidar com certas situações. Eu tenho alunos com TDAH. **Os professores fingem que não existe** [os estudantes com TDAH]. Não sei o que fazer com eles, não descobri ainda, **mas vou descobrir**. Eu comecei em fevereiro. (Maria. PP. E2).

Os alunos são muito carentes tanto em questão financeira quanto emocional. Acho que no emocional até mais (...) a gente vê que eles são muito carentes mesmo. **E a gente precisa estar bem emocionalmente para dar conta dessa parte.** (Joyce. PP. E2).

Os excertos vão ao encontro do que diz Esteve (1999, p. 5):

(...) os professores, sobrecarregados pelo acelerar das mudanças sociais, deparavam com problemas novos nas suas aulas, aos quais não sabiam fazer frente. De forma mais ou menos confusa, descobriam a necessidade de adaptar o seu papel profissional a uma realidade social e institucional em constante mudança.

Quem acompanha a rotina de professoras e professores ou as notícias das grandes mídias, observa essas transformações da realidade social e institucional e um número crescente de ocorrências de violências e situações não controladas como estudantes com todo tipo de condições físicas e mentais, problemas de relacionamentos interpessoais entre colegas de trabalho, desvalorização social e financeira e outras, dentro dos espaços escolares, que obriga os docentes a elaborarem certas “blindagens emocionais” para tentar permanecer na profissão. Com as narrativas dos participantes do grupo é possível inferir que o “como elaborar essa blindagem emocional” é que pode indicar a entrada e a permanência na profissão com mais qualidade de vida e, conseqüentemente, uma melhor prática pedagógica.

Talvez essa seja a primeira grande contradição com a qual nos deparamos: pela primeira vez, depois de mais de meio século de expansão da escola pública brasileira, de certa forma, estamos conseguindo assegurar a educação escolarizada para um número maior de indivíduos e por mais tempo, em meio ao discurso “redentor” de que os professores estão formando um número cada vez maior de cidadãos críticos. No entanto, não conseguimos nos livrar de uma “pedagogia da exclusão”: a escola, ao mesmo tempo em que acolhe os estudantes e os professores, não consegue, por si só, assegurar sua permanência com sucesso.

O docente, um dos principais atores da atividade escolar, depara-se esmorecido com uma realidade para a qual não fora preparado em sua formação inicial, como ilustrado no relato de Ana:

Eu acho que falta alguém para avisar que isso vai acontecer. Avisar: ‘gente, quando você vive em um ambiente social, dentro da escola, dentro da sala de aula, acontece de você abrir mão da sua personalidade, acontece de você ter que abraçar um personagem, acontece de você abrir mão de muita coisa’, o pessoal não fala! Falta alguém para avisar, porque na graduação o povo

não avisa não! Só aqui é que estou participando desse tipo de discussão (Ana. PP. E6).

Uma segunda contradição é apresentada: formação inicial deficitária versus realidade social e institucional caótica. Isto é, o docente, enquanto um dos agentes do processo educativo, depara-se com uma realidade complexa, na qual sua formação inicial, sua vivência no local de trabalho, suas crenças e princípios, seu assentimento ou não das políticas públicas educativas, suas relações com os demais envolvidos no processo educativo (estudantes, pais, comunidade escolar em geral) interpõem-se em um vórtice de emoções, decisões a serem tomadas e problemas a serem confrontados. Sua identidade, pessoal e de categoria, torna-se oprimida em um contexto no qual convivem um discurso que legitima e dignifica a escola e uma realidade onde isso não se confirma.

As falas dos participantes podem sinalizar um cenário mosaico constituído de: preceitos vivenciais marcados por características de humanização docente; padrões atitudinais voltados para a valorização e vivência de espaços e decisões de um coletivo muitas vezes não complacente às questões individuais; e a contínua necessidade de princípios criativos expressos especialmente na criatividade metodológica da profissão em meio a uma realidade onde impera a falta de recursos educacionais e apoio social.

Os participantes compreendem que sua atuação profissional e relacional extrapola os limites da sala de aula e do ambiente escolar, com reflexos na vida dos alunos, de suas famílias e da comunidade. Esse é um indício importante para compreender os significados e motivos de sua dedicação e pela não desistência da profissão. Franco (2008) reitera esta percepção ao mencionar que este é um quadro permeado por dissonâncias, “[...] o que pode demonstrar que o sujeito não está totalmente ‘engessado’ por suas condições formativas, pois ainda é capaz de estranhar” (p. 111). A autora atesta que essa perplexidade é um sítio da possibilidade pedagógica: a apreensão, o estranhamento, as divergências indicam que há ainda um lugar para a edificação de um fazer significativo.

Tecer essa identidade profissional/pessoal ao tentar estabelecer um perfil integral para ter visibilidade do que permeia e constitui os docentes, encontra no que Nóvoa (2013) define como:

uma grande variedade de relações que se estabelecem. Há nessas relações uma atividade de autocriação e de transformação vividas entre a tensão e a

harmonia, a distância e a proximidade, a integração e a desintegração. A pessoa é o elemento central, procurando a unificação possível e sendo atravessada por múltiplas contradições e ambiguidades (p. 139).

O que a discussão deste “entrecruzamento de percursos” indica, são sintomas de um fenômeno mais amplo, que é justamente a mudança de foco nas formações: de uma perspectiva substancialmente técnica, para uma visão mais humanística, sugerindo que os pontos positivos do sujeito e do contexto merecem tanta atenção quanto as dificuldades individuais, coletivas e situacionais (PARK; PETERSON, 2000; SELIGMAN; CSIKSZENTMIHALYI, 2000).

Nesse sentido, concordamos com Imbernón (2011) quando afirma que o papel do docente necessita passar por uma redefinição, os professores devem assumir novas competências profissionais no eixo do conhecimento pedagógico, científico e socioemocional. E isso supõe a combinação de diferentes estratégias de formação e uma nova concepção do papel da professora e do professor. Dessa forma, o docente será capaz de oportunizar espaços de participação, reflexão e ressignificação de olhares para o que faz na vida pessoal e no trabalho, e promoverá relações mais estreitas entre a educação e os aspectos éticos, coletivos e comunicativos.

Distanciando-se do seu mundo vivido, problematizando-o, decodificando-o criticamente, no mesmo movimento da consciência o homem se redescobre como sujeito instaurador desse mundo de sua experiência. Testemunhando objetivamente sua história, mesmo a consciência ingênua acaba por despertar criticamente, para identificar-se como personagem que se ignorava e é chamada a assumir seu papel (FREIRE, 1987, p. 14).

Para Charlot (2013), o professor se constitui entre “tensões e contradições”, entre estas, situa-se a figura de um profissional exigido pelos padrões de qualidade e produtividade, dentro da lógica neoliberal e, controversamente, exigido pelo desenvolvimento de autonomia, criticidade e reflexividade no exercício da profissão

As tensões e contradições que surgem na construção da identidade docente não se revelam novas. A crítica realizada ao distanciamento da formação acadêmica em relação a realidade escolar; a aprovação automática dos estudantes da educação básica como uma perda de autonomia de exercício profissional; a violência presente no cotidiano das escolas, figuram como pontos principais de conflito nas narrativas. Há uma contradição aparente na constituição docente dos participantes. Ao mesmo tempo que demonstram muita angústia com a possibilidade de institucionalização de práticas severas de fiscalização e controle docente, relatam ainda nutrir esperanças de mudanças positivas no cenário profissional. Esta esperança, todavia, não se

fundamenta em aspectos objetivos, mas, agora não mais, no desejo apenas “mágico” por dias melhores.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando o visitante sentou na areia da praia e disse: “Não há mais o que ver”, saiba que não era assim. O fim de uma viagem é apenas o começo de outra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, (...), a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para refletir e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre.

(José Saramago)

Este capítulo aponta a perspectiva da pesquisa como processo desejado, intensamente planejado, mas construído no caminho, no caminhar. Conta a história de uma aventura “mineira-sul-matogrossense” cheia de trilhas e vielas, de dores e alegrias, indicando o sentido do trabalho acadêmico e científico que entrelaça a paixão e a construção do conhecimento que se dá no enfrentamento da vida como desafio e na abertura ao outro.

Ao longo do meu caminho como docente, em meio a um mosaico de especificidades de vozes e sentidos, percebi, entre os professores de convívio, que havia um fio condutor no qual convergiam anseios, motivações (ou a falta delas), angústias, fragilidades e desequilíbrios entre o ser profissional e as outras várias áreas da vida, o que inicialmente chamei de “o comum”. Essa percepção se aclarou com minha atuação como apoiador do projeto social Crer’Ser que, pautando-se no autoconhecimento, utiliza instrumentos da Psicologia Positiva para entender como utilizá-lo como agente facilitador das relações da vida.

Este foi o cenário que edificou o desejo de realizar uma ação que pudesse articular as dinâmicas vivenciadas no projeto social com a formação de professores e culminou nesta pesquisa.

Inicialmente, na elaboração dos “guias de viagem”, delineamos um breve panorama histórico sobre a formação de professores no Brasil, trazendo as nuances de alguns modelos de formação – do clássico “3+1” (BRZEZINSKI, 2006) aos contemporâneos “de Resistência” (COIMBRA, 2020). Freire e Nóvoa foram nossos principais “guias” para a exploração e construção de um novo olhar para a formação. Seligman e Csikszentmihalyi, ao nos levar para além das habilidades cognitivas com os fundamentos da Psicologia Positiva, também foram “guias” essenciais nesta construção. Apesar dos avanços das produções no campo da Psicologia Positiva, não encontramos trabalhos empíricos em interface com a formação de professores.

Vimos, em Freire, que o desenvolvimento de atividades de pesquisa por meio de uma ação pedagógica/formativa que se proponha levar o sujeito a se autoconhecer e reconhecer no outro, entre o biografar-se e a empatia, constituem-se como eixos estruturantes para a construção de uma consciência crítica de si e do mundo. O autor nos ensina que o diálogo e a ação de pessoas em uma relação circundante em vista da sua transformação como sujeito histórico é explicada em suas práticas pedagógicas e Nóvoa estende essa concepção ao afirmar que essa transformação se dá em seu processo de formação, onde todos aprendem com os outros e ensinam uns aos outros. A concepção de formação de professores, no olhar de Nóvoa, tem como princípios a não separação do “eu” pessoal do “eu” profissional. Seligman (2011), criador da Psicologia Positiva, propõe que a qualidade do aprendizado e do ensino pode estar diretamente relacionada à qualidade de vida dos estudantes e professores, isto é, maiores níveis de bem-estar produzem melhores alunos e docentes, ou, mais além, melhores pessoas. O conhecimento desses conceitos e ideais fundamentou o desenvolvimento do trabalho aqui apresentado.

Nesse sentido, acreditando que atividades fundamentadas na Psicologia Positiva desenvolvidas na formação de professores da área de Ciências da Natureza possibilitam aos docentes o seu desenvolvimento pessoal e profissional, buscamos constituir um grupo com estudantes dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e Química da Universidade Federal de Viçosa, Campus Florestal, e professores atuantes provenientes desta instituição para a construção e vivência de um processo formativo.

Para a produção dos dados, partimos da análise das narrativas e da vivência nos encontros de formação do Grupo “Lentes”, constituído por Ana, Gabriel, Joyce, Lucas, Maria, Rodrigo e por mim. Os encontros ocorreram ao longo do segundo semestre de 2019 nas dependências da UFV – *Campus Florestal*.

Os elementos constitutivos do processo formativo pautaram-se na ausência de espaços oportunistas em que estudantes de Licenciaturas e professores atuantes pudessem externar suas expectativas, seus olhares para a profissão e para a vida, compartilhar experiências e anseios, revisitar o que os constitui enquanto indivíduos e revisitar caminhos já percorridos. Os próprios desafios da vida docente em interface com os dilemas da constituição individual se mostraram como as bases fundantes para o processo formativo.

A Psicologia Positiva, sendo a área da psicologia que estuda os fundamentos psicológicos do bem-estar e da felicidade, bem como os pontos fortes e valores humanos, teve papel essencial como referencial estruturante das atividades realizadas ao longo do percurso. As ações formativas focaram a atenção no potencial dos participantes, suas forças e virtudes, em um movimento de compreensão de si, que reverberou nas pessoas de convívio.

As possibilidades potencializadas pela “viagem” relacionam-se à importância do autoconhecimento como ação estruturante da compreensão dos elementos de complexidade que constituem cada pessoa. No contexto docente, o autoconhecimento permite reconhecer e gerenciar os próprios pensamentos e emoções, avaliar as forças e limitações e desenvolver habilidades socioemocionais como autoeficácia e autocontrole, inerentes ao exercício da profissão. Merece destaque o autoconhecimento como um caminho para o entendimento da problematização das desigualdades e dos papéis tradicionais de gênero que impactam a profissão docente, especialmente as professoras da área de Ciências da Natureza.

Uma realidade descortinada pela pesquisa diz respeito ao universo de contradições no qual os docentes estão envolvidos. Os professores estão imersos em discursos que vinculam a qualidade da educação à formação e valorização da professora e do professor, e uma realidade que, de forma controversa e perversa, culpa os mesmos professores pelo fracasso escolar, não abrem mão da lógica de proletarização e fragmentação do trabalho docente, acompanhada de uma minimização do papel da formação. Ao se abrirem para a consciência das contradições na vivência docente, os participantes se posicionaram com resiliência e positividade pelas ações formativas empreendidas, mas agora mais cientes das adversidades socialmente estabelecidas na profissão e de que a performance nas outras áreas da vida, estão sujeitas ao trabalho profissional, devendo, portanto, estar em constante reivindicação por melhores condições laborais.

O processo formativo possibilitou trabalhar os aspectos pessoais, que envolvem necessidades de contexto familiar, a compreensão das emoções, as metas pessoais e profissionais, o entendimento das situações estressoras e também a qualidade de vida. Vale ressaltar que as atividades, discussões e reflexões vivenciadas no grupo não ficaram indiferentes aos aspectos externos que produzem os efeitos negativos, principalmente no aspecto profissional. Não os consideramos

como “dados” ou contingências naturais da existência, mas partimos para o entendimento da realidade como construção histórica, produzida pelos sujeitos em suas relações na constituição de sua vida pessoal e material.

Os “guias para as próximas viagens”, ou, os indícios revelados pelo processo formativo apontaram para as falhas na formação docente clássica no sentido de pouco (ou nada) se trabalhar as questões subjetivas, emocionais e teóricas de modo integrativo. Fundamentados em nossos referenciais, vimos que não há possibilidade de se separar o profissional do pessoal, assim é necessário compreender o profissional da educação como um alguém que também possui vida, família, fraquezas e desejos e, sobretudo, precisa buscar estabelecer uma organização para que cada demanda esteja devidamente em seu lugar e momento.

Acreditamos que falta um olhar mais agudo e profundo sobre formação, pensamentos e sentimentos de quem vive a escola todo os dias e quem tem a docência no radar como profissão. Não à toa, apoio psicoterapêutico e espaços de escuta e compartilhamento de experiências é um pedido incessante dos educadores brasileiros. E eles quase nunca são ouvidos quanto a isso. A saúde mental de quem ensina e de quem aprende é ignorada. Não há política pública sobre isso e o tabu ainda é grande.

O invisível se manifesta nas vivências, nas emoções, nos dissabores, nas perdas, nos ganhos, enfim, elementos que nos fazem sujeitos únicos em nossas próprias narrativas de vida. Esses elementos invisíveis e sem muita relevância nos cursos de licenciaturas e nas formações continuadas, associam-se à nossa prática, identidade, saberes, profissionalismo e no que mais nos constituir.

Professoras e professores têm, por natureza, para sua existência, um projeto, um desejo de um mundo a construir, um ideal. Finalmente, cada um/a deverá perguntar-se: “Qual é o sentido que dou a tudo isso?”. Mais além, cada um/a deverá interrogar-se diante do que terá realizado “finalmente”, e seu legado será um novo “guia para outros viajantes em outras viagens”.

REFERÊNCIAS

- AMADO, J. **Introdução à investigação qualitativa em educação**. Relatório para Provas de Agregação, Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2009.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Texto, contexto e significado: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 45, p. 66-71, maio, 1983.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/INEP/Comped, 2006.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Desafios da pós-graduação e da pesquisa sobre formação de professores. **Educação & Linguagem**, São Paulo, n. 15, p. 43-59, jan./jul. 2007.
- ARAÚJO, D. S.; BRZEZINSKI, I.; DE SÁ, H. G. M. Políticas públicas para formação de professores: entre conquistas, retrocessos e resistências. **Revista de Educação Pública**, v. 29, p. 1-26, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/9912/6736>.
- ARROYO, M. G. Quem de-forma o profissional do ensino? **Revista de Educação AEC**, Brasília, v. 14, n. 58, p. 16-21, out./dez. 1985.
- ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre – Imagens e auto-imagens**. 7 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.
- ARROYO, M. G. Reinventar a política: reinventar o sistema de educação. **Educação e Sociedade**, n. 124, 2013.
- AZEVEDO, R. O. M; GHEDIN, E.; FOSBERG, M. C. S.; GONZAGA, A. M. Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: trajetórias e perspectivas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 37, set./dez. 2012.
- BALTES, P.; GLUCK, J.; KUNZMANN, U. Wisdom: Its structure and function in regulation successful life span development. *In*: SNYDER, C. R.; LOPEZ, S. J. (Orgs.), **Handbook of positive psychology**. New York: Oxford University Press, 2002, p. 327-347.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394, 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF; MEC, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 010172** de 09 de janeiro de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 01/2002**, de 18 de fevereiro de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação básica, em nível superior, em cursos de licenciatura de graduação plena. Brasília, DF; MEC.

BRASIL. **Lei n ° 12.513, de 26 de Outubro de 2011**. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e dá outras providências, Diário Oficial da União, Brasília, 2011. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12513.htm.

BRZEZINSKI, I. (org.). **Formação de profissionais da educação (1997-2002)**. Brasília: Ministério da Educação/ INEP, 2006.

BUENO, B. O. Pesquisa em colaboração na formação contínua de professores. *In*: BUENO, B. O.; CATANI, D. B.; SOUZA, C. P de. (orgs.). **A vida e Ofício dos Professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração**. São Paulo: Escrituras Editoras, [S.l.: s. n.] 1998.

BUENO, B. O.; SOUSA, C. P.; CATANI, D. B.; SOUZA, M. C. C. C. Docência, memória e gênero: estudos alternativos sobre a formação de professores. **Psicologia USP**, São Paulo, n. 4, p. 299-318, 1993.

CANDAU, V. M. A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional. **Em Aberto**, Brasília, v. 1, n. 8, p. 19-21, ago. 1982.

CANDAU, V. M. (Coord.). **Novos rumos da licenciatura**. Brasília: INEP, 1987.

CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. *In*: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (orgs.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: Ed. UFSCar, 1996, p. 139-152.

CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. *In*: CANDAU, V. M. F. (org.), **Magistério – construção cotidiana**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1997, p. 51-68.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoria crítica de la enseñanza**. Barcelona: Edições Martinez Roca, 1988.

CARVER, C.; SCHEIER, M. Optimism. *In*: SNYDER, C. R.; LOPEZ, S. J. (orgs.). **Handbook of positive psychology**. New York: Oxford University Press, 2002, p. 231-256.

CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, p. 7-18, jan./abr. 2006.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

COIMBRA, C. L. Os Modelos de Formação de Professores/as da Educação Básica: quem formamos? **Educação e Realidade**. Edição eletrônica, v. 45, n. 1, p. 01-22, fev. 2020.

CONTRERAS, J. D. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, E. M.; MATTOS, C. C.; CAETANO, V. N. S. Implicações da BNC-formação para a universidade pública e formação docente. **Revista Íbero-americana de Estudos em Educação**, v. 16, p. 896-909, 2021.

CRUZ, G. B.; MARCEL, J. A. Didática de Professores Referenciais e suas Contribuições para a Formação Docente. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 56-82, jan./abr. 2014.

CUNHA, M. I. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013.

CURADO SILVA, K. A. P. C. A. Formação de Professores na Base Nacional Comum Curricular. *In*: UCHOA, A. M. C.; LIMA, Á. M.; SENA, I. P. F. S. (orgs.). **Diálogos críticos**, volume 2: reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública? Porto Alegre: Editora Fi, 2020. p. 102-122.

DAMIS, O. T. Formação Pedagógica do profissional da educação no Brasil: uma perspectiva de análise. *In*: VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. (orgs.). **Formação de Professores, políticas e debates**. Campinas: Papirus, 2003, p. 97-130.

DAY, C. **A paixão pelo ensino**. Porto: Porto Editora. 2004.

DEFARGES, P. M. **A Mundialização: o fim das fronteiras?** Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

DEIMLING, N. N. M.; REALI, A. M. M. R. O programa institucional de bolsa de iniciação à docência, as escolhas profissionais e as condições de trabalho docente. **Educação em Revista**, v. 33, n. 3, e143999, p. 1-24, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/HN3TvdMnxLflHjWmFWDv7dQ/?format=pdf&lang=pt>

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A. **Metodologia do ensino de ciências**. São Paulo: Cortez, 1990.

DELL AGLIO, D. D. O processo de *coping* em crianças e adolescentes: Adaptação e desenvolvimento. **Temas em Psicologia da SBP**, v. 11, n. 1, p. 38-45, jun. 2003.

DELLAZZANA-ZANON, L. L.; BACHERT, C. M. D.; GOBBO, J. P. Projetos de vida do adolescente: Implicações para a escolarização positiva. *In*: Tatiana de Cássia Nakano. (Org.). **Psicologia positiva aplicada à educação**. São Paulo: Vetor Editora, 2018, p. 41-62.

DIENER, E. Subjective well-being: The Science of happiness, and a proposal for a national index. **American Psychologist**, n. 55, v. 1, p. 34-43, jan. 2000.

DINIZ-PEREIRA, J. E. **Formação de professores – pesquisa, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DINIZ-PEREIRA, J. E. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. n. 92, v. 230, p. 34-51, 2011.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Da Racionalidade Técnica à Racionalidade Crítica: Formação Docente e Transformação Social. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, Naviraí, v. 01, n. 01, p. 34-42, jan./jun. 2014.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A construção social do individualismo na profissão docente: como transcender as fronteiras tradicionais da identidade dos professores? **Revista Educação**. PUC-Campinas, v. 20, n. 2, p. 127-142, mai./ago. 2015.

DONALDSON, S. I.; DOLLWET, M.; RAO, M. A. Happiness, excellence, and optimal human functioning revisited: Examining the peer-reviewed literature linked to positive psychology. **The Journal of Positive Psychology**, v. 10, n. 3, p. 185-195, ago. 2014.

DWECK, C. S. **Mindset: a nova psicologia do sucesso**. São Paulo: Objetiva, 2017.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru: EDUSC, 1999.

FALS BORDA, O. **Ciencia Propia y Colonialismo Intelectual**. Bogotá: Carlos Valencia Editores, 1987.

FELDENS, M. G. F. Pesquisa em educação de professores: antes, agora e depois? **Fórum Educacional**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 26-44, abr./jun. 1983.

FELDENS, M. G. F. Educação de professores: tendências, questões e prioridades. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 61, p. 16-26, nov./dez. 1984.

FELDMAN, M. G. Formação Docente e Contexto Institucional. *In*: FAZENDA, I. C. A. (org.). **Interdisciplinaridade - pensar, pesquisar e intervir**. São Paulo: Cortez, 2014.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. *In*: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Tradução Maria Nóvoa. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2014. p. 29-55.

FOUREZ, G. **Educar - docentes, alunos, escolas, éticas, sociedades**. Aparecida, SP: Idéias e Letras, 2008.

FRANCO, M. A. S. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. **Educação e Pesquisa**. São Paulo: USP, v. 34, nº 1, p. 109-126, jan./abr. 2008.

FRANCO, M. A. S.; LISITA, V. M. S. S. Pesquisa-ação: limites e possibilidades na formação docente. *In*: PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. S. (orgs.). **Pesquisa em Educação** – possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação, vol. 2, 2 ed. São Paulo: Loyola, 2014.

FREDERICKSON, B. L. Positive emotions. *In*: SNYDER, C. R.; LOPEZ, S. J. (orgs.). **Handbook of positive psychology**. New York: Oxford University Press, 2002, p. 120-134.

FREIRE, P. Educação e atualidade brasileira. Recife: Universidade Federal do Recife, (Tese de concurso público para a cadeira de História e Filosofia da Educação de Belas Artes de Pernambuco), 1959.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Política e Educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 1993

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 10 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Política e Educação**. 7 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREITAS, S. C.; MOLINA, A. A. Estado, políticas públicas educacionais e formação de professores: em discussão a nova Resolução CNE/CP N. 2, de 20 de dezembro de 2019. **Revista Pedagogia em Foco**, v. 15, p. 62-81, 2020.

FREUD, S. Um estudo autobiográfico. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**, vol. XX. Rio de Janeiro: Imago, 1969.

FREUD, S. O mal-estar na civilização. *In*: Freud, S. **Coleção Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural. 1978.N

FURLANI, J. **Educação sexual na sala de aula**: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

GABLE, S.; HAIDT, J. What (and why) is positive psychology? **Review of General Psychology**, v. 9, n. 2, p. 102-110, jun. 2005.

GADAMER, H. **Verdade e método I**: traços fundamentais de mais uma hermenêutica filosófica. Bragança Paulista, SP: Universitária São Francisco, Petrópolis: Vozes, 1997.

G1, Globo. **Governo lança a reforma do ensino médio**. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/temer-apresenta-medida-provisoria-da-reforma-do-ensino-medio-veja-destaques.ghtml>

GARDNER, H.; CHEN, J.; MORAN, S. **Inteligências Múltiplas ao redor do mundo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2010.

GARNICA, A. V. M. **História Oral em Educação Matemática**: outros usos, outros abusos. Guarapuava: SBHMat, 2007. (Coleção História da Matemática para Professores).

GASPARETTO, L. G.; BANDEIRA, C.; GIACOMONI, C. H. Bem-estar subjetivo e traços de personalidade em crianças: Uma relação possível? **Temas em Psicologia**, v. 25, n. 2, p. 447-457, jun. 2017.

GATTI, B. A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogos Educativos**. Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A.; ALMEIDA, P. C. **A. Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília, DF: Unesco, 2019.

HAKANEN, J. J.; BAKKER, A. B.; SCHAUFELI, W. B. Burnout and work engagement among teachers. **Journal of school psychology**, v. 43, n. 6, 495-513, 2006.

HANDELSMAN, M.; KNAPP, S.; GOTTLIEB, M. Positive ethics. *In*: SNYDER, C. R.; LOPEZ, S. J. (orgs.). **Handbook of positive psychology**. New York: Oxford University Press, 2002, p. 731-744.

HART, K.; SASSO, T. Mapping the contours of contemporary positive psychology. **Canadian Psychology**, v. 52 n. 2, p. 82-92, maio 2011.

HENDRICK, S.; HENDRICK, C. (2002). Love. *In*: SNYDER, C. R.; LOPEZ, S. J. (orgs.). **Handbook of positive psychology**. New York: Oxford University Press, 2002, p. 472-484.

HORN, J. E.; TARIS, T. W.; SCHAUFELI, W. B.; SCHREURS, P. J. The structure of occupational well-being: A study among Dutch teachers. **Journal of Occupational and Organizational Psychology**, v. 77, n. 3, p. 365- 375, 2004.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2013, p. 31-61.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JACOBUCCI, D. F. C. **A Formação Continuada de Professores em Centros e Museus de Ciências no Brasil**. Tese (Faculdade de Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006, 302f.

JESUS, R. F. Sobre alguns caminhos trilhados...ou mares navegados... Hoje, sou professora. *In*: VASCONCELOS, G. A. N. (org.). **Como me fiz Professora**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 21-42.

JESUS, S. N.; MOSQUERA; J. STOBÄUS, C.; SAMPAIO, A.; REZENDE, M.; MASCARENHAS, S. Avaliação da motivação e do bem/mal-estar dos professores: estudo comparativo entre Portugal e Brasil. **Revista Amazônia**, ano 4, vol. VII, n. 2, p. 7-18, jul./dez. 2011.

JOSSO, M. C. **Caminhar para si**. Trad. Albino Pozzer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010a.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Trad. José Claudino e Júlia Ferreira. 2. ed. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010b.

JOSSO, M. C. O corpo biográfico: corpo falado e corpo que fala. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 19-31, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/21805/16028>

JOSSO, M. C. Da formação do sujeito ao sujeito da formação. *In*: FINGER, M.; NÓVOA, A. (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. 2. ed. Natal: EDUFRN, 59-79. 2014.

KANT, R.; LENKA, D. Does Emotional Intelligence Get Affected from Some Biographical Factors- in Special Reference to Trainee Teachers? **American Journal of Educational Research**, v. 1, n. 6, p. 216-220, jul. 2013.

KELLER, E. F. Qual foi o impacto do feminismo na ciência? Tradução de Maria Luiza Lara. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 27, 2006, p. 13-34.

KOLLER, S. H.; PALUDO, S. S. Psicologia Positiva: Uma nova abordagem para antigas questões. **Paidéia** (Ribeirão Preto), v. 17, n. 36, p. 9-20, jan./abr. 2007.

LARROSA, J. Narrativa, identidade y desidentificación. *In*: LARROSA, J. **La experiencia de la lectura**. Barcelona: Laertes, 1996.

LEHER, R. **Universidade e heteronomia cultural: um estudo a partir de Florestan Fernandes**. Rio de Janeiro: Consequência, 2018.

LINLEY, P.A.; JOSEPH, S.; HARRINGTON, S.; WOOD, A. M. Positive psychology: Past, present, and (possible) future. **Journal of Positive Psychology**, v. 1, n. 1, p. 3-16, jan. 2006.

LÜDKE, M. ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2013.

LÜDKE, M. Avaliação institucional: formação de docentes para o ensino fundamental e médio – as licenciaturas. **Série Cadernos CRUB**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 4, p. 5-96, mai. 1994.

MACEDO, E. Ciência tecnologia e desenvolvimento: uma visão cultural do currículo de ciências. *In*: LOPES, A. C; MACEDO, E. (org.). **Currículo de Ciências em debate**. Campinas: Papirus, 2004, p. 119-153.

MACEDO, R. S. **Etnopesquisa crítica/ etnopesquisa-formação**. Brasília: LiberLivro 2010.

MAIA, D. S.; BORTOLINI, M. O desenvolvimento da habilidade de assertividade e a convivência na escola: Relato de experiência. **Psicologia em revista**, v. 8, n. 3, p. 373- 388, dez. 2012.

MARCHESI, A. **O bem-estar dos professores: competências, emoções e valores**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MCCULLOUGH, M.; WITVLIET, C. The psychology of forgiveness. *In*: SNYDER, C. R.; LOPEZ, S. J. (orgs.). **Handbook of positive psychology**. New York: Oxford University Press, 2002, p. 446-458.

MENEGHEL, S. N. Histórias De Vida - notas e reflexões de pesquisa. Athenea Digital: **Revista de Pensamiento e Investigacion Social**, n. 12, p. 115-129, 2007. Disponível em: <https://atheneadigital.net/article/view/n12-meneghel/414-pdf-pt>.
MIRTHA, A., LAVIN, S.; MURUA, V. **La formación de profesores de enseñanza básica em la perspectiva del año 2000**. Santiago: PIIE/FONDECYT, 1996.

MORAN, S.; JOHN-STEINER, V. Creativity in the making: Vygotsky's contemporary contribution to the dialectic of development and creativity. *In*: SWYER, R. K. *et al.* **Creativity and development**. New York: Oxford University Press, 2003, p. 61-90.

MYERS, D. G. The funds, friends, and faith of happy people. **American Psychologist**, v. 55, n. 1, p. 56-67, jan. 2000.

NAKAMURA, J.; CSIKSZENTMIHALYI, M. The concept of flow. *In*: SNYDER, C. R.; LOPEZ, S. **Handbook of positive psychology**. New York: Oxford, 2002, p. 89-106.

NASCIMENTO, F.; FERNANDES, H. L.; MENDONÇA, V. M. O ensino de ciências no Brasil: história, formação de professores e desafios atuais. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, SP, v. 10, n. 39, p. 225-249, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639728>.

NOBLE, T.; MCGRATH, H. The positive educational practices framework: A tool for facilitating the work of educational psychologists in promoting pupil wellbeing. **Educational and Child Psychology**, v. 25, n. 2, p. 119-134, jan. 2008.

NOGUEIRA, C. M. M.; ALMEIDA, F, J.; QUEIROZ, K. A. S. A escolha da carreira docente: complexificando a abordagem sociológica. **Vertentes**, v. 19, n. 1, p. 1-20, 2011. Disponível em: https://ufsj.edu.br/vertentes/edicao_v._19_n._1.php.

NÓVOA, A. **A formação tem de passar por aqui**: as histórias de vida no Projeto Prosalus. Lisboa, Portugal: Cadernos de Formação do Projeto Prosalus 86, 1988.

NÓVOA, A. **Os Professores e a Profissão**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. *In*: NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto. Porto Editora, 1995, p.13-34.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Lisboa: Porto Editora, 1999, p. 13-34.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educación**. Madrid: 2009. Disponível em: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf

NÓVOA, A. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. *In*: NÓVOA, A; FINGER, M. (orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 155-188.

NÓVOA, A. **O regresso dos professores**. Pinhais: Melo, 2011.

NÓVOA, A. **Vidas de Professores**. 2. ed., v. 4, Porto: Porto, 2013. (Coleção Ciências da Educação).

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

PALMA-FILHO, J.C.; ALVES, M. L. Formação continuada: memórias. *In*.: BARBOSA, R. L. L. (org.). **Formação de professores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Ed. Unesp, 2003, p. 279-296.

PARGAMENT, K.; MAHONEY, A. Spirituality: Discovering and conserving the sacred. *In*: SNYDER, C. R.; LOPEZ, S. J. (orgs.). **Handbook of positive psychology**. New York: Oxford University Press, 2002, p. 646-659.

PAZ, S. L. **Profissionalização docente crítico emancipatória: ressignificação da profissão professor pela coletividade docente**. Anais do Seminário de Educação – SEMIEDU: Modos de ler-escrever em meio à vida, 2014.

PETERSON, C.; PARK, N. Positive Psychology as the evenhanded positive psychologists views it. **Psychological Inquiry**, v. 14, n. 2, 143-147, 2003.

PETERSON, C.; SELIGMAN, M. **Character strengths and virtues: A handbook and classification**. Oxford: Oxford University Press, 2004.

PIMENTA, S. G., GHEDIN, E, (orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito**. 7 ed., São Paulo: Cortez, 2012, p. 20-62.

PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. S. (orgs.). **Pesquisa em Educação – possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação**, vol. 2, 2 ed. São Paulo: Loyola, 2014.

PINTO, F. C. F.; GARCIA, V. C.; LETICHEVSKY, A. C. Pesquisa Nacional Qualidade na Educação: A escola pública na opinião dos pais. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, v. 14, n. 53, p. 527-542, out./dez. 2006.

PINTO. V. A. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 1987.

POCINHO, M.; PERESTRELO, C. Um ensaio sobre *burnout*, *engagement* e estratégias de *coping* na profissão docente. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 3, p. 513-528, set./dez. 2011.

PORTELLA, M. **A ciência do bem-viver: propostas e técnicas da Psicologia Positiva**. 2 ed. Rio de Janeiro: CPAF-RJ, 2014.

PRADA, L. E. A.; LONGAREZI, A. M. Pesquisa-Formação de professores nas dissertações, teses: 1999-2008. **Revista Pedagógica**. Chapecó: UNOCHAPECÓ, v. 2, n. 29, p. 253-280, jul./dez. 2012.

PUNTES, R. V.; AQUINO, O. F.; NETO, A. Q. Profissionalização dos Professores, Saberes e Habilidades Necessárias à Docência. **Educar em Revista**, p. 169-184. 2009.

PUREZA, J. R.; KUHN, C. H. C.; CASTRO, E. K.; LISBOA, C. S. M. Psicologia positiva no Brasil: Uma revisão sistemática da literatura. **Revista Brasileira de Terapia Cognitiva**, v. 8, n. 2, p. 109-117, dez. 2012.

PYCHYL, T.; SIROIS, F. **Procrastination, Health & Well-Being**. Elsevier Academic Press, 2016.

QUEIROZ, V. R. F. **O mal-estar e o bem-estar na docência superior: a dialética entre resiliência e contestação**. 2014. (Tese de doutorado). Goiânia: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás.

REIS, E. J. F. B.; ARAÚJO, T. M.; CARVALHO, F. M.; BARBALHO, L.; SILVA, M. O. Docência e exaustão emocional. **Educação e Sociedade**, v. 27, n. 94, p. 229-253, 2006.

REPPOLD, C. T.; GURGEL, L. G.; ALMEIDA, L. S. Intervenções de psicologia positiva no contexto da psicologia escolar. *In*: NAKANO, T. C (org.). **Psicologia Positiva Aplicada à Educação** 1. ed. São Paulo: Vetor, 2018, p. 7-18.

REPPOLD, C. T.; GURGEL, L. G.; SCHIAVON, C. Research in positive psychology: a systematic literature review. **Psico-UFS**, v. 20, n. 2, p. 275-285, 2015.

- RICOEUR, P. **Tempo e narrativa**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.
- ROCHA, K.B.; SARRIERA, J.C. Saúde percebida em professores universitários: gênero, religião e condições de trabalho. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 10, n. 2, dez. 2006.
- ROSA, S. V. L. Problematizando a formação continuada dos professores da Educação Básica a partir da relação entre trabalho e formação. *In*: MONTEIRO, S. B.; OLINI, P. (orgs.). **A formação continuada e desenvolvimento profissional docente**, v. 4 (Col. ENDIPE) Cuiabá: EdUFMT, 2019, p. 144-155.
- SÁNCHEZ GAMBOA, S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.
- SANDIN ESTEBAN, M. P. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- SANTANA, V. S.; GONDIM, S.M.G. Regulação emocional, bem-estar psicológico e bem-estar subjetivo. **Estudos de Psicologia**, v. 1, n. 21, p. 58-68. 2016.
- SANTOS, C. S. **Ensino de Ciências: Abordagem Histórico-Crítica**. 2. ed. Campinas: Armazém do Ipê, 2012.
- SANTOS, W. L. P.; SCHNETZLER, R. P. **Educação em Química: compromisso com a cidadania**. 4. ed. Ijuí: Unijuí, 2015 (Coleção Educação em Química).
- SAUL, A. M.; SAUL, A. Uma prática docente inspirada na pedagogia freireana - a experiência da Cátedra Paulo Freire da PUC-SP. **Revista Interterritórios**, v. 2, n. 2, p. 71-84, 2016. Disponível em:
<https://periodicos.ufpe.br/revistas/interterritorios/article/view/5049/0>
- SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009 p. 143-155
- SCORSOLINI-COMIN, F.; FONTAINE, A. M. G. V.; KOLLER, S. H.; SANTOS, M. A. From authentic happiness to well-being: The flourishing of positive psychology. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 26, n. 4, p. 663-670, out./dez. 2013.
- SELIGMAN, M.; CSIKSZENTMIHALYI, M. **Positive psychology: an introduction**. *American Psychologist*, v. 55, n. 1, p. 5-14, fev. 2000.
- SELIGMAN, M. Foreword: The past and future of positive psychology. *In*: KEYES, C. L. M.; HAIDT, J. (orgs.). **Flourishing: Positive psychology and the life well lived**. Washington DC: American Psychological Association, 2003, p. 11-20.
- SELIGMAN, M.; STEEN, T.; PARK, N.; PETERSON, C. Positive psychology progress: empirical validation of interventions. **American Psychologist**, v. 60, n. 5, p. 410-421, jul./ago. 2005.

SELIGMAN, M. E. P. **Felicidade autêntica**: usando a nova psicologia positiva para a realização permanente. Tradução de Neuza Capelo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009 (Título original: Authentic Happiness: using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment).

SELIGMAN, M. E. P.; ERNST, R. M.; GILLHAM, J.; REIVICH, K.; LINKINS, M. Positive education: Positive psychology and classroom interventions. **Oxford Review of Education**, v. 35, n. 3, p. 293-311, jun. 2009.

SELIGMAN, M. **Florescer**: Uma nova compreensão sobre a natureza da felicidade e do bem-estar. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

SNYDER, C. R.; RAND, K. L.; SIGMON, D. R. Hope theory: A member of the positive psychology family. *In*: SNYDER, C. R.; LOPEZ, S. J. (orgs.). **Handbook of positive psychology**. New York: Oxford University Press, 2002, p. 257-276.

SOUSA, C. S.; EXTREMERA, M. O. Docentes resilientes em contextos precários: Estudo de casos em Espanha. **EDUCAÇÃO** (UFSM), v. 41, n. 3, p. 541-552, set./dez., 2016.

SOUZA, R. C. C. R.; MAGALHÃES, S. M. O. A intersecção entre movimentos de (des)profissionalização e a (des)sindicalização docente. *In*: **Jornada latinoamericana de historia, trabajo, movimientos sociales y educacion popular**. 1., 2013a. Foz de Iguaçu. Anais. Foz do Iguaçu: UNIOESTE, 2013. v. 1, p. 1-17

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TIMM, J. W.; STOBÄUS, C. D. ; MOSQUERA, J. J. M. Psicologia Positiva e bem-estar docente: Estado de Conhecimento (CAPES, 2011-2012). **EDUCAÇÃO POR ESCRITO**. Porto Alegre: PUCRS, n. 2, v. 5, p. 228, 2014

TOLEDO, L. C. *et al.* (org.). **Manual para o uso não sexista da linguagem: o que bem se diz bem se entende**. Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 2014.

THOMPSON, P. **A voz do passado**: história oral. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

TREVIZAM, C. J.; SOUSA, F. R. Ensinar-e-aprender Química na perspectiva da educação dialógica e problematizadora. **Revista Ciências da Educação**, Americana, ano XX, n. 41, p. 189-209, out. 2018.

TURNER, N.; BARLING, J.; ZACHARATOS, A. Positive psychology at work. *In*: SNYDER, C. R.; LOPEZ, S. J. (orgs.). **Handbook of positive psychology**. New York: Oxford University Press, 2002, p. 715-728.

VIANNA, I. O. A. A formação de docentes no Brasil: história, desafios atuais e futuros. *In*: RIVERO, C. M. L.; GALLO, S. (orgs.). **A formação de professores na sociedade do conhecimento**. Bauru: Edusc, 2004, p. 21-54.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

WALLER, W. **Sociology of teaching**. New York: Wiley, 1932.

WATERS, L. A review of school-based positive psychology interventions. **The Australian Educational and Developmental Psychologist**, v. 28, n. 2, p. 75-90, dez. 2011.

YUNES, M. A. A. Psicologia Positiva e Resiliência: O foco no indivíduo e na família. **Psicologia em Estudo**, v. 8, n. esp., p. 75-84, jan. 2003.

ZEICHNER, K. A research agenda for teacher education. *In*: COCHRAN-SMITH, M.; ZEICHNER, K. (org.). **Studying teacher education**: the report of the AERA panel on research and teacher education. London: Lawrence Erlbaum, 2005. p. 737-759.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Professores e Licenciandos)

Prezado(a),

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa sobre Formação de Professores intitulada “O processo formativo de professores de Ciências da Natureza na perspectiva da Psicologia Positiva: experiências e ressignificações a partir de uma pesquisa-ação”. Esta pesquisa está associada ao projeto de doutorado de Kelison Ricardo Teixeira, sob orientação da professora Dr^a. Patrícia Sandalo Pereira e pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências (PPEC), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

A pesquisa tem por objetivos investigar as potencialidades, limites e contradições de um processo formativo no contexto socio-histórico das realidades individual e profissional em um grupo de estudantes de licenciaturas em períodos finais de curso e professores em exercício e, em decorrência, criar possibilidades para ressignificar o pensar e agir dos participantes e de seus contextos por meio da negociação de sentidos e da produção compartilhada de significados e da reflexão crítica. Neste percurso, pretende-se compreender como o envolvimento dos participantes no processo formativo pode influenciar na prática pedagógica e nas expectativas dos futuros professores envolvidos.

O desenvolvimento da pesquisa *in loco* ocorrerá no ano letivo de 2019 após as autorizações cabíveis. Esperamos contar com sua colaboração como participante ativo nas reuniões e durante a realização das atividades e reflexões propostas. A coleta de dados é imprescindível para a pesquisa, portanto solicitamos o consentimento para a captação de áudio e vídeo em algumas atividades. Durante a pesquisa você será entrevistado(a) e convidado(a) à socialização de ideias no grupo e à produção de relatos por escrito. No decorrer dos procedimentos de coleta de dados você estará sempre acompanhado pelo pesquisador, que lhe prestará toda a assistência necessária.

Todos os registros produzidos ficarão guardados sob nossa responsabilidade e apenas poderão ser consultados por pessoas diretamente envolvidas neste trabalho. Os pesquisadores serão os únicos a ter acesso aos dados e tomarão todas

as providências necessárias para a garantia da confidência das informações mesmo conscientes da remota possibilidade da quebra do sigilo, ainda que involuntário e não intencional, cujas consequências serão tratadas nos termos da lei.

Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em eventos, revistas científicas e demais publicações da área. Procuraremos garantir sigilo que assegure tanto a privacidade dos participantes quanto a confidencialidade dos dados envolvidos. Nomes de estudantes, professores, funcionários da instituição ou quaisquer outros indivíduos/órgãos não serão citados em nenhum documento produzido nesta pesquisa.

A participação é voluntária e não obrigatória. Apresentamos a garantia expressa de liberdade do indivíduo de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma, sem ter que apresentar qualquer justificativa e sem prejuízo ao seu cuidado.

A legislação brasileira não permite que você tenha qualquer compensação financeira pela sua participação em pesquisa, portanto esclarecemos que não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação monetária pelo envolvimento neste trabalho. A participação desta Instituição não envolverá qualquer natureza de gastos, tanto para os estudantes e professores quanto para os demais envolvidos. Os gastos previstos serão custeados pelo pesquisador principal que também assume os riscos e danos que por ventura vierem a acontecer com os equipamentos e incidentes com os participantes em sua companhia, durante o processo. Caso alguma despesa extraordinária associada à pesquisa venha a ocorrer, estão garantidos os ressarcimentos bem como as indenizações, em casos de eventuais danos, comprovadamente decorrentes da participação nesta pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial, de acordo com a legislação vigente e amplamente consubstanciada.

Duas vias deste documento estão sendo rubricadas e assinadas por você e pelo pesquisador responsável. Guarde cuidadosamente a sua via, pois é um documento que traz importantes informações de contato e garante os seus direitos como participante da pesquisa. O pesquisador responsável, que também assina esse documento, compromete-se a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a Resolução 466 de 12/06/2012, que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa.

Embora saiba-se que as ações inerentes às pesquisas podem oferecer algum incômodo, – tais como constrangimento com a presença do pesquisador, situações de logística, evocações de aspectos desagradáveis de sentimentos e/ou experiências e outros – estaremos atentos de modo a corrigir eventuais desconfortos, procurando oportunizar situações em que todos se sintam à vontade para se expressarem como quiserem e acharem mais conveniente. A intenção é criar um espaço de convívio, autoconhecimento, diálogo e estudo agradável, zelando pelo respeito, confiança e pelo estímulo à participação em colaboração.

Ao final, apresentaremos os resultados para todos os envolvidos na pesquisa e demais interessados, em dia e local a serem definidos e entregaremos à Instituição uma cópia do texto da tese. A pesquisa na íntegra também poderá ser acessada na página do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul no site: <http://posgraduacao.ufms.br/portal/trabalhos>.

Ressaltamos que você tem direito a quaisquer esclarecimentos adicionais, antes, durante e após a pesquisa. Por favor, sinta-se à vontade para nos consultar sempre que preciso. Quanto às dúvidas relacionadas a aspectos éticos da pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFMS. Todos os dados de contato do pesquisador principal, da orientadora e do CEP/UFMS, seguem ao final desta carta que ficará em seu poder.

Sentindo-se esclarecido(a) em relação ao projeto e concordando em participar voluntariamente desta pesquisa, peço-lhe a gentileza de assinar e devolver uma via deste documento (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido). O TCLE precisará ser assinado em duas vias, sendo que uma delas ficará em seu poder e a outra será arquivada pelos pesquisadores por cinco anos, de acordo com a Resolução 466/2012.

Agradecemos pela colaboração.

Eu,

.....,
após a leitura do documento “Termo de consentimento livre e esclarecido”, obtive dos pesquisadores todas as informações que julguei necessárias com relação à minha participação na pesquisa. Sinto-me devidamente esclarecido(a) em relação ao projeto e concordo em participar voluntariamente da pesquisa intitulada “O processo formativo de professores de Ciências da Natureza na perspectiva da Psicologia Positiva: experiências e ressignificações a partir de uma pesquisa-ação” de autoria do

doutorando Kelison Ricardo Teixeira, aluno do programa de Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências (PPEC), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) sob orientação da professora Dr^a. Patrícia Sandalo Pereira.

APÊNDICE B – Levantamento para caracterização dos participantes



GRUPO LENTES

CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

1. Nome completo:
2. Data de nascimento:
3. Curso de Graduação:
4. Tempo de docência:
5. Atuação em projetos pedagógicos institucionais (PIBID, Residência Pedagógica, outros):
6. Você trabalha atualmente? Se sim, em que área?
7. Quais as motivações para participar do grupo?
8. Quais as suas expectativas no campo pessoal e profissional?
9. Em sua opinião, quais os principais desafios que os professores da área de Ciências da Natureza enfrentam?
10. Em sua opinião, como se apresenta o cenário para a docência no Brasil atualmente?

APÊNDICE B – Linha do Tempo Regressiva



GRUPO LENTES

EXERCÍCIO 1

LINHA DO TEMPO REGRESSIVA

Muito utilizada em Programação Neurolinguística e em várias áreas do conhecimento, a linha do tempo é uma volta reflexiva ao passado, ano a ano, e que nos permite compreender a origem de quem somos nos âmbitos: emocional, comportamental, pessoal, profissional, familiar, afetivo e espiritual, por exemplo. Em outras palavras, é uma viagem em nossas memórias que nos permite resgatar informações contidas em nossa consciência mais profunda e um convite ao autoconhecimento. Os especialistas afirmam que, quando fazemos uma linha do tempo pessoal, nós conseguimos entender melhor quem somos, porque somos e tudo que nos trouxe até aqui. Trace (escreva) uma linha do tempo das primeiras memórias até hoje – procure por memórias que se sinta confortável em socializar no grupo!

APÊNDICE D – Diário dos 5 minutos



GRUPO LENTES

EXERCÍCIO 2

DIÁRIO DOS 5 MINUTOS

O *Five Minute Journal* ou “Diário dos Cinco Minutos” é uma prática de origem na Psicologia Positiva que tem sido amplamente divulgada no meio corporativo nas últimas duas décadas por Alex Ikonn e UJ Ramdas e acredito que a técnica pode ser promissora na formação de professores. O conceito fundamenta-se em um treino diário da mente para o enfoque na gratidão a coisas e tarefas cotidianas trazendo à tona a consciência às ações intencionais que orientarão o que se pretende realizar, os objetivos conquistados e o que poderia ter sido executado no dia. Segundo os autores, a técnica condiciona o cérebro por, diariamente, materializar o que foi feito com êxito e aclarar o que precisa ser, ou poderia ter sido efetivado. Este movimento estabelece um ciclo virtuoso de motivação e conscientização que pode provocar aumento na sensação de bem-estar e maior aceitação às mudanças.

A dinâmica consiste em responder quatro perguntas (duas ao acordar e duas antes de dormir). No início do dia as perguntas têm o objetivo de estabelecer a perspectiva sobre como ele será, quais pretensões serão realizadas. Fazendo um exercício de conexão com cada sensação, escreve-se três itens que completem a expressão: “Eu sou grato por...” Para a segunda pergunta, também em conexão com as sensações e num exercício de trazer novas hipóteses para o dia, escreve-se três itens para a pergunta: “O que faria o dia de hoje incrível?” Na atividade de reflexão para elencar os itens desta proposta, pode-se pensar “Como me sentiria se isso acontecesse?”

As duas perguntas do fim do dia são mais reflexivas. Encerra-se a atividade com os seguintes questionamentos: “Quais foram as 3 coisas que fizeram o dia de hoje ter sido incrível?” e “Como eu poderia ter feito melhor?”. Estas duas questões funcionam como um mecanismo de análise do dia de forma reflexiva, procurando o que de mais positivo aconteceu, como também proporcionam um protagonismo do participante no sentido de torná-lo mais consciente do direcionamento de suas ações

e atitudes que poderiam ter sido executadas com mais eficiência nos itens que não alcançaram as expectativas iniciais de maneira satisfatória ou não foram realizadas.

AO ACORDAR:

1. "Eu sou grato por..."

a)

b)

c)

2. "O que faria o dia de hoje incrível?"

a)

b)

c)

ANTES DE DORMIR

3. "Quais foram as 3 coisas que fizeram o dia de hoje ter sido incrível?"

a)

b)

c)

4. "Como eu poderia ter feito melhor?"

a)

b)

c)

APÊNDICE E – Histórias de Vida – Memórias



GRUPO LENTES

EXERCÍCIO 3

MINHA HISTÓRIA

Você está sendo convidado a escrever uma breve carta, em terceira pessoa, resgatando suas memórias como: a casa onde nasceu; o seio familiar; as brincadeiras de infância; as primeiras relações construídas; os amigos; os locais; o processo de escolarização; os(as) primeiros(as) professores(as); as comidas; os sonhos; as angústias, decepções e adversidades, enfim, um retrato da infância, adolescência, juventude e vida adulta.

Acredito que esse movimento de rememoração oportuniza apreender a cultura “do lado de dentro”. Para Amado (2009), esse exercício visa captar, através do relato/narrativa, a interpretação que uma pessoa faz do seu percurso de vida, com a respectiva diversidade de experiências e sentimentos, ao longo do tempo, nas mais diversas circunstâncias ou contextos e em ligação com diferentes sujeitos e lugares.

Meneghel (2007), tal como muitos autores, defende que, atualmente, as histórias de vida retomaram sua importância, talvez porque a crise dos modelos societários numa era em que os meios de comunicação parecem homogeneizar todas as formas de comunicação social, devolve às pessoas a difícil tarefa de (re)pensar e (re)construir a sua história única.

APÊNDICE F – Roda da Vida



GRUPO LENTES

EXERCÍCIO 4

RODA DA VIDA

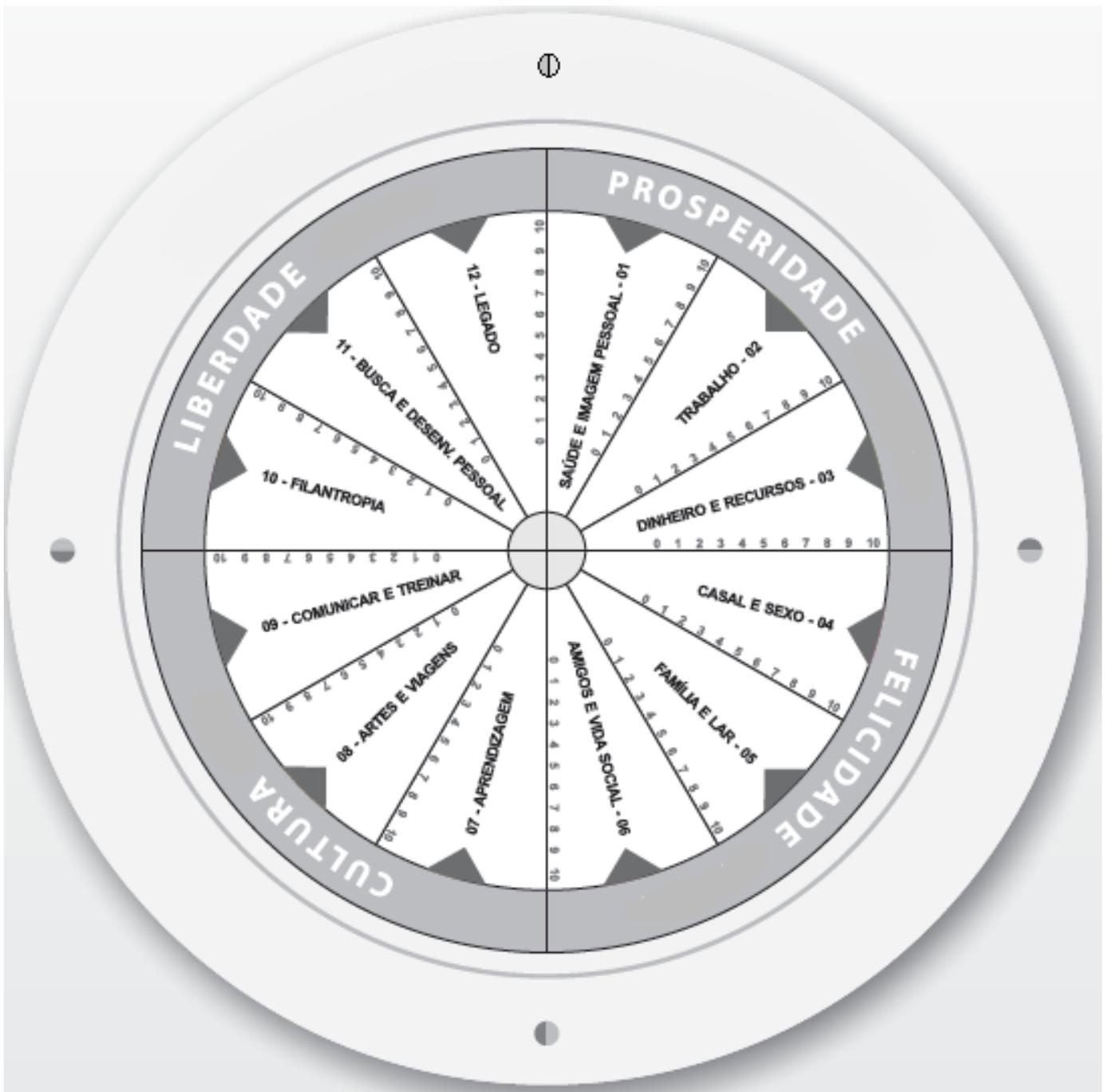
O nome Roda da Vida pode até soar exótico, mas o propósito é dos mais práticos possíveis. Muito utilizada na Psicologia Positiva, ela surge no papel como um círculo separado em partes e ajuda a criar um panorama pessoal e holístico de dado momento da sua vida. Basta atribuir uma nota de 1 a 10 para cada prioridade (sub-área) da roda, de acordo com seu grau de satisfação em cada campo.

A Roda da Vida pode ser uma ferramenta profundamente útil para ajudar você a revisar suas prioridades. Afinal, ela destaca as áreas da sua vida que precisam de mais atenção. Então, se você está enfrentando uma situação difícil ou sente que o estresse já virou rotina, este instrumento pode te ajudar a entender o que provoca esses problemas e o que pode fazer para alcançar mais equilíbrio.

Se você estiver com toda a sua atenção voltada para a carreira, enquanto negligencia o lazer, o sono e a família, por exemplo, a roda da vida vai te ajudar a identificar por onde recuperar o equilíbrio.

Além disso, a ferramenta também contribui com a sua saúde, seu autoconhecimento. A disparidade apresentada visualmente pelo preenchimento da roda facilita a definição de metas e indica etapas de ação para a mudança.

RODA DA VIDA



APÊNDICE G – Questionário: Reflexões subjetivas acerca da complexidade individual e as relações com a docência

Questão 01) Qual é a importância de entendermos a própria história? Qual a importância de compreendermos quem somos e como essa compreensão pode influenciar em nossa perspectiva docente?”

Questão 02) Qual foi a sensação de fazer um resgate da sua história e o que mais lhe chamou a atenção nestas memórias? Qual memória resgatada que mais impactou? De que forma essas memórias trouxeram alguma conexão com a escolha pela profissão docente?

Questão 03) Sobre a ferramenta “Roda da Vida”, instrumento criado nos anos 1960 pelo americano Paul J. Meyer como um mecanismo que permite às pessoas identificarem suas prioridades e, a partir daí, saírem em busca de metas assertivas a serem atingidas com mais clareza e infalibilidade, como foi traçar esse diagnóstico? Quais foram as áreas que apresentaram desempenho mais e menos satisfatório? Como essas áreas influenciam sua formação docente?

Questão 04) Sobre as 3 prioridades da Roda da Vida em evidência na docência:

- a) Na prioridade “Trabalho”: o que motivou a escolha pela profissão (Professor? Familiar? Contexto?); Como é o olhar para seu futuro como docente? Baixos salários, desvalorização social e más condições de trabalho: é possível ser um profissional de sucesso neste contexto historicamente difundido?
- b) Na prioridade “Aprendizagem”: o que fazer para ser e se manter como um bom profissional?
- c) Na prioridade “Legado”: O que os professores deixam ou podem deixar para o mundo? Como está sendo a construção de seu legado?

Questão 05) De que maneira as potencialidades individuais elencadas podem contemplar a busca pela conquista das metas estabelecidas e como ressignificar as fragilidades?

Questão 06) Que impactos você observou nos questionamentos que tivemos nos últimos encontros e qual a importância em seu projeto de vida?

Questão 07) Quais as contribuições do “olhar para si”, do autoconhecimento, da compreensão das características intrínsecas no contexto da atividade docente?