



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS EXATAS E TECNOLÓGICAS – DCET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E
MATEMÁTICA – PPGECM**

FLÁVIA CRISTINA SANTOS ANDRADE

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE A PARTIR DE UMA PROPOSTA
CURRICULAR: narrativas em foco**

ILHÉUS-BAHIA

2021

FLÁVIA CRISTINA SANTOS ANDRADE

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE A PARTIR DE UMA PROPOSTA
CURRICULAR: narrativas em foco**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Estadual de Santa Cruz para cumprimento de requisito do Programa.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores em Educação em Ciências e Matemática

Orientadora: Profa. Dr^a Elisa Prestes
Massena

A553

Andrade, Flávia Cristina Santos.

Construção da identidade docente a partir de uma proposta curricular: narrativas em foco / Flávia Cristina Santos Andrade. – Ilhéus, BA: UESC, 2021.

72 f. : il.

Orientadora: Elisa Prestes Massena.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Santa Cruz. Programa de Pós-Graduação em Ciências e Matemática. Inclui referências e apêndices.

1. Professores – Formação. 2. Professores – Identidade. 3. Professores de química – Narrativas pessoais. 4. Monadologia.
I. Título.

CDD 370.71

FLÁVIA CRISTINA SANTOS ANDRADE

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE A PARTIR DE UMA PROPOSTA
CURRICULAR: NARRATIVAS EM FOCO.

Dissertação submetida ao Colegiado do Programa
de Pós-Graduação em Educação em Ciências e
Matemática – PPGECM, em cumprimento parcial
para a obtenção do título de Mestre em Educação em
Ciências e Matemática.

**APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA
EM 01/06/2021**



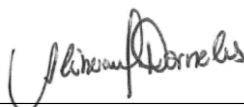
Profa. Dra. Elisa Prestes Massena

Orientadora/Presidente da banca – PPGECM/UESC



Profa. Dra. Maria Inês Petrucci Rosa

Examinadora – UNICAMP



Profa. Dra. Aline Machado Dorneles

Examinadora – FURG

Ilhéus, Bahia, 01 de junho de 2021.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter me dado saúde, força, para enfrentar e superar as dificuldades e os obstáculos.

A Universidade Estadual de Santa Cruz e ao Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática por possibilitarem a construção e o desenvolvimento deste trabalho, bem como a minha especialização.

A orientadora Prof^a Dr^a Elisa Massena por contribuir para o desenvolvimento e a finalização deste trabalho.

As participantes da pesquisa, que contribuíram para este trabalho, pois sem a colaboração e participação das mesmas, este trabalho não seria possível.

A minha mãe Márcia Cristina e ao meu pai Fábio Albano, pelo amor incondicional, pela paciência nos momentos de estresse e tensão, pelo apoio, incentivo e por sempre estarem ao meu lado.

A Yago Paulino pelo companheirismo, apoio, carinho, compreensão, incentivo e por estar ao meu lado durante todo o processo de elaboração deste trabalho.

A Aleide e a Karolaine, por estarem ao meu lado, nos momentos bons e ruins, por me aconselharem, por me incentivarem e acreditarem em mim e principalmente por serem minhas amigas.

Aos meus colegas que fizeram parte dessa caminhada, por compartilhar os momentos de alegrias, de dificuldades, trabalho, dedicação, evolução e esforço.

E a todos que direta ou indiretamente fizeram parte e colaboraram nesta etapa da minha vida, muitíssimo obrigada!

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE A PARTIR DE UMA PROPOSTA

CURRICULAR: narrativas em foco

RESUMO

A formação inicial de professores é uma etapa importante para construção de conhecimentos e aprendizagens que irão subsidiar uma base para que se exerça a futura profissão. A formação ocorre antes da graduação, pois ao longo da vida o sujeito se forma, devido as demandas sociais, econômicas e políticas, as quais interferem na formação docente. Diante disso, a formação possui o papel de desenvolver um pensamento crítico e reflexivo, que contribui para a construção da identidade docente, que por sua vez tem influência da história de vida, da formação acadêmica e da prática pedagógica. Assim, a presente pesquisa se justifica pelo fato de que os artigos científicos, que dialogam sobre o envolvimento de futuros docentes em atividades referentes a novas propostas curriculares, colaboram pouco para o entendimento acerca de como este envolvimento pode contribuir para a construção da identidade docente. Diante do exposto, a questão de pesquisa que norteou este estudo foi: De que forma a participação dos futuros docentes, na elaboração e implementação da proposta curricular denominada *Cenário Integrador* (CI) durante o Estágio Supervisionado em Química III e IV, pode contribuir para a construção da identidade docente? Assim, reconhecendo a importância de se discutir sobre a construção da identidade docente, esta pesquisa tem como objetivo geral compreender como o desenvolvimento da proposta curricular CI durante a formação das licenciandas em Química pode contribuir para a construção da sua identidade docente. A pesquisa foi desenvolvida com cinco (5) licenciandas em Química da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), que realizaram o Estágio Supervisionado em Química III e IV. As licenciandas escreveram as narrativas, a partir de Tópicos Norteadores, desenvolvidos previamente, tendo como base os objetivos da pesquisa, relacionando-os com as etapas de elaboração e desenvolvimento da proposta CI. Além disso, foi realizada uma entrevista com um roteiro semiestruturado com três (3) participantes (das 5 mencionadas anteriormente), sendo que duas (2) já estão formadas e cursando pós-graduação e uma (1) ainda está em formação. A entrevista foi áudio gravada e ocorreu por meio do Google *Meet*. Para análise dos dados foram construídas mônadas, pequenos fragmentos, a partir das narrativas e das entrevistas, que foram transcritas e textualizadas. Assim, com esta pesquisa, foi possível perceber a importância da participação das licenciandas no desenvolvimento da proposta curricular CI para a sua formação como futuras professoras, bem como para sua identidade, pois podemos entender que a identidade docente se constrói por meio da percepção das licenciandas sobre a profissão, de si como futuras profissionais e a partir das relações estabelecidas.

Palavras-chave: Identidade Docente; Formação de Professores; Narrativas; Mônadas; Licenciandas em Química.

THE CONSTRUCTION OF TEACHING IDENTITY FROM A CURRICULAR

PROPOSAL: narratives in focus

ABSTRACT

The initial training of teachers is an important stage for building knowledge and learning that will provide a basis for exercising the future profession. Training takes place before graduation, because throughout life the subject is formed due to social, economic and political demands, which interfere in teacher training. Therefore, education has the role of developing critical and reflective thinking, which contributes to the construction of the teaching identity, which in turn is influenced by life history, academic training and pedagogical practice. Thus, this research is justified by the fact that scientific articles, which discuss the involvement of future teachers in activities related to new curricular proposals, contribute little to the understanding of how this involvement can contribute to the construction of the teaching identity. Given the above, the research question that guided this study was: How can the participation of future teachers in the development and implementation of the curricular proposal called Integrating Scenario (CI) during the Supervised Internship in Chemistry III and IV, can contribute to the construction of the teaching identity? Thus, recognizing the importance of discussing the construction of the teaching identity, this research aims to understand how the development of the CI curriculum proposal during the training of undergraduates in Chemistry can contribute to the construction of their teaching identity. The research was developed with five (5) undergraduates in Chemistry from the State University of Santa Cruz (UESC), who performed the Supervised Internship in Chemistry III and IV. The undergraduates wrote the narratives, based on Guiding Topics, previously developed, based on the research objectives, relating them to the stages of elaboration and development of the IC proposal. In addition, an interview was conducted with a semi-structured script with three (3) participants (out of the 5 mentioned above), two (2) of which are already graduated and attending postgraduate studies and one (1) is still in training. The interview was audio recorded and took place through Google Meet. For data analysis, monads were built, small fragments, from the narratives and interviews, which were transcribed and textualized. Thus, with this research, it was possible to realize the importance of the participation of female teachers in the development of the CI curriculum proposal for their training as future teachers, as well as for their identity, as we can understand that the teacher's identity is built through the perception of female teachers about the profession, about themselves as future professionals and from the established relationships.

Keywords: Teacher Identity; Teacher training; Narratives; Monads; Graduates in Chemistry.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	7
1.	CAPÍTULO I- FOMAÇÃO DOCENTE: DOS SABERES À IDENTIDADE DOCENTE.....	13
1.1	Formação Inicial.....	13
1.1.1	Estágio Curricular Supervisionado no contexto da UESC.....	16
1.2	Identidade Docente.....	18
2.	CAPÍTULO II- AS NARRATIVAS E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE.....	21
2.1	A utilização das narrativas para o desenvolvimento de conhecimentos pessoais e profissionais de professores.....	21
2.2	Pensando Narrativas como uma abordagem metodológica.....	22
2.3	Narrativas e mônadas.....	23
3.	CAPÍTULO III- ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	25
3.1	Contexto e sujeitos da pesquisa.....	25
3.2	Etapas da pesquisa.....	26
3.3	Instrumentos da pesquisa.....	28
3.3.1	Narrativas	28
3.3.2	Entrevistas com roteiro semiestruturado.....	29
3.3.3	Áudio gravação.....	29
3.4	Análises de informações.....	30
3.4.1	Mônadas	30
4.	CAPÍTULO IV- A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DA PROPOSTA CURRICULAR <i>CENÁRIO INTEGRADOR</i>.....	32
4.1	A construção da proposta curricular: experiências e reflexões narradas	32
4.1.1	Relação entre as experiências formativas e a formação docente: ressignificando as mônadas.....	36
4.2	Desenvolvimento e aplicação da proposta curricular: experiências narradas.....	39
4.2.1	As contribuições das experiências formativas e a construção da identidade docente: ressignificando as mônadas.....	44
4.3	Experiências rememoradas	47
4.3.1	Ressignificando as experiências rememoradas	57
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	63
	REFERÊNCIAS.....	65
	APÊNDICE A.....	69
	APÊNDICE B.....	72

INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores é uma etapa importante para construção de conhecimentos e aprendizagens acerca dos pressupostos teóricos e práticos da profissão. Esta formação ocorre antes mesmo da formação acadêmica, pois o indivíduo já tem o entendimento do ser professor, devido às suas experiências com diferentes professores como estudante da Educação Básica, e contínua durante a vida profissional (PIMENTA, 1996; FELÍCIO; OLIVEIRA, 2008). As instituições responsáveis por efetivarem a formação inicial de professores, exercem a função de formação do futuro docente, de controle da certificação e de agente de mudança do sistema educativo tendo em vista o contexto social e cultural dominante (MARCELO GARCÍA, 1999).

A docência requer conhecimentos, habilidades e reflexões, pois é uma profissão que é influenciada por questões sociais, políticas e econômicas. É a formação inicial que irá possibilitar o ingresso no mercado de trabalho que não é estável e que devido ao amplo desenvolvimento de conhecimentos, tem um prazo de validade, o que exige dos professores uma aprendizagem permanente (MARCELO GARCIA; VAILLANT, 2013). Com isso a formação docente deve se desenvolver continuamente (MALDANER, 1999). Nessa perspectiva, essa formação continuada pode contribuir no processo de ensino e aprendizagem, bem como na construção dos conhecimentos teóricos-metodológicos, promovendo o desenvolvimento profissional e a mudança de práticas pedagógicas (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010).

No entanto, a formação docente não se limita a instituições acadêmicas e a prática em sala de aula, mas abrange também as vivências no contexto social em que o indivíduo está inserido, de modo a possibilitar a construção e reconstrução de suas percepções e conhecimentos acerca do ensino e aprendizagem (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010). Ressalta-se ainda que a prática docente é desenvolvida, principalmente, por meio das disciplinas de Estágio Curricular (EC), que são de extrema importância para a formação prática docente possibilitando a interação simultânea entre a Universidade e a Escola e, conseqüentemente, entre os saberes teóricos e práticos (FELÍCIO; OLIVEIRA, 2008).

O Estágio Curricular Supervisionado (ECS), de acordo com Oliveira, Nunes e Oliveira (2018), possibilita aos futuros docentes a compreensão acerca da realidade escolar, para que os mesmos entendam os desafios presentes na carreira docente, de modo a relacionar o saber e o saber fazer, por meio das experiências adquiridas no contexto escolar.

Desta forma, as vivências proporcionadas no ECS como, por exemplo, a participação e o desenvolvimento de novas propostas de reconfiguração curricular na formação inicial, como a proposta curricular denominada *Cenário Integrador* (CI), que engloba elementos, que favorecem o entendimento de temas, situações e questões problemáticas de importância social, possibilita melhor conhecimento acerca da profissão docente, ao estabelecer um trabalho colaborativo e a discussão de conteúdos disciplinares, saberes científicos, sociais e culturais, contribuindo para que o futuro docente aprenda como desenvolver um ensino interdisciplinar, podendo assim refletir e interferir nas questões que norteiam a sociedade (SILVA, 2020). Assim, a formação estimula o pensamento crítico-reflexivo, fornecendo meios para o desenvolvimento de uma percepção autônoma e a construção de uma identidade profissional (NÓVOA, 1995).

A identidade docente começa a ser construída ainda no período como estudante escolar e se alicerça após a formação inicial, se estendendo ao longo de toda vida profissional. Essa identidade tem que ser construída e configurada, o que envolve um processo individual e coletivo. Além disso, a identidade docente pode ser compreendida como um conjunto de representações profissionais, contendo uma dimensão comum a todos os docentes (MARCELO GARCIA; VAILLANT, 2013). Nesse sentido, a identidade se refere também às funções desenvolvidas no contexto escolar, bem como as representações acerca do ser professor e de sua prática em instituições educacionais (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005).

A construção da identidade profissional provém das significações sociais acerca da profissão, bem como do “[...] significado que cada professor, enquanto atore autor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se mundo, de sua história de vida, de suas representações [...]” e da definição do ser professor em sua vida (PIMENTA, 2012, p. 20). No que se refere à discussão e compreensão do que é a identidade docente, pode-se estabelecer uma relação com as narrativas, que permitem ao indivíduo rememorar um fato ou uma experiência,

possibilitando a discussão de aspectos importantes da profissão ou da formação docente (SOUZA, 2003).

Entendemos que é importante discutir sobre a construção da identidade docente articulada à experiência em desenvolver uma proposta curricular na formação inicial. Desta forma, a presente pesquisa se justifica pelo fato de que os artigos científicos, que dialogam sobre o envolvimento de futuros docentes em atividades referentes a propostas curriculares, afirmam que contribuem para a formação, mas colaboram pouco para o entendimento acerca de como este envolvimento pode contribuir para a construção da identidade docente (FRISON et al., 2009; PIMENTA; VIEIRA; MASSENA, 2015; PIMENTA; SILVA; MASSENA, 2018). Nascimento (2007) destaca, que um dos componentes principais da identidade docente na formação inicial é a dimensão representacional, que está relacionado com a compreensão do futuro docente sobre a profissão e de si como profissional e a dimensão socioprofissional relativa à interação social e profissional.

Nesta perspectiva, o envolvimento dos licenciandos em atividades referentes ao desenvolvimento de uma proposta curricular acaba contribuindo para sua experiência como futuro docente da Educação Básica. Assim, a utilização de narrativas como recurso metodológico é essencial, pois “[...] não busca o olhar do outro externo à experiência, mas, sim, a voz e o olhar daquele que vive e pratica o cotidiano da escola”, que nesta pesquisa está representada pelas licenciandas em Química (PETRUCCI-ROSA; RAMOS, 2015, p.146).

As narrativas estão ligadas a ação de rememorar, de forma a possibilitar “[...] ressignificação da própria experiência por meio das memórias cheias de significados, sentimentos e sonhos” (PETRUCCI-ROSA et. al, 2011, p. 203). Elas mostram a trajetória cíclica e permanente da formação dos docentes, das percepções dos mesmos acerca dos ambientes formativos e da sua função como docente em formação (ABREU; MEGID; ALMEIDA, 2019).

A formação inicial é uma fase extremamente importante para a construção dos saberes e fazeres do futuro docente e as vivências adquiridas durante esse período contribuirão para a identidade docente em formação. Dentre as experiências vivenciadas durante a minha formação no curso de Licenciatura em Química da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), ressalto a participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), o qual realizei em uma escola

de nível técnico e foi o momento em que obtive o primeiro contato com o contexto escolar, os estudantes e a realidade da docência, antes do ECS.

Os ECS possibilitaram contato maior com a realidade da profissão docente, a partir das observações e planejamentos das aulas e interação com os estudantes e com os professores das escolas, em que pude trocar experiências e aprender sobre a dinâmica da sala de aula e do contexto escolar, e isso acabou por contribuir para a construção da minha identidade docente, que está em constante desenvolvimento. Nessa perspectiva, esta pesquisa tem em vista as percepções de Pimenta (1996) que considera a formação inicial como a etapa, em o que o indivíduo constrói conhecimentos por meio das teorias e práticas aprendidas no curso e de Nóvoa (1995, p. 25), em 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”.

Desta forma, o desejo em pesquisar sobre a construção da identidade docente na formação inicial, por meio de narrativas em forma de mônadas, que são “fragmentos de histórias que, juntas, narram a conjuntura de um tempo e de um lugar [...]” (PETRUCCI-ROSA; RAMOS, 2015, p.147), provém da experiência obtida com a realização do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que teve como objetivo compreender, utilizando as narrativas em forma de mônadas, como as experiências formativas adquiridas pelos/as licenciandos/as em Química da UESC motivaram na escolha, na permanência e nas perspectivas futuras em relação à carreira docente (ANDRADE; MASSENA, 2019).

A realização do TCC foi importante, pois conheci diferentes histórias de vida e experiências, as quais motivaram e inspiraram os/as licenciandos/as a optarem pela docência. E, ao conhecer essas experiências, pude perceber que as nossas vivências são fundamentais para a nossa formação não só como docentes, mas também como pessoas, que apresentam a sua identidade característica, que recebe contribuições do contexto escolar e social.

Diante do exposto, a questão de pesquisa que norteou as investigações foi: De que forma a participação dos futuros docentes, na elaboração e implementação da proposta curricular denominada *Cenário Integrador* (CI) durante o Estágio Supervisionado em Química III e IV, pode contribuir para a construção da identidade docente? Assim, reconhecendo a importância de se discutir sobre a construção da identidade docente, esta pesquisa tem como objetivo geral compreender como o

desenvolvimento da proposta curricular CI durante a formação das licenciandas em Química pode contribuir para a construção da sua identidade docente.

E para responder à questão de pesquisa e alcançar objetivo geral dispomos dos seguintes objetivos específicos:

- Identificar, por meio das narrativas, a percepção das licenciandas acerca do desenvolvimento da proposta CI para a sua formação docente;
- Compreender relações estabelecidas entre as licenciandas e os supervisores no estágio supervisionado;
- Analisar quais as possíveis contribuições das relações estabelecidas por meio do desenvolvimento da proposta CI na construção da identidade docente.

Portanto, os futuros professores ao construírem uma nova proposta curricular na formação inicial, que é a etapa primordial para subsidiar uma base para desempenhar sua profissão, podem desenvolver sua identidade docente. A partir dos objetivos apresentados esta dissertação será dividida em quatro capítulos.

No capítulo I, serão abordados os principais aspectos da formação docente, que se dá de forma contínua, bem como sobre a construção dos saberes-fazer, em que se faz necessário relacionar as teorias aprendidas durante o curso e as experiências vivenciadas com a prática no contexto do ECS e também do mesmo na UESC, em relação ao curso de Licenciatura em Química. Essa relação é fundamental para o desenvolvimento profissional e para a construção da identidade docente, que recebe contribuições das experiências acadêmicas e pessoais.

No capítulo II, será discutida a utilização das narrativas como uma abordagem teórica-metodológica, mas também como uma alternativa para a compreensão acerca da formação e a prática docente, tendo em vista as experiências vividas ao longo da vida pessoal, acadêmica e profissional e no desenvolvimento de conhecimentos que surgem a partir da reflexão dos docentes no momento em que narra suas vivências. As narrativas também podem ser apresentadas como mônadas na perspectiva do filósofo, literata e ensaísta Walter Benjamin (1892-1940), as quais são fragmentos definidos pela visão do pesquisador e que apresentam diferentes significados e interpretações (PETRUCCI-ROSA; ALBRECHT; TEIXEIRA, 2017).

No capítulo III, será apresentado o contexto desta investigação, abordando a pesquisa em seus aspectos qualitativos, os sujeitos participantes, os instrumentos

utilizados para a obtenção das informações e os procedimentos adotados pela pesquisadora para a análise e interpretação dos dados.

E no capítulo IV, dialogaremos sobre as interpretações das narrativas, por meio das mônadas, repletas de significados, acerca da construção da identidade das licenciandas em Química.

CAPÍTULO I- FORMAÇÃO DOCENTE: DOS SABERES À IDENTIDADE DOCENTE

Neste capítulo buscamos evidenciar inicialmente a importância da formação docente, na qual se constrói os conhecimentos necessários para o desenvolvimento do ser professor e da prática docente. E, em seguida, discutimos sobre a identidade docente, que está intimamente relacionada com a formação docente e com as experiências vivenciadas pelos docentes.

1.1. Formação inicial

Os licenciandos ao ingressarem no curso já possuem o conhecimento acerca do ser professor a partir da interação com professores distintos durante a Educação Básica, no contexto escolar ainda como estudantes e pelas “experiências socialmente acumuladas” (PIMENTA, 1996, p. 77). Nesse sentido, a socialização é um processo de formação e desenvolvimento do sujeito que se amplia ao longo das histórias de vida, abarcando rupturas e continuidades dessas vivências (TARDIF; RAYMOND, 2000) e a formação se trata de um processo de desenvolvimento humano (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010).

A formação inicial de professores é o momento em que ocorrerá a construção dos conhecimentos que auxiliarão no exercício da futura prática docente, na qual de acordo com Pimenta (2012, p.18), o ensino contribui para o “processo de humanização dos alunos historicamente situados” e, assim é esperado que a licenciatura possibilite a construção dos saberes docentes, tendo em vista os dilemas presentes no cotidiano profissional. Nesse sentido, de acordo com Tardif e Raymond (2000) os saberes docentes são temporais, devido ao fato de sua utilização e o seu desenvolvimento ocorrerem ao longo de um processo temporal de vida profissional de grande duração, em que há interferências identitárias, de socialização profissional e também etapas e mudanças.

Os cursos de licenciatura são vistos como o ponto de partida para a obtenção e desenvolvimento dos conhecimentos, valores, atitudes e habilidades, para que se viabilize a construção dos saberes-fazer docentes diante dos desafios e diferentes situações vivenciadas (PIMENTA, 1996). Portanto, a formação inicial tem algumas funções como: preparar os futuros docentes com saberes e estratégias; estimular a discussão acerca dos principais dilemas que se pode encontrar no exercício da profissão; desenvolver habilidades no que se refere a condução da gestão da sala de

aula e da disciplina; e, possibilitar o estudo de teorias de modo a estabelecer uma relação com a futura prática docente (SOUZA; PASSALACQUA, 2019).

Os conhecimentos se desenvolvem durante a formação docente, considerando, de acordo com Pimenta (2012, p. 33), três processos, a saber: a) desenvolvimento pessoal, que consiste na valorização dos “conteúdos de sua formação, seu trabalho crítico-reflexivo sobre as práticas que realiza e sobre suas experiências compartilhadas”; b) desenvolvimento profissional, em que se tem contribuição dos saberes da prática, das teorias específicas e de uma “militância pedagógica”; e c) desenvolvimento organizacional que se relaciona ao fato de reconhecer o ambiente de trabalho, a escola, como um “espaço de trabalho e formação, que implica gestão democrática e práticas curriculares participativas”. Esses processos são importantes para o desenvolvimento dos saberes que constituirão o ser professor.

Nesse contexto, a construção e a reconstrução dos saberes são fundamentais para o desenvolvimento do saber profissional, o qual está na relação entre as fontes de saberes oriundos da história de vida particular, social, da instituição escolar, dos locais formativos, entre outros. Desta forma, o pluralismo do saber profissional pode estar relacionado com os diferentes contextos, em que o docente atua e interage, com as experiências formativas nas instituições que os formam e/ou nas quais trabalham e com as ferramentas para realização do seu trabalho, conforme é apresentado na Figura 1 (TARDIF; RAYMOND, 2000).

O saber profissional contribui para a constituição da profissionalidade docente. Nesse sentido, Gatti (2016) afirma que a profissionalidade docente se desenvolve por meio da formação básica, formação acadêmica, das vivências da prática docente e das relações interpessoais estabelecidas no âmbito de ensino. Portanto, a formação, também de acordo com Nóvoa (2017), é importante para desenvolver a profissionalidade docente e também formar o indivíduo não apenas em relação aos conhecimentos científicos ou pedagógicos.

Dentre as experiências proporcionadas pelo curso de licenciatura, de acordo com Oliveira, Nunes e Oliveira (2018), o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) é um momento muito importante, possibilitando a relação entre a teoria e a prática e o conhecimento acerca do trabalho pedagógico, de modo a estabelecer o contato com a realidade do contexto escolar, propiciando uma compreensão acerca das atribuições

da carreira docente. Portanto, o ECS é a fonte de conhecimento com relação a prática profissional (OLIVEIRA; NUNES; OLIVEIRA, 2018).

Figura 1- Os saberes dos professores.

SABERES DOS PROFESSORES	FONTES SOCIAIS DE AQUISIÇÃO	MODOS DE INTEGRAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE
Saberes pessoais dos professores	Família, ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	Na utilização das "ferramentas" dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das "ferramentas" de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Tardif e Raymond (2000, p. 215).

Nesse contexto pode-se destacar, a participação dos licenciandos, durante o ECS, no desenvolvimento de atividades que visam a reconfiguração do currículo, como por exemplo, a proposta *Cenário Integrador* (CI).

A proposta CI é discutida e desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa em Currículo e Formação de Professores em Ensino de Ciências (GPeCFEC) da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). O GPeCFEC desde 2010 trabalhava com a Situação de Estudo (SE) com o entendimento do grupo de que as propostas que vêm sendo discutidas e desenvolvidas trabalham temas de relevância social e priorizam a interdisciplinaridade e a contextualização.

O GPeCFEC concluiu que a SE se distanciava das discussões teóricas investigadas pelo grupo e possui diferenças quanto ao ponto de partida na elaboração das propostas, que é trabalhar de forma interdisciplinar o conceito científico, de modo a não atender os aspectos de relevância social, enquanto que a CI prioriza trabalhar

temas de relevância social para desenvolver os conceitos científicos, atendendo as demandas sociais de modo interdisciplinar (PIMENTA et al., 2020).

Nesse sentido, ao perceber esse distanciamento teórico-metodológico, o grupo propôs construir uma nova proposta curricular (SILVA, 2020), intitulada por Cenário Integrador (PIMENTA, 2020), a qual foi desenvolvida e implementada durante os estágios com os licenciandos, mesmo que ainda tenha sido utilizada a denominação de SE, devido à transição que estava ocorrendo no grupo desde o início do ano de 2018. Nela se busca trabalhar temas de importância social, que condizem com a realidade dos estudantes, e para o seu desenvolvimento envolve dois conjuntos de elementos:

1. Esfera de elaboração compreendida pelo Espaço de Estudo da Ação sendo esse o universo que propicia a construção do Cenário Integrador e a comunidade colaborativa que é composta por indivíduos que tenha relação com uma escola ou com a educação social;
2. Esfera de implementação é o ambiente escolar que terá seu currículo reconfigurado e apresenta um Espaço de ação possível (PIMENTA, 2020, p. 103).

Portanto, o desenvolvimento da CI contribui para a formação inicial ao propiciar um trabalho colaborativo para a sua construção e implementação (PIMENTA, 2020; SILVA, 2020). E, a partir das relações estabelecidas por meio da construção da CI também ocorre a troca de experiências entre os indivíduos, contribuindo ainda mais para a construção de percepções acerca do ser professor.

A formação docente prossegue ao longo da vida profissional, “[...] trata-se, pois de um processo no qual o professor deve ser envolvido de modo ativo, precisando continuamente desenvolver atitude de questionamento, reflexão, experimentação e interação que fomentem a mudança [...]” (FREITAS et al., 2011, p. 68) e que diante das transformações que permeiam a sociedade e o avanço dos conhecimentos se faz necessário uma aprendizagem constante (MARCELO GARCIA; VAILLANT, 2013).

1.1.1 Estágio Curricular Supervisionado no contexto da UESC

A profissão docente é um modo de interferir no contexto social através da educação, em que há construção de conhecimentos e que ocorre, principalmente, nos locais de ensino. Nessa perspectiva, o estágio como um ambiente de conhecimento e aprendizagem, desenvolve-se na relação entre os cursos de formação e o contexto social, no qual ocorrem e se constroem as práticas educativas (PIMENTA; LIMA, 2006).

O Estágio Curricular é de acordo com Felício e Oliveira (2008), uma etapa importante na formação prática dos futuros docentes, uma vez que a prática docente exige estudo e preparação para as novas informações e conhecimentos, que passam por transformações, de caráter social, histórico, cultural, político entre outros, o que resulta na valorização dessas práticas nos cursos de formação.

O ECS é muito importante para os futuros docentes de Química, nesse sentido na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), que é estruturada por departamentos¹ e cada departamento congrega determinadas áreas de conhecimento, o currículo do curso de Licenciatura em Química foi desenvolvido tendo em vista as peculiaridades dos cursos que fazem parte do Departamento de Ciências Exatas e Tecnológicas (UESC, 2005). O curso em tela ocorre pela manhã ou à tarde e é realizado em oito semestres (quatro anos).

As disciplinas de Estágio Supervisionado estão divididas em quatro (4) disciplinas, que totalizam uma carga horária de 400 horas, são elas: Estágio Supervisionado em Química I que possui 90 horas e é ofertado no V semestre; Estágio Supervisionado em Química II que possui 90 horas e é ofertado no VI semestre; o Estágio Supervisionado em Química III que possui 135 horas e é ofertado no VII semestre; e, Estágio Supervisionado em Química IV com 90 horas que é ofertado no VIII semestre (UESC, 2005). Essas disciplinas possuem as seguintes ementas:

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM QUÍMICA I: A escola e o ensino de química. As tendências das políticas educacionais para o Ensino Médio e Fundamental. Aspectos relacionados às diretrizes curriculares de química, observação e discussão sobre planejamento e projeto político pedagógico das escolas do Ensino Básico (UESC, 2005, p. 56).

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM QUÍMICA II: Aspectos da organização, planejamento e elaboração de unidades didáticas para o ensino de química no Ensino Médio e Fundamental. O contexto de produção e utilização dos materiais didáticos produzidos pelo professor (UESC, 2005, p. 57).

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM QUÍMICA III: O professor, o espaço para a regência e discussão das propostas de ensino e reflexões sobre as ações mediadas em sala de aula. A contribuição da pesquisa em ensino de ciências para o trabalho docente e subsídios para replanejamento do ensino (UESC, 2005, p. 57).

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM QUÍMICA IV: A regência, discussão e avaliação das ações mediadas em sala de aula (UESC, 2005, p. 58).

¹ A UESC possui 10 departamentos e cada departamento é composto por Colegiados de curso e Áreas. O curso de Licenciatura em Química está no Departamento de Ciências Exatas e Tecnológicas (DCET).

O Estágio Curricular Supervisionado (ECS) é um componente curricular que possibilita ao licenciando uma interação com a realidade escolar assistido pela instituição de formação (HARTMANN; GOI, 2019). O estágio é uma atividade que prepara, qualifica e fornece subsídios para o exercício da docência, que é um trabalho coletivo, pois esse trabalho resulta das atitudes coletivas dos professores e das práticas institucionais, estabelecidas em âmbitos sociais, históricos e culturais (PIMENTA; LIMA, 2006).

1.2. Identidade Docente

O conjunto de diferentes representações profissionais constitui as identidades docentes e “a identidade profissional docente se apresenta, então, com uma dimensão comum a todos os docentes e uma dimensão específica em parte individual e em parte ligada aos diversos contextos de trabalho” (MARCELO GARCIA; VAILLANT, 2013, p. 35, tradução nossa). A identidade profissional docente é uma construção social que é definida por diversos fatores que se comunicam, sucedendo em representações que os docentes realizam de si e de suas atribuições (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005).

Nesse sentido, Nóvoa (1995, p. 16) afirma que a identidade não é um dado obtido ou um produto, mas pode ser definida como um local de “lutas e conflitos”, em que se desenvolve formas de “ser e estar na profissão”. Portanto, é mais correto, segundo o autor, “falar em processo identitário”, evidenciando a combinação que descreve a forma como cada sujeito “se sente e se diz professor”. Ainda de acordo com este autor, o processo identitário dos professores é assegurado pelos três AAA:

- A de Adesão, porque ser professor implica sempre a adesão a princípios e a valores, a adoção de projectos, um investimento positivo nas potencialidades das crianças e dos jovens;
- A de Acção, porque também aqui, na escolha das melhores maneiras de agir, se jogam decisões do foro profissional e do foro pessoal. Todos sabemos que certas técnicas e métodos “colam” melhor com a nossa maneira de ser do que outros. Todos sabemos que o sucesso ou o insucesso de certas experiências “marcam” a nossa postura pedagógica, fazendo-nos sentir bem ou mal com esta ou com aquela maneira de trabalhar na sala de aula;
- A de Autoconsciência, porque em última análise tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria acção. É uma dimensão decisiva da profissão docente, na medida em que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexivo (NÓVOA, 1995, p.16).

Assim, a identidade docente pode ser entendida como um processo que envolve a constituição de valores e decisões acerca das atitudes, para o melhor

desenvolvimento do ensino e aprendizagem. Para isso, se faz necessário refletir sobre a prática docente, de forma a desencadear mudanças, aperfeiçoamento no ser professor.

A identidade está intimamente relacionada com o espaço em que os indivíduos estão inseridos, de modo que os mesmos e os diferentes grupos sociais contribuem para construção de sua identidade. De acordo com Pimenta (1996, p. 75), a identidade “não é um dado imutável, mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado”, ou seja, está articulada ao contexto em que o indivíduo vivencia suas experiências individuais e coletivas.

A identidade pessoal ou individual é composta por dois elementos: a *autoimagem*, a qual está relacionada com a ação positiva ou negativa sobre o “eu”, e a *autoestima* que consiste em um “processo de interação do sujeito com os outros, no contexto mediado pelo juízo que o sujeito faz de si mesmo” (NUÑEZ; RAMALHO, 2005, p. 97). Portanto, a identidade pessoal é desenvolvida pela autopercepção, ou seja, percepção sobre si mesmo (GALINDO, 2004).

A identidade docente se manifesta como identidade específica aos sujeitos e seus contextos, sendo desta forma, individual, e também como identidade comum a todos os docentes, tendo em vista os contextos e os momentos sócio-históricos. Esta identidade se constrói em espaços sociais, onde se mantém relações interpessoais, sendo assim ela é um processo de socialização, o qual é constituído por conhecimentos, valores, atitudes, entre outros elementos necessários para a construção da identidade profissional (NUÑEZ; RAMALHO, 2005). Assim, a identidade se constrói por meio do seu significado social, “da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições [...]” (PIMENTA, 1996, p. 76), ou seja, pelas diferentes significações atribuídas pela sociedade acerca da profissão docente.

No período como estudante nas escolas, a identidade profissional do indivíduo começa a ser desenvolvida, mas se estabelece na formação inicial e se estende ao longo da prática profissional (MARCELO GARCIA; VAILLANT, 2013). Esta identidade necessita ser “construída e moldada” e isto depende de “um processo individual e coletivo de natureza dinâmica e complexa” (MARCELO GARCIA; VAILLANT, 2013, p. 35, tradução nossa). Diante disso, Garcia, Hypolito e Vieira (2005), afirmam que a identidade profissional docente são as percepções dos sujeitos, concebidas pelos discursos e agentes sociais, aos docentes nas suas práticas. E, de acordo com esses

autores, também está relacionada às formas de agir e ser dos docentes na prática das suas atribuições em instituições educacionais.

Na formação inicial, em que há a socialização de conhecimentos específicos, pedagógicos, bem como a aquisição de experiências formativas relacionadas ao ser professor, a identidade docente apresenta como componentes: a) a dimensão motivacional, relacionada ao objetivo profissional, o que inclui a escolha por ser professor e a motivação para exercer a profissão; b) dimensão representacional, que está ligada a compreensão profissional, nas percepções acerca da profissão docente, e de si mesmo como docente; c) dimensão socioprofissional, relativo aos processos de interação e socialização profissional. Essas dimensões se relacionam entre si de uma forma complexa, tendo em vista a profissionalidade docente em desenvolvimento e a formação profissional (NASCIMENTO, 2007).

De acordo com Freitas et al. (2011), o processo de construção da identidade docente recebe contribuição de fatores como: a história de vida; as experiências formativas ao longo de sua vida profissional; e, a significância que o próprio docente atribui a atividade profissional desempenhada no seu cotidiano, baseando-se em seus conhecimentos, aflições e aspirações. Os autores afirmam que esses fatores apresentam dois aspectos que estão envolvidos no processo de socialização, que é o pessoal, o qual envolve questões biográficas que influenciam na constituição como docente, e o profissional, que está relacionado com a “formação e suas relações com os saberes e experiências da docência” (FREITAS et al., 2011, p.61). Desta forma, a identidade docente é construída tendo como influência a história de vida, a formação e a prática pedagógica (FREITAS et al., 2011).

CAPÍTULO II- AS NARRATIVAS E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Este capítulo aborda o que são as narrativas e sobre a sua utilização em pesquisas voltadas para a educação, o que pode auxiliar na compreensão acerca da formação e a prática docente, tendo em vista as experiências vividas ao longo da vida pessoal, acadêmica e profissional e, no desenvolvimento de conhecimentos que surgem a partir da reflexão dos docentes no momento em que narram suas vivências. As narrativas podem ser apresentadas na forma de mônadas, as quais são fragmentos narrativos definidos pela visão do pesquisador (PETRUCCI-ROSA; ALBRECHT; TEIXEIRA, 2017).

2.1 A utilização das narrativas para o desenvolvimento de conhecimentos pessoais e profissionais de professores

O indivíduo ao narrar às experiências vivenciadas, acaba por reconstruir a “trajetória percorrida dando-lhe novos significados” (CUNHA, 1997, p. 187). Então as narrativas apresentam uma representação dos fatos da vida do sujeito, a qual pode transformar a realidade. Além disso, elas desencadeiam mudanças nas percepções das pessoas sobre elas mesmas e em relação aos outros, pois com o distanciamento do momento de produção (CUNHA, 1997), é

[...] possível, ao "ouvir" a si mesmo ou ao "ler" seu escrito, que o produtor da narrativa seja capaz, inclusive, de ir teorizando a própria experiência. Este pode ser um processo profundamente emancipatório em que o sujeito aprende a produzir sua própria formação, autodeterminando a sua trajetória. É claro que esta possibilidade requer algumas condições. É preciso que o sujeito esteja disposto a analisar criticamente a si próprio, a separar olhares enfiadamente afetivos presentes na caminhada, a por em dúvida crenças e preconceitos, enfim, a des-construir seu processo histórico para melhor poder compreendê-lo (CUNHA, 1997, p.188).

Assim, as narrativas possibilitam um autoconhecimento do sujeito e sobre os fatos vividos, pois ocorre uma reconstrução da realidade narrada por meio da reflexão. Nesse sentido, no que se refere ao contexto de formação inicial e continuada dos docentes, o desenvolvimento, a análise, a leitura e discussão de narrativas, acaba por contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional (REIS, 2012).

Os docentes ao contarem suas histórias sobre algum momento da sua vida profissional, além de registrá-las, mudam a forma de pensar e agir e se motivam a alterar suas práticas e “[...] mantém uma atitude crítica e reflexiva acerca de seu

desempenho profissional [...]” (REIS, 2012, p.24, tradução nossa). Assim ao construir as suas narrativas, os docentes “[...] reconstróem suas próprias experiências de ensino e aprendizagem [...]”, possibilitando a análise, discussão e modificação em suas práticas (REIS, 2012, p. 24, tradução nossa). As narrativas desencadeiam nos docentes, além do desenvolvimento pessoal e profissional, uma reflexão sobre suas competências e ações, conscientização acerca dos saberes que possuem e dos que precisam, a busca por mudanças, comprometimento e estabelecimento de objetivos a serem alcançados (REIS, 2012).

2.2 Pensando narrativas como uma abordagem metodológica

A palavra *narrativa* é empregada como sinônimo de “história”, sendo assim “[...] um relato de ações envolvendo seres humanos ou outros animais humanizados [...]” (REIS, 2008, p.2). Além disso, pode ser caracterizada como o “ato de lembrar”, possibilitando a construção de um novo significado em relação às experiências, por meio de “memórias conscientes e inconscientes cheias de significados, sentimentos e sonhos” (PETRUCCI-ROSA et al., 2011, p. 203).

As narrativas têm sido utilizadas como método de investigação, principalmente em estudos relacionados à educação, em artigos científicos (SOUSA; CABRAL, 2015; PETRUCCI-ROSA; RAMOS, 2015; DORNELES; GALIAZZI, 2016; ABREU; MEGID; ALMEIDA, 2019; ROCHA; SÁ, 2019), pois de acordo com Clandinin e Connelly (2011) os estudos relacionados à educação são aspectos de experiências, as quais podem ser compreendidas e representadas por meio das narrativas, que são uma forma de escrever e pensar sobre essas experiências.

Nesse sentido, as narrativas são pressupostas como uma metodologia firmada entre “o investigador e participantes, um jogo de relações baseado na confiança mútua” (GALVÃO, 2005, p. 342). No entanto, ainda que haja uma distância entre o leitor e quem analisa, as narrativas permitem uma aproximação “por um mecanismo de identificação com as situações descritas” (REIS, 2008, p. 20).

As narrativas, como método de investigação, apresentam a identidade, a voz e a visão de quem não está externo a experiência (PETRUCCI-ROSA; RAMOS, 2015). Além disso, narrativa sempre tem relação, de acordo com Galvão (2005, p. 329), a “um caráter social explicativo de algo pessoal ou característico de uma época”.

A pesquisa narrativa se admite como subjetiva, de modo a valorizar essa subjetividade buscando compreender a realidade, “convidando os investigados a falar

sobre si mesmos dando-lhes a palavra” (REIS, 2012, p. 28, tradução nossa). Esse tipo de pesquisa não se apropria da narrativa apenas como instrumento para obtenção e análise de dados, afastando-se, assim do paradigma qualitativo tradicional e dos seus “critérios habituais de credibilidade e legitimação da construção do conhecimento em educação” (REIS, 2012, p. 28, tradução nossa). Assim, esse tipo de pesquisa não se restringe a transcrição de dados, mas objetiva estudar as especificidades e a complexidade de cada caso, da realidade vivenciada por cada sujeito, das explicações e argumentos que o mesmo aborda acerca dessa realidade (REIS, 2012).

As narrativas podem ser utilizadas como uma abordagem teórico-metodológica, pois o indivíduo ao contar o que vivenciou, “é considerado um conselheiro”, que diz algo para um ouvinte, que vai aprender com o narrador (PETRUCCI-ROSA; ALBRECHT; TEIXEIRA, 2017, p. 32). Desta forma, a narrativa é um processo de interação, pelo qual se interpretam as diferentes vozes, “na tentativa de compreender as causas, as intenções e os objetivos escondidos detrás das suas ações”, de modo a entender melhor o outro sujeito (REIS, 2008, p.31).

2.3 Narrativas e mônadas

As narrativas são um meio de contar as experiências, que Petrucci-Rosa et al. (2011) tendo como inspiração, o texto “A Infância em Berlim por Volta de 1900”, do filósofo, literata e ensaísta Walter Benjamin (1892-1940), apresenta em forma de *mônadas*, que são parte-todo, fragmentos e podem ser interpretados de diversas maneiras (PETRUCCI-ROSA; ALBRECHT; TEIXEIRA, 2017). Esses pequenos fragmentos de histórias ao serem reunidos apresentam a capacidade de contar a ideia do todo (PETRUCCI-ROSA et al., 2011).

As mônadas, de acordo com Petrucci-Rosa et al. (2011, p. 204), são “os elementos das coisas, indivisíveis e indissolúveis, substâncias simples e sem partes, que conformam o real em sua totalidade. Sendo a realidade múltipla e diferenciada, tais elementos mínimos diferem entre si e estão sujeitos a mudanças naturais”.

Com isso, a mônada mostra-se como meio de estabelecer o equilíbrio entre o individualismo e uma consciência social ilusória, sendo que o primeiro estabelece a ausência de comunicação com o mundo exterior e o segundo busca abarcar os sujeitos, porém despreza suas especificidades. Com isso, tem-se que a mônada pode revelar a singularidade da experiência educativa realizada, contemplando suas

articulações com o universo da cultura, em que está imerso e o olhar subjetivo do pesquisador (PETRUCCI-ROSA et al., 2011).

A construção das mônadas é realizada por meio das narrativas, tendo em vista os significados atribuídos pelo pesquisador. Elas possibilitam a construção de diversas significações e as interpretações são subjetivas (PETRUCCI-ROSA; ALBRECHT; TEIXEIRA, 2017). Com isso, a experiência narrada é muito singular e particular, desse modo cada leitor pode desenvolver definições distintas e interpretar de várias formas. Portanto, as mônadas se constituem quando o pesquisador encontra outros sentidos para o texto lido, que são significados únicos (PETRUCCI-ROSA; ALBRECHT; TEIXEIRA, 2017).

CAPÍTULO III- ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo buscamos apresentar o contexto desta investigação, abordando a pesquisa em seus aspectos qualitativos tais como, os sujeitos participantes, os instrumentos utilizados para a obtenção das informações e os procedimentos adotados para a análise e interpretação dos dados. Por ser uma pesquisa qualitativa, não há uma preocupação “com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização etc.[...]” (SILVEIRA; CORDOVA, 2009, p.31).

3.1 Contexto e sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida com cinco (5) licenciandas em Química da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), que estavam realizando o Estágio Supervisionado em Química III e IV (ESQ III e IV) no primeiro e segundo semestres de 2019, ressaltando que houve a paralisação das atividades na universidade por um período, devido à greve dos docentes das universidades estaduais da Bahia, mas as licenciandas continuaram realizando as atividades do estágio nas escolas.

A proposta *Cenário Integrador* (CI) foi desenvolvida por quatro (4) grupos de licenciandos, tendo em vista o contexto das turmas em que estavam lecionando. No entanto, neste trabalho serão reportados dois grupos, pois dois (2) licenciandos desistiram de participar da pesquisa, de forma que participaram: a) o grupo composto por quatro (4) licenciandas no Centro Estadual de Educação Profissional em Biotecnologia e Saúde de Itabuna – Itabuna (BA) – (CEEP), uma instituição que oferece cursos técnicos de nível médio; b) o grupo composto por uma (1) licencianda considerando a realidade do Centro Estadual de Educação Profissional em Gestão e Tecnologia da Informação Álvaro Melo Vieira – Ilhéus (BA) – (CEEPGTIAMEV), instituição que também oferece cursos técnicos de nível médio.

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da universidade em questão, assim as licenciandas assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A) e por questões éticas as identidades serão resguardadas, por esse motivo é importante destacar que os nomes das licenciandas, bem como os das pessoas citadas nas narrativas foram substituídos por pseudônimos.

É importante ressaltar, que cada licencianda construiu, individualmente, a proposta de reconfiguração curricular, para a turma que estava lecionando, mas discutindo e dialogando com a professora supervisora, que é a professora da escola, a professora orientadora, professora da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado e as colegas, que estavam realizando o estágio na mesma escola, estabelecendo um trabalho colaborativo. Neste sentido, o grupo de licenciandas do CEEP discutiam sobre a construção da proposta com as colegas e as professoras de modo a compartilhar as experiências e as percepções e a licencianda do CEEPGTIAMEV apenas com as professoras.

As participantes da pesquisa estavam em uma etapa importante, em que se obtém contato direto com as atribuições da docência, de modo a relacionar as teorias que estão sendo apreendidas no curso de licenciatura em Química com a prática do ESQ III e IV. E, esse contexto é importante, pois se trata de uma etapa da formação inicial, em que os futuros docentes são qualificados para o trabalho docente coletivo e para a prática pedagógica ao ministrar aulas na Educação Básica (PIMENTA; LIMA, 2006; HARTMANN; GOI, 2019).

3.2 Etapas da Pesquisa

Inicialmente foram construídos tópicos norteadores (Quadro 1), tendo como base os objetivos da pesquisa, relacionando-os com as etapas de elaboração e desenvolvimento da proposta CI. Esses tópicos norteadores foram disponibilizados para as licenciandas em duas etapas conforme detalhado no Quadro 1, para a escrita das narrativas pelas licenciandas em Química da UESC, na turma² do Google Sala de aula ou Google *Classroom*, uma ferramenta gratuita e que possibilita a interação entre alunos e os professores, os quais podem criar turmas, elaborar atividades³.

² Trata-se de uma turma virtual, criada pela Professora Dra. Elisa Prestes Massena, que era a professora da disciplina Estágio Supervisionado em Química III e IV.

³ Disponível em: < https://support.google.com/edu/classroom/answer/6376881?hl=pt-BR&ref_topic=7175444> Acesso em: 03. Agosto. 2019.

Quadro 1- Tópicos norteadores para a escrita das narrativas.

ETAPAS DE DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA	TÓPICOS NORTEADORES
Etapa 1: Construção e delimitação do tema da proposta de reconfiguração curricular	<ol style="list-style-type: none"> 1. Relevância de estar inserido no desenvolvimento de novas propostas curriculares para o ensino de química. 2. Relação com o supervisor de estágio e o professor orientador no desenvolvimento da proposta curricular.
Etapa 2: Desenvolvimento e aplicação da proposta de reconfiguração curricular	<ol style="list-style-type: none"> 1. Diga quais foram as contribuições para a futura prática docente, a partir da experiência vivenciada no Estágio, em elaborar uma proposta curricular; 2. A relevância da sua participação na elaboração de uma proposta curricular para a sua atuação como docente da Educação Básica.

Fonte: Autores da pesquisa.

Por fim, foi realizada uma entrevista semiestruturada no segundo semestre de 2020 com três (3) participantes (das cinco (5) participantes iniciais), sendo que duas (2) já estão formadas e cursando a pós-graduação, as quais são identificadas neste trabalho como Olivia e Eduarda, mas ainda não exercem a profissão e uma (1) está em formação, identificada como Letícia. Estas participantes foram escolhidas levando em consideração a escrita das narrativas, em que as mesmas narraram as suas experiências com uma riqueza de detalhes, além disso, consideramos a etapa de formação para analisarmos a percepção daquelas que já saíram do curso e aquela que ainda está cursando. Esta entrevista ocorreu por meio do Google Meet,⁴ pois diante da pandemia da Covid-19⁵ é uma forma segura e viável para evitar o contato

⁴ O Google Meet, uma ferramenta gratuita do Google, que possibilita a realização de videochamadas e reuniões.

⁵ O aparecimento do novo coronavírus, SARS-CoV-2, causador da Covid-19, em dezembro de 2019 na cidade de Wuhan, província de Hubei, na China, resultou em uma pandemia global, ocasionando o isolamento social, por conta da fácil disseminação e contaminação do vírus (MICHELIN; LINS; FALAVIGNA, 2020).

direto com as entrevistadas, respeitando as recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS).

A realização da entrevista teve como objetivo compreender como ocorreram as interações na realidade escolar e as dificuldades encontradas para o desenvolvimento da CI, tendo em vista a temática de relevância social e os conteúdos de Química. Portanto, a entrevista possibilitou uma compreensão melhor da experiência no desenvolvimento da CI e as contribuições da mesma para a construção da identidade docente.

3.3 Instrumentos da Pesquisa

Nesta pesquisa, para a obtenção dos dados foram utilizadas as narrativas, entrevistas com roteiro semiestruturado e áudio gravação.

3.3.1 Narrativas

A narrativa é um método investigativo e objeto de estudo, de caráter qualitativo, que não se restringe em ser apenas uma metodologia de obtenção e análise de dados, mas que apresenta uma subjetividade, tendo em vista a compreensão da realidade (REIS, 2008). Nesta perspectiva, a narrativa de um sujeito é, de acordo com Bueno (2002, p. 20) a “totalidade de uma experiência de vida que ali se comunica”, ou seja, ele narra a sua história de vida.

As pesquisas voltadas para os contextos da formação inicial e continuada de professores utilizam as narrativas, pois, além de possibilitar a obtenção de dados e informações importantes, acerca da construção do ser professor, também propicia “o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores” (REIS, 2008, p. 30). As narrativas apresentam as experiências vivenciadas, mas também intermedia e configura o desenvolvimento social da realidade (BOTÍA, 2002).

Neste sentido, quando os professores narram suas histórias sobre sua vida profissional ou acadêmica, “acabam por alterar formas de pensar e de agir, sentir motivação para modificar as suas práticas e manter uma atitude crítica e reflexiva sobre o seu desempenho profissional” (REIS, 2008, p. 20), de modo a ressignificar suas experiências (PETRUCCI-ROSA et al., 2011).

A utilização das narrativas como uma ferramenta para obtenção de dados dessa pesquisa é importante, pois auxilia na compreensão do sujeito participante da pesquisa, a entender melhor de que forma o contexto escolar em que realizou o

estágio, pode interferir em sua formação docente e na construção de sua identidade docente. Os futuros docentes narram sobre a sua participação ativa na construção da proposta de reconfiguração curricular *Cenário Integrador*, orientados por tópicos norteadores, que estão relacionados com o processo de construção e desenvolvimento da proposta.

3.3.2 Entrevista com roteiro semiestruturado

A entrevista é um instrumento importante para a obtenção de dados, principalmente, quando se almeja “mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados” (DUARTE, 2004, p. 215). Este instrumento ao ser bem desenvolvido possibilita ao pesquisador uma compreensão aprofundada acerca da visão dos sujeitos em relação à realidade, em que estão inseridos, de modo a obter informações, que propiciem um melhor conhecimento a respeito das relações existentes entre os sujeitos de determinado grupo (DUARTE, 2004).

Dentre as técnicas de obtenção de dados a entrevista possibilita, de acordo com Richardson et al. (2011), a construção de uma relação, de modo a tornar as pessoas mais próximas. Esta técnica permite uma interação, de modo recíproco entre o entrevistador e o entrevistado (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Neste sentido, o tipo de entrevista utilizada nesta pesquisa foi com roteiro semiestruturado, pois “aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34), em que se obtém com riqueza de detalhes as informações a partir de uma conversa guiada (RICHARDSON et al., 2011). Assim, foram construídos seis (6) tópicos, que constituem o roteiro (Apêndice B) para o desenvolvimento da entrevista.

Nas entrevistas com roteiro semiestruturado, o entrevistador precisa ter atenção para direcionar a discussão para o assunto de interesse, de modo a acrescentar questionamentos para facilitar o entendimento das perguntas que não ficaram bem compreendidas (BONI; QUARESMA, 2005).

3.3.3 Áudio gravação

As entrevistas que foram realizadas após a escrita das narrativas foram áudio gravadas, e com esse tipo de registro é possível captar as diversas expressões da

fala do entrevistado, possibilitando a liberdade ao pesquisador para ter total atenção ao entrevistado (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Nesse sentido, foi utilizado o Google *Meet* para realização da videochamada, sendo que as câmeras dos entrevistados permaneceram desligadas, gravando somente o áudio.

3.4 Análises das Informações

Para a análise das narrativas, bem como das entrevistas, que foram transcritas, foram construídas mônadas, pequenos fragmentos que apresentam as particularidades das histórias narradas.

3.4.1 Mônadas

As mônadas são pequenos fragmentos de histórias que apresentam a totalidade (PETRUCCI-ROSA et al., 2011, p. 203). Define-se a partir do momento em que o pesquisador passa a desenvolver outros significados para o texto lido (PETRUCCI-ROSA; ALBRECHT; TEIXEIRA, 2017). Portanto, as mônadas vão se definindo a partir da visão do pesquisador, sendo assim “pequenas crônicas que guardam consigo fragmentos de histórias, mas que, juntas, exibem a capacidade de dar sentidos a um contexto maior” (PETRUCCI-ROSA; RAMOS, 2008, p. 569; PETRUCCI-ROSA; ALBRECHT; TEIXEIRA, 2017).

Nesse sentido, foi realizada uma adaptação do instrumento metodológico, mônadas, as quais podem evidenciar os aspectos particulares da “experiência educativa realizada, sem perder de vista suas articulações com o universo amplo da cultura em que ela está imersa e com o olhar subjetivo do pesquisador” (PETRUCCI-ROSA et al., 2011, p. 205). Assim, inicialmente foi realizada a leitura das narrativas e, em seguida, foram selecionados trechos das narrativas escritas pelas licenciandas em Química, totalizando dezenove (19) mônadas, as quais foram produzidas, tendo em vista as definições e interpretações conferidas pela pesquisadora e a partir da leitura foram adequadas quanto a ortografia.

E, em seguida as mônadas foram separadas, considerando as etapas da pesquisa, enumeradas e intituladas. Os títulos escolhidos para as mônadas podem ser oriundos de expressões presentes nelas, que revelam o entendimento do pesquisador (PETRUCCI-ROSA; ALBRECHT; TEIXEIRA, 2017).

Vale ressaltar que foram construídas vinte e duas (22) mônadas a partir das entrevistas, que foram transcritas, pois a transcrição textualizada possibilita dialogar

com a questão de pesquisa (PETRUCCI-ROSA; ALBRECHT; TEIXEIRA, 2017). E, por meio da leitura, foram realizadas as correções de acordo com a norma culta da Língua Portuguesa.

Os fragmentos serão apresentados em um conjunto único, considerando as etapas de desenvolvimento das narrativas, sem categorização, pois com base em Petrucci-Rosa e Ramos (2015, p. 154) “qualquer tipo de classificação fixaria verdades, apagaria as ambiguidades contidas nas histórias e reduziria muito o espectro de ressignificação das experiências vividas”, inviabilizando interpretações distintas, o que poderá evitar o distanciamento dos objetivos desta investigação.

CAPÍTULO IV- A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS COM A PROPOSTA CURRICULAR *CENÁRIO INTEGRADOR*

Neste capítulo apresentamos um conjunto único de mônadas referente a cada etapa da pesquisa, seguida das respectivas interpretações e análises acerca da construção da identidade docente a partir das experiências formativas com a proposta curricular CI.

É importante ressaltar, que nas narrativas as licenciandas se referem a proposta CI as vezes ainda como Situação de Estudo (SE).

4.1 A construção da proposta curricular: experiências e reflexões narradas

A seguir serão apresentadas as mônadas construídas a partir das narrativas das licenciandas referente a primeira etapa, que é a de delimitação e construção do tema da proposta de reconfiguração curricular.

NARRATIVAS DA LICENCIANDA OLIVIA

MÔNADA 1 - Ressignificando o ensino de química

É muito importante estar inserido no desenvolvimento de novas propostas curriculares, pois irá contribuir na formação como professora, buscando dar um novo significado ao ensino de química, pois muitas vezes por ser uma disciplina de exatas, muitas pessoas acham que o ensino tem que ser obrigatoriamente pelo método tradicional, em que os alunos irão ouvir, memorizar e decorar, e não ocorre a participação dos alunos no processo.

MÔNADA 2 - Críticas construtivas e reflexivas

A relação com a supervisora de estágio e com a professora orientadora está sendo muito boa, pois durante o planejamento da SE não me deixaram só, tiraram minhas dúvidas, fizeram críticas construtivas e reflexivas. Sempre deixando claro, que a opinião delas é uma sugestão, e sei que essas sugestões melhoraram bastante o desenvolvimento da proposta. Tive a liberdade de construir a SE com o tema, atividades, que escolhi, mas os conselhos foram fundamentais para a finalização.

Houve momentos em que o desespero bateu, em achar que não conseguiria fazer algo legal ou até mesmo pelo medo de errar com a turma, mas com as reuniões,

as conversas com a professora e a supervisora tudo pareceu mais fácil, falaram que não seria aquilo que minha mente estava criando. No início, antes de começar a regência, estava um pouco tensa com medo de errar, achando que iria travar, mas palavras como: “que é isso gente? se errar corrige” me tranquilizou um pouco. Depois que comecei a regência meu nervosismo diminuiu, me tranquilizei bastante, na minha turma os alunos foram bastante acolhedores, participativos, me deixaram bem à vontade, gostei muito deles. Seria bom se todas as turmas que eu for ensinar fosse com o perfil deles, mas sei que enfrentarei os mais variados tipos de público e terei que estar preparada, buscando estratégias que façam diminuir a barreira entre a disciplina, professor e aluno.

NARRATIVAS DA LICENCIANDA EDUARDA

MÔNADA 3 - Currículo do ensino superior muitas das vezes deixa a desejar

Durante o estágio venho percebendo cada vez mais a importância do mesmo para a minha formação como docente, pois é através dele que posso relacionar a teoria e prática. O que o currículo do ensino superior muitas das vezes deixa a desejar, pois o que se ensina na graduação, durante o curso das disciplinas, são propostas de forma desarticulada, onde as disciplinas científicas e as pedagógicas não apresentam uma relação entre si e devido a isso proporciona aos discentes apenas uma visão elementar da atividade docente.

Com isso vejo a necessidade de haver mudanças nesse ensino e para isso é de grande importância que durante os estágios seja proporcionada aos estudantes novas propostas curriculares em que se possa discutir questões referentes à prática docente e desta forma possam, além de investigar a prática docente pensar sobre os planejamentos didáticos a partir da articulação entre conceitos químicos e práticas de ensino.

MÔNADA 4 - São bastante atenciosas

Durante o estágio, minha relação com a professora supervisora Alice e com a orientadora Bruna tem sido ótima, tanto uma como a outra são bastante atenciosas e se preocupam com tudo que será feito durante as aulas. Alice sempre me acompanha nas minhas aulas de estágio, até o momento ela não quer me deixar sozinha na sala, devido ao histórico da turma, pois são pouco mais de 40 alunos, 5 deles são especiais,

a sala é pequena e os alunos por serem muito jovens (entre 14 à 18 anos, maior parte menores de 18) estão sempre muito agitados e fazem muito barulho, ela sempre me dá muitos conselhos para facilitar as minhas aulas durante o estágio e isso é muito bom para mim. Bruna apesar de não estar presente durante as minhas aulas de estágio, sempre se preocupa em nos reunir para saber os relatos de como estão sendo as aulas e sempre procura formas de melhorar essas aulas através das discussões nas reuniões.

NARRATIVAS DO LICENCIANDO ANA

MÔNADA 5 - Dependência da organização curricular tradicional

Estar inserido no desenvolvimento de uma nova proposta curricular como a SE para o ensino de Química é gratificante. Pois, percebemos o quanto os professores, ainda hoje, se mostram dependentes da organização curricular tradicionalmente vigente, que julgamos linear e fragmentada.

Pensando no contexto da educação e de suas especificidades a relevância está em se compreender as singularidades de um currículo para as instituições de ensino, bem como os saberes requeridos aos profissionais envolvidos nessa educação. Com este intuito acredita-se ser importante a investigação sobre saberes docentes requeridos na construção de uma Proposta Curricular.

MÔNADA 6 - O auxílio esteve sempre presente

Em relação à proposta curricular tenho buscado expor sempre as minhas ideias para a professora onde ela possa contribuir de forma significativa. Tenho retornos, das suas respectivas opiniões antes de iniciar a aula e no final. Porém sinto falta do papel importante que faz nas reuniões, devido a ter a presença da mesma em apenas uma delas.

Em relação a professora supervisora, acredito que o papel de interferir construtivamente está sempre sendo realizado, mesmo em meio a greve, o auxílio esteve sempre presente para direcionar nossas ideias, como aconteceu em várias reuniões.

NARRATIVAS DA LICENCIANDA LETÍCIA

MÔNADA 7 - Zona de conforto

Trabalhar com uma nova proposta curricular está sendo um tanto que difícil, isso é fato, mas também está sendo muito desafiador, me tirando da “zona de conforto” que eu nem cheguei a vivenciar como professora, pois, é a primeira experiência exercendo a docência.

Mas me refiro a “zona de conforto” que tenho em mente quando pensava em dar aulas, experiências observadas do ponto de vista de discente e que eu imaginei que iria aplicar quando assumisse a turma de regência. Imaginei que iria planejar aulas para um determinado conteúdo, sendo a maioria aulas expositivas e misturando também com algumas atividades experimentais e lúdicas, no entanto, quando a professora orientadora sugere que devemos planejar uma Situação de Estudo isso “estoura minha bolha” e me apavora.

MÔNADA 8 - Conselhos

Houve aumento na dificuldade por conta de pouco tempo de planejamento, mas, a boa relação com a supervisora e orientadora me ajudou muito a clarear minha mente sobre a proposta, surgiu ideias a partir de conselhos, e ainda vai me ajudar muito até o término da regência.

A minha supervisora de estágio sempre me pergunta como foi a aula, e o que eu tenho em mente, me aconselhando e me sugerindo ideias, e a minha orientadora também me ajuda muito nas ideias e a conexão que posso fazer da aula anterior com a seguinte, se não fosse por ela, não me perguntaria isso na hora do planejamento de aulas.

NARRATIVAS DA LICENCIANDA SOFIA

MÔNADA 9 - Uma matéria “chata, difícil e maçante”

Acho de grande importância participar do desenvolvimento de novas propostas curriculares, pois acaba nos enriquecendo com novas ideias e estratégias e nos ajuda a ampliar a visão em relação ao ensino de química.

A química ainda é considerada uma matéria “chata, difícil e maçante” por parte dos alunos mas, quando participamos do processo de desenvolvimento de novas ideias para o ensino, podemos levar para eles tudo o que pudemos vivenciar e mostrar

que a química pode, sim, ser divertida e interessante, depende apenas da forma em que ela é apresentada em sala de aula.

Outro aspecto interessante de participar desses processos de desenvolvimento, é que nós nos colocamos de certa forma, no lugar dos alunos e, dessa forma, podemos compreender quais as melhores estratégias para abordar determinados conceitos e conteúdo de forma clara, dinâmica e contextualizada.

MÔNADA 10 - Errar é humano

E eu senti muita falta dela nas reuniões, principalmente para saber a opinião dela em relação às ideias que surgiam durante as discussões nas reuniões. Tirando essas faltas nas reuniões, ela fez de tudo para ajudar. Quando eu mandava o plano de unidade, ela dizia o que gostou, o que poderia ser mudado e/ ou acrescentado.

Em relação à professora orientadora Bruna, eu percebi que ela estava bastante empenhada em fazer acontecer essa situação de estudo. O esforço e a preocupação com o desenvolvimento de cada detalhe da proposta eram notáveis.

Às vezes eu sentia como se ela não estivesse entendendo o que eu queria dizer ou que eu estava tentando explicar em relação aos alunos que eu dava aula e isso acabava me deixando um pouco nervosa, ansiosa e desesperada com a situação.

Outra coisa que não dá pra negar é a preocupação dela em relação ao nosso aprendizado. Quando eu, ou algum colega meu, cometia algum erro, ela sempre tentava mostrar que somos seres humanos e que erramos, mas que também devemos usar nosso erro como um aprendizado para melhorar.

4.1.1 Relação entre as experiências formativas e a formação docente: ressignificando as mônadas

A formação inicial possui um papel fundamental na constituição do ser professor e contribui para o desenvolvimento dos conhecimentos necessários para o exercício do trabalho docente, que é construir os saberes fundamentais para o processo de humanização dos alunos que estão inseridos em um determinado contexto (PIMENTA, 1996). Nesse sentido, as narrativas das licenciandas da primeira etapa: Olivia (Mônada 1 - “Ressignificando o ensino de química”), Eduarda (Mônada 3- “Currículo do ensino superior muitas das vezes deixa a desejar”), Ana (Mônada 5- “Dependência da organização curricular tradicional”) e Sofia (Mônada 9 - Uma matéria “chata, difícil e maçante”), evidenciam a importância do desenvolvimento da proposta

CI durante o ESQ III e IV para a formação docente e a constituição de saberes docentes, bem como para a futura prática. Nestas mônadas podem ser evidenciadas as contribuições para a inovação do ensino de Química o que acaba por possibilitar a experiência com estratégias diferenciadas e inovadoras em que há um distanciamento das práticas tradicionais.

O desenvolvimento da proposta CI é importante para a formação inicial, pois de acordo com Silva (2020) a interdisciplinaridade proporcionada pela proposta curricular por meio do trabalho colaborativo entre os professores, que atuam na escola e os licenciandos, possibilita que estes aprendam a realizar um ensino interdisciplinar, o qual poderá vir a ser desenvolvido em sua futura prática, contribuindo para o emprego de estratégias diferenciadas e que buscam trabalhar temas de relevância social. Nessa perspectiva, também há o desenvolvimento de saberes importantes, denominados por Tardif e Raymond (2000, p. 215) de “saberes provenientes da formação profissional para o magistério”, os quais são oriundos dos diferentes âmbitos de formação de professores, como por exemplo, os estágios.

A Mônada 7- “Zona de conforto” da licencianda Letícia mostra que o desenvolvimento da proposta não é um processo simples, mas difícil e diferente do que se esperava, tendo em vista as experiências como estudante da Educação Básica, em que o professor muitas vezes desenvolve aulas expositivas, atreladas a experimentação e ludicidade, na tentativa de realizar um ensino diferenciado. Assim, Silva (2020) afirma ainda que os licenciandos consideram o desenvolvimento da proposta CI, que promove a interdisciplinaridade, como um processo complexo, mas que colabora para a sua formação profissional. Essas experiências vivenciadas no estágio auxiliam na construção das percepções dos futuros docentes acerca da responsabilidade de realizar um ensino contextualizado e significativo para os diferentes contextos escolares.

No que se refere a importância do ECS para o desenvolvimento dos conhecimentos teóricos e práticos, na Mônada 3 - “Currículo do ensino superior muita das vezes deixa a desejar”, a licencianda Eduarda ressalta a relevância do estágio para a relação entre a teoria apreendida no curso de licenciatura e a prática, em contrapartida, a mesma destaca que há pouca articulação das disciplinas do curso entre si, quando se vislumbra a matriz curricular, apresentando uma noção básica da atividade docente.

De acordo com Gatti (2016, p. 167) a estrutura e o desenvolvimento curricular das licenciaturas não têm se inovado e apresentado mudanças, que possibilitem que os licenciandos assumam o início da profissão docente com uma “base consistente de conhecimentos, sejam os disciplinares, sejam os de contextos sócio-educacionais, sejam os das práticas possíveis, em seus fundamentos e técnicas.” Diante disso, Nóvoa (2017, p.114) afirma que é preciso desenvolver um novo lugar institucional, que deve ser um “lugar híbrido”, em que haja um entrelaçamento das diferentes realidades que constituem o âmbito docente, portanto, é necessário renovar o “arranjoinstitucional, dentro das universidades, mas com fortes ligações externas, para cuidar da formação de professores”, construindo um lugar de articulação entre a universidade, a escola e as políticas públicas.

Essa articulação pode ocorrer por meio do ECS, por meio do qual o futuro docente possui contato com o contexto escolar e os desafios da profissão. Nesse sentido, o ECS de acordo com Oliveira, Nunes e Oliveira (2018) busca principalmente a compreensão da realidade escolar e da profissão e a relação entre os conhecimentos teóricos e práticos. Além disso, os autores afirmam que os estágios são significativos, pois contribuem para a efetivação da “aprendizagem como processo pedagógico de construção de conhecimentos e ampliação de competências [...]”. Assim, é um momento em que o futuro docente vivencia os saberes construídos ao longo de sua formação, sendo “um espaço definidor do futuro profissional, até mesmo da escolha da profissão docente” (OLIVEIRA; NUNES; OLIVEIRA, 2018, p. 13), auxiliando o futuro docente a decidir a prosseguir ou não na carreira docente.

No ECS além dos saberes construídos por meio da relação com o contexto escolar, há também os saberes provenientes das interações com a professora supervisora, a qual atua no contexto escolar em que as licenciandas estão inseridas e a professora da disciplina de ESQ III e IV. Nesse sentido, nas narrativas das licenciandas: Olivia (Mônada 2 - “Críticas construtivas e reflexivas”), Eduarda (Mônada 4 - “São bastante atenciosas”), Ana (Mônada 6 - “O auxílio esteve sempre presente”), Letícia (Mônada 8 - “Conselhos”) e Sofia (Mônada 10 - “Errar é humano”), é ressaltado a boa interação que houve entre as licenciandas e as professoras durante o processo de construção da proposta curricular.

Essas relações, de acordo com as licenciandas contribuíram não só para a construção da proposta curricular, mas também para que as encorajassem a encarar a sala de aula pela primeira vez como professor regente, proporcionando segurança

e aprendizagem, diante do contexto escolar heterogêneo, por meio de conselhos e orientações acerca dos planejamentos de aula e também dos possíveis erros durante o processo, o que é algo natural e importante para a construção dos saberes docentes. Diante disso, Gatti (2016, p. 168 -169) afirma que a profissionalidade docente se desenvolve tanto pela formação acadêmica, como pelas experiências com a prática, por meio dos “relacionamentos inter-pares e com o contexto das redes de ensino”.

Os relacionamentos estabelecidos no ECS, por meio de diálogo e discussões sobre a prática, acabam exercendo uma das finalidades da formação inicial que é, de acordo com Souza e Passalacqua (2019) preparar os futuros docentes sobre como se comportar diante dos estudantes em sala de aula e como conduzir as aulas e o desenvolvimento dos conteúdos. Esses aspectos formativos constituem um saber inerente a formação teórica e é oriundo das experiências vivenciadas a partir da interação com os sujeitos do âmbito escolar e de formação, contribuindo para a construção dos saberes oriundos da formação pela socialização profissional (TARDIF; RAYMOND, 2000).

Nessa perspectiva, é possível identificar umas das componentes da identidade docente na formação inicial, denominada por Nascimento (2007, p. 214) de dimensão socioprofissional, que se refere a socialização profissional, a qual objetiva a inserção e adaptação do futuro docente “no grupo profissional e nos contextos profissionais nos quais desenvolverá a sua actividade”. Portanto, as relações estabelecidas no ESQ III e IV contribuíram por meio da troca de experiências entre as licenciandas e as professoras, a partir de diálogos, tendo em vista o desafio de desenvolver a proposta CI, para construção da identidade dessas licenciandas.

4.2 Desenvolvimento e aplicação da proposta curricular: experiências narradas

A seguir serão apresentadas as mônadas construídas a partir das narrativas das licenciandas referente a segunda etapa, que é a de desenvolvimento e aplicação da proposta de reconfiguração curricular.

NARRATIVAS DA LICENCIANDA OLIVIA

MÔNADA 11- A importância em considerar o contexto

A proposta curricular, busca um ensino desfragmentado, contextualizado e devemos refletir sobre nossas práticas em sala de aula, devo planejar as aulas de

forma responsável e consciente para promover maior interação e entendimento dos alunos. A proposta também contribuiu para a minha forma de pensar em sala de aula, no ensino em que considero ser o melhor para os estudantes, na forma que irei ensinar, no tipo de professora que sou e irei ser, buscando sempre aprender e melhorar. Pude perceber sobre a importância em considerar o contexto, a realidade dos alunos, dessa forma eles buscam participar mais, dão exemplos que fazem parte do cotidiano deles.

A elaboração e execução da proposta contribuiu de forma positiva, quase tudo ocorreu como planejei e o que não aconteceu serviu de experiência. Os alunos se mostraram empolgados, foram participativos tanto oralmente durante as aulas quanto nas atividades escritas, tiraram dúvidas, pediram lista de exercícios a mais para poder praticar. Na prova a maioria respondeu as questões corretas e colocou os cálculos. Sei que nenhuma turma é igual a outra, só estou começando e irei ter vários desafios diferentes, mas o pensamento é o mesmo em ser responsável e consciente no que faço, buscar sempre aprender e analisar o que se pode melhorar.

MÔNADA 12- Planejamento

A elaboração de uma proposta, requer tempo, dedicação, criatividade, “sair da zona de conforto” e tudo isso é desafiador, é necessário para um ensino de qualidade e que busque atender a todos na sala de aula.

Gostei muito da minha experiência, a proposta foi planejada com antecedência, mas as aulas foram construídas junto com os alunos. Durante a construção pude perceber, que temos que ter cuidado em tudo que iremos fazer, as ferramentas que iremos usar, no meu caso tinha escolhido um vídeo em que achava que era bom, mas durante o planejamento, ao mostrar a professora da disciplina, percebi que o vídeo era tendencioso a generalizar e mostrar um sentido negativo da situação. Mencionei esse fato para mostrar a importância do planejamento, pois se eu tivesse colocado esse vídeo para os alunos o resultado não teria sido tão satisfatório. É necessário ter um olhar cuidadoso e crítico com o que fazemos em sala de aula, se questionar sobre o que estamos fazendo e o que pretendemos.

NARRATIVAS DA LICENCIANDA EDUARDA

MÔNADA 13- Um novo olhar para realidade escolar

Durante o estágio, poder vivenciar a experiência de elaborar uma proposta curricular foi muito importante para minha profissão como educadora. Com a elaboração de uma proposta curricular, pude sair da “zona de conforto” e ir mais fundo na prática docente. Com a proposta curricular, pude ter um novo olhar para a realidade da escola em que estava estagiando e para o contexto da turma em que fazia meus estágios. Pensei nas minhas aulas como etapas (dentro das etapas da proposta curricular) e entendi que nem sempre essas etapas saiam do jeito que havia planejado, mas que o mais importante não era seguir à risca um plano e sim chegar ao objetivo principal que era fazer com que meus alunos aprendessem.

MÔNADA 14- Valeu muito à pena!

Quando iniciei o estágio III tive que elaborar uma proposta curricular para meu plano de unidade, e se alguém achar que essa proposta facilitou a vida, (risos), está enganado. Meu Deus! O trabalho triplicou! O que antes era para preparar aulas com conteúdo e objetivos, se tornou em várias reuniões com a professora da escola, com a professora da disciplina, com alunos do mestrado e com os colegas de classe, era uma comitiva para preparar uma aula, sim, foi pensado em aula por aula, aulas com relação ao tema escolhido para a proposta, que tivesse relação com a vivência e a realidade daqueles alunos especificamente. E assim, depois de todo esse longo e árduo trabalho apliquei a proposta na minha turma e, sinceramente, valeu muito à pena!

A proposta não necessariamente facilitou a minha prática docente, mas facilitou a forma com que os estudantes poderiam aprender, por se tratar de uma proposta que buscou relacionar os conteúdos com o que é vivenciado no dia a dia desses estudantes. Pude sentar e trocar ideias com pessoas com níveis de conhecimentos e experiências diferentes o que só contribui para meus conhecimentos, minha profissão e minha forma de pensar. E como futuro docente da educação básica, passar pela experiência de elaborar e de implementar uma proposta curricular vai além de querer elaborar as minhas futuras aulas para meus futuros alunos, mas de entender o currículo e de pensar na identidade dos estudantes que desejo formar.

NARRATIVAS DA LICENCIANDA ANA

MÔNADA-15 Perspectiva interdisciplinar

A proposta curricular desenvolvida contribuiu para o meu olhar docente em visar novamente viver uma experiência como esta, poder pensar em novos temas e estratégias para alcançar a perspectiva interdisciplinar e contextualizada dos conceitos da Química. Além, de também entender a importância da tríade entre aluno de graduação, professor da escola e supervisor do estágio, cada um com seus respectivos papéis e funções que nos remete a estabelecer vínculos com a instituição e a Universidade, até compreender que é importante a comunicação com outros professores de áreas diferentes para conseguir através do conteúdo e do tema uma compreensão mais abrangente.

MÔNADA 16- É necessário ser o mediador do conhecimento

A proposta curricular foi uma etapa fundamental no meu processo de aprendizagem como aluna, houveram trocas de experiências e de muita dedicação.

Acredito que tenha ajudado também a vencer meus medos, a buscar me organizar e me preparar melhor para o desafio que é a sala de aula. O ato de ensinar é de imensa responsabilidade, desta forma, o professor precisa ser um excelente mediador do conhecimento, propor novas ideias é uma forma de contribuir na aplicação do ensino de química. Na Educação Básica temos que superar muitas dificuldades, uma muito importante é o elevado grau de abstração com relação a química e a proposta nos ajudou a pensar em formas que pudessem alcançar estas dificuldades, logo, é importante saber que neste caminho de ensino-aprendizagem existe uma enorme distância que precisa ser bem estabelecida entre o mundo da ciência e o mundo do cotidiano.

NARRATIVAS DA LICENCIANDA LETÍCIA

MÔNADA 17- Processo de aprendizagem dos alunos

Os estágios foram essenciais para minha formação acadêmica, além de me proporcionar mais segurança com a sala de aula e o cotidiano de uma instituição de ensino, as etapas de desenvolvimento de atividades em grupo e individual foram muito significantes para minha visão de docente.

Nas aulas de estágio sempre estudávamos textos da área de ensino que ressaltavam como é importante hoje em dia ensinar contextualizando com a realidade dos discentes e diminuir as aulas tradicionais, que tanto afastam o interesse dos alunos com o ensino, e o desenvolvimento das atividades realizadas na Situação de Estudo me fez ter muita experiência nesse quesito.

Ao reconfigurar a proposta curricular da escola, fui conquistando autonomia em elaborar minhas próprias atividades e ainda consegui ter noção de como abordar conteúdos de outras áreas de ensino correlacionando com o tema, sempre me preocupando com que os objetivos dessas atividades fossem lúdicas ou não, mas dando enfoque principalmente as lúdicas, pois elas devem colaborar no processo de aprendizagem dos alunos.

MÔNADA 18- Meu ideal de ensino

A minha participação numa proposta curricular foi muito importante no quesito de adquirir experiência no planejamento de ensino, elaborando as aulas com antecedência e tendo uma visão ampla da unidade. E também, antes mesmo de entrar numa rotina escolar, a proposta de reconfigurar o currículo, me fez vivenciar uma situação que me forçou a sair da zona de conforto, do repetitivo, vejo isso como um dos principais pontos que irá me marcar futuramente, vai estar inserido no meu ideal de ensino.

NARRATIVAS DA LICENCIANDA SOFIA

MÔNADA 19- Perrengues

Bom, toda essa experiência de elaborar uma proposta curricular, mesmo sem saber direito como fazer isso, me fez perceber, juntamente com os textos trabalhados e discussões realizadas em sala, que não há uma forma única de se trabalhar com os estudantes. Ajudou a entender como funciona, de fato, a elaboração de aula, como se prepara um plano de unidade e que sempre devemos ter um segundo, terceiro e quarto plano porque, por mais que queiramos, nem sempre as coisas saem como o planejado e nós devemos estar preparados para todas as situações.

Embora eu tenha errado e lutado bastante pra produzir a minha proposta curricular no estágio III, toda essa vivência foi um grande aprendizado para as futuras experiências que tive, como no estágio IV, por exemplo, que houve muita confusão no

calendário da escola e eu precisei parar, pensar e elaborar uma proposta que fosse eficaz e que se adaptasse a todas as mudanças que pudessem ocorrer no calendário e, graças aos “perrengues” e aprendizados do estágio III, eu consegui chegar ao meu objetivo. Enfim, por mais que eu tenha ficado “levemente” desesperada na produção de uma proposta no estágio III e errado bastante, tudo foi um grande aprendizado e preparação para o futuro.

4.2.1 As contribuições das experiências formativas e a construção da identidade docente: ressignificando as mônadas

As experiências vivenciadas na formação, principalmente no ECS são de extrema importância para a construção e o desenvolvimento dos conhecimentos docentes. Assim, o estágio é o espaço em que os licenciandos possuem na formação inicial, a oportunidade de aprender e adquirir as experiências e a compreensão acerca do ser professor e a “tornar-se-professor”, entendendo os desafios intrínsecos nesse processo (HARTMANN; GOI, 2019).

As narrativas das licenciandas da segunda etapa: Olivia (Mônada 11- “A importância em considerar o contexto”), Eduarda (Mônada 13- “Um novo olhar para realidade escolar”), Ana (Mônada 15- “Perspectiva interdisciplinar”) e Letícia (Mônada 17- “Processo de aprendizagem dos alunos”), mostram que os estágios e a experiência de desenvolver a proposta CI foram importantes para a formação contribuindo positivamente para o processo de reflexão acerca do ser professor, que necessita buscar aprimorar sua prática em sala de aula e da visão docente sobre a realidade da profissão e do contexto escolar.

A reflexão sobre a prática e o desenvolvimento dos conceitos químicos é importante para a constituição do futuro docente da Educação Básica, que irá ter contato com diferentes realidades. Nesse sentido, os estágios tem como função propiciar a compreensão, a reflexão, o estudo do trabalho docente, das práticas docentes, nos contextos escolares, de modo a entendê-las, tendo em vista sua historicidade e notar suas consequências e as dificuldades. E, a partir dessa análise crítica subsidiada pelos conhecimentos acadêmicos, é viável identificar as modificações que precisarão ser realizadas no trabalho docente (PIMENTA; LIMA, 2006).

O conhecimento proveniente dos estágios inclui reflexão, análise, problematização, estudo e o desenvolvimento de alternativas e/ ou estratégias como

solução para as circunstâncias que envolvem o processo de ensino e aprendizagem. Além disso, inclui a experiência de ensinar, aprender a fazer, desenvolver e analisar os projetos de ensino dentro da sala de aula e nos espaços distintos, que compõe o ambiente escolar. Portanto, é essencial desenvolver nos licenciandos as habilidades para compreender e analisar as instituições, em que desenvolverá seu trabalho e onde ocorre o processo de ensino e aprendizagem, e os contextos, em que está inserido (PIMENTA; LIMA, 2006).

O desenvolvimento da CI durante o estágio contribuiu para a construção desses conhecimentos ao proporcionar as licenciandas a reflexão acerca da temática, que foi trabalhada considerando o contexto escolar e a realidade dos estudantes, relacionando com os conteúdos químicos. E, para isso as licenciandas pensaram em alternativas, atividades, para promover a participação dos estudantes nas aulas, de modo a realizar a interdisciplinaridade e a contextualização, desenvolvendo aulas diferentes das tradicionais de forma autônoma, apesar das dificuldades, as quais serviram não só como experiência, mas também como aprendizagem e para a constituição do futuro docente. Essas vivências possibilitaram conscientizar as licenciandas acerca da realidade do exercício da profissão.

Neste sentido, as licenciandas ao refletirem sobre as atividades provenientes do processo de desenvolvimento da CI precisaram agir de modo a atender as demandas deste processo. Assim, podemos destacar um dos três AAA (evidenciados no capítulo I), A de Ação, que de acordo com Nóvoa (1995) sustenta o processo identitário dos docentes e implica na decisão de agir da melhor forma, de modo a relacionar com a sua maneira de ser, pois a identidade é um lugar de construção de forma de “ser e estar na profissão” (NÓVOA, 1995, p. 16).

No que se refere as componentes da identidade docente na formação inicial, é possível identificar nas narrativas anteriormente citadas, a dimensão representacional, pois as licenciandas afirmam que a experiência de construir e aplicar CI durante os estágios contribuiu para a visão docente, de modo a fazer com que elas almejem ser o tipo de docente, que ensina pensando na sua prática, de modo a construir estratégias para melhorar o ensino e a aprendizagem dos estudantes.

A dimensão representacional, de acordo com Nascimento (2007) está relacionada à percepção acerca da profissão docente e da imagem de si como docente. A autora afirma ainda que a opção pela docência está ligada a representação do bom professor, o professor ideal, a partir das experiências como estudante, no

entanto, o estágio curricular é importante para a construção e reconstrução das imagens profissionais, uma vez que proporciona aos futuros docentes um contato com as responsabilidades da profissão, por meio das experiências vivenciadas nos diferentes contextos.

A experiência adquirida com a CI durante o ECS auxilia, como podemos perceber nas narrativas, para o entendimento acerca das atribuições da docência e das dificuldades relacionadas ao desenvolvimento de aulas diferentes do modelo de recepção-transmissão. Esses aspectos são evidenciados nas mônadas 12, 13, 16 e 19, em que as licenciandas destacam que para preparar uma aula, tendo em vista uma proposta de reconfiguração curricular, em que descreveram ser uma tarefa desafiadora, e “sair da zona de conforto”, se faz necessário: fazer o planejamento considerando possíveis imprevistos, o que leva a pensar em mais de um planejamento; reflexão; organização; dedicação; e, análise crítica do que será utilizado para o desenvolvimento das aulas, de modo a favorecer a aprendizagem dos estudantes.

Nessa perspectiva, é possível identificar que as atividades realizadas durante o ECS contribuíram para a construção dos saberes provenientes da formação, que teve como fonte de obtenção os estágios e como forma de integração por meio da socialização profissional estabelecida na escola e na universidade (TARDIF; RAYMOND, 2000). Portanto, o estágio sendo um espaço de conhecimento acerca da profissão, se estrutura e se constrói por meio da relação do curso de formação com o contexto social, no qual ocorre o desenvolvimento das práticas educativas e formativas (PIMENTA; LIMA, 2006).

A socialização estabelecida no campo da formação, o ECS, possibilita também o compartilhamento de ideias e percepções, bem como a troca de experiências, que contribui para o processo de aprendizagem do futuro docente acerca do trabalho docente. Essas contribuições podem ser notadas nas mônadas 14, 15 e 16, em que as licenciandas afirmam que a partir do desenvolvimento da CI durante os ECS III e IV tiveram a oportunidade de dialogar com pessoas, professores e estudantes, com conhecimentos e experiências distintas, o que acabou contribuindo para a formação como futuro docente da Educação Básica.

De acordo com Tardif e Raymond (2000, p. 217) a carreira docente “também é um processo de socialização, isto é, um processo de marcação e de incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas institucionalizadas das equipes de trabalho”, por meio

dessa integração no ambiente de trabalho é possível adquirir saberes únicos e distintos, que acabarão por interferir e/ou modificar as concepções sobre a carreira e a vida profissional.

Os autores afirmam ainda que saber viver no ambiente escolar é essencial assim como saber ensinar os conteúdos em sala de aula. Nesse sentido, falam também que

[...] a experiência do trabalho docente exige um domínio cognitivo e instrumental da função, ela também exige uma socialização na profissão e em uma vivência profissional através das quais se constrói e se experimenta pouco a pouco uma identidade profissional, onde entram em jogo elementos emocionais, relacionais e simbólicos que permitem que um indivíduo se considere e viva como um professor e assuma, assim, subjetivamente e objetivamente, o fato de fazer carreira no magistério (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 239).

O processo de socialização acaba por contribuir para a aquisição de vivências de âmbito profissional, que contribuem para se experimentar a identidade profissional. Então, a socialização faz parte do processo de construção da identidade docente, que ocorre a partir da definição que cada docente atribui ao trabalho docente no dia a dia (PIMENTA, 2012).

Neste sentido, podemos identificar nas experiências narradas, a dimensão socioprofissional, que faz parte da construção da identidade docente na formação inicial. Essa dimensão está relacionada com a socialização profissional, que é importante para introdução no trabalho docente e para o desenvolvimento profissional e objetiva inserir a cultura profissional pelo licenciando e a adaptação e inserção no contexto e no grupo profissional, em que realizará suas atividades (NASCIMENTO, 2007).

4.3 Experiências rememoradas

A seguir serão apresentadas as histórias construídas a partir das entrevistas, que foram transcritas.

LICENCIADA OLIVIA

MÔNADA 1- Experiência maravilhosa

No início que eu tinha muita dificuldade, não era dificuldade, mas tipo assim, com vergonha, timidez, de falar em público, eu achava que não iria conseguir, mas depois eu me senti tão à vontade, uma turma assim tão maravilhosa, foi uma

experiência maravilhosa, que eu sei que eu vou levar para o resto da minha vida profissional, a experiência que eu tive com eles, então foi uma experiência muito boa.

Eu sei que com alguns colegas, a experiência não foi tão boa, tudo, mas isso aí é uma experiência que eu vou levar para o resto da minha vida. Gostei bastante mesmo.

MÔNADA 2- O contexto deles

O planejamento foi feito antes, aí sentei junto com a professora da disciplina, que foi Bruna e com a professora da escola também. Primeiro era uma turma de análises clínicas e o conteúdo que iria ser dado na disciplina, seria o quê? concentração molar, solução, esses assuntos.

De acordo com o contexto deles, a gente pensou num... assim, num conjunto de atividades, no que poderia ser feito com eles, para que a aula pudesse ser junto com eles, aí foi quando surgiu o tema de automedicação envolvendo a intoxicação pelos medicamentos. Primeiro, depois que conversei.

De início eu tinha planejado, porque era assim, eu vou planejar do semestre inteiro e vou fazer passo a passo, só que eu vi que não era desse jeito. Eu tinha noção do que tinha que ser feito, mas com a experiência de cada aula, eu fui percebendo, que as aulas eram construídas, tipo assim, um dia após o outro. Eu estava preocupada muito em construir do semestre, “ah! eu vou fazer tipo assim, vou fazer nessa primeira aula vou dar a aula tal, depois vou fazer isso, semana que vem vou fazer desse jeito”, eu pensava muito no futuro, e com contato eu vi que não era assim.

MONADA 3- Eu vou aplicar isso em quê?

No meu primeiro dia eu coloquei questões é..., que iria levar a uma problematização com eles. Eu botei imagens, tipo assim, imagens de pessoas sentindo dor de cabeça, é...uma pessoa com um monte de alergia e tipo assim, a cada imagem eu ia fazendo perguntas, “o que que ele observa?” ou tipo assim, “olhando essa imagem o que você observa?”, para poder introduzir o assunto. O queque eles entendiam por automedicação, o que que eles achavam sobre isso, a importância de ir ao médico, porque muitas vezes a gente dá o assunto só que tipo assim, a gente dá o conteúdo, “ah! vou dar soluções”, só que o aluno pensa assim: “eu vou aplicar isso em quê?” e acaba não tendo link, não ligando nem nada e realmente, depois,

que passou tudo isso, até eles falaram que foi uma maneira diferente, que eles puderam associar.

E foi uma turma que eu fiquei, assim, um pouco assim, fiquei besta, que quase todo mundo participou, todos participaram praticamente, era uma turma de mais ou menos o quê? 20 e poucos alunos e foram todos participativos mesmo, sabe, foram poucos, um ou dois, que não estavam tanto, mas eu gostei, foi uma experiência boa.

MÔNADA 4- A realidade é diferente

A professora me deixou super à vontade, ela tipo assim, se eu falava alguma coisa errada, alguma coisa assim, ela “não Olivia, ela não me criticava, me deixava à vontade, orientava como deveria lidar com certo tipo de aluno: “Oh não folga demais ou não aperta demais”.

Em relação a escola também, não tenho o que me queixar da escola, eles me deixaram à vontade, também. O contexto foi ótimo com a professora, não tenho o que falar, foi uma professora ótima, maravilhosa e o contexto da escola também foi bom e espero pegar escolas assim sempre, mas a gente vê que a realidade é diferente, mas possa ser que pegue, mas não.

MÔNADA 5- Friozinho na barriga

Eu fiz uma atividade com eles aí eu fiquei assim: “meu Deus do céu será que eu vou conseguir?”, mas aí quando eu tive o primeiro contato, a professora também me deixou super à vontade e peguei uma turma ótima também, entendeu? super participativa, que me deixou à vontade com eles.

E a atividade no caso foi uma Situação de Estudo, ela foi sendo desenvolvida, tipo assim, de acordo com cada aula. Aí no primeiro dia eu ainda fiquei assim, um pouquinho nervosa, assim, com um friozinho na barriga, mas no final estava levando já.

MÔNADA 6- Assunto que está na vida de todo mundo

Para mim não foi tão difícil associar, porque é um assunto comum, a automedicação e o assunto relacionado a ele foi também medicamento, a gente associa concentração, a solução, a gente fala, “ah quero tomar tantas mL desse

medicamento”, então nesse sentido, não foi tão difícil, porque foi um assunto que está na vida de todo mundo, a gente não associa, mas na vida escolar a gente tem como associar.

MÔNADA 7- Aprendizagem constante

Quando a gente entra na faculdade a gente muitas vezes imagina assim “ah eu vou ensinar o assunto, vou passar atividade para o aluno”, a maioria, os que não estudam na licenciatura pensam assim, “oh vou ensinar o conteúdo, vou passar atividade, vou dar prova e pronto” e não, a partir das experiências que a gente teve alguns professores, que ajudam a guiar os horizontes da gente.

Com as experiências justamente vemos que não é isso, ou seja, a gente tem que é... tipo assim, não vai avaliar o aluno só por prova. A prova não vai definir se o aluno sabe, então a gente acaba abrindo, ou seja, criando novas formas, outras formas, outras ferramentas para poder avaliar também o aluno, explorar o que ele sabe, e indagar o que ele sabe de várias formas possíveis. Então, ajuda, eu acho que ajudou no sentido de um profissional melhor, porque, imagina o professor achando que sabe de tudo e não é assim, a gente tem que estar sempre em construção.

MONADA 8- Tipo de professora

Às vezes a gente está ali, assiste aula, o professor orienta a gente, só que quando a gente passa pela experiência que a gente vai saber o que é importante, o que a gente vai levar para a profissão da gente, e o que que não vai, e com essas experiências, assim, eu a partir da vivência, que fui definir, definir não, que a profissão não define, assim, em que linha, que tipo de professora que eu quero ser, que a gente sempre está aprendendo, porque muitas vezes a pessoa acha que sabe de tudo, mas não, cada aula é uma coisa de diferente, a gente aprende com os alunos também, então é uma construção, tanto para o aluno quanto para o professor também.

LICENCIADA EDUARDA

MÔNADA 9- Foi assustador

Quando eu comecei assim o estágio e tal era bem diferente do I e II, que eram só observação, a gente ia para a sala com a professora, porque era estágio observação, explicava alguma coisa para aluno ou ajudava em alguma outra

atividade. E quando foi para encarar o Estágio III como regente, assim mesmo, na turma foi bem assustador para mim, justamente porque eu peguei uma turma com mais de 40 alunos, uma turma de 1º ano de Ensino Médio do curso técnico na verdade, então tinha gente ali praticamente da minha idade, acho que eu tinha 19, 20 anos, epa!, eu acho que já tinha 20, estou me achando novinha ainda, mas assim, não sei, eles me compararam muito de estar no meu nível de idade, conversavam bem de boa assim comigo, até que gostava desse tipo de relação para não ficar um distanciamento entre aluno e professor.

Eles tinham um certo respeito por mim, ainda bem, mas também a gente tinha essa relação bem parceria mesmo, só que para mim foi bem assustador, porque eu nunca tinha assumido uma turma, principalmente, uma turma, tão adolescente, assim e uma grande quantidade de alunos na sala, para mim foi bem assustador.

MÔNADA 10- Visão diferente

Em questão de fazer uma proposta de reconfiguração curricular, eu fiquei bem confusa, porque assim a gente ia ter o primeiro contato e para poder montar um plano de aula, para poder realmente estar em sala de aula e conseguir aplicar de fato esse plano.

Então assim, hoje eu tenho uma visão diferente da que eu tinha quando fiz o estágio supervisionado, na época eu gostei muito, até hoje ainda gosto, gosto muito da proposta de reconfiguração curricular, achei um pouco complicada, porque eu nunca tinha dado aula, nunca tinha me planejado, então para propor durante uma unidade inteira relacionar conteúdos de Química com coisas do cotidiano com um tema específico tinham aulas que eu tentava ver “meu Deus como vou encaixar isso aqui nisso aqui”, então algumas vezes eu me deparei com certas dificuldades desse tipo de tentar relacionar os conteúdos de Química com o tema que foi proposto que na época foi educação alimentar, como tema de Situação de Estudo.

MÔNADA 11- Prazos

A professora da disciplina, que era minha supervisora, ela contribuía bastante assim, ela não tomava a frente, dizia “não, fulano pode deixar que eu corrijo e tal”, mas ela conseguia auxiliar bastante a gente explicar como era o processo e tal, os prazos. E, apesar de estar fazendo o estágio e cumprindo também com carga horária de

disciplina da própria graduação, que achei que iria ficar, ficou o tempo de certa forma um pouco apertado, porém devido as disciplinas, que eu pegava na graduação, mas em relação ao contexto escolar e esses prazos assim, eu achei que foi tranquilo.

MÔNADA 12- Minha formação como futura professora

As reuniões com a orientadora, no caso a professora da disciplina de estágio ajudaram bastante, porque a gente conseguia ter uma relação de discussão, tanto entre eu como futura professora, quanto com meus colegas que também estavam lecionando em outras turmas, turmas diferentes, turmas de séries diferentes, turmas de cursos diferentes. Então o que a professora promovia em relação às nossas reuniões, acredito que também me ajudou bastante, ajudou na minha formação como futura professora, devido a ela poder contribuir com essas experiências e sempre conversava com a gente, também dava essas dicas, como a professora supervisora fazia e tentava propor esse momento de reunião para que a gente pudesse discutir e um ajudar o outro, tanto ela como orientadora, tanto a minha professora supervisora, também e até mesmo os meus colegas, que estavam em outras turmas.

Então, eu acredito que a participação dela foi de grande importância mesmo na minha formação como futura professora.

MÔNADA 13- Uma relação de amizade

Eu gostei muito da experiência de trabalhar com Ensino Médio, com adolescentes, principalmente, porque minha turma era a turma que tinha acabado mesmo de sair do Fundamental, então gente de 14, 15 anos, então eu gostei dessa experiência, mas ao mesmo tempo eu também me frustrei com certas coisas, com comportamento dos alunos, aquelas conversações e tal, que a gente pede respeito. Então muitas vezes você via que o aluno não te respeitava assim como você realmente queria, sabe. Como eu falei a gente tinha uma relação de respeito, mas algumas vezes eles achavam que eu estava na mesma faixa etária deles e tal e acabava confundindo um pouco.

A gente tinha uma relação de amizade, que tinha ali de aluno-professor, algumas vezes também se confundiam um pouco, então algumas vezes precisava chamar atenção mais um pouco e tal, então certas coisas assim eu gostei e outras me fizeram me frustrar um pouco. Já ouvi a experiência de uma pessoa, que falou “Deus

me livre de dar aula, eu não quero mais pisar na escola mais nunca depois de um estágio supervisionado”. Então, eu não sei como foi a experiência dela, mas ela realmente disse que não pretendia.

Eu gostei bastante, se for para dar a aula no Ensino Médio na escola pública, Ensino Médio, particular tanto faz, eu não estaria infeliz ou insatisfeita, jamais, nunca me sentiria assim, ficaria muito feliz, pois eu iria estar passando o que eu aprendi conseguindo mediar para os alunos para eles também alcançarem o conhecimento, e ter o prazer do entendimento pela Química como ela realmente é, mas eu também tenho o desejo, não vou negar, de dar aula no ensino superior. Então, assim tanto que eu estou buscando assim uma especialização maior, estou fazendo mestrado agora, pretendo fazer o doutorado na área da educação, não pretendo fazer doutorado na área de Química, basta o mestrado já.

MÔNADA 14- Tema abrangente

Eu pensei em vários temas antes de conseguir fechar um, porque de certa forma educação alimentar foi um tema muito abrangente, um tema muito aberto, então deu para trabalhar diversas coisas dentro disso. Porém se fosse um tema mais específico como eu tinha pensado na época, eu não vou me recordar agora, qual o tema mais específico que eu tinha encontrado, acho que foi sobre termodinâmica, os termogênicos, foi sobre isso, eu tinha pensado em falar sobre alimentos termogênicos, só que focando em alimentos termogênicos, que eles seriam um tema dentro da educação alimentar, só que um tema restrito. Eu não iria conseguir trabalhar pelo menos na época, eu não conseguia ter a visão de relacionar os conteúdos que eu tinha que trabalhar durante a unidade, com o tema termogênicos, e principalmente relacionar com outras disciplinas, porque a reconfiguração curricular tem essa questão interdisciplinar, trabalhar com, por exemplo, Biologia, até daria, mas Matemática, também até daria, porém com outras disciplinas assim afins na primeira eu senti essa dificuldade de tentar visualizar esse tema mais restrito com os conteúdos de Química e relacionar com outras disciplinas.

Então aí eu peguei um tema que foi bem mais abrangente e mesmo sendo abrangente na época eu senti uma certa dificuldade, e principalmente também por não conseguir é... ter o contato com outros professores de outras disciplinas para poder também me auxiliar, então eu sou da área de Química posso até pensar em algumas coisas de Biologia e Física, porque também de certa forma está dentro da minha área,

porque eu peguei disciplinas na graduação, porém em outras disciplinas e em outras coisas para poder relacionar já foi um pouco mais complicado, nessa questão do tema.

MÔNADA 15- A relação da Química com o cotidiano

Nas primeiras aulas foi bem de boa relacionar, no caso conceitos de propriedades físico-químicas, que foi densidade, por exemplo, então eu iniciei com a densidade dos alimentos e tal, então nesse começo aí foi de certa forma mais tranquila e tal, para aplicar, para tentar fazer eles relacionarem, mas quando foi chegando em outras propriedades, como ponto de ebulição e ponto de fusão ou solubilidade, mesmo que tivesse o conteúdo de alimentos ali eu não conseguia, não sei, de certa forma assim, articular sabe, é o que tive um pouco de dificuldade de meados para o final.

E outra coisa também que dificultou bastante é que a proposta de reconfiguração curricular ao meu ver é uma proposta que você tenta relacionar a proposta do cotidiano, faz com que o aluno participe com os conhecimentos empíricos dele até fazer uma reformulação do conhecimento científico, mas uma coisa também que pegou um pouco foi a questão das avaliações o fato de que a escola exige prova, exige testes e relatórios essas coisas acabou bem dificultando, porque se eu fosse fazer uma prova de densidade eu teria que ter cálculos, uma ou duas questãozinhas iria tentar relacionar ao tema. Mas eu acredito que eu consegui, acredito que os alunos por serem de Nutrição também, uma coisa que eu deveria ter dito antes, era uma turma de Nutrição, então eu achei importante abordar o tema de educação alimentar relacionando com as propriedades físico-químicas, que era o conteúdo da unidade e no final eles conseguiram fazer um pequeno relatório descrevendo o que foi que eles conseguiram entender e como eles conseguiram perceber a relação da Química no cotidiano deles, principalmente com enfoque nos alimentos.

MÔNADA 16- Experiência

A única experiência que eu tinha, até então era de aluna do Ensino Médio como eu já tinha tido e como aluna da graduação, então experiência em si como professora lecionando uma turma, boa parte de tudo que eu aprendi, a base técnica foi da graduação, porém com a professora supervisora, ela conseguia me auxiliar e me ajudar bastante, ela, "Oh você pode pensar por esse lado", não, como eu poderia

dizer, não determinando o que eu deveria fazer, mas ela sempre me dava dicas, por exemplo “Oh você pode pensar nisso e nisso aqui, pela minha experiência eu acho que seria melhor você fazer dessa forma, porque talvez os alunos não vão conseguir assimilar direito tal coisa se você for dar essa quantidade de conteúdos talvez eles possam se confundir”. Então de acordo com a experiência dela, toda vivência que ela já tinha passado em sala de aula, ela conseguiu passar a experiência para mim para que eu pudesse fazer o estágio da melhor forma. Então, a professora, minha supervisora, me auxiliou e me ajudou muito, muito mesmo para eu conseguir fazer o estágio da melhor forma.

MÔNADA 17- Contribuiu com a minha formação como professora.

Atualmente eu estou fazendo estágio com a turma de Química do bacharelado na disciplina de Análises Orgânica, aí o professor tinha pedido para eu preparar uma aula sobre a introdução ao infravermelho e para dar no dia 11 acho que foi semana passada ou retrasada e eu estava observando as aulas dele, tal, eu já tinha pegado disciplina com ele na graduação. Aí quando eu fui me preparar a dar aula eu fiquei sem reação, eu falei “e agora Jesus, eu vou relacionar com quê?”, porque eu só estava com isso na minha cabeça de poder tentar relacionar com o tema para trabalhar com os alunos, porque a proposta me causou esse grande impacto, impacto positivo.

Então a minha aula, os alunos gostaram bastante, porque eu tentei relacionar com coisas do dia a dia, o que a gente percebe mesmo já sendo gente da graduação mesmo, porque a gente percebe em relação a excitação de elétrons, a vibração e tal, então até hoje eu ainda consigo perceber que a proposta não ficou só lá atrás, no meu Estágio III e IV, eu consegui trazer essa proposta ainda presente na minha profissão como professora no meu dia a dia e tentar passar isso para os alunos, então foram pessoas do Bacharelado e alguns até estudaram comigo, mas que conseguiram pegar o conteúdo, conseguiram perceber que está presente no cotidiano e conseguiram assimilar mais essas coisas, por mais que seja um conteúdo de Química tão complicado, porque analisou, porque é só analisar aqueles espectros, que parece coisa de cardiograma, de eletrocardiograma. Então como eu já tinha tido essa experiência da docência com a proposta de reconfiguração curricular, também me ajudou bastante no momento em que eu fui estagiar agora e, principalmente neste momento tão difícil, que a gente tá passando com aulas *online*, então estou fazendo

estágio em casa, infelizmente, de forma remota, então não estou na sala de aula.

Então eu acredito se eu não tivesse passado pela experiência que eu passei no meu Estágio III e IV, na minha... nessa proposta de reconfiguração curricular, talvez eu teria sentido muita, não, com certeza, eu teria sentido muito mais dificuldade para preparar uma aula, para dar uma aula, agora para a graduação e principalmente dessa forma que a gente está passando, então a proposta contribuiu bastante e até hoje continua contribuindo com a minha formação como professora.

LICENCIANDA LETÍCIA

MÔNADA 18- Mais liberdade

No início eu fiquei bastante nervosa, no primeiro dia que eu apliquei, mas como eu já conhecia a turma eles já tinham me acolhido mais, sabe. Eu apresentei a proposta para eles desde o início, do que iria acontecer no semestre e eles abraçaram a ideia, eram muito participativos, o que acabou me dando mais liberdade.

Como os alunos eram bastante ativos, a maioria, e aí a maioria das atividades que eu desenvolvia, tinha que ter essa participação, discussão sobre o tema. Então, como eu vi que eles estavam participando, eu acabei ficando mais tranquila e mais assim, confortável para poder aplicar a proposta.

MÔNADA 19- Falta de tempo

Eu senti muita falta de ter mais tempo assim, para poder organizar as atividades melhor, porque às vezes também a gente acaba não cumprindo com o planejamento, que a gente faz, coisas acontecem e é sempre bom a necessidade de haver um outro plano.

Aconteceu de não ter aula, aconteceu uma morte também inesperada de um aluno do colégio, aí ficou sem aula, justamente no dia da minha aula, e também feriados, que acontecem e atrasam um pouco.

MÔNADA 20- Acolhimento

A professora, minha supervisora de estágio, ela sempre estava ali me inserindo mesmo nas reuniões, no conselho de classe, que teve uma vez e também sobre o

desenvolvimento do projeto da feira científica, então isso meio que gera um... não sei... é como se as pessoas estivessem te respeitando ali, te tratando também como professora, então é muito mais acolhedor, sabe e ajuda um pouco a sair da zona de ansiedade e nervoso, sabe, nervosismo.

MÔNADA 21- O conteúdo

Eu estava partindo mais do conteúdo para o tema, sabe, e a professora sempre aconselhava sair do tema para ir para o conteúdo, então acabava, tendo essa dificuldade, assim. Eu pensava mais no conteúdo primeiro para depois ver algo relacionado ao tema. Mas é isso, eu tive essa dificuldade um pouco e às vezes também das discussões assim... de eu querer que encaminhasse para um lado mais químico, mas aí chegava lá e falava mais de política às vezes.

MÔNADA 22- Atividades dinâmicas

É uma forma assim inovadora, eu achei, por conta do meu tempo de escola e também de PIBID e dos primeiros estágios. Por mais que houvessem atividades dinâmicas ou experimentos, ainda assim a maioria das aulas era muito tradicional, é atividade e exposição no quadro, sabe. E fica muito teórico só, então é muito mais fácil dos alunos serem mais dispersos nessas aulas, foi o que eu percebi.

Quando envolve algo, assim, algum tema, e que se relaciona com outras coisas que eles veem, a aula fica mais participativa, e acaba gerando querendo ou não ali... aula seja totalmente científica eles acabam aprendendo algumas palavras científicas. O contato fica mais assim, mais fácil eu acho entende? de se relacionar, de também no momento das discussões sabe, conseguem aprender e também através dos textos e vídeos, que foram planejados, foram passados também para eles.

4.3.1 Ressignificando as experiências rememoradas

A vivência na realidade escolar com as responsabilidades da docência durante o EC contribui para a constituição do ser professor. Portanto, o estágio qualifica o futuro docente para o exercício da prática profissional por meio das aulas ministradas na Educação Básica (HARTMANN; GOI, 2019).

Nas narrativas da licenciada Olivia (Mônada 1-“Experiência maravilhosa”, Mônada 5-“Friozinho na barriga”), da licenciada Eduarda (Mônada 9- “Foi assustador)

e da licencianda Letícia (Mônada 18- “Mais liberdade”), podemos perceber que apesar do nervosismo e a insegurança devido ao primeiro contato com a turma como professora regente, a experiência foi boa e importante para a formação, possibilitando a construção dos saberes experienciais. De acordo com Tardif e Raymond (2000, p. 219) esses saberes experienciais do professor de profissão não se baseiam somente pelo trabalho em sala de aula, mas seriam provenientes em sua maioria “[...] de concepções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar”, as quais podem ser desconstruídas por meio das experiências em sala de aula com a realidade dos diferentes contextos escolares.

Os autores afirmam ainda que os saberes experienciais, obtidos no começo da carreira são também uma modificação “[...] dos saberes adquiridos nos processos anteriores de socialização (familiar, escolar e universitária) [...]” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 238), que são importantes para a construção do docente em sua vida profissional.

Nesse sentido, as relações estabelecidas no ambiente escolar contribuem para o docente em formação aprender a estruturar e desenvolver suas atividades nos estágios, assim a licenciada Olivia (Mônada 4- “A realidade é diferente”), a licenciada Eduarda (Mônada 11- “Prazos”, Mônada 12- “Minha formação como futura professora, Mônada 13- “Uma relação de amizade” e Mônada 16- “Experiência”) e a licencianda Letícia (Mônada 20- “Acolhimento”), retratam sobre a boa relação com a professora supervisora e a professora orientadora, que viabilizou o exercício do trabalho das licenciandas, contribuindo por meio de suas experiências. Além disso, é importante destacar a relação estabelecida entre as estagiárias e os estudantes, que foi afetuosa e acabou fazendo com que tornasse a experiência das futuras docentes naquele período enriquecedora.

As interações das estagiárias com a professora da escola e com os estudantes são cruciais para o seu entendimento acerca do trabalho docente. Nessa perspectiva, Oliveira, Nunes e Oliveira (2018) afirmam que o licenciando precisa ser incluído de maneira natural e efetiva no ambiente escolar, para que seja possível partilhar de uma vivência educacional, ampliando e desenvolvendo seus conceitos acerca da profissão docente. De acordo com os autores o incentivo e apoio do professor regente é importante e acaba tornando a realização das atividades mais fácil e proveitosa, pois contam com a experiência do professor regente que sabe as peculiaridades de cada uma das turmas.

Os autores destacam ainda, a importância da existência de uma boa relação entre o estagiário e os estudantes, pois o estagiário atua como professor e para o processo de aprendizagem significativa ocorrer se faz necessário a participação de ambas as partes no processo de ensino e aprendizagem. Assim, quando se constrói um

[...] vínculo entre professor estagiário/aluno gera um ambiente de equilíbrio, em que o respeito se torna mútuo, de modo que o primeiro vê o aluno como ser humano em fase de formação de conhecimentos e valores e o segundo o reconhece como autoridade da sala de aula (OLIVEIRA; NUNES; OLIVEIRA, 2018, p.8).

O ambiente em equilíbrio acaba contribuindo para a aprendizagem do futuro docente, acerca das suas responsabilidades com o ensino e aprendizagem e da relação com os estudantes, a qual precisa e deve ser baseada no respeito mútuo. Este equilíbrio é evidenciado na mônada 13- “Uma relação de amizade”, em que a licenciada Olivia menciona, que apesar de ter se frustrado por conta do comportamento de alguns estudantes, o que faz parte da realidade de uma sala de aula, gostou da experiência, pois foi desenvolvida uma relação de amizade, que acabou contribuindo ainda mais para a sua vontade de seguir a carreira docente, almejando assim construir o conhecimento com seus futuros estudantes.

No que se refere ao planejamento das aulas tendo em vista a proposta CI, no estágio de regência as licenciandas vivenciaram a realidade de planejar tendo em vista o contexto da turma e da escola. As licenciadas Olivia (Mônada 2- “O contexto deles”, Mônada 3-“Eu vou aplicar isso em quê?”, Mônada 6- “Assunto que está na vida de todo mundo”) e Eduarda (Mônada 10- “Visão diferente”, Mônada 14- “Tema abrangente” e Mônada 15- “A relação da Química com o cotidiano” e a licenciada Letícia (Mônada 19- “Falta de tempo”, Mônada 21- “O conteúdo”, Mônada 22- “Atividades dinâmicas”) evidenciam em suas narrativas que o planejamento das atividades era realizado com antecedência, tendo em vista o contexto dos estudantes para escolha do tema de relevância social, de modo a relacionar com os conteúdos.

Além disso, podemos perceber nas narrativas que com o trabalho colaborativo e as discussões que ocorreram entre as estagiárias e as professoras, as dificuldades, como por exemplo, pensar em um tema para relacionar com os conteúdos químicos e as adversidades da escola, que acabam interferindo no planejamento como feriados, foram superadas. E, elas passaram a entender com a experiência em sala de aula e

com os estudantes, a importância das atividades propostas pela CI para a construção dos conhecimentos científicos, sendo algo inovador e que cada aula é única e precisa ser planejada individualmente.

De acordo com Oliveira, Nunes e Oliveira (2018) os licenciandos ao vivenciarem as dificuldades da realidade escolar em relação a desenvolver e expor os conteúdos de forma diferenciada e inovadora, acabam sendo motivados a construir metodologias, práticas e percepções que ajudam no desenvolvimento do seu trabalho.

Os licenciandos diante da realidade do processo de ensino e aprendizagem e diante das dificuldades podem ser motivados a desenvolver novas metodologias ou novas formas de trabalhar a matriz curricular, por meio das experiências em sua formação inicial, como por exemplo, a proposta CI, que de acordo com Pimenta et al. (2020) é uma nova proposta de reconfiguração curricular que possibilita desenvolver o ensino de Ciências a partir de temas de importância social, que é construído por meio do trabalho colaborativo dos agentes que se dispõem a construir e desenvolver essa proposta para reconfigurar o currículo. Nesse sentido, os autores afirmam que esta proposta pode acarretar na formação de docentes de Ciências que se direcionem para as “[...] necessidades intrínsecas e extrínsecas de nossa sociedade, tendo potencial para promover melhorias na qualidade do ensino e ressignificando o sentido social e cultural da escola [...]” (PIMENTA et al., 2020, p. 1056).

A construção e implementação da proposta CI auxilia na formação de um docente de Ciências, que reflete sobre as questões sociais e culturais do ambiente escolar, de modo a alinhar o seu trabalho em prol da qualidade do ensino e aprendizagem dos estudantes. Este processo ao ocorrer na formação inicial acaba contribuindo para a construção da identidade docente, pois dentre os três AAA que apoiam o processo identitário dos professores, como foi explicitado no capítulo I, há *Autoconsciência*, que envolve o processo de reflexão do professor acerca de sua ação, uma vez que a transformação e inovação pedagógica dependem deste pensamento reflexivo (NÓVOA, 1995).

Na mônada 7- “Aprendizagem constante e na mônada 8- “Tipo de professora”, a licenciada Olívia fala sobre a importância das experiências no estágio, as quais a permitiram refletir sobre qual tipo de professora almeja ser e reconhece que o professor aprende constantemente com estudo e refletindo sobre a prática e com os estudantes.

De acordo com Hartmann e Goi (2019) o estágio precisa ser a etapa em que os licenciandos reforcem a teoria e a prática, de modo a ver a prática não somente como ação, mas também reflexão. A ação de acordo com os autores seria em relação a forma de “[...] agir, pensar, seus valores, seu modo de ensinar, de relacionar, de ver o mundo e de planejar [...]” (HARTMANN; GOI, 2019, p. 123), o que é fundamental para a construção do profissional docente e da sua futura prática na Educação Básica. Nesta perspectiva, há o processo de construção da identidade profissional dos licenciandos, que Oliveira, Nunes e Oliveira (2018, p.3), afirmam que se inicia durante o estágio, “[...] refletindo sobre seu papel na construção do conhecimento e da formação de novos cidadãos [...]”, o que contribui para a formação de um docente que pensa sobre a sua prática pedagógica.

As narrativas possibilitam compreender que as experiências proporcionadas pelo estágio com o desenvolvimento e implementação da proposta CI contribuiu para a formação e para a visão do docente em formação sobre o exercício da profissão em meio a heterogeneidade de uma sala de aula. Então, todas as vivências do ESQ III e IV contribuíram para a vida da atual licenciada Eduarda, que na monografia 17- “Contribuiu com a minha formação como professor” fala sobre a importância de ter desenvolvido a proposta CI em sua formação inicial, pois possibilitou desenvolver sua aula no estágio de docência de Pós-graduação, de modo a ensinar os conteúdos do ensino superior de forma significativa e relacionando com o cotidiano.

A proposta de reconfiguração curricular possibilita englobar um conjunto de elementos que viabilizem a discussão de temáticas, situações e problemas da realidade que possuem uma importância social (PIMENTA et al., 2020). Esta característica da proposta CI é determinante, diante das experiências memorizadas, para o desenvolvimento de um ensino significativo diante da realidade dos estudantes.

Assim, diante das experiências das licenciadas Olívia e Eduarda e da licencianda Letícia podemos compreender que a vivência dos ESQ III e IV com o desenvolvimento da proposta CI contribuiu para a construção da identidade docente por meio do trabalho colaborativo que permitiu as estagiárias discutirem sobre suas atividades em sala de aula e refletir sobre os resultados na aprendizagem por meio da reconfiguração curricular e sobre o seu papel como professor e sua prática docente.

Isso é evidenciado uma vez que a identidade é “[...] um fenômeno relacional [...]” e o desenvolvimento da identidade “[...] se caracteriza por ser um processo evolutivo,

um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto” (CARLOS MARCELO; VAILLANT, 2013, p. 37, tradução nossa), portanto, a identidade docente se constrói por meio das relações estabelecidas, das reflexões acerca de si mesmo como autor e protagonista da sua carreira profissional e das percepções sobre o docente que é e/ou que almeja ser a cada dia.

Nessa perspectiva, a temática da identidade docente se relaciona com o entendimento a respeito do trabalho exercido por parte dos docentes e também o entendimento acerca dessa profissão por parte da sociedade onde as atividades são desenvolvidas, (MARCELO GARCIA; VAILLANT, 2013). Assim, podemos entender que a identidade é construída por meio da definição que cada docente confere a atividade docente, tendo em vista sua história de vida, seus conhecimentos, suas representações e o significado do ser professor em sua vida (PIMENTA, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo geral compreender como o desenvolvimento da proposta curricular *Cenário Integrador* durante a formação das licenciandas em Química pode contribuir para a construção da sua identidade docente, o qual foi alcançado a partir da identificação da percepção das licenciandas acerca do desenvolvimento da proposta CI para a sua formação docente, compreensão das relações estabelecidas entre as licenciandas e os supervisores no estágio supervisionado e da análise das contribuições do desenvolvimento da proposta *Cenário Integrador* na construção da identidade docente, por meio das narrativas em forma de mônadas.

Nesse sentido, nas narrativas das licenciandas acerca da construção da proposta CI pudemos compreender, que esse processo durante o ESQ III e IV contribuiu para a formação docente, uma vez que as licenciandas puderam refletir, discutir sobre o tema que seria utilizado para relacionar com os conteúdos químicos e poder desenvolver as atividades em sala de aula. Além disso, a reflexão acerca do planejamento acabou ampliando a visão das licenciandas sobre a realidade do processo de ensino e aprendizagem e, desconstruindo as concepções em relação a atividade docente, oriundas da experiência como discente da Educação Básica.

No que se refere ao desenvolvimento da CI durante os ESQ III e IV, compreendemos por meio das narrativas escritas e das entrevistas, que essa experiência contribuiu para a formação e para a construção da identidade por meio da reflexão acerca do ser professor, que as licenciandas almejam ser, a partir da experiência do processo de ensino e aprendizagem, em que perceberam a participação dos estudantes na realização das atividades.

O trabalho colaborativo, a socialização, que a CI proporcionou por meio do diálogo entre as licenciandas e as professoras (supervisora e orientadora), possibilitou o compartilhamento de conhecimentos, experiências e percepções, ampliando a visão das licenciandas acerca do processo de aprendizagem e de desenvolvimento de atividades e estratégias, e principalmente, de seu papel como futuras educadoras. Nesse sentido, uma das licenciandas acabou destacando em suas narrativas a importância das vivências dos estágios para a sua vida profissional, uma vez que utilizou os seus conhecimentos da formação inicial em outra etapa de formação, a pós-graduação.

Portanto, por meio da utilização de narrativas em forma de mônadas podemos compreender melhor o olhar daqueles que estão imersos na experiência, o que possibilita entender como se dá o processo de formação e a construção da identidade, a partir das reflexões proporcionadas pela rememoração das experiências daqueles que vivenciam a realidade do trabalho docente. Assim, podemos entender que a identidade docente se constrói por meio da percepção das licenciadas sobre a profissão e de si como futuras profissionais e a partir das relações estabelecidas.

As narrativas possibilitam a rememoração das experiências ocasionando uma reflexão naquele que narra e no leitor, assim seria importante investigar por meio das narrativas em forma de mônadas, como o processo de construir um planejamento durante os estágios de regência, pode influenciar ou interferir na identidade docente, que é algo que esta pesquisa não conseguiu atender e que pode ser entendido a partir do desenvolvimento de trabalhos futuros, pois planejar é muito importante para o docente desenvolver suas atividades e em que se pode considerar diversos aspectos, como por exemplo, a realidade do estudantes e o contexto escolar.

Com esta pesquisa, foi possível perceber a importância da participação das licenciandas no desenvolvimento da proposta curricular para a formação como futuras professoras, bem como para sua identidade.

REFERÊNCIAS

- ABREU, M. G; MEGID, M. A. B. A; ALMEIDA, A. R. Narrativas de formação de professores de matemática sobre os Estágios Supervisionados. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica**, v. 4, n. 10, p. 250-263, 2019.
- ALVARADO-PRADA, L. E; FREITAS, T. C; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 30, p. 367-387, 2010.
- ANDRADE, F. C. S; MASSENA, E. P. Narrativas autobiográficas de licenciandos (as) em Química: motivações e o curso de Licenciatura. **Educação Química em Ponto de Vista**, v. 3, n. 2, 2019.
- BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese**, v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005.
- BOTÍA, A. B. ¿ De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfica narrativa en educación. **Revista Electrónica de investigación educativa**, v. 4, n. 1, p. 41-62, 2002.
- BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e pesquisa**, v. 28, n. 1, p. 11-30, 2002.
- CUNHA, M. I. Conta-me agora!: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 23, n. 1-2, 1997.
- DORNELES, A. M; GALIAZZI, M. C. Investigação narrativa na formação de professores de química. **Roteiro**, v. 41, n. 1, p. 179-196, 2016.
- DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em revista**, n. 24, p. 213-225, 2004.
- FELÍCIO, H. M. S; OLIVEIRA, R. A. A formação prática de professores no estágio curricular. **Educar em revista**, Curitiba, n. 32, 2008.
- FREITAS, I. M. S. et al. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. 3 ed. Brasília: Liber Livro, 2011, Cap.2, p. 55-81.
- FRISON, M. D. et al. Ações de estagiárias da licenciatura em química em proposta de inovação curricular. **ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS**, v. 7, p. 1-12, 2009.
- GALINDO, W. C. M. A construção da identidade profissional docente. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 24, n. 2, p. 14-23, 2004.
- GALVÃO, C. Narratives in Education. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.
- GARCIA, M. M. A; HYPOLITO, A. L. M; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e pesquisa**, v 31, n. 1, p. 45-56, 2005.
- GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista internacional de formação de professores**, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016.

HARTMANN, M. A.; GOI, J. E. M. O estágio no contexto da formação de professores: campo de experimentação e reflexão sobre a prática pedagógica. **Revista Brasileira de Ciências e Tecnologia**, V.12, n. 2, p.122- 147, 2019.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MALDANER, O. A. A pesquisa como perspectiva de formação continuada do professor de química. **Química Nova**. 1999, vol.22, n.2, p.289-292.

MARCELO GARCÍA, C. Formação Inicial de Professores. In: **Formação de professores – Para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999. p. 72-108. Coleção Ciências da Educação Século XXI.

MARCELO GARCIA, C; VAILLANT, D. Cambio social, escuela y docentes. In: **Desarrollo Profesional Docente ¿Cómo se aprende a enseñar?**. 3. ed. España: Narcea, S. A. de Ediciones, 2013. Cap. 1, p. 20-21.

MARCELO GARCIA, C; VAILLANT, D. Identidad y profesión. In: **Desarrollo Profesional Docente ¿Cómo se aprende a enseñar?**. 3. ed. España: Narcea, S. A. de Ediciones, 2013. Cap. 3, p. 35.

MICHELIN, L.; LINS, R. S.; FALAVIGNA, A. (Org.). **COVID-19: perguntas e respostas Centro de Telemedicina da UCS**. Caxias do Sul: Educus, 2020.

NASCIMENTO, M. A. V. Dimensões da identidade profissional docente na formação inicial. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Coimbra-Portugal, v. 41-2, p. 207-218, 2007.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

NÓVOA, A. Formação de Professores e Profissão Docente: Desenvolvimento pessoal: produzir a vida do professor. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1995. p. 25.

NÓVOA, A. Os professores e a história da sua vida. In: _____. (Org.). **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 1995.

NUÑEZ, I.B.; RAMALHO, B. L. A pesquisa como recurso da formação e da construção de uma nova identidade docente: notas para uma discussão inicial. **EccoS Revista Científica**, v. 7, n. 1, p. 87-111, 2005.

OLIVEIRA, A. B; NUNES, A. K. F; OLIVEIRA, E. S. S. Estágio curricular supervisionado: contribuição na construção da identidade docente do licenciando em história. **Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional**, v. 11, n. 1, 2018.

PETRUCCI-ROSA, M. I. et al. NARRATIVAS E MÔNADAS: potencialidades para uma outra compreensão de currículo. **Currículo sem fronteiras**, v. 11, n. 1, p. 198-217, 2011.

PETRUCCI-ROSA, M. I.; RAMOS, T. A. Identidades docentes no Ensino Médio: investigando narrativas a partir de práticas curriculares disciplinares. **Pro-Posições**, v. 26, n. 1, p. 141-160, 2015.

PETRUCCI-ROSA, M. I; ALBRECHT, M. P. S; TEIXEIRA, K. O. Mônadas Benjaminianas como possibilidade metodológica. In: PETRUCCI-ROSA, M. I; RAMPINI, E. A 43 (Org.). **Práticas curriculares e narrativas docentes em diferentes contextos**. 1. ed. Campinas-sp: CRV, 2017. p. 31-41.

PETRUCCI-ROSA, M. I; RAMOS, T. A. Memórias e odores: experiências curriculares na formação docente. **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 13, n. 39, p. 565, 2008.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 8 ed., 2012. p. 15-38.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996.

PIMENTA, S. S. et al. Cenário Integrador: A Emergência de uma Proposta de Reconfiguração Curricular. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, p. 1031-1061, 2020.

PIMENTA, S. S. **Repensando uma proposta curricular a partir da teoria crítica do currículo e da abordagem de questões sócio científicas**. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Universidade Estadual de Santa Cruz. Ilhéus-BA, 2020.

PIMENTA, S. S; VIEIRA, L. B. G; MASSENA, E. P. Contribuições da Situação de Estudo ao processo formativo de futuros professores de Química. **Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 10, p. 1-8, 2015.

PIMENTA, S.; SILVA, N.; MASSENA, E. Contribuições da Situação de Estudo a Trajetória de Uma Licencianda Durante a Formação Inicial. **Tecné Episteme Y Didaxis (TED)**, v. Extraordin, 2018.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Poiesis Pedagógica**.V.3, n. 3-4, p. 5-24, 2006.

REIS, P. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. **NUANCES: estudos sobre Educação**, v. 15, n. 16, p. 17-34, 2008.

REIS, P. El potencial educativo e investigativo de las narrativas. In: REIS, P.; CLIMENT, N. **Narrativas de profesores: reflexiones em torno al desarrollo personal y profesional**. Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía, 2012, p. 21-32.

RICHARDSON, R. J. et al. Entrevista. In: RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2011. Cap.13, p. 207.

ROCHA, R. N; SÁ, L. P. Trajetórias de vida e desenvolvimento profissional docente de professores de química. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 18, n. 1, p. 56-78, 2019.

SILVA, N. A. **Perspectiva de interdisciplinaridade de jurjo torres santomé em uma proposta curricular no contexto do sul da Bahia**. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Universidade Estadual de Santa Cruz. Ilhéus- BA, 2020.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. Unidade 2– A pesquisa científica. **Métodos de pesquisa**, v. 1, 2009.

Sobre o Google Sala de Aula. Disponível em: <
https://support.google.com/edu/classroom/answer/6376881?hl=pt-BR&ref_topic=7175444 > Acesso em: 03. Agosto. 2019.

SOUSA, M. G. S; CABRAL, C. L. O. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Horizontes**, v. 33, n. 2, 2015.

SOUZA, J. V. Narrativas de professores e identidade docente: o memorial como procedimento metodológico. **Psicologia da Educação. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação**. n. 16, 2003, p.11- 24.

SOUZA, N. C. A. T; PASSALACQUA, F. G. M. O processo de construção da profissionalidade docente: aspectos concernentes à formação inicial. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 5, 2019.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & sociedade**, v. 21, n. 73, p. 209-244, 2000.

Trabalhe melhor com tudo em um só pacote. Disponível em: <
<https://gsuite.google.com.br/intl/pt-BR/features/>> Acesso em: 14. Junho. 2020.

UESC. Colegiado do Curso de Química. **Projeto Acadêmico Curricular do Curso de Licenciatura em Química da Universidade Estadual de Santa Cruz**. Ilhéus, BA, 2005. 146p. Disponível em:
<http://www.uesc.br/cursos/graduacao/licenciatura/quimica/ppedagogico_licenciatura.pd f> Acesso em: 10. dezembro. 2020.

APÊNDICE A- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado (a) Sr/Sra

Convido o Sr (a) a participar como voluntário (a), na pesquisa que tem o título “A construção da identidade docente a partir de uma proposta curricular: narrativas em foco”, sob a responsabilidade da pesquisadora: Flávia Cristina Santos Andrade, tendo como orientadora a Prof(a). Dr(a) Elisa Prestes Massena. A etapa da pesquisa em que você pode participar tem como objetivo compreender como o desenvolvimento de uma nova proposta curricular com características, que se assemelham as da Situação de Estudo, durante a formação inicial pode contribuir para a construção da sua identidade docente. No caso de aceitar fazer parte desta pesquisa, o Sr (a) desenvolverá narrativas a partir de tópicos norteadores sobre o desenvolvimento e aplicação da nova proposta curricular e participará de uma entrevista semiestruturada, que será áudio gravada. Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi impresso em duas vias iguais para que uma via fique com você, participante, e a segunda via ficará com o responsável da pesquisa.

A sua narrativa será importante para nos auxiliar a investigar como a participação do desenvolvimento de uma proposta de reconfiguração curricular pode contribuir para a construção da identidade docente e conseqüentemente para sua formação. Portanto, a presente pesquisa será realizada por meio de narrativas e entrevista áudio gravadas com os licenciandos em Química. Levando em consideração o respeito pela dignidade humana e pela especial proteção devida aos participantes desta pesquisa científica, esclarecemos que os riscos e/ou desconfortos previstos em decorrência da sua participação na nossa pesquisa são mínimos, no entanto, podem ocorrer no decorrer da pesquisa, em especial durante o tempo que o pesquisado terá que disponibilizar para escrever as narrativas. Se isso ocorrer, o desenvolvimento das narrativas será interrompido, adiado e remarcado para uma data futura, escolhida pelos participantes. Ainda vale ressaltar que os procedimentos de segurança a serem adotados referem-se à garantia de privacidade durante a participação dos formadores de professores, e a preservação da identidade, garantindo, desta forma, o anonimato.

O Sr (a) terá plena liberdade para pedir esclarecimento sobre qualquer questão, bem como recusar-se a participar da pesquisa a qualquer momento que desejar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, mesmo depois de ter assinado este documento, e não será penalizado por isso de nenhuma forma. Caso desista, basta avisar a pesquisadora e este termo de consentimento será devolvido, bem como todas as informações dadas pelo Sr (a) serão destruídas.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, não será avaliado, ou seja, apenas participará da pesquisa e estará isento de gastos financeiros, no entanto, mesmo não previsto, se você tiver gastos decorrentes da pesquisa, ele será ressarcido. Informo que os resultados deste estudo poderão servir para subsidiar discussões na comunidade acadêmica e nas instituições de ensino superior, bem como visar à qualificação das discussões no campo curricular do ensino de Ciências. Cabe informar que este TCLE será emitido em duas vias uma permanecendo com o participante da pesquisa e a outra com a pesquisadora. Ressaltamos ainda que os dados desta pesquisa serão guardados por 5 anos e após serão descartados. Como responsável por este estudo comprometo-me em manter sigilo de todos os seus dados pessoais e lhes é garantido o direito à indenização caso haja qualquer dano decorrente da sua participação na pesquisa.

E com essa pesquisa espera-se que contribua para a compreensão de como

o desenvolvimento de uma nova proposta curricular durante a formação dos licenciandos em Química pode contribuir para a construção da sua identidade docente. Deseja-se que o referido estudo colabore para ampliação dos conhecimentos da pesquisadora, orientadora, participantes da pesquisa (licenciandos em Química), bem como os professores formadores da área do ensino de Ciências que se interessam pela referida temática. Além disso, permita ampliação das visões dos futuros docentes sobre a importância de desenvolver um ensino diferenciado, tendo em vista a construção de uma identidade docente reflexiva e a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Pesquisadora responsável
**Flávia Cristina Santos
Andrade**

Mestranda do Programa de Pós
Graduação em Educação em
Ciências/UESC

Contatos **Fone:** (73) 988432986

E-mail: fcsandrade@outlook.com

Pesquisadora/Orientadora
Elisa Prestes Massena

Professora Doutora do Departamento
de Ciências Exatas e
Tecnológicas/UESC

Contatos **Fone:** (73) 3680-5559 (73)
98835-3476

E-mail:

elisapmassena@gmail.com

Eu, _____ li as informações contidas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e aceito participar da pesquisa “A construção da identidade docente a partir de uma proposta curricular: narrativas em foco”, estando devidamente informado (a) dos procedimentos que serão utilizados, assim como os riscos e benefícios, concordando, dessa forma, em participar da pesquisa. Foi assegurada a retirada do meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Declaro ainda, que recebi uma via desse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Local e data: _____, ____/____/____.

Assinatura

APÊNDICE B- Roteiro semiestruturado da entrevista

- 1- Conte a sua história, em que no Estágio Supervisionado em Química III e IV, assumiu uma turma com a responsabilidade de desenvolver uma proposta de reconfiguração curricular;
- 2- Como foi a relação com o contexto escolar, as responsabilidades da docência, como planejamentos, planos de aula.
- 3- A relação com os estudantes no processo de aplicação da proposta *Cenário Integrador (CI)*;
- 4- Relacionar o tema com os conhecimentos químicos na CI.