

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS BÁSICAS DA SAÚDE  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS

Cleiton Leandro Zimmermann Pereira

**HISTÓRIAS DE VIDA DE DOCENTES DA ÁREA DE ENSINO DE  
CIÊNCIAS NATURAIS DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFRGS:  
EVIDÊNCIAS DOCUMENTAIS DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO**

Porto Alegre  
2024



Cleiton Leandro Zimmermann Pereira

**HISTÓRIAS DE VIDA DE DOCENTES DA ÁREA DE ENSINO DE  
CIÊNCIAS NATURAIS DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFRGS:  
EVIDÊNCIAS DOCUMENTAIS DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde do Instituto de Ciências Básicas da Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de mestre(a) em Educação em Ciências.

Orientador(a): Prof. Dr. Carlos Ventura Fonseca

Linha de Pesquisa: 3 - Implicações Das Práticas Científicas Na Constituição Dos Sujeitos E De Currículos

Porto Alegre  
2024

#### CIP - Catalogação na Publicação

Pereira, Cleiton Leandro Zimmermann  
HISTÓRIAS DE VIDA DE DOCENTES DA ÁREA DE ENSINO DE  
CIÊNCIAS NATURAIS DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFRGS:  
EVIDÊNCIAS DOCUMENTAIS DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO /  
Cleiton Leandro Zimmermann Pereira. -- 2024.  
111 f.  
Orientador: Carlos Ventura Fonseca.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do  
Rio Grande do Sul, Instituto de Ciências Básicas da  
Saúde, Programa de Pós-Graduação em Educação em  
Ciências: Química da Vida e Saúde, Porto Alegre,  
BR-RS, 2024.

1. narrativas autobiográficas. 2. história de vida.  
3. formação docente. 4. ensino superior. I. Ventura  
Fonseca, Carlos, orient. II. Título.

Cleiton Leandro Zimmermann Pereira

**HISTÓRIAS DE VIDA DE DOCENTES DA ÁREA DE ENSINO DE CIÊNCIAS  
NATURAIS DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFRGS:  
EVIDÊNCIAS DOCUMENTAIS DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de Mestre em Educação em Ciências e aprovada em sua forma final/com alterações indicadas pela banca.

Porto Alegre, 15 de abril de 2024.

**Banca Examinadora:**

---

Prof. Dr. Carlos Ventura Fonseca  
Orientador – PPgECi  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

---

Prof.<sup>a</sup> Daniele Trajano Raupp, Dra.  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

---

Prof. Marlécio Maknamara da Silva Cunha, Dr.  
Universidade Federal da Paraíba

---

Prof.<sup>a</sup> Fabiane de Andrade Leite, Dra.  
Universidade Federal da Fronteira Sul

---

Prof.<sup>a</sup> Flavia Maria Teixeira dos Santos, Dra.  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Que este trabalho seja não apenas uma conquista pessoal, mas também uma forma de homenagear aqueles que sempre estiveram ao meu lado, incentivando-me a ser a melhor versão de mim mesmo. Para minha esposa Marinez Cristiane Scuto Nunes e toda minha família, a vocês dedico esta dissertação, com todo o meu amor e gratidão.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), representada por seus professores e funcionários, por proporcionar o ambiente acadêmico propício para o desenvolvimento deste trabalho. Agradeço em especial aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, cuja dedicação e conhecimento foram fundamentais para minha formação. Aos professores que aceitaram o convite em participar da banca de defesa da Dissertação: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Daniele Trajano Raupp, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Fabiane de Andrade Leite, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Flavia Maria Teixeira dos Santos e Prof. Dr. Marlécio Maknamara da Silva Cunha. E também meu profundo agradecimento ao Professor Doutor Carlos Ventura Fonseca pela orientação precisa, apoio, confiança e incentivo ao longo da minha trajetória acadêmica.

Uma história de vida é um texto em construção, sempre aberto a novas interpretações e significados, um espelho de nós mesmos que reflete nossas experiências e transformações.

Marie-Cristine Josso

## RESUMO

Este trabalho buscou estudar as vivências e trajetórias individuais de profissionais da docência em ciências naturais atuantes na Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). No domínio das narrativas autobiográficas, objetivou-se compreender como as experiências de vida influenciam a construção da identidade docente. Os objetivos específicos abarcaram identificar na literatura o perfil das pesquisas envolvendo a temática das narrativas autobiográficas; investigar as histórias de vida de professores formadores da área de ciências naturais da FACED/UFRGS; investigar as percepções e experiências destes sujeitos sobre ensino e Educação em Ciências; e refletir sobre as contribuições da pesquisa autobiográfica no âmbito acadêmico da Educação em Ciências. A metodologia de pesquisa proposta partiu de uma abordagem qualitativa, buscando documentos públicos que possibilitassem o acesso a narrativas autobiográficas dos sujeitos investigados e outros documentos que complementem a investigação, sendo desenvolvida a análise de conteúdo dos textos obtidos (estudo documental). Foi utilizada como principal fonte de dados a série de entrevistas públicas disponíveis no repositório digital da UFRGS, em que os docentes investigados narram suas experiências pessoais e profissionais, bem como o currículo Lattes dos docentes. Entre as principais referências teóricas utilizadas, destacam-se Antônio Nóvoa, Elizeu Clementino de Souza, Maria da Conceição Passeggi e Paula Perin Vicentini. Esta dissertação está estruturada com 4 trabalhos principais, os 2 primeiros trabalhos consistem em revisões bibliográficas a partir de publicações associadas às narrativas autobiográficas no contexto dos eventos: Encontro Nacional de Ensino de Química (ENEQ) e Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC). Os resultados indicam a formação docente como temática frequentemente associada nesse tipo de pesquisa, da mesma forma predominam as entrevistas e relatos escritos como principais instrumentos de coleta de dados. Predomina o foco em estudantes de licenciatura como sujeitos de pesquisa. Ambos trabalhos reforçam a importância das autobiografias como ferramenta de investigação no Ensino de Química e na Educação em Ciências. O terceiro trabalho buscou esclarecer e organizar informações derivadas das histórias de vida dos professores universitários sujeitos desta pesquisa. As experiências vividas no ensino básico, o papel da família e dos professores são elementos-chave que moldam as trajetórias desses profissionais. A coleta de dados, centrada nos currículos Lattes e em entrevistas, revelou que alguns docentes optaram por carreiras mais voltadas para a pesquisa, enquanto outros dedicaram mais tempo à sala de aula ou à extensão. Outro ponto constatado é o fato de que são desiguais os tempos de atuação dos sujeitos entrevistados na Educação Básica, alguns tendo experiência bastante reduzida. O quarto trabalho conecta as pesquisas que utilizam narrativas autobiográficas para entender a trajetória pessoal, educacional e profissional dos indivíduos, abordando perspectivas sobre temas atrelados à docência em Ciências Naturais. Os resultados destacam a diversidade de percepções diante de temas educacionais e sociais, bem como a importância do trabalho do docente universitário/formador para transformações sociais e relações humanas. A identificação dos docentes como profissionais, sua autoimagem e sua compreensão do papel na educação estão relacionadas com suas percepções sobre a qualidade do trabalho e como se engajam com ele. As trajetórias de vida dos professores também se relacionam com sua percepção de mundo, para além da construção de suas carreiras. A partir do conjunto de trabalhos apresentados, infere-se que esta

dissertação contribui com a área de Educação em Ciências, desvelando o perfil das publicações atuais envolvendo a temática das narrativas autobiográficas, além de destacar o potencial dessa abordagem investigativa, explicitando trajetórias de docentes formadores (de outros docentes) em dimensões variadas.

**Palavras-chave:** narrativas autobiográficas; história de vida; formação docente; ensino superior.

## ABSTRACT

This study aimed to investigate the individual experiences and trajectories of natural sciences teaching professionals working at the Faculty of Education (FACED) of the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS). Within the domain of autobiographical narratives, the objective was to understand how life experiences influence the construction of teaching identity. The specific objectives included identifying the profile of research involving the theme of autobiographical narratives in the literature; investigating the life stories of teacher educators in the natural sciences area at FACED/UFRGS; exploring the perceptions and experiences of these individuals regarding science teaching and education; and reflecting on the contributions of autobiographical research in the academic field of science education. The proposed research methodology followed a qualitative approach, seeking public documents that provided access to autobiographical narratives of the subjects under investigation and other documents that complement the research, with content analysis of the obtained texts (documentary study). The main source of data was a series of public interviews available in the UFRGS digital repository, where the interviewed teachers narrated their personal and professional experiences, as well as the teachers' Lattes curriculum. Among the main theoretical references used are Antônio Nóvoa, Elizeu Clementino de Souza, Maria da Conceição Passeggi, and Paula Perin Vicentini. This dissertation is structured around four main works. The first two consist of literature reviews based on publications associated with autobiographical narratives in the context of the events: National Meeting of Chemistry Teaching (ENEQ) and National Meeting of Research in Science Education (ENPEC). The results indicate teacher education as a frequently associated theme in this type of research, with interviews and written reports being the main data collection instruments. The focus on undergraduate students as research subjects predominates. Both works reinforce the importance of autobiographies as an investigative tool in Chemistry Teaching and Science Education. The third work sought to clarify and organize information derived from the life stories of the university professors who were subjects of this research. Experiences in basic education, the role of family and teachers are key elements that shape the trajectories of these professionals. Data collection, focused on Lattes resumes and interviews, revealed that some teachers opted for careers more focused on research, while others devoted more time to the classroom or to extension activities. Another point noted is the unequal lengths of time the interviewed subjects spent in Basic Education, with some having very limited experience. The fourth work connects research that uses autobiographical narratives to understand the personal, educational, and professional trajectories of individuals, addressing perspectives on topics related to teaching in Natural Sciences. The results highlight the diversity of perceptions regarding educational and social issues, as well as the importance of the work of university teachers/formers for social transformations and human relations. The identification of teachers as professionals, their self-image, and their understanding of their role in education are related to their perceptions of the quality of work and how they engage with it. Teachers' life trajectories are also related to their worldview, beyond the construction of their careers. From the set of works presented, it is inferred that this dissertation contributes to the field of Science Education, revealing the profile of current publications involving the theme of autobiographical narratives, as well as highlighting the potential of this investigative

approach by explicating the trajectories of teacher educators (of other teachers) in various dimensions.

**Keywords:** autobiographical narratives; life story; teacher education; University education.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Delimitações terminológicas para os materiais biográficos.....	25
<b>Quadro 2</b> – Trabalhos envolvendo narrativas (auto)biográficas e expressões associadas .....	29
<b>Quadro 3</b> – Referencias teóricos envolvendo narrativas (auto)biográficas e expressões associadas .....	33
<b>Quadro 4</b> – Trabalhos envolvendo narrativas (auto)biográficas e expressões associadas .....	43
<b>Quadro 5</b> – Referencias teóricos envolvendo narrativas (auto)biográficas e expressões associadas.....	46
<b>Quadro 6</b> – Elementos gerais extraídos das entrevistas .....	60
<b>Quadro 7</b> – Dados Currículo Lattes dos Entrevistados.....	65
<b>Quadro 8</b> – Atuação na pós-graduação.....	68
<b>Quadro 9</b> – Atuação na Graduação x Publicação de Artigos.....	69
<b>Quadro 10</b> – Elementos teóricos sobre pesquisa com narrativas.....	79
<b>Quadro 11</b> – Principais modelos pedagógicos da área de Ciências Naturais .....	81
<b>Quadro 12</b> – Perfil dos docentes entrevistados .....	84
<b>Quadro 13</b> – Perfil das produções acadêmicas dos docentes entrevistados.....	87
<b>Quadro 14</b> – Perfil (II) dos docentes entrevistados.....	88
<b>Quadro 15</b> – Por que é necessário ensinar ciências na educação básica?.....	91

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Número de publicações (livros, artigos, trabalhos completos) com a temática (auto)biografia e histórias de vida .....	32
<b>Gráfico 2</b> – Número de publicações (livros, artigos, trabalhos completos) com a temática (auto)biografia e histórias de vida .....	48

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>1 TRABALHO 1- NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS E HISTÓRIAS DE VIDA: REVISÃO DAS PUBLICAÇÕES DO ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA (2010-2020) .....</b>	<b>24</b>
1.1 INTRODUÇÃO .....	24
1.2 NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS .....	25
1.3 CAMINHO METODOLÓGICO .....	27
1.4 RESULTADOS E DISCUSSÃO .....	29
1.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	35
<b>2 TRABALHO 2- HISTÓRIAS DE VIDA/ NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS: REVISÃO DAS PUBLICAÇÕES DO ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS (2011 - 2021).....</b>	<b>37</b>
2.1 INTRODUÇÃO .....	37
2.2 HISTÓRIAS DE VIDA.....	38
2.3 METODOLOGIA.....	41
2.4 RESULTADOS E DISCUSSÃO .....	43
2.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	48
<b>3 TRABALHO 3- DOCUMENTOS AUTOBIOGRÁFICOS E ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS: INVESTIGANDO DOCENTES DE UMA FACULDADE DE EDUCAÇÃO.....</b>	<b>50</b>
3.1 INTRODUÇÃO .....	50
3.2 O MOVIMENTO AUTOBIOGRÁFICO .....	53
3.3 A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR .....	55
3.4 METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO .....	57
3.5 RESULTADOS E DISCUSSÕES .....	60
3.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	70
<b>4 TRABALHO 4- NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE FORMADORES DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS NATURAIS: UM ESTUDO DOCUMENTAL.....</b>	<b>74</b>

4.1 INTRODUÇÃO .....	74
4.2 NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS .....	77
4.3 CURRÍCULO E TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS .....	79
4.4 METODOLOGIA.....	82
4.5 RESULTADOS E DISCUSSÕES .....	84
4.6 CATEGORIAS DE ANÁLISE DECORRENTES DAS ENTREVISTAS CONSULTADAS .....	89
4.7 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	96
<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>99</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>103</b>

## INTRODUÇÃO

A obra *Ensinando a Transgredir* de bell Hooks (Hooks, 2017) é composta por vários ensaios, e em um deles, a autora aborda a ideia de que o professor, em sala de aula, é mais do que apenas uma mente detentora de conhecimento. Ela destaca que o professor também é um corpo humano, com suas próprias histórias, alegrias, tristezas, desejos, valores e ideais. Atualmente, é cada vez mais notável o quão difícil é separar o eu pessoal do eu profissional, sobretudo o quão difícil é desconsiderar as especificidades e subjetividades de cada profissional da educação.

Considerando o contexto apresentado, esta pesquisa busca, no domínio cognitivo das narrativas autobiográficas, estudar as vivências e trajetórias individuais de profissionais da docência em ciências naturais (professores que formam novos professores). Busca-se refletir se ou o quanto as experiências de vida dos sujeitos pesquisados influenciam na constituição de sua identidade docente.

Aqui, entende-se o conceito de identidade docente consoante ao que diz Marcelo (2009), quando ele glosa que é um processo em constante evolução, tanto individualmente quanto de forma coletiva. A identidade docente não é algo inerte e cabal, mas algo que pode ser mutável que se desenvolve ao longo da vida, sob influência das relações sociais. Apresenta-se como o resultado de um equilíbrio em constante mudança, no qual a percepção do professor sobre sua imagem profissional é sugestionada por perspectivas intelectuais, pessoais e sociais

A identidade profissional é um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências, uma noção que coincide com a ideia de que o desenvolvimento dos professores nunca para e é visto como uma aprendizagem ao longo da vida. (Marcelo, 2009, p.112).

Ao mesmo tempo, busca-se conhecer ou identificar a possível existência de aspectos comuns nas concepções pedagógicas, nas escolhas profissionais e nas motivações dos sujeitos pesquisados, trazendo discussões a respeito dos objetos teóricos e metodológicos relacionados aos itinerários de formação desses sujeitos. No âmbito da pesquisa qualitativa, a metodologia das narrativas autobiográficas se apresenta como um procedimento de investigação que tem como principal estratégia

estimular a reflexão dos sujeitos através de relatos, sejam orais ou escritos, de maneira que, ao narrarem suas experiências de vida, os sujeitos tenham a possibilidade de organizar, reconstruir e talvez até dar novo sentido às suas experiências.

Esta pesquisa concentra-se nas trajetórias, no trabalho e na formação de professores da área de Ensino de Ciências Naturais atuantes na Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Do ponto de vista da trajetória pessoal do estudante de pós-graduação, como autor desta pesquisa, justifico meu interesse na FACED/UFRGS, pelo fato de esta ter feito parte de minha trajetória formativa (Licenciatura em Química - 2010 a 2018), englobando diferentes atividades (disciplinas e estágios de docência). Assim, há a possibilidade de um resgate/ aprofundamento analítico de aspectos formativos que foram vivenciados nesse lócus institucional.

Em breve relato circunstanciado, ainda com objetivo de ressaltar o interesse pessoal pela temática presente nessa pesquisa, trago algumas experiências e itinerâncias de maneira autobiográfica. Nasci na cidade de Passo Fundo, interior do estado do Rio Grande do Sul, em 1979, junto com os pais vim morar em Porto Alegre, quando ainda não tinha completado 1 ano de idade. O ensino básico foi todo cursado em escolas da rede pública. Sendo que o ensino médio (antigo segundo grau) foi cursado de maneira integrada com o curso de técnico em Química. E foi a partir da conclusão desse curso técnico que passei a trabalhar na indústria, até o momento ainda é meu atual emprego e principal fonte de renda.

Paralelo a esse período, surgiu a motivação de seguir para uma graduação na área das Ciências Naturais, resultando na escolha pela graduação em licenciatura em Química na UFRGS. Durante a etapa de graduação, algumas experiências, como professor voluntário em um curso pré-vestibular voltado para pessoas de baixa renda, validaram a escolha por um curso de licenciatura. Após concluir a graduação, foi destinado um período para desenvolvimento técnico, voltado principalmente para a indústria. Em paralelo, houve um ano de trabalho como professor de Química, em uma escola estadual do município de Guaíba, em regime de contrato temporário. Também nesse período, foi cursada pós-graduação (especialização) em Educação no Ensino Superior.

Na sequência da trajetória narrada, surgiu a intenção de cursar uma pós-graduação *stricto sensu* mestrado voltada para a Química ou Ciências Naturais, preferencialmente com ênfase em Educação em Ciências. Essa intenção culminou com este trabalho, junto a este Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências (PPGECI/ UFRGS).

Revisitar esses fragmentos biográficos contribui para as primeiras reflexões sobre possíveis relações existentes entre a trajetória de vida e a constituição da identidade profissional e pessoal, despertando o interesse sobre a investigação com histórias de vida. Contudo, para além da justificativa baseada no meu gosto pessoal, fez-se necessário um aprofundamento teórico sobre o tema, buscando conhecer a produção acadêmica, as principais perspectivas e potencialidades, os princípios epistemológicos e metodológicos que permeiam a investigação biográfica.

Nessa perspectiva, o trabalho de Passeggi e Souza (2017) traz relevantes contribuições para analisar as principais abordagens e oportunidades do movimento autobiográfico no Brasil, especialmente no campo educacional. O artigo desses autores está estruturado em três partes: 1) exploração dos princípios epistemológicos que guiam a pesquisa autobiográfica no Brasil; 2) um breve panorama histórico do período de 1990 a 2016; e 3) uma síntese das várias edições do Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica (CIPA), realizado a cada dois anos desde 2004.

Na primeira parte do trabalho referenciado, os autores destacam a necessidade de se compreender os princípios epistemológicos, teóricos, metodológicos e políticos, destacando a importância da pesquisa autobiográfica como um campo disciplinar educacional. Os autores reconhecem o espaço autobiográfico na Educação como fundamental, não apenas pela diversidade de gêneros biográficos e autobiográficos, mas principalmente pela compreensão do discurso autobiográfico como uma forma de configurar narrativamente a experiência temporal.

Sobre isso, Passeggi e Souza (2017) discorrem sobre que tipo de conhecimento é gerado a partir dessas narrativas e qual sua relevância para a investigação científica, nos campos humanos e sociais. No contexto da pesquisa qualitativa em Educação, o artigo glosa o dilema de se adaptar aos padrões existentes

do conhecimento científico ou contribuir para a construção de novas formas de conceber a pessoa humana e a pesquisa sobre ela.

Do ponto de vista da *episteme*, as narrativas apresentam uma perspectiva distinta do conhecimento, que não busca uma verdade definitiva, mas uma reflexão sobre a experiência narrada. Segundo Passeggi e Souza (2017), essa abordagem implica um novo posicionamento político na ciência, que valoriza a voz do sujeito social e reconhece sua habilidade de refletir, não obstante de características como gênero, etnia, cor, profissão ou posição social.

Na segunda parte do artigo supracitado, considerando o cenário histórico, tem-se que a pesquisa-formação proposta pelos pioneiros da investigação com histórias de vida como Pineau (2005), é parte fundamental desse movimento, destacando-se pela valorização das práticas não-instituídas e das aprendizagens experienciais. Essa abordagem difere da pesquisa tradicional ao incorporar a pessoa que forma como produtora de conhecimento, democratizando as instâncias produtivas do saber. Enquanto a pesquisa tradicional visa otimizar a ação educativa, a pesquisa-formação busca compreender a historicidade do sujeito e promover sua emancipação.

A pesquisa autobiográfica, no Brasil, baseia-se em tradições de pesquisa consagradas em diversos países, como a *Biographical research* no mundo anglo-saxão, a *Biographieforschung* na tradição alemã, a *Recherche biographique en Education* na França, e a *Investigación biográfico-narrativa en educación* no mundo ibero-americano. Ainda segundo Passeggi e Souza (2017), a pesquisa autobiográfica tem se diversificado e se expandido, com cada vez mais teses e dissertações. Esse crescimento está relacionado aos grupos de pesquisa que utilizam histórias de vida e memoriais autobiográficos como objeto ou método de investigação.

O Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica (CIPA) tem se destacado, nos últimos anos, por reunir bianualmente no Brasil, um número crescente de pesquisadores de várias nacionalidades e áreas do conhecimento. O objetivo desses encontros é colaborar para o avanço do movimento autobiográfico em nível nacional e internacional, além de abordar seus desafios. O CIPA, como iniciativa acadêmico-científica, proporciona um ambiente propício para compartilhar conhecimentos e democratizar saberes derivados de pesquisas e práticas de formação que se baseiam nas narrativas biográficas e autobiográficas.

O CIPA é estruturado a partir de seis eixos de pesquisa, a ver: 1) dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa autobiográfica; 2) espaços formativos, memórias e narrativas; 3) infâncias, narrativas e diálogos intergeracionais; 4) autobiografias, narrativas digitais, histórias, literatura e artes; 5) escrita de si, resistência e empoderamento; e 6) histórias de vida, gênero e diversidade.

A diversidade de abordagens e análises dos trabalhos apresentados no CIPA destacam o caminho evolutivo do movimento autobiográfico: inicialmente focado na formação e profissionalização docente; recentemente se volta para uma gama de outros temas sociais. Passeggi e Souza (2017) apresentam uma síntese dos trabalhos apresentados no VII CIPA, evidenciando um predomínio do eixo “espaços formativos”, com 351 trabalhos. Contudo, outros eixos temáticos também têm destaque, quais sejam: resistência e empoderamento (43 trabalhos), narrativas digitais (42 trabalhos), gênero e diversidade (39 trabalhos), dimensões epistemológicas (37 trabalhos) e infância e narrativas (33 trabalhos).

Desde o início, em 2004, os CIPAs têm sido uma série contínua de congressos, consolidando a investigação autobiográfica como uma área de conhecimento em Educação, com contribuições significativas para a pesquisa qualitativa nas Ciências Humanas e Sociais. A criação da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (BIOgraph), em 2008, reforçou essa tendência, congregando pesquisadores que investigam com fontes biográficas e autobiográficas, enriquecendo os temas de pesquisa do movimento referido. Além disso, a publicação de livros e a criação de periódicos especializados têm ampliado o acesso a esses conhecimentos, fortalecendo ainda mais o movimento. A pesquisa autobiográfica, com seu crescimento exponencial em dissertações e teses no campo educacional, está se tornando cada vez mais relevante, especialmente na formação de professores.

Em síntese, o movimento (auto)biográfico tem avançado de forma significativa, promovendo um diálogo interdisciplinar e internacional que enriquece a compreensão do humano e sua relação com o mundo. Os desafios atuais incluem explorar os fundamentos epistemológicos, teóricos e metodológicos da pesquisa (auto)biográfica em suas várias vertentes, buscando ampliar as fronteiras da investigação científica de maneira mais humana, promovendo saberes de resistência

e solidariedade, e utilizando a reflexividade autobiográfica como modelo hermenêutico para compreender o mundo em constante transformação.

Em um estudo anterior, Delory-Momberger (2016) revisita aspectos metodológicos e epistemológicos da pesquisa biográfica para tentar compreender o conhecimento que essa pesquisa busca e como ele é desenvolvido. A autora dá ênfase ao papel fundamental do fato biográfico nos processos de desenvolvimento pessoal e social, outrossim, explorando os métodos empregados para a construção desse conhecimento.

O campo da pesquisa biográfica ou autobiográfica está ligado aos processos de formação individual, autoconstrução e interações sociais. Em consonância com Delory-Momberger (2016), entende-se necessário explorar como esse conhecimento é articulado, os processos singulares envolvidos, os conceitos fundamentais e os objetivos da pesquisa autobiográfica em termos de conhecimento, ética e política, buscando um aprofundamento dessas questões.

A partir do reconhecimento do fato biográfico, Delory-Momberger (2016) destaca a dimensão temporal, especialmente a temporalidade biográfica, nos processos de desenvolvimento individual. A pesquisa biográfica/ autobiográfica analisa como eventos da vida são conectados ao longo do tempo, formando uma narrativa que dá sentido à experiência humana. A dimensão biográfica é vista como uma construção que integra as experiências, interpretada através de uma hermenêutica narrativa.

A pesquisa autobiográfica também investiga como o fator biográfico influencia os processos de individuação e socialização, examinando suas diversas dimensões, sejam antropológicas, semióticas, cognitivas, psíquicas e sociais. Isso ajuda a compreender melhor como os indivíduos e as sociedades se influenciam mutuamente. A categoria biográfica é essencial para entender como os indivíduos constroem tanto suas próprias vidas, quanto o mundo ao seu redor.

Segundo a autora, o pesquisador só consegue compreender o “saber biográfico” através das informações fornecidas pelos sujeitos durante o processo de construção de suas próprias histórias de vida. Esses relatos podem se manifestar de várias formas - mentais, comportamentais, gestuais - mas a principal forma de acesso às formas singulares por meio das quais cada sujeito elabora suas experiências é, sem dúvida, através da linguagem, da narrativa que o sujeito constrói sobre si mesmo.

Todos esses excertos, referenciados a partir dos trabalhos de Passeggi e Souza (2017) e Delory-Momberger (2016), apontam os caminhos que vêm sendo trilhados nas pesquisas biográficas, que circundam as autobiografias e estudos das histórias de vida dos sujeitos. Percebe-se que “emergem interesses renovados pela utilização e apropriação de princípios e domínios da pesquisa (auto)biográfica como método de investigação e dispositivo de pesquisa-formação”, tendo em vista “diversos modos de grafias (escritas) da vida (bios)” (Passeggi; Souza, 2017, p.22).

Evidencia-se que a presença do movimento biográfico na pesquisa em Educação segue avançando, aproximando linguagem, aprendizagem, reflexão autobiográfica e ação social. Esse movimento, caracterizado como uma forma particular de pesquisa qualitativa, se posiciona de maneira crítica em relação às abordagens estritamente técnicas na pesquisa e nos processos formativos. Josso (2007) alerta que, apesar de serem muito ricas, as narrativas de vida ainda não são amplamente utilizadas para criar formulações coletivas que clarifiquem as conexões entre diferentes conceitos, o que é essencial para a formalização de uma teoria abrangente da formação baseada em histórias de vida.

Nesse breve sobrevoo sobre o tema das pesquisas autobiográficas e histórias de vida no Brasil, identificam-se potencialidades e possibilidades no processo de consolidação desse campo de pesquisa na área da Educação. Nesta dissertação, busca-se, no domínio das narrativas autobiográficas, estudar as vivências e trajetórias individuais de profissionais da docência em ciências naturais (professores que formam novos professores) atuantes na Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa e análise documental, tendo como principais fontes de dados a série de entrevistas públicas, disponíveis no repositório digital da UFRGS, derivadas do projeto Histórias de Vida e Educação em Ciências (Fonseca, 2020), em que os docentes investigados narram suas experiências pessoais e profissionais (daí a opção pelo estudo de narrativas autobiográficas), bem como, o currículo Lattes dos docentes. Dadas a extensão e profundidade de cada entrevista do projeto citado (com volume considerável de dados), o conjunto de entrevistas foi a principal fonte de dados. E, portanto, de

maneira explicitada, a pergunta de pesquisa dessa dissertação é: como as experiências de vida dos professores formadores/investigados influenciaram a construção das respectivas identidades docentes?

Os objetivos específicos são os seguintes: 1) identificar na literatura o perfil das pesquisas envolvendo a temática das narrativas autobiográficas e/ou histórias de vida; 2) investigar as histórias de vida de professores formadores da área de Ciências Naturais da FAGED/UFRGS, visando compreender a diversidade de trajetórias e a constituição do fazer profissional desses docentes; 3) investigar as percepções e experiências dos sujeitos sobre o currículo, os modelos pedagógicos, o papel do professor na sociedade e as competências profissionais necessárias para docência; e 4) discutir e refletir sobre as contribuições da pesquisa autobiográfica, no âmbito acadêmico da Educação em Ciências.

Esta dissertação está estruturada com 4 trabalhos principais, encerrando com as considerações finais acerca da pesquisa. Em cada trabalho, os elementos textuais são minuciosamente delineados, incluindo objetivos, referenciais teóricos, metodologia, resultados e discussões decorrentes. Com o propósito de trazer os detalhes da trajetória de pesquisa e aprendizado trilhados durante o mestrado, optou-se pela exposição integral de cada trabalho, nos capítulos subsequentes.

O primeiro e o segundo trabalhos foram apresentados, respectivamente, no XXI Encontro Nacional de Ensino de Química (ENEQ) e no XIV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC). Os trabalhos consistem em revisões bibliográficas a partir das publicações associadas às narrativas autobiográficas no contexto desses eventos, que representam parte importante da produção científica da comunidade acadêmica, na qual esta dissertação está imersa. As revisões buscam identificar o perfil dessas publicações e de seus autores, conhecer os principais referenciais teóricos, metodologias de pesquisa e instrumentos de coletas de dados mais utilizados.

O terceiro trabalho, que foi publicado na revista “Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia” (Pereira; Fonseca, 2023a), objetiva esclarecer e organizar informações derivadas das histórias de vida, experiências profissionais e formações acadêmicas dos professores universitários sujeitos desta pesquisa. A pesquisa utilizou narrativas autobiográficas obtidas por meio de entrevistas disponíveis no portal digital da universidade e dos currículos Lattes dos participantes, e a análise dos

resultados aponta os caminhos formativos trilhados e as subjetividades presentes no processo, englobando a escolha pela docência e as primeiras experiências profissionais.

O quarto trabalho, publicado no dossiê DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: CENÁRIO PARA TRÊS OFÍCIOS - ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO da revista “Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia” (Pereira; Fonseca, 2023b), complementa o trabalho anterior, investigando as percepções dos sujeitos sobre competências docentes, modelos pedagógicos e currículo. Do mesmo modo, são investigados os afastamentos e as aproximações individuais em relação à pesquisa e à sala de aula.

Por fim, no último capítulo, são apresentadas as considerações finais, que correspondem à uma análise crítica dos principais resultados discutidos. Retomam-se as ponderações sobre as questões de pesquisa de cada estudo apresentado, discutindo se, no contexto desta dissertação, os objetivos propostos foram alcançados e se o problema de pesquisa foi respondido.

# **1 TRABALHO 1- NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS E HISTÓRIAS DE VIDA: REVISÃO DAS PUBLICAÇÕES DO ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA (2010-2020)**

## **1.1 INTRODUÇÃO**

Cada vez mais frequente é o uso da metodologia das narrativas (auto)biográficas como estratégia de pesquisa e formação (Souza, 2006; Passeggi; Vicentini; Souza, 2013; Nóvoa, 1988, 1995). O propósito deste trabalho é apresentar uma revisão da literatura acerca desse tema, buscando dar visibilidade às contribuições que o uso das (auto)biografias e histórias de vida podem trazer para pesquisa em Educação em Ciências (com foco mais específico no ensino de Química). Adota-se o conjunto das publicações nos anais do Encontro Nacional de Ensino de Química (ENEQ), das edições de 2010 até 2020, como principal fonte de dados.

A respeito das narrativas (auto)biográficas, Souza (2006) considera que é um processo de auto escuta sob o qual o sujeito conta de si para si, trazendo suas vivências, experiências e aprendizagens. A abordagem biográfica pode constituir-se como processo de “investigação-formação, ao focar o processo de conhecimento e de formação que se vincula ao exercício de tomada de consciência, por parte do sujeito, das itinerâncias e aprendizagens ao longo da vida” (Souza, 2006, p.14). Apesar das fragilidades e ambiguidades que possam estar associadas a essa metodologia, é inegável a contribuição para práticas e reflexões extremamente estimulantes (Nóvoa, 1995).

Sobre o ENEQ, escolhido como universo da pesquisa: é um evento bienal, organizado por educadores químicos brasileiros, cuja realização, atualmente, conta com apoio da Sociedade Brasileira de Ensino de Química (SBEnQ). Esse evento teve sua primeira edição no ano de 1982 e sua última edição em 2020. Em função da pandemia de COVID-19, a última edição do encontro marcada para a cidade de Recife, foi realizada no formato remoto. O ENEQ pode ser considerado um espaço relevante de compartilhamento e disseminação de conhecimento da área de Educação em Química. Essa relevância está associada justamente com a divulgação de resultados de investigações e relatos de experiências docentes, em ambientes de

ensino e aprendizagem. Nesse contexto, este trabalho adotará como fonte de dados os anais do ENEQ (publicados no período de 2010 a 2020).

## 1.2 NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS

Este estudo está centrado na temática “narrativa(s) (auto)biográfica(s)”, bem como, nas expressões associadas “história(s) de vida(s)” e “pesquisa (auto)biográfica”, que tendem a identificar processos em que os sujeitos se revelam. Buscando dar maior robustez teórica para este trabalho, alguns referenciais foram trazidos, à luz das discussões sobre a temática referida.

Esteban (2010, p.153-154) comenta que os estudos (auto)biográficos colecionam múltiplas técnicas e guardam historicidades variadas, dependendo do ambiente acadêmico, institucional e educacional em que foram se constituindo. Nesse sentido, o autor cita dois tipos de delimitações terminológicas para os materiais considerados biográficos, criadas por Allport (1942) e Pujadas (1992), conforme demonstradas no Quadro 1. No primeiro caso, o critério diferenciador da terminologia recai sobre a autoria do material; no segundo caso, o critério citado classifica o material de acordo com a existência de intervenção do pesquisador.

**Quadro 1 – Delimitações terminológicas para os materiais biográficos.**

<b>Autor</b>	<b>Categorias</b>	<b>Exemplos</b>
Allport (1942)	Documentos em primeira pessoa (orais ou escritos, elaborados pelo sujeito, havendo intenção ou não para produzir material de pesquisa)	- Autobiografias (completas ou com temas específicos); - Diários e notas variadas; - Cartas; - Documento literário, poético ou artístico; - Declarações obtidas em entrevistas, falas espontâneas ou narrações diversas; - Respostas a questionários livres;
	Documentos em terceira pessoa (orais ou escritos, relacionados ao sujeito investigado, mas elaborados por outras pessoas)	- Estudos de caso; - Histórias de vida; - Biografias;
Pujadas (1992)	Documentos pessoais (registro pelo qual o sujeito investigado nutre alguma estima, ou seja, que possua valor simbólico para ele)	- Diários; - Correspondências; - Fotografias ou registros iconográficos; - Filmes/ vídeos; - Autobiografias; - Objetos de uso pessoal;

	Registros biográficos obtidos através de intervenção específica para pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Histórias únicas de vida;</li> <li>- Histórias paralelas de vida;</li> <li>- Histórias cruzadas de vida;</li> <li>- Relatos analisados com técnicas qualitativas ou quantitativas;</li> <li>- Biogramas.</li> </ul>
--	---	--

Fonte: Elaborado pelos autores com base na obra de Esteban (2010, p. 154).

Passeggi, Vicentini e Souza (2013) assumem que as pesquisas envolvendo autobiografia se desenvolveram a partir de quatro importantes perspectivas. A primeira considera a narrativa um fenômeno antropológico e civilizatório; a segunda considera a narrativa (auto)biográfica como ferramenta investigativa; a terceira tem a narrativa (auto)biográfica como prática formativa e a quarta considera o ato de narração de si como ferramenta de intervenção educativa.

A vertente cuja narrativa (auto)biográfica é tida como fenômeno antropológico e civilizatório carrega consigo a ideia de dar sentido às experiências de vida. Associa-se ainda a perspectiva de atribuição de diferentes significados, na linguagem escrita ou falada, ao ato de contar de si. Segundo Passeggi e Souza (2017), as autobiografias podem ser destacadas pelas potencialidades individuais ou coletivas, dentro do processo de aprofundar como cada pessoa se torna quem é. Ainda considerando os fatores antropológicos, Clandinin e Connelly (2015) defendem a pesquisa (auto)biográfica como essencialmente relacional, considerada a relação construída entre entrevistador e entrevistado (no caso de realização de entrevistas, o que nem sempre ocorre em pesquisas de cunho biográfico), bem como as relações do entrevistado com suas vivências. Isso coloca, entre os desafios da metodologia, a composição dos dados da pesquisa, visto que se faz necessário aprender a lidar com os distanciamentos e proximidades que possam surgir entre entrevistador e entrevistado, durante o processo de coleta de dados.

As pesquisas desenvolvidas a partir da vertente que tem a (auto)narrativa como ferramenta investigativa remetem à formação humana, na perspectiva dos aspectos históricos, sociais e multiculturais. De acordo com Zabalza (2004), como acontece com qualquer instrumento investigativo pertencente ao campo da pesquisa educacional, essa metodologia pode ser empregada para gradação do conhecimento disponível no campo pedagógico ou como orientação para o desenvolvimento pessoal e profissional de professores, por exemplo. Diversos trabalhos como Passeggi e Souza (2017), Pineau (2005), Bueno et. al. (2006) e Zabalza (2004), que trazem a

(auto)biografia ou a (auto)narrativa das histórias de vida como estratégia investigativa) utilizam a denominação pesquisa-formação, pois diferentemente da pesquisa tradicional, a pesquisa-formação acrescenta, ao processo de investigação, o sujeito da narrativa, com seus percursos práticos e aprendizagens vividas.

A vertente de pesquisas desenvolvidas a partir da (auto)narrativa, como prática de formação ou (auto)formação, investiga de maneira reflexiva as regularidades e irregularidades da constituição e inserção social do indivíduo (Souza, 2006). Josso (2002, apud Souza, 2006) e Pineau (2005) optaram por utilizar o termo narrativa de formação, como alternativa à narrativa (auto)biográfica, quando referindo-se à carreira docente, por entendimento de que a metodologia citada compreende o itinerário formativo, desde a memória escolar até etapas mais avançadas da formação docente. Segundo levantamento de Passeggi e Souza (2017), a partir dos anos 2000, os processos de formação, de modo geral, articulam-se com as relações entre linguagem, aprendizagem e reflexividade autobiográfica. Josso (2007) referenda que a narração de si, sendo centrada na formação e ao trazer histórias de vida, projetos de vida e experiências adquiridas, possibilita identificação das mutações sociais e culturais nas singularidades dos indivíduos.

Ademais, as pesquisas envolvendo narrativas (auto)biográficas também se desenvolveram a partir do entendimento como metodologia de intervenção educativa ou de estímulo ao ato de aprender. Frison e Simão (2011) utilizaram o termo autorregulação da aprendizagem para definir o processo de formação de identidade pessoal e profissional de agentes formadores, no qual as reflexões promovidas pelas (auto)narrativas articulam-se com as experiências pessoais, profissionais e contribuem com suas práticas educativas. Segundo as autoras, a autorregulação da aprendizagem está entrelaçada com o pensar sobre o aprender e o aprender a aprender.

### 1.3 CAMINHO METODOLÓGICO

O caminho metodológico percorrido nesta pesquisa é de natureza qualitativa e trata-se de uma revisão bibliográfica (Diniz-Pereira, 2022). Foram investigados os

trabalhos completos e resumos publicados nos anais das edições do Encontro Nacional de Ensino de Química (ENEQ), compreendendo os anos de 2010 a 2020, ou seja, as últimas 6 edições do evento.

Utilizando-se as ferramentas de pesquisa presentes nos sítios eletrônicos (ou anais) de cada edição do evento (ENEQ, 2010, 2012, 2014, 2016, 2018, 2020), foram selecionados trabalhos a partir das palavras-chave: (auto)biografia, (auto)biográfica(o), biografia e história(s) de vida(s). A estratégia de pesquisa adotada foi adaptada do que Gough (2007) chamou de revisão sistemática, perpassando os 7 passos sugeridos pelo autor, quais sejam:

- a) **Pergunta da pesquisa.** A pergunta principal da pesquisa é: Qual o perfil das pesquisas envolvendo a temática narrativas (auto)biográficas publicadas nas edições do ENEQ, considerando-se os anos de 2010 a 2020? Sendo que a pergunta apresentada proporcionou questionamentos secundários a serem respondidos, tais como: Qual o perfil dos informantes nas pesquisas utilizando a metodologia das (auto)biografias ou histórias de vida? Quais os conteúdos temáticos estão associados a essa metodologia, como, por exemplo, formação de professores, ensino e aprendizagem? Qual é o número de autores em cada publicação? Qual é a relevância dos autores em relação à temática (houve mais publicações sobre histórias de vida)? Quais são os referenciais teóricos que aparecem nos trabalhos? Qual é o perfil das instituições vinculadas a esses autores? Quais são os instrumentos utilizados para coleta de dados, nas diferentes pesquisas? Qual é a origem geográfica dos trabalhos investigados?
- b) **Quadro conceitual da pergunta.** Sobre esse passo, foram trazidos aspectos teóricos acerca da utilização das narrativas (auto)biográficas e histórias de vida como tradição de pesquisa qualitativa;
- c) **Protocolo de revisão.** Esse protocolo inclui a busca pelos trabalhos a partir dos títulos e resumos (e pelos sistemas de busca disponibilizados nos sítios eletrônicos dos anais), seguido do refinamento da seleção por meio de uma leitura flutuante de todo corpo do trabalho; na sequência, realização de uma leitura mais aprofundada, para extração dos dados de interesse e, por fim, análise dos dados obtidos;
- d) **Critérios para inclusão.** A ocorrência dos termos história(s) de vida(s), autobiografia(s), autobiográfico(s) e/ou narrativas (auto)biográficas foram critérios de inclusão na pesquisa.
- e) **Estratégia de busca.** Nesse passo, conforme já mencionado no texto, foram utilizadas as ferramentas de busca disponíveis nas páginas eletrônicas dos ENEQs de 2010 a 2020, utilizando-se os termos de busca citados anteriormente;
- f) **Extração de dados.** O processo de extração de dados foi adaptado do trabalho de Fonseca (2016), sendo utilizadas as seguintes categorias de análise: número de autores, temática associadas, natureza da pesquisa (quantitativa ou qualitativa), instrumentos utilizados na coleta de dados

(relatos, diários, entrevistas etc.), perfil das instituições dos autores, perfil dos autores e relevância dos autores frente ao tema de pesquisa, perfil dos informantes, origem geográfica do trabalho, ano da publicação e referências teóricas utilizados.

- g) **Síntese.** Por fim, utilizando a análise de conteúdo de Bardin (2010), os resultados obtidos foram sistematizados. Sublinha-se que a análise de conteúdo pode ser considerada “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”, que torna possível “a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (Bardin, 2010, p.40). Foi desenvolvida, com isso, a categorização dos dados, ou seja, a “classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos” (Franco, 2008, p.59).

#### 1.4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em um primeiro momento, foram encontrados 20 trabalhos considerando-se os termos de busca mencionados, mormente presentes nos títulos e resumos. Porém, após leitura flutuante das publicações, foram selecionados 9 trabalhos (Quadro 1), que mostraram correlação com a temática da pesquisa.

**Quadro 2** - Trabalhos envolvendo narrativas (auto)biográficas e expressões associadas.

Código	Edição ENEQ	Nomes dos Autores e suas Instituições (Siglas)	Título	Palavras-chave
T1	2020	Aline Machado Dorneles (FURG); Rafaela Engers Günze (FURG)	A Importância dos Diários de Bordo do PET Ciências na Formação Inicial de Professores de Química: Perspectivas da investigação narrativa (auto)biográfica	Educação tutorial; Escrita.
T2	2020	Naiade Zaira Macedo Lima (UFBA) Letícia dos Santos Pereira (UFBA)	Desafios e Possibilidades da Prática Docente para a Educação Inclusiva no Ensino de Química: uma autobiografia	Educação Inclusiva e Especial; Prática Docente; Pesquisa Autobiográfica.
T3	2020	Gustavo Pricinotto (UTFPR)	Mulher negra e pesquisadora, um caso	Estudos Culturais,

		Vanessa Rocha Justino (UTFPR) Alexandre Luiz Polize(UTFPR)	de meritocracia? Um estudo heteroautobiográfico sob o viés pós-crítico feminista	feminismo; Estudos étnicos.
T4	2020	Gustavo Pricinotto (UTFPR) Jessica Rodrigues Costa (UTFPR) Alexandre Luiz Polize (UTFPR) Estela dos Reis Crespa (UTFPR) Letícia Ledo Marciniuk (UTFPR)	Fazer-se cientista-mãe-negra: trajetória de vida e obstáculos formativos	Educação, Diversidade, Narrativas.
T5	2020	Joyce Melo Mesquita (UFMA) France Fraiha Martins (UFMA) Mário Marques de Sous (UFMA)	A formação docente em química e a ressignificação de ensino, aprendizagem e conhecimento científico	Formação docente em química; Ensino; Aprendizagem; Conhecimento científico
T6	2018	Carolina Santos Bonfim (UFBA) Hélio da Silva Messeder Neto (UFBA)	A elaboração de um guia para investigar concepções de Natureza da Ciência (NdC) de educandos cegos	Alunos cegos; Inclusão; NdC.
T7	2018	Roberta da Costa Abreu (UFES) Marcos Vogel (UFES) Rafael Almeida de Freitas (UFES)	As perspectivas de um formador em relação à formação de professores de Química – contribuições via PIBID	Química, formação docente; Narrativas (auto) biográficas; Processo reflexivo.
T8	2014	Renata Neves Rocha (UNEB) Luciana Passos Sá (UNEB)	Narrativas Autobiográficas na Formação de Professores de Ciências de acordo com trabalhos publicados nas atas do ENPEC	Narrativas autobiográficas; Histórias de vida; Formação de professores; Educação em ciências.
T9	2010	Maria Stela da Costa Gondim (UFU) Nicéa Quintino Amauro (UFU)	Histórias de vida na formação inicial dos professores de Química: um percurso em construção	História de vida; Profissão; Escola.

Fonte: Elaborado pelos autores.

O número de publicações pode ser considerado reduzido, sendo que a maior frequência de trabalhos com o viés de interesse ocorre no ENEQ de 2020, indicando que é temática (tradição de pesquisa) ainda pouco explorada, no evento mencionado. Por outro lado, a tendência demonstrada, principalmente na última edição, é de que

há crescimento no interesse desse tipo de abordagem. A análise do Quadro 2 possibilita também identificar quais palavras-chave utilizadas nas publicações têm conexão com o objeto de investigação, sendo possível destacar: Pesquisa Autobiográfica (T2); Narrativas (T4); Narrativas Autobiográficas (T7 e T8); Histórias de Vida (T8 e T9).

Dos trabalhos pesquisados, todos envolveram associação de autores, sendo que dos 9 trabalhos: 5 tinham autoria dupla (T1, T2, T6, T8 e T9), 3 trabalhos envolveram autoria tripla (T3, T5 e T7) e 1 trabalho envolveu autoria quádrupla (T4). Com base em Fonseca (2016), afirma-se que esses dados refletem a tendência das pesquisas de determinada área acadêmica em relação à formação de parcerias entre pesquisadores. O perfil de autoria dos trabalhos encontrados nesta pesquisa vai ao encontro da tendência geral observada para a área de Educação em Ciências (Carvalho; Oliveira; Rezende, 2009).

Dentre as áreas temáticas presentes nos trabalhos selecionados, destacam-se: formação docente (T1, T5, T7, T8 e T9); didática das ciências (Schnetzler, 2002), que aparece em 1 das publicações (T2); a temática inclusão também é recorrente, tendo em vista que aparece em 3 publicações (T3, T4 e T6). Também foram observados os temas: ensino e aprendizagem, em 2 publicações (T2 e T5); currículo, em 1 publicação (T4). Aqui, é importante destacar que alguns trabalhos relacionam diferentes temáticas, logo, um mesmo trabalho pode conter dois ou mais temas associados, ainda que com abrangência desigual no desenvolvimento específico de cada texto.

Todos os trabalhos investigados são de natureza qualitativa, ainda que alguns traços quantitativos possam estar presentes, de forma eventual e sem importância global para os estudos. Em relação aos instrumentos de coleta de dados, os relatos de histórias de vida aparecem em 5 publicações, sendo relatos escritos em T1, T2, T5 e T9, enquanto que no trabalho T4, os dados foram coletados por diferentes meios: e-mail, aplicativo de internet WhatsApp e também por telefone. Apontam-se, ainda, o uso de entrevista (T7) e aplicação de questionário aberto (T3). Também está presente a utilização da revisão da literatura no trabalho T6 (que investiga os anais do Institute for History and Philosophy of Sciences and Technology – IHPST – entre os anos de 2015 e 2017) e no trabalho T8 (que investiga os anais do Encontro Nacional de Pesquisa e Educação em Ciências – ENPEC – entre os anos de 2009 e 2011).

Considerando-se o conjunto dos trabalhos obtidos, verifica-se que: 8 são elaborados por autores oriundos de Instituições Federais de Ensino Superior e 1 de Instituição Estadual de Ensino Superior. Tais dados tendem a refletir não só uma relação do uso de narrativas (auto)biográficas em pesquisas, no universo das instituições públicas, como também a relação entre o próprio evento (ENEC) com as instituições públicas. Nesse sentido, revisões recentes indicam a prevalência das instituições públicas como promotoras da produção acadêmica da área de Educação em Ciências, havendo relativa coerência com os resultados obtidos (Delizoicov; Slongo; Lorenzetti, 2013; Fonseca; Hesse, 2021).

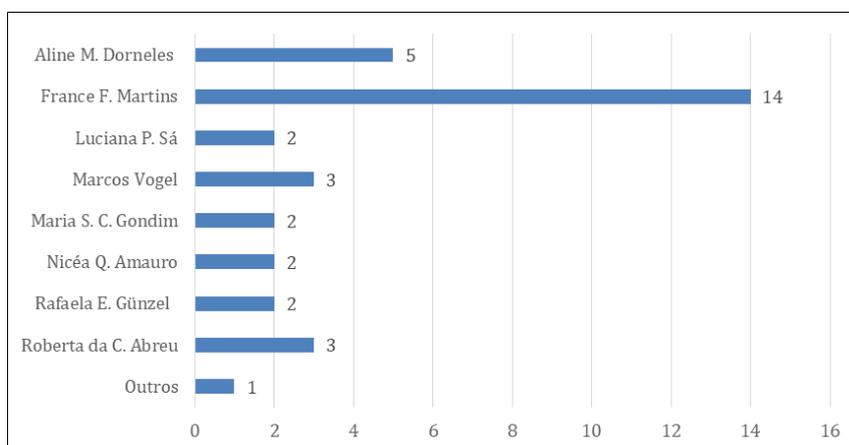
Verificando-se o perfil dos autores, cuja pesquisa se deu através do currículo Lattes de cada um, via plataforma Lattes (LATTES, 2023), constata-se que há: 8 doutores de programas de pós-graduação relacionados com Educação em Ciências; 7 mestres de programas de pós-graduação em Educação em Ciências; 2 doutores e 2 mestres em programas de pós-graduação especificamente de Educação; 1 autora

licenciada em Química; 1 doutor em Química e 1 doutor em Engenharia Química. Com isso, infere-se que predominam autores com pós-graduação nas áreas de Educação e Educação em Ciências. Pode-se salientar que não foi encontrado o currículo Lattes, para alguns casos pesquisados (de 4 autores).

Ainda, segundo o levantamento no currículo Lattes, foi possível verificar que apenas 2 autores são docentes atuantes na Educação Básica. Essa participação ínfima, já constatada em revisões envolvendo a área de Educação em Ciências (Fonseca; Hesse, 2021; Oliveira; Steil; Francisco-Junior, 2022), leva à reflexão: “cabe endereçar esforços para o envolvimento mais efetivo dos professores na investigação educacional que contribua com o processo educativo, deslocando o lócus da academia como lugar privilegiado” (Oliveira; Steil; Francisco-Junior, 2022, p. 15) para a realização da atividade de pesquisa.

A utilização do currículo Lattes como fonte de pesquisa também possibilitou conhecer outras possíveis produções de cada autor da amostra analisada, referentes à temática das narrativas (auto)biográficas e histórias de vida, indicando eventual recorrência de publicações com esse enfoque. O Gráfico 1 traz a quantificação dessas produções acadêmicas, veiculadas por meio de livros, artigos em periódicos e trabalhos completos publicados em anais de eventos. A leitura do gráfico revela que France Fraiha Martins (UFMA) é a autora (presente na amostra) com maior número de publicações relacionadas à temática de interesse, indicando a relevância desta para as pesquisas na área, seguida por Aline Machado Dorneles (FURG), Roberta da Costa Abreu (UFES), Marcos Vogel (UFES), dentre outros.

**Gráfico 1** – Número de publicações (livros, artigos, trabalhos completos) com a temática (auto)biografia e histórias de vida.



Fonte: Elaborado pelos autores

Avaliando-se o perfil dos informantes das abordagens de narrativas (auto)biográficas e histórias de vida, existentes nos trabalhos pesquisados, predominam: estudantes de licenciatura em química, recorrentes em 3 publicações (T1, T7 e T9); estudantes de ensino médio, que aparecem em 2 publicações (T2 e T6); também existem 2 trabalhos cujos sujeitos da pesquisa são professores universitários (T3 e T4). Em um dos trabalhos pesquisados (T8), não houve

informante, visto que a produção apresentava uma revisão bibliográfica. Aqui, fica marcado o potencial dos estudos biográficos relacionados à formação docente, conforme constatação da literatura contemporânea dessa área acadêmica (Diniz-Pereira, 2022).

Dentre os resultados de pesquisa, também foi possível cotejar os principais autores citados e referenciados nos trabalhos da amostra, no que diz respeito aos temas específicos histórias de vida e narrativas (auto)biográficas. Observando-se o Quadro 3, é lícito destacar que os autores e obras citados estão coerentes com a produção contemporânea e qualificada relacionada ao tema de interesse.

**Quadro 3 – Referencias teóricas envolvendo narrativas (auto)biográficas e expressões associadas.**

Autor	Produção referenciada	Trabalho que citou a referência
ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto	Intencionalidade, reflexividade, experiência e identidade em pesquisa (auto) biográfica: dimensões epistemo-empíricas em narrativas de formação. In.: BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FERREIRA, Márcia Santos (org.). <b>Perspectivas epistêmicas metodológicas da pesquisa (auto)biográfica</b> . Curitiba: CRV, 2016. p. 29-50.	T1
CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael	<b>Pesquisa Narrativa: Experiência e História em Pesquisa Qualitativa</b> . Uberlândia: EDUFU, 2015.	T1
	<b>Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa</b> . Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.	T5
DOMINICÉ, Pierre	O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.) <b>O método autobiográfico e a formação</b> . Lisboa, Ministério da Saúde. Departamento de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação Profissional, 1988, p. 131-153.	T9
RAGO, Marageth	<b>A aventura de contar-se: Feminismos, escrita de si e invenções da subjetividade</b> . Campinas, SP: Unicamp, 2013	T3 e T4
FREITAS, Denise., GALVÃO, Cecília.	O Uso de Narrativas no desenvolvimento profissional de professores. <b>Ciência &amp; Cognição</b> , V. 12, pp. 219-233, 2007.	T8
	<b>Experiências de vida e formação</b> . São Paulo: Cortez, 2004.	T8

JOSSO, Marie-Christine	História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as “histórias de vida” a serviço de projetos. <b>Educação e Pesquisa</b> , São Paulo, v. 25, n. 2, p. 11-23, jul./dez. 1999.	T9
NÓVOA, António	Os professores e suas histórias de vida. In: NÓVOA, António. (Org.). <b>Vidas de professores</b> . Coleção Ciências da Educação. Porto: Ed. Porto, 1992.	T9
	<b>Profissão professor</b> . Porto: Porto Editora, 1991.	T7
OTHERO, Marília Bense; AYRES, José Ricardo de Carvalho Mesquita	Necessidades de saúde da pessoa com deficiência: a perspectiva dos sujeitos por meio de histórias de vida. Interface – <b>Comunicação, Saúde, Educação</b> , São Paulo, v. 16, n. 40, p. 219- 233, jan./mar. 2012.	T6
RIBEIRO, Alcione Torres.	História de vida e formação de Professores de Química. 2007. 120f. <b>Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências)</b> – Universidade Federal da Bahia, Instituto de Física, Feira de Santana, 2007.	T9
SANTOS, Hellen Thaís; GARMS, Gilda. Maria Zauhy	Método autobiográfico e metodologia de narrativas: contribuições, especificidades e possibilidades para pesquisa e formação pessoal/profissional de professores. In: <b>Anais do Congresso Nacional de Formação de Professores</b> . Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2014. p. 4094-4106	T2
SAVELI, Esméria de Lourdes	Narrativas autobiográficas de professores: um caminho para a compreensão do processo de formação. <b>Práxis Educativa</b> , v. 1, n. 1, p. 94-105, 2006.	T2
SOUZA, Elizeu Clementino de	Territórios das escritas do eu: pensar a profissão-narrar a vida. <b>Educação</b> , v. 34, n. 2, p. 213-220, 2011.	T2
SUÁREZ, Daniel Hugo	Relatar la Experiencia Docente: La documentación narrativa del mundo escolar. <b>Revista Teias</b> , v. 18, n. 50, p. 193-209, Jul/Set de 2017. Disponível em: < <a href="https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/30500">https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/30500</a> >. Acesso em: 02 de fevereiro de 2020.	T1
VIEIRA, Ricardo	Etnografia e Histórias de Vida na Compreensão do Pensamento dos Professores. <b>Metodologias Qualitativas para as Ciências Sociais</b> , p. 49-61, 1998.	T9

Fonte: Elaborado pelos autores.

Na análise de conteúdo dos dados extraídos, ainda foi possível identificar as regiões geográficas das quais são oriundas as publicações, havendo trabalhos: da região nordeste, sendo 3 da Bahia (T2, T6 e T8) e 1 do Maranhão (T5); da região sul, com 2 trabalhos do Paraná (T3 e T4) e 1 do Rio Grande do Sul (T1); da região sudeste, que é representada com 1 trabalho do Espírito Santo (T7) e 1 de Minas Gerais (T9). Ainda que outras regiões do país não tenham aparecido, a diversidade de estados presentes sugere que a temática pesquisada seja objeto de relativo interesse em diferentes centros acadêmicos.

## 1.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos dados analisados através desta revisão bibliográfica, é possível inferir algumas características relevantes, que auxiliam na identificação do perfil das publicações no ENEQ, envolvendo as temáticas narrativas (auto)biográficas e história(s) de vida(s). Percebe-se que pesquisas envolvendo esses tópicos são recentes, visto que a maior fração de trabalhos foi encontrada nos anos de 2020 e 2018, ou seja, as duas últimas edições do evento. Na maior parte dos trabalhos, as (auto)biografias aparecem vinculadas ao tema formação docente, ainda que tenham surgido outros temas, como ensino e aprendizagem, currículo e inclusão.

Numa análise da perspectiva metodológica, os instrumentos de coleta de dados mais utilizados foram os relatos escritos a respeito das histórias de vida dos sujeitos. Não é possível evidenciar o motivo pelo qual algumas ferramentas foram mais utilizadas, em detrimento do uso de entrevistas. Porém, algumas razões podem ser levantadas, como, por exemplo, a dificuldade de acesso ao sujeito, em uma determinada data/ hora. Nóvoa (1995) destaca possíveis ambiguidades e fragilidades das entrevistas, visto que a relação estabelecida entre entrevistador e entrevistado pode conter vieses ou vícios, ainda que o mesmo autor destaque as contribuições relevantes que tal instrumento de coleta possibilita nas pesquisas (auto)biográficas.

Outro ponto de investigação foi o perfil dos sujeitos pesquisados nas abordagens (auto)biográficas, sendo que é preponderante a investigação envolvendo estudantes de licenciatura. Tal fato tende a estar de acordo com análise de que a formação docente é a temática mais recorrente nas publicações.

No que concerne aos resultados obtidos, é possível apontar que os objetivos propostos neste trabalho foram atingidos, dado que as perguntas norteadoras da pesquisa foram respondidas (em relação a caracterizar o perfil das publicações, bem como o perfil dos sujeitos investigados, entre outros pontos). Existem indicativos de que, cada vez mais, movimentos investigativos utilizando a estratégia das (auto)biografias têm ganhado destaque nas pesquisas envolvendo as áreas de Ensino de Química e Educação em Ciências. O presente trabalho pode ser considerado mais uma produção que faz um balanço da produção acadêmica, proporcionando avanços

nos estudos relacionados a essa tradição investigativa (dos estudos (auto)biográficos). Como horizonte para novas pesquisas, ficam indicadas as possibilidades de revisão e levantamento de trabalhos em outros eventos (nacionais e internacionais), bem como em revistas e em programas de pós-graduação.

## **2 TRABALHO 2- HISTÓRIAS DE VIDA/ NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS: REVISÃO DAS PUBLICAÇÕES DO ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS (2011 - 2021)**

### **2.1 INTRODUÇÃO**

Este trabalho apresenta uma revisão de literatura, cujo objetivo é identificar quais as tendências de pesquisas envolvendo as temáticas “histórias de vida” e “narrativas autobiográficas”. Segundo Gough (2007), pesquisas do tipo síntese sistemática ou revisões de literatura são necessárias, para analisar quais são as tendências ou ausências em trabalhos envolvendo determinado campo de estudo ou determinada temática. As questões orientadoras principais desta investigação foram duas, ambas focadas no cenário brasileiro:

- a) Qual é o perfil das pesquisas em Educação em Ciências, que utilizam as narrativas autobiográficas ou histórias de vida como tendência investigativa?
- b) Quais autores têm influenciado as produções que envolvem a temática citada?

Josso (2007) disserta sobre o papel reflexivo das narrativas autobiográficas na formação dos sujeitos, cujo movimento de olhar para si tem o potencial de “evidenciar e questionar as heranças, a continuidade e a ruptura, os projetos de vida, os múltiplos recursos ligados às aquisições de experiências” (Josso, 2007, P 414). Ao narrar sua história de vida, o sujeito/ professor abstrai acontecimentos significativos no seu processo de formação, possibilitando a reconstrução de si mesmo, bem como dos repertórios da profissão e suas relações com os outros (Oliveira, 2000, p.21). Considerando o âmbito da formação docente, Nóvoa (2010) destaca os estudos que envolvem as histórias de vida como oportunidade de dar voz aos professores, um movimento na direção da construção ou reconstrução da identidade docente, diante da reflexão dos percursos da vida.

Em referência ao Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), escolhido como universo de pesquisa desta revisão bibliográfica: é um

evento bienal, organizado por docentes e pesquisadores, cuja primeira edição ocorreu no ano de 1997. Organizado pela Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC), o ENPEC pode ser considerado um espaço que reúne e favorece a discussão em torno da Educação em Ciências, cuja natureza abrangente do campo engloba diversas linhas de pesquisa relacionadas com o ensino de Física, Química, Biologia, Geociências, Ambiente, Saúde e áreas afins, bem como o campo de estudo conhecido como Formação de Professores. Diante da representatividade do evento para a Educação em Ciências, esta investigação adotará os anais do ENPEC (edições dos anos 2011 a 2021) como principal fonte de dados. A série histórica escolhida busca compreender uma possível evolução das publicações envolvendo o objeto de interesse, na última década.

## 2.2 HISTÓRIAS DE VIDA

O objeto de estudo deste trabalho está centrado na temática “histórias de vida” e, para tanto, devem ser consideradas diferentes terminologias associadas ao tema. Para Esteban (2010, p 153-154), a depender do ambiente acadêmico que se discutem os estudos biográficos, existem expressões que delimitam esse universo, por exemplo: “narrativa(s) (auto)biográfica(s)”, “autobiografia” e “pesquisa(s) (auto)biográfica(s)”.

Sendo um movimento temático que se dissemina por diferentes campos de pesquisa, as pesquisas biográficas podem ser consideradas originadas das Ciências Sociais, com produções datando do início dos anos 1920, com enfoque na temática migratória da Europa para a América do Norte, desencadeada após a 1ª Guerra Mundial, especialmente (Esteban, 2010). Após ocorrência de certo desuso, nos anos 1940 e 1950, a abordagem biográfica em pesquisas passou por progressiva recuperação, sendo adotada em áreas como Antropologia, Sociologia, Psicologia Social e Pedagogia (Esteban, 2010). Compreendemos que “os seres humanos são organismos contadores de histórias (...) individual e socialmente, vivem vidas relatadas”, de modo que “o estudo da narrativa, portanto, é o estudo da forma como os seres humanos experimentam o mundo” (Connely; Clandinin, 1995, p. 11-12).

Allport (1942) classificou os documentos biográficos obtidos/ elaborados em primeira pessoa (autobiografias, diários e notas variadas, cartas, documento literário,

poético ou artístico, declarações obtidas em entrevistas, falas espontâneas ou narrações diversas) e em terceira pessoa (estudo de caso, histórias de vida e biografias). Pujadas (1992) categorizou os materiais biográficos em documentos pessoais (diários, correspondências, filmes, fotografias, autobiografias, etc.) e registros biográficos obtidos, especificamente, através de intervenção de pesquisa (histórias únicas de vida, histórias paralelas de vida, histórias cruzadas de vida, relatos analisados qualitativamente ou quantitativamente).

Na cena internacional, é possível discorrer sobre a temática de interesse deste estudo, sob a luz de referenciais teóricos variados. Na Europa, por exemplo, o francês Bertaux (1981) ressalta duas tendências principais de exploração das “histórias de vida” como tendência/ estratégia de pesquisa. A primeira concentra-se sobre a simbologia social e seus impactos na vida individual. Já a segunda tendência, trazida pelo autor, tem como objetivo obter descrições precisas das trajetórias de vida, dentro dos contextos sociais. O intuito é conhecer os padrões de relações sociais e de que maneira esses processos moldam a identidade dos sujeitos, nesse caso, a ênfase é na comparação e na busca por generalizações. Ainda de acordo com o autor, enquanto a primeira tendência apresentada se desenvolveu mais na Alemanha e regiões anglo-saxônicas, a segunda tendência aparece com maior frequência nos países de origem latina.

O português Nóvoa (2010) discute as ferramentas de pesquisa e análise baseadas nas histórias de vida a partir da perspectiva da formação docente. Segundo o autor, essas ferramentas compõem movimentos no sentido de que a formação é inevitavelmente resultado de um processo reflexivo sobre as trajetórias vividas. Entendimento que é corroborado pela francesa Josso (2007) e pelo francês Pineau (2005), que entendem que as narrativas de histórias de vida ou autobiografias são termos que designam a metodologia que compreende o itinerário da formação docente, incluindo as trajetórias de vida e as experiências escolares, desde as etapas iniciais até as etapas mais avançadas de formação.

Outra perspectiva pertinente diz respeito à autonomia do método autobiográfico, cujas especificidades são expostas pelo italiano Ferrarotti (1988), que defende que para explorarmos o potencial heurístico dessa metodologia, é necessário

irmos além dos modelos clássicos de pesquisa, levando em consideração não só o indivíduo e sua auto narrativa, mas também a interação desse sujeito com a sociedade na qual ele está inserido. Do mesmo modo, o reconhecimento da subjetividade, como desígnio base na aplicação dessa metodologia, é mais uma contribuição trazida por Ferrarotti (1988).

Cada indivíduo não totaliza diretamente a sociedade inteira, ele totaliza-a por meio do seu contexto social imediato, os pequenos grupos que faz parte [...] de modo similar a sociedade totaliza cada individualidade específica por meio das instituições mediadoras que focalizam esta sociedade no indivíduo com crescente especificidade (Ferrarotti, 1988, p. 174).

No Brasil, destacam-se Belmira Oliveira Bueno (2002, 2006), Elizeu Clementino de Souza (2006), Paula Perin Vicentini (2013) e Maria da Conceição Passeggi (2013, 2017), entre as referências da literatura, associadas com a temática “histórias de vida” e/ou “narrativas autobiográficas”. Dentre as contribuições trazidas por esses autores, estão as discussões sobre as diferentes perspectivas de desenvolvimento de pesquisas, que utilizam elementos autobiográficos. Para além da formação docente, o uso da autobiografia pode ser interpretado como fenômeno antropológico e civilizatório (Passeggi; Souza, 2017), como estratégia investigativa ou como instrumento de intervenção educativa (PASSEGGI; VICENTINI; SOUZA, 2013).

Bueno (1993) ressalta a relação dos estudos sobre histórias de vida e a prática docente, justificada pela busca de conhecimento sobre o professor, a partir de perspectivas metodológicas diversas, sem desconsiderar as subjetividades das autonarrativas. A autora destaca, ainda, os processos envolvidos na formação pedagógica a partir da ação de construção, desconstrução ou reconstrução de uma memória individual ou coletiva, associada ao prazer de narrar-se de forma reflexiva. Souza (2006), por seu turno, aponta as regularidades e irregularidades na constituição do sujeito como elemento social, tendo a (auto)narrativa como prática formativa ou (auto)formativa.

Sublinhamos que o movimento de pesquisa autobiográfica apresenta-se organizado e articulado em diferentes níveis. No cenário internacional, os pesquisadores reúnem-se na Associação Internacional das Histórias de Vida em Formação (Asihvif, 2022), enquanto que, no contexto brasileiro, a comunidade

acadêmica organiza-se na Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (BIOGRAPH, 2022), fundada no ano de 2008. Esta, por sinal, reúne informações sobre o evento denominado Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica (CIPA), que ocorre desde o ano de 2004, produzindo interações acadêmicas entre diferentes grupos e pesquisadores, englobando diferentes nacionalidades.

### 2.3 METODOLOGIA

A metodologia aplicada nesta pesquisa é de natureza qualitativa e pode ser definida como revisão bibliográfica (Diniz-Pereira, 2022). O caminho metodológico proposto buscou identificar, selecionar, organizar e classificar informações relevantes, a respeito do tema de interesse (Ramos; Faria; Faria, 2014). Para isso, foram investigados os trabalhos completos publicados nos anais do ENPEC (das últimas 6 edições do evento), ou seja, as publicações entre os anos 2011 e 2021 (abarcando a produção de uma década, aproximadamente). A investigação foi realizada nos sítios eletrônicos de cada edição do evento/ ou seus respectivos anais (ENPEC, 2011, 2013, 2015, 2017, 2019, 2021), com auxílio da ferramenta de pesquisa presente em cada sítio. Os trabalhos selecionados foram escolhidos a partir da busca nos títulos dos trabalhos e/ou nas palavras-chave dessas publicações. O plano procedimental de pesquisa foi uma adaptação da estratégia proposta por Gough (2007), chamada pelo autor de revisão sistemática e composta por 7 etapas de análise.

a) Pergunta da pesquisa: Esta investigação foi norteada por duas perguntas principais citadas na introdução deste texto. A partir das perguntas apresentadas, questionamentos secundários surgiram, tais como: Quais as palavras-chave relacionadas e presentes nos trabalhos investigados? Qual o número de autores em cada publicação? Qual o perfil das instituições de ensino vinculadas a esses autores? Quais os instrumentos de coletas de dados utilizados nas diferentes pesquisas? Quais áreas temáticas estão presentes nas publicações selecionadas?

b) Quadro conceitual da pergunta: São os pressupostos teóricos trazidos na segunda seção do presente texto, acerca da utilização das histórias de vida e métodos (auto)biográficos, nas pesquisas em Educação.

c) Protocolo de revisão: Etapa que traz o protocolo utilizado na seleção dos trabalhos a serem investigados, que ocorreu através dos sistemas de busca disponibilizados nos sítios eletrônicos de cada edição do evento pesquisado (ENPEC 2011 – 2021), com ênfase nos títulos das publicações e das palavras-chave relacionadas. Na sequência, foi realizada uma leitura flutuante dos trabalhos, como objetivo de refinar a seleção, seguida por uma leitura aprofundada das publicações selecionadas.

d) Critérios para inclusão: Foi considerada a presença dos termos história(s) de vida, narrativas (auto)biográficas, autobiografia(s) e/ou autobiográfico(s), nas publicações.

e) Estratégia de busca: Conforme já citado, foram utilizadas as ferramentas de busca disponíveis nos sítios eletrônicos de cada edição do ENPEC de 2011 a 2021. Buscando nos anais do evento, as expressões mencionadas anteriormente.

f) Extração de dados: Etapa adaptada de Diniz-Pereira (2022), que utilizou a criação de fichas com informações extraídas do corpus da pesquisa. Essas informações incluem: anos das publicações, palavras-chave presentes nos trabalhos, número de autores, perfil das instituições que esses autores estão vinculados (federal, estadual, privada, etc.), instrumentos utilizados na coleta de dados (entrevistas, relatos etc.), referenciais teóricos utilizados, áreas temáticas associadas, perfil e relevância dos autores frente ao tema da pesquisa.

g) Síntese: Para essa última etapa, foi utilizada a análise de conteúdo de Bardin (2010), definida como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”, que torna possível “a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (Bardin, 2010, p.40). Foi desenvolvida, com isso, a categorização dos dados, ou seja, a “classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por

diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos” (Franco, 2008, p.59).

## 2.4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após busca inicial, realizada nos títulos dos trabalhos e suas respectivas palavras-chave, foram encontrados 11 trabalhos<sup>1</sup>. Após leitura flutuante dos textos, foram selecionados 9 trabalhos para a amostra, conforme o Quadro 4. A leitura deste revela que a edição de 2017 do ENPEC, com 3 trabalhos selecionados, concentrou a maior parte de publicações envolvendo a temática de pesquisa. Porém, de maneira geral, a distribuição dos trabalhos encontrados é relativamente homogênea, variando de 1 a 2 publicações. Ainda que o número de publicações com o viés de interesse não seja elevado, este se mostra recorrente, aparecendo em todas as edições recentes. Contudo, a baixa produção sobre o tema não pode ser ignorada.

**Quadro 4:** Trabalhos envolvendo narrativas (auto)biográficas e expressões associadas

<b>Código</b>	<b>Edição ENPEC</b>	<b>Nomes dos autores e suas instituições (SIGLA)</b>	<b>Título</b>	<b>Palavras-chaves</b>
T1	2019	Regiane Barreto Martins (UESB); Talamira Taita Rodrigues Brito (UESB)	A formação inicial e o encontro com a docência: narrativas de Professores de Ciências mestres	Formação inicial; Encontro com a docência; História de vida; Narrativas
T2	2017	Fernanda Sant’Ana Pereira da Silva (FIOCRUZ); Márcio Luiz Braga Mello (FIOCRUZ); Tania C. Araújo-Jorge (FIOCRUZ)	Vivendo com Chagas: Registro de histórias de vida e atividades de educação não formal com portadores da doença de Chagas	Doença de Chagas; Material Didático; História de Vida

<sup>1</sup> Durante o protocolo de revisão não foi localizado o trabalho de Carvalho, Maknara e Dantas cujo título “Memórias de Vivências Escolares Traduzidas em Necessidades Formativas de Futuros Docentes de Ciências” foi publicado nos anais de ENPEC 2017. A ausência nos resultados ocorreu possivelmente em função dos filtros de tempos verbais ou de gênero, utilizados na ferramenta de busca.

T3	2017	Mirian Xavier (UEMS)	A contribuição das histórias de vida no processo de formação de professores de biologia	Formação docente, método autobiográfico, narrativas
T4	2017	Sandra Mabel Rosa dos Santos (UESC) et al.	Narrativas autobiográficas: revisitando caminhos percorridos no processo formativo	Desenvolvimento Profissional Docente, formação de professores, narrativas autobiográficas
T5	2015	Maria Soares da Silva Teixeira (UNEB); Talamira Taita Rodrigues Brito (UNEB)	O “fenômeno do professor excedente”, formação e realidade de trabalho dos licenciados em Ciências Biológicas da cidade de Guanambi, interior da Bahia	Licenciados em ciências, condições de trabalho, o fenômeno do professor excedente, histórias de vida, formação docente.
T6	2013	Mariana dos Santos (UFSCar); Diego Tavares (UFSCar); Denise de Freitas (UFSCar)	A escolha da profissão professor – Uma história envolvendo o passado	Formação de professores, escolha de carreira e história de vida.
T7	2013	Luciane de Assunção Rodrigues (UFPA); Silvia Nogueira Chaves (UFPA)	Entre dogmas: criação e evolução fabricando docência em biologia	Formação de professores de ciências/biologia, autobiografia, subjetivação, criacionismo, evolucionismo e discurso
T8	2011	Luiza Rodrigues de Oliveira (USS); Ana Maria Leal (USS).	História de vida de professores de ciências: memória individual versus memória coletiva	Ensino de Ciências; Formação de Professores de Ciências; História de Vida; Memória; Análise do Discurso
T9	2011	Geziel Nascimento de Moura (UFPA); Silvia Nogueira Chaves (UFPA)	Encontros e desencontros com a experimentação no ensino de ciências	Autobiografia, ensino de ciência, experimentação

Fonte: Elaborado pelos autores.

O Quadro 4 também expõem as palavras-chave relacionadas presentes nos trabalhos, que aparecem com maior frequência. Destacam-se: História(s) de vida(s) (T1, T2, T5, T6 e T8); Formação Docente/ Formação de professores (T3, T4, T5 e T6); Autobiografia (T7 e T9); Narrativas/ Métodos autobiográficos (T3 e T4); Narrativas (T1 e T3); Formação de professores de Ciências (T7 e T8); Ensino de Ciências (T8 e T9).

A maioria dos trabalhos pesquisados apresentam associação dupla de autores (T1, T5, T7, T8 e T9), também ocorrendo 2 associações triplas (T2 e T6), 1 associação óctupla (T4) e um trabalho individual (T3). Segundo Carvalho, Oliveira e Rezende (2009), as produções acadêmicas da área de Educação em Ciências apresentam, de maneira recorrente, a associação autoral, indicando trabalho conjunto entre os pares. Do mesmo modo, ao avaliar o perfil das instituições dos autores, a maioria configura-se como instituição pública de ensino superior, sendo que os trabalhos T1, T3, T4 e T5 são oriundos de universidades estaduais. De instituições federais, vieram os trabalhos T2 (Rio de Janeiro), T6 (São Paulo), T7 e T9 (Pará), enquanto que T8 é oriundo de uma instituição privada do estado do Rio de Janeiro. Assim, é possível perceber a concentração das publicações nos estados do nordeste (4) e sudeste (3), ainda que tenhamos 1 publicação do norte e 1 do centro-oeste.

Os trabalhos encontrados são de natureza qualitativa e o instrumento de coleta de dados majoritariamente utilizado foi a entrevista (T1, T2, T5, T6, T8 e T9), sendo que em T1 foi especificada entrevista por e-mail, enquanto que em T2 a entrevista foi gravada e transcrita. Nos demais trabalhos que utilizaram a entrevista como ferramenta de coleta de dados não foi possível identificar a forma específica de coleta. Também são citados os instrumentos: relato oral (T3), escrita narrativa (T4) e escrita autonarrativa (T7).

No que concerne à área temática dos trabalhos da amostra, a “Formação Docente” se sobressai, aparecendo em 8 publicações (T1, T3, T4, T5, T6, T7, T8 e T9), ao passo que “Educação em Espaços Não Formais” aparece apenas em T2. Como área de conhecimentos específicos, citam-se: Ciências da Natureza (T1, T4, T5, T6, T8 e T9), Biologia (T3 e T7) e Saúde (T2).

Outro ponto de interesse, nesta revisão bibliográfica, foi conhecer os principais referenciais teóricos, nos trabalhos que foram obtidos. O resultado exposto no Quadro 5 traz a relação de referências presentes nas publicações, em acordo com a literatura previamente consultada, nesta investigação. Destaca-se que a lista obtida converge com as discussões realizadas na segunda seção deste texto, em que muitos desses referenciais são abordados.

**Quadro 5:** Referencias teóricos envolvendo narrativas (auto)biográficas e expressões associadas.

Autor	Produção referenciada	Trabalho que citou a referência
BERTAUX, D.	<b>Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos.</b> São Paulo: Paulus; Natal: EDUFRN, 2010.	T3
BUENO, B. O., SOUSA, C. P., CATANI, D.B., & SOUZA, M.C.C. de.	Docência, memória e gênero: estudos alternativos sobre a formação de professores. <b>Psicologia USP</b> , [S. l.], v. 4, n. 1-2, p. 299-318, 1993.	T8
CUNHA, M. I.	Conta-me agora: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. <b>Revista da Faculdade de Educação</b> , São Paulo, v. 23, n. 1-2, jan./dez. 1997	T3
DE LOURDES SAVELI, E.	Narrativas autobiográficas de professores: um caminho para a compreensão do processo de formação. <b>Práxis Educativa</b> , v. 1, n. 1, p. 94-105, 2006.	T4
JOSSO, M. C.	A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. <b>Educação</b> , Porto Alegre, v. 30, n. 3, p. 413 – 438, 2007.	T4
	<b>Experiências de vida e formação.</b> São Paulo: Paulus; Natal: EDUFRN, 2010 / 2004.	T3, T5
NOGUEIRA, E. G. D.; PRADO, G. do. V. T.	Revirando quintas: em busca dos vestígios formativos. In: SILVA, V. L. G. da.; CUNHA, J. L. da (Orgs). <b>Práticas de formação, memória e pesquisa (auto)biográfica.</b> São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.	T4
NÓVOA A.	<b>Professores:</b> Imagens do futuro presente. Lisboa: EDUCA, 2009.	T6
	<b>Vidas de professores.</b> 2 ed. Porto: Porto editora, 2007.	T5
	<b>Profissão professor.</b> 2 ed. Porto: Porto Editora, 1999.	T1
NÓVOA, A.; FINGER, M.	<b>O método (auto) biográfico e a formação.</b> São Paulo: Paulus; Natal: EDUFRN, 2010.	T3
OLIVEIRA, V. F. (Org.)	<b>Narrativas e saberes docentes.</b> Ijuí: UNIJUI, 2006.	T5
PASSEGGI, M. da C.	Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, M.C; SILVA, V. B. da. (Org.). <b>Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação.</b> São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.	T4
SOUZA, E. C. de.	<b>O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores.</b> Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2004	T3, T5
	<b>Memória, autobiográfica e diversidade:</b> questões de método e trabalho docente. Salvador: EDUFBA, 2011.	T1

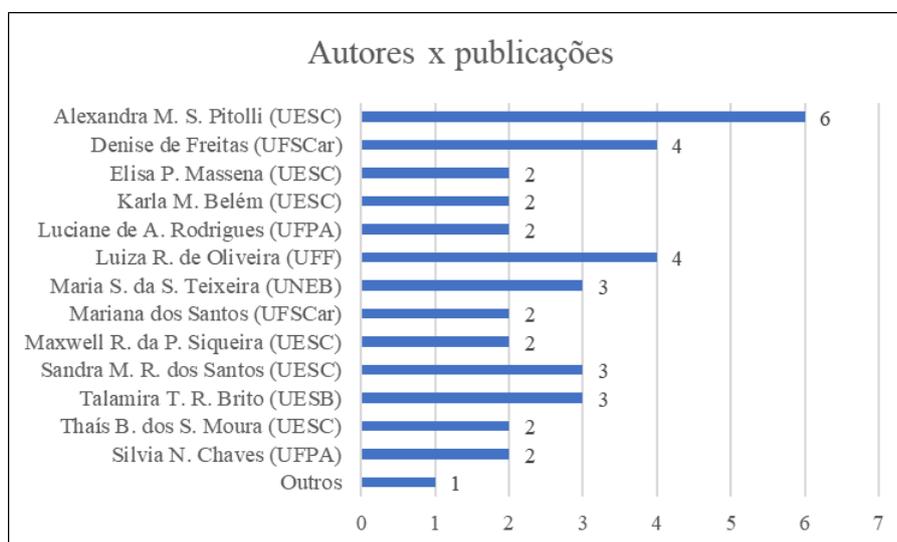
Fonte: Elaborado pelos autores.

Analisando os dados obtidos, ainda foi possível desvelarmos o perfil dos autores de cada trabalho selecionado/ da amostra, tendo o currículo Lattes como importante fonte de pesquisa (LATTES, 2022). Constatamos que, entre os autores: há 6 doutores relacionados a programas de pós-graduação em Educação; 3 doutores relacionados a programas de pós-graduação em Educação em Ciências e 2 doutores em Ciências; 5 mestres relacionados a programas de pós-graduação em Educação em Ciências; 3 mestres relacionados a programas de pós-graduação em Educação; 1 mestre em Ciências e 1 mestre oriundo de programa de pós-graduação em História Social.

A análise do currículo Lattes também permitiu verificar que, de um total de 25 autores, 7 atuam como docentes na Educação Básica. Ainda que seja uma participação pequena (de docentes da Educação Básica), o resultado mostra-se relevante em proporção, quando comparado com revisões anteriores, na área da Educação em Ciências (Fonseca; Hesse, 2021; Oliveira; Steil; Francisco-Junior, 2022). Porém, tal resultado não permite afirmar a existência de movimentos consolidados da aproximação da academia com a Educação Básica.

Utilizando a diversidade de dados extraídos da análise do currículo Lattes, foi possível conhecermos outras publicações dos autores pertencentes à amostra analisada, estas sendo correlatas ao tema de interesse: "história(s) de vida" e "narrativa(s) autobiográfica(s)", representadas no Gráfico 1. Dentre as autoras mais produtivas da amostra cotejada, destacam-se: Alexandra M. S. Pitolli (UESC/ Departamento de Ciências Biológicas/ atua desde 2015); Denise de Freitas (UFSCar/ Departamento de Metodologia do Ensino/ atua desde 2007) e Luiza R. de Oliveira (UFF/ Departamento de Psicologia/ atua desde 2013).

**Gráfico 2:** Número de publicações (livros, artigos, trabalhos completos) com a temática (auto)biografia e histórias de vida.



Fonte: Elaborado pelos autores.

## 2.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inferimos que foi possível identificar alguns indicadores relevantes, que nos permitem conhecer um retrato das pesquisas em Educação em Ciências, que empregam o uso das narrativas autobiográficas ou histórias de vida como tendência investigativa, bem como identificar principais autores referenciados nas publicações do ENPEC (2011 e 2021). Com base nos excertos analíticos apresentados, percebemos um número baixo de publicações envolvendo a temática de interesse, um total de 9, que estão distribuídas de maneira homogênea ao longo do período revisado. O uso da entrevista aparece como o instrumento de coleta de dados mais utilizado. Porém, o relato oral, a escrita narrativa ou autonarrativa também são aplicados. Tal resultado reforça o entendimento de Schütze (2010), que considera a entrevista uma ferramenta enriquecedora, que: busca estabelecer a empatia entre entrevistador e entrevistado; permite explorar não só o tema principal da pesquisa, mas também narrativas transversais; admite intervenções estimuladoras por parte do entrevistador, assim como reflexões acerca das histórias narradas.

Outro resultado coletado nesta revisão é referente às áreas temáticas associadas com o tema principal, sendo que a formação docente aparece com destaque em relação a esse quesito. Tal constatação tende a indicar relação das

histórias de vida como estratégia de processos de formação docente, seja inicial ou continuada.

Analisando os principais referenciais teóricos presentes nas publicações pesquisadas, destacam-se: Nóvoa, citado em 4 trabalhos; Josso e Souza, em 3 trabalhos. Contudo, outros referenciais também aparecem: Passeggi, Oliveira, Finger, Saveli, Cunha etc. O Quadro 4, apresentado nos resultados, corrobora a relevância dos autores referenciados, considerando as diversas publicações destes associadas à temática Histórias de Vida e/ ou narrativas autobiográficas.

Consideramos respondidas as perguntas norteadoras deste trabalho. Os resultados encontrados permitem conhecer um pouco do perfil das publicações do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, envolvendo a temática de interesse. Este trabalho abre possibilidade de novos estudos relacionados ao estado da arte dos estudos autobiográficos, seja em outros eventos de relevância nacional ou internacional, bem como em revistas, periódicos, teses e dissertações. Essas revisões podem confirmar ou divergir das tendências apontadas neste trabalho, de modo que o conhecimento deste campo temático seja revigorado, de modo contínuo, abastecendo as diferentes comunidades de pesquisa sobre os tópicos, metodologias e referenciais teóricos adotados, nas investigações contemporâneas. Nisso, entendemos, reside a relevância de estudos como o que apresentamos neste texto.

### **3 TRABALHO 3- DOCUMENTOS AUTOBIOGRÁFICOS E ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS: INVESTIGANDO DOCENTES DE UMA FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

#### **3.1 INTRODUÇÃO**

As metodologias de pesquisa e análise baseadas em elementos que são biográficos ou autobiográficos, segundo Nóvoa (2010), constituem movimentos reflexivos sobre as trajetórias de vida. Avançando no tema, Rocha e Sá (2019) apontam para possíveis conexões entre as experiências de vida dos indivíduos e seu desenvolvimento profissional. Bueno (2002), por seu turno, sinaliza para uma possível relação existente entre a prática em sala de aula e as trajetórias vividas pelos docentes, explorando a formação deste a partir do narrar-se.

Na literatura acadêmica, tanto no cenário nacional, quanto no cenário internacional, as narrativas autobiográficas aparecem como tema recorrente em pesquisas em Educação (Bertaux, 1981; Nóvoa, 1988, 1995; Connely; Clandinin, 1995; Souza, 2006; Passeggi; Vicentini; Souza, 2013). A partir dessas perspectivas teóricas, entende-se que “os seres humanos são organismos contadores de histórias, [...] individual e socialmente, vivem vidas relatadas”, de modo que “o estudo da narrativa, portanto, é o estudo da forma como os seres humanos experimentam o mundo” (Connely; Clandinin, 1995, p. 11-12). Na área de Educação em Ciências, especificamente, também há pesquisadores que investem em trabalhos convergentes com esse enfoque (Maknamara, 2015; Petrucci-Rosa, 2018; Gunzel; Dorneles, 2020; Borba; Selles, 2022).

Os autores mencionados, no parágrafo anterior, aludem à utilização das narrativas autobiográficas como método de pesquisa, que busca identificar como cada sujeito investigado se sente e se constitui professor, de tal modo que possibilite analisar como é construído o perfil docente, desde suas primeiras experiências escolares, passando pela sua formação universitária e avançando ao longo de sua carreira. Nóvoa (1995) destaca a relevância da história de vida na formação docente e na compreensão do contexto sócio-histórico e cultural, em que se inserem esses profissionais; de modo similar, Passeggi, Vicentini e Souza (2013) também relacionam

estudos das histórias de vida de professores aos processos de formação e de profissionalização.

O francês Bertaux (1981) destaca 2 diferentes perspectivas de exploração das autobiografias, a partir das narrativas: a primeira concentra-se nos impactos que as experiências vividas trazem na vida individual, enquanto que a segunda explora os impactos das trajetórias de vida no contexto social. Por sua vez, Souza (2006) aponta as narrativas autobiográficas como um processo de escuta, em que o sujeito traz suas experiências e aprendizagens, narrando de si para si. Ainda, segundo o autor mencionado, a abordagem biográfica pode constituir-se como processo de “investigação-formação, ao focar o processo de conhecimento e de formação que se vincula ao exercício de tomada de consciência, por parte do sujeito, das itinerâncias e aprendizagens ao longo da vida” (Souza, 2006, p.14).

Outro campo de pesquisa educacional que atravessa o presente artigo e vem sendo desenvolvido, nos últimos anos, é a Pedagogia Universitária (Cunha; Diniz-Pereira, 2017), tendo “como objeto de estudo o ensino, a aprendizagem e a avaliação na universidade”, bem como se interessando sobre “a formação docente para o exercício pedagógico profissional” (Leite, 2006, p. 57). Investigações com esse enfoque temático buscam aprofundar aspectos atinentes à competência pedagógica, que pode ser definida como “capacidade de atuar nos cenários educativos com uma atitude crítico-reflexiva diante do saber científico, do comportamento ético e da experiência estética”, não se restringindo “ao domínio do conteúdo, às habilidades de ensino e aspectos administrativos”, mas enfatizando a “reflexão permanente sobre o processo de ensino e aprendizagem, a pesquisa e a extensão, o contexto universitário, o próprio desenvolvimento profissional e a dimensão política que permeia toda a ação docente” (Ferri, 2006, p. 358).

Este trabalho compõe parte de um projeto de pesquisa de mestrado, que busca, no domínio dos documentos biográficos e das narrativas autobiográficas, estudar, conhecer e refletir sobre as vivências e trajetórias individuais de profissionais da docência em Ciências Naturais, analisando elementos das histórias de vida dos sujeitos pesquisados, sua formação e indicadores de suas práticas. O universo de investigação é composto por professores universitários da área de ensino de Ciências

Naturais, atuantes na Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O interesse por esse contexto de pesquisa partiu da origem de formação acadêmica do primeiro autor deste artigo, que foi estudante da referida universidade e de disciplinas da FACED, sendo formado em Licenciatura em Química.

Como unidade de ensino da UFRGS, a FACED foi oficializada no ano de 1970, sendo que, posteriormente, foram iniciados os cursos de Mestrado em Educação e de Doutorado em Educação, ocorrendo o credenciamento do Programa de Pós-Graduação em Educação, no ano de 1982 (UFRGS, 2023a). As principais atividades desenvolvidas, na FACED, são as seguintes: formação de docentes nos níveis de Graduação e de Pós-Graduação *stricto* e *lato sensu*; articulação do estímulo à pesquisa científica, ao ensino e à extensão com as demandas da sociedade. Na graduação, destaca-se a existência dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Educação do Campo/ Ciências da Natureza, além de colaboração da referida faculdade com o oferecimento de disciplinas da área da Educação para a maior parte dos outros cursos de licenciatura da universidade, sediados em outras unidades (UFRGS, 2023a).

Partindo-se dos elementos teóricos e contextuais mencionados nos parágrafos anteriores, buscam-se respostas às seguintes questões: quais são as principais experiências de vida e formação dos sujeitos investigados? Que elementos emergem das narrativas autobiográficas, oriundas das entrevistas adotadas como documentos a serem investigados, no âmbito de interesse desta pesquisa? Como esses dados podem ajudar a pensar o aperfeiçoamento da docência, na universidade? A partir desses questionamentos, propõem-se como objetivos específicos: utilizar o repositório digital da universidade, que contém entrevistas individuais dos sujeitos investigados pela presente pesquisa, publicadas no formato audiovisual (UFRGS, 2023b); sistematizar, analiticamente, o conteúdo das entrevistas citadas, bem como os dados obtidos a partir do currículo Lattes dos docentes pesquisados (LATTES, 2022). Nesse sentido, sublinha-se que: a presente pesquisa explora dados/ fontes autobiográficas que são de acesso público, não sendo realizada qualquer intervenção direta com seres humanos<sup>2</sup>; optou-se pela omissão das

---

<sup>2</sup> As entrevistas consultadas são documentos públicos e disponíveis no repositório digital da universidade, feitas em outras circunstâncias, externas ao projeto de pesquisa que embasa o artigo.

referências bibliográficas completas relativas às entrevistas dos professores e aos seus currículos, de modo que as identidades dos sujeitos fossem preservadas.

O presente texto apresentará mais 4 seções, após a introdução que está sendo desenvolvida. As 2 próximas seções trarão elementos complementares sobre os referenciais teóricos adotados, envolvendo o movimento autobiográfico e a docência na Educação Superior. As 2 últimas seções deste artigo abordarão, respectivamente: os resultados/ discussões decorrentes da investigação, com base nos referenciais adotados; as considerações finais, que intencionam sintetizar os achados da pesquisa realizada.

### 3.2 O MOVIMENTO AUTOBIOGRÁFICO

Esteban (2010) afirma que, no contexto internacional, a pesquisa biográfica e narrativa inicia-se nos anos 1920, enraizada em estudos das Ciências Sociais, que aprofundavam as consequências dos fenômenos migratórios da Europa para os Estados Unidos da América. O autor citado explica que esse movimento de pesquisa, após a passagem dos anos 1940 e 1950, em que teve seu uso diminuído, tem recuperado abrangência e importância, alcançando diferentes áreas acadêmicas. No Brasil, o livro de Florestan Fernandes e Gattas Ramzia (1956), intitulado "História de vida na investigação sociológica: a seleção dos sujeitos e suas implicações", foi um dos marcos na utilização da técnica de entrevista em profundidade, como forma de coletar dados. Nesse trabalho, os autores defendem que a técnica do depoimento é uma forma eficaz de compreender a realidade social e as experiências de vida dos indivíduos e grupos, sobretudo aqueles que estavam à margem dos espaços de poder.

No campo acadêmico da Educação, de acordo com Passeggi e Souza (2017), o movimento autobiográfico é visto como uma resposta aos problemas de pesquisa que vêm sendo elaborados, aproveitando-se as oportunidades que o uso de narrativas

---

Além disso, o projeto citado foi submetido ao comitê de ética em pesquisa da universidade em tela e este afirmou que não era necessária a aprovação ética, dado que se tratava de uma pesquisa exclusivamente documental com dados públicos.

autobiográficas oferece para superar as limitações das abordagens investigativas tradicionais. Em termos de cronologia, os autores citados identificam 2 períodos principais: o primeiro ocorreu na década de 1990, quando houve a eclosão do interesse pelo uso das narrativas de vida na Educação, enquanto o segundo momento, que teve início nos anos 2000, caracterizou-se pela expansão e diversificação dos temas de pesquisa. Os autores mencionados também identificam 3 configurações, em relação ao movimento referido: as narrativas como método de pesquisa, como prática pedagógica ou como elemento de formação pessoal e profissional.

Os trabalhos de Bueno et al. (1993) e Passeggi e Souza (2017) apontam que, na década de 1990, no Brasil, as pesquisas do Grupo de Estudos Docência, Memória e Gênero (GEDOMGE) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) inspiraram, prioritariamente, o movimento sócio-histórico das histórias de vida em formação. Posteriormente, nos anos 2000, houve uma tendência crescente na diversificação das áreas de pesquisa, dentro do campo autobiográfico (Bueno, 2002; Bueno *et al.*, 2006; Souza, 2006). Esse aumento pode ser atribuído aos diversos grupos de pesquisa em universidades brasileiras, que se concentram em histórias de vida e memoriais autobiográficos como objetos de investigação, tais como: Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, Autobiografia e Representações (GRIFAR), na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); Grupo de Pesquisa Autobiografia e Formação e História Oral (GRAFHO), na Universidade Estadual da Bahia (UNEB).

Outro importante marco organizativo e divulgador da pesquisa autobiográfica voltada à Educação é constituído pelas edições do Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica (CIPA), iniciadas em 2004, com a primeira edição ocorrendo em Porto Alegre, tornando-se um evento bianual. Com objetivo de reforçar a colaboração entre diferentes pesquisadores da área, os eventos contaram, ainda, com publicações consistentes, baseadas em relevantes referenciais teóricos sobre o tema (Abrahão, 2004; Souza; Abrahão, 2006; Passeggi; Souza, 2008).

### 3.3 A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

O refletir sobre a docência no Ensino Superior encontra eco em Benedito, Ferrer e Ferreres (1995, p.131), que entendem que a construção da identidade docente do professor universitário não se dá unicamente por uma formação específica, mas também através de um processo de socialização, em parte intuitiva, autodidata ou seguindo “a rotina dos outros”, ou seja, a formação do professor universitário, muitas vezes, se dá mediante internalização de formas de trabalho captadas por observação e imitação. Para Iza et al. (2014), esse é um processo de construção social que perpassa a trajetória de vida do indivíduo, desde quando era aluno da escola, passando pela formação inicial (graduação) e se estendendo pela formação permanente.

A Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996) contém referências importantes sobre o exercício da docência no Ensino Superior brasileiro, com orientações sobre a necessidade de formação em nível de pós-graduação, prioritariamente mestrado e doutorado, para servidor público que exerça a profissão de docente universitário. A exigência de título de pós-graduação pode ser dispensada, desde que o sujeito possua notório saber e este seja reconhecido por universidade com curso de doutorado, na área específica. Além disso, a legislação aponta as finalidades da Educação Superior, no 43º artigo (Brasil, 1996):

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares.

Considerando-se a variedade e a profundidade das finalidades citadas, infere-se que a docência no Ensino Superior é uma atividade que requer uma série de habilidades e competências por parte do professor, além de um conhecimento aprofundado do conteúdo que está sendo trabalhado. Soares e Cunha (2010) aprofundam a discussão sobre a docência universitária, apontando os saberes necessários a esta, que incluem a compreensão sobre os seguintes pontos: função social da universidade e de políticas públicas relacionadas; desenvolvimento da aprendizagem, aspectos cognitivos, emocionais, atitudinais etc.; planejamento das práticas pedagógicas; procedimentos didáticos e abordagens diversas; avaliação da aprendizagem; técnicas referentes à ciência, à tecnologia e às artes concatenadas à área do conhecimento em que o docente atua, formando profissionais; tecnologias da informação e comunicação necessárias às rotinas da universidade; epistemologia da ciência, considerando possíveis consequências do desenvolvimento do conhecimento científico e tecnológico para a sociedade.

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2010), os professores devem estar em constante atualização, tanto em relação aos conteúdos que ensinam, quanto às metodologias de ensino que adotam. Além disso, as autoras citadas ressaltam a pertinência da reflexão crítica sobre a própria prática, como um elemento fundamental para a melhoria do trabalho docente. Nos processos de construção do fazer profissional e das percepções pessoais sobre este, tem papel fundamental o significado social que os professores atribuem a si mesmos e à Educação escolar (Pimenta; Anastasiou, 2010). Por outro lado, no contexto contemporâneo, a formação do professor desse nível de ensino, muitas vezes, apresenta fragilidades:

Os docentes são pesquisadores qualificados e capazes de gerar conhecimentos na sua especialidade. Entretanto enfrentam muitas atividades acadêmicas para as quais não foram sistematicamente preparados. Entre estas atividades está a docência, nela contida a capacidade de proporcionar

ao aluno condições de autonomia e capacidade de gerar seu próprio conhecimento. A docência pode ser compreendida em suas múltiplas dimensões. A mais universal nos remete à aula e a condição de estar em contato com um grupo de estudantes. A complexidade da docência tem sido assumida no contexto contemporâneo, entendendo que há múltiplos saberes que precisam ser acionados nessa importante ação. São visíveis as transformações estruturais e tecnológicas que atingem a educação superior. Exigem elas saberes e sensibilidades diferenciadas para transitar na complexidade dos processos educativos que respondam as demandas da sociedade e dos educandos. (Cunha, 2016, p. 6).

Seguindo nessa linha, Pimenta e Almeida (2014) destacam a dimensão da formação pedagógica dos professores universitários, englobando desenvolvimento de competências didáticas que possibilitem uma prática de ensino efetiva e significativa. Nesse contexto, estão associadas as vivências dos sujeitos e a diversidade de saberes que envolvem os profissionais docentes. As autoras citadas destacam que, a despeito da relevância da pesquisa e da produção científica nas universidades, o ensino não deve ser negligenciado, uma vez que é fundamental para o desenvolvimento de habilidades e competências dos estudantes desse nível de ensino. O agir pedagógico universitário, portanto, deve ser valorizado como uma prática que contribui para a formação integral dos alunos.

Nessa esteira, Silveira (2017) destaca a necessidade da formação continuada para o aprimoramento do exercício da docência, especialmente em um contexto em que o Ensino Superior tem enfrentado desafios cada vez maiores, como a massificação do acesso, a diversificação de perfis dos estudantes e a emergência de novas tecnologias. O autor aponta que é imperativo que se reconheça a docência universitária como uma atividade complexa e multidimensional, que exige dos professores competências diversas, que vão além do domínio do conteúdo específico de suas áreas.

### 3.4 METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Foi desenvolvido um estudo qualitativo e documental, fundamentado em documentos públicos, que possibilitaram o acesso a narrativas autobiográficas dos sujeitos da pesquisa e ao currículo acadêmico dos docentes investigados (currículo

Lattes), conforme mencionado na introdução deste artigo. Pesquisas dessa natureza notabilizam-se: pela produção de dados descritivos; pela focalização das perspectivas dos sujeitos, os sentidos expressos por estes, acerca dos temas de interesse; pelo fato de não se buscar a comprovação inflexível de hipóteses, mas valorizar o surgimento dos dados e abstrações, ao longo do processo de investigação; pela adoção de um quadro teórico que guia os procedimentos do pesquisador; pela riqueza de informações manifestadas pelas fontes documentais consultadas, bem como pela estabilidade destas (Lüdke; André, 1986).

A obtenção de narrativas autobiográficas, segundo Nóvoa (1988), pode ser concretizada tanto na forma escrita, quanto na forma oral. No caso em tela, as narrativas das entrevistas, no formato audiovisual, foram transcritas. De acordo com Passeggi e Souza (2017), a utilização das narrativas autobiográficas como objeto de investigação permite acrescentar o sujeito da narrativa ao processo investigativo, suas experiências sociais e humanas, seus percursos práticos e aprendizagens vividas. Souza (2006) propõe, como procedimento de estudo do material obtido, a partir das narrativas, a categorização dos temas evidenciados durante as entrevistas.

Outro ponto a ser destacado é que há uma gama vasta de materiais que podem ser considerados na pesquisa biográfica e autobiográfica, tais como: formas orais, escritas e audiovisuais; autobiografias, confissões, cartas, diários, memórias, biografias; história oral: contos populares, canções, lendas, rituais, práticas domésticas, hábitos particulares e coletivos (Esteban, 2010). No caso do presente trabalho, justifica-se a utilização de documentos escritos (currículo Lattes de cada sujeito) e no formato audiovisual (entrevistas públicas, já disponíveis no repositório digital da universidade). Estes funcionam como fontes complementares, possibilitando eventual confronto entre as informações coletadas nas entrevistas e os dados obtidos junto à plataforma Lattes.

O uso de entrevistas para coleta de narrativas autobiográficas encontra respaldo em Nóvoa (1988), que afirma que esse tipo de coleta de dados (na forma oral) preserva a caracterização metodológica de investigações com essa natureza, destacando as subjetividades. Ao contrário de outros métodos, como questionários padronizados, as entrevistas permitem que o entrevistado expresse sua experiência de forma mais completa e detalhada, oferecendo uma perspectiva mais complexa da história de vida. Isso pode ser particularmente útil em estudos que buscam entender

a experiência humana e seus meandros. No entanto, Nóvoa (1995) aponta fragilidades e desafios atinentes à utilização de entrevistas, como método de coleta de dados baseado em narrativas autobiográficas, sendo possível a influência do entrevistador na forma como a narrativa é contada. Como os entrevistadores têm suas próprias perspectivas e experiências, é importante que eles estejam cientes de como estas podem afetar as narrativas dos entrevistados. Além disso, a análise de dados qualitativos pode ser demorada e trabalhosa, exigindo habilidades específicas para a codificação e interpretação dos dados.

Tendo em vista os pressupostos de Lüdke e André (1986), foram adotadas as seguintes etapas de pesquisa: i. organização inicial dos documentos que compunham o corpus de análise, de modo que foram assistidas às entrevistas disponíveis no portal digital da universidade, fazendo-se as respectivas transcrições das falas; ii. foram feitas leitura e releitura dos textos obtidos nas transcrições e do currículo Lattes de cada docente, no formato eletrônico (.pdf ou .doc); iii. determinou-se o grau de adequação de cada documento, analisando-se o conteúdo dos respectivos textos, com base nas questões que guiavam a pesquisa; iv. segmentos de texto considerados importantes foram dispostos em quadros, organizando-se por docente; v. realizou-se a categorização dos textos obtidos, a partir dos dados que emergiram nos quadros, de forma progressiva; vi. havendo os dados sistematizados, procedeu-se com a confrontação destes com os referenciais teóricos adotados, descritos nas seções anteriores deste artigo; vii. inferências finais, decorrentes do conjunto de análises, foram construídas, considerando-se sua convergência com as perguntas de pesquisa e o objeto de estudo que foi aprofundado.

Considerando-se o cenário da presente pesquisa, foi proposto o uso da análise de conteúdo (Bardin, 2010) como técnica para interpretar e sistematizar as informações textuais que foram obtidas. Esta pode ser definida como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”, que possibilita “a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (BARDIN, 2010, P. 40). A categorização dos dados foi considerada como “uma operação de classificação

de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos” (Franco, 2008, P. 59).

A outra fonte de dados utilizada, a plataforma Lattes (LATTES, 2023), é aberta e pública, seguindo um formato padronizado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e sendo considerada um relevante repositório de informações sobre produções científicas, tecnológicas e acadêmicas (Dias; Moita; Dias, 2016). Como esse repositório é abastecido pelos próprios pesquisadores, o currículo Lattes pode ser considerado um autêntico documento autobiográfico. Ainda que o conjunto de entrevistas em vídeo tenha sido considerado a principal fonte de informações desta pesquisa, a análise de currículos na plataforma Lattes complementou os procedimentos investigativos que foram delineados.

### 3.5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Optou-se, neste trabalho, pela omissão dos nomes dos docentes entrevistados, e ainda que a base de dados utilizada e o material disponível para consulta sejam de acesso público, buscou-se evitar a ocorrência de exposições desnecessárias. Ao longo deste artigo, os sujeitos pesquisados serão referenciados pela letra E (entrevistado/a) e a numeração sequencial de 1 a 11, por exemplo: o entrevistado 1 será referenciado como E1; a entrevistada 2 será referenciada como E2 etc. O Quadro 6 sintetiza alguns dados: experiências escolares marcantes, primeira experiência como docente, motivação do entrevistado pela docência, além de outros pontos.

**Quadro 6** – Elementos gerais extraídos das entrevistas

Docente	Gênero: feminino (FEM)/ masculino (MAS)	Tempo de duração da entrevista	Data da entrevista	Experiências escolares marcantes	Primeira experiência no papel de professor	Motivação pela docência
E1	MAS	2h 28 min	16/12/2021	família	voluntário	graduação
E2	FEM	1h 07 min	10/02/2021	aulas no ensino médio	voluntário	graduação
E3	FEM	1h 35min	17/02/2021	aulas no ensino médio	escola pública	graduação
E4	FEM	1h 43min	12/03/2021	família	substituiu docente	mãe era professora

E5	MAS	1h 38min	26/03/2021	família	estágio docente	mudar de profissão
E6	FEM	2h 07min	09/04/2021	aulas no ensino médio	escola pública	ter cursado magistério
E7	FEM	1h 43min	26/05/2021	aulas de ciências	escola privada	mudar de profissão
E8	MAS	2h 33min	27/05/2021	graduação	escola pública	mudar de profissão
E9	MAS	2h 01min	01/06/2021	aulas no ensino fundamental	voluntário	graduação
E10	MAS	1h 42min	02/06/2021	aulas no ensino médio	substituiu docente	graduação
E11	FEM	1h 51min	09/06/2021	família	escola pública	ter cursado magistério

Fonte: Elaborado pelos autores com base nas entrevistas consultadas.

Nota: Todas as entrevistas foram realizadas durante o período da pandemia de Covid-19.

Considerando-se os 11 docentes entrevistados: 5 são oriundos do Ensino Médio cursado em escola da rede pública (E4, E5, E6, E9 e E10); enquanto que 3 são oriundas da rede privada (E3, E7 e E11) e 3 não informaram (E1, E2 e E8). Essa informação é relevante, ao se pesarem as dificuldades e os desafios enfrentados por estudantes vindos de escolas públicas. Para Vasconcelos e Lima (2004), é sabido que o ensino médio, nas escolas públicas brasileiras, apresenta problemas de natureza diversa e altamente complexa, que comprometem sua qualidade. Entre esses obstáculos, citam-se deficiências na infraestrutura e no material didático de apoio, falta de segurança nas escolas, dentre outros. Tais apontamentos vão ao encontro das palavras de E6 (fragmento do texto da entrevista):

O ensino médio eu fiz na cidade onde atualmente minha família mora [...] E que também tinha um pouco mais de dificuldade, a gente sabe que esse processo de sucateamento da escola pública ele é mundial, né? Ele não é um fenômeno só do Rio Grande do Sul. (E6, 2021).

Seguindo-se as informações coletadas, é possível destacar quais foram as primeiras experiências escolares marcantes, segundo os entrevistados. Objetivando-se categorizar as respostas, com o intuito de explorar possíveis padrões e tendências, dentro dos procedimentos da análise de conteúdo de Bardin (2010), o Ensino Médio aparece como referência para 5 dos entrevistados (E2, E3, E6, E8 e E10). As declarações abaixo, que se apresentam como exemplos desses segmentos de texto, explicitam o quão marcantes foram as vivências narradas:

Eu fui me aproximando das ciências biológicas no antigo segundo grau, que hoje é o ensino médio, a partir ali do primeiro ano, que hoje seria a primeira série, por ter tido um professor excelente de biologia, que acho que me fez despertar para essa área. (E2, 2021).

A minha professora organizava a feira de ciências na escola [...], e além disso inscrevia os trabalhos em uma feira que tinha em Porto Alegre, e depois alguns trabalhos eram destacados, iam para uma feira estadual e para uma feira regional. Eu acabei participando dessas feiras dois anos. Me marcou muito, porque a minha professora de biologia nos recebia em casa no contraturno para ensinar a fazer cálculo estatístico, organizar amostra e para a gente escrever os trabalhos para a feira de ciências. (E3, 2021).

O incentivo da família em relação aos estudos, como forma de proporcionar certa ascensão social, é relacionado com a experiência escolar por 4 entrevistados (E1, E4, E5 e E11): E4 cita o fato de a mãe ser professora de música e incentivar os estudos; enquanto que ter o professor lembrado nas suas primeiras experiências escolares aparece como fato narrado por 2 entrevistadas (E2 e E3). Além disso: E1 cita a participação em feira de Ciências, durante o Ensino Médio, como motivador pela escolha do curso de graduação; E9 lembra das experiências vividas em uma escola rural, durante a etapa do Ensino Fundamental; E7 cita aulas em um “colégio de freiras”, bem como sua curiosidade por aprender sobre a natureza e as coisas do campo. Os pontos narrados pelos sujeitos constituem-se como amostras de como estes construíram a “tomada de consciência [...] das itinerâncias e aprendizagens ao longo da vida” (SOUZA, 2006, p.14). Seguem, abaixo, alguns relatos transcritos que corroboram com as ideias mencionadas, nessa categoria de análise:

Participar de uma feira de ciência, meio de última hora. E na época também as pesquisas eram feitas na biblioteca, eu frequentava bastante a biblioteca municipal e eu fiquei com a parte da energia eólica. Fui lá pesquisar naquelas enciclopédias e procurando energia eólica, encontrei Einstein, umas duas páginas escritas sobre o assunto. Aí eu li e achei interessante - nossa, olha, aqui tem bastante conhecimento - aí eu peguei uns os cadernos sobre profissões e todo mundo falava que física tinha que ter uma cultura geral e tudo mais, eu me interessei. (E1, 2021).

Eu morei no campo, então tem uma relação com o campo né [...]. Eu me alfabetizei numa escola rural, então já tenho uma relação de vida com o campo. E aí então eu estudei nessa escola rural, em que era uma escola muito pequena e que depois fechou (E9, 2021).

Outro tópico que se apresenta como categoria de análise refere-se às primeiras experiências dos sujeitos na função docente, tendo curso superior concluído ou não. Atuar na escola pública, como forma de entrada no magistério, aparece como vivência mais citada em relação a esse tema, sendo narrada por 4 entrevistados (E3, E6, E8 e E11). Além disso, a experiência com docência voluntária é citada por E2 (que revela ter trabalhado em uma casa de “passagem” para crianças) e E9 (que relata a atuação voluntária em um curso pré-vestibular). Ter a primeira vivência no papel de docente substituta é narrada por E4, que revela ter substituído uma professora gestante, bem como por E10, que substituiu um professor em razão de uma viagem feita por este. O entrevistado E10 narra o episódio com aparente empolgação pelo fato de ter conseguido cumprir o desafio profissional:

Eu me lembro que um belo dia ele (professor) chegou e disse assim - amanhã eu vou viajar e eu quero que tu dê aula para mim [...] tu já conheces a dinâmica da disciplina e tu vai dar aula, eu vou viajar e os meus monitores são para isso, para me substituir quando eu precisar - eu pensei e agora como é que eu vou sair dessa né? Mas tudo bem, a gente vai e faz... eu conheço, eu sei, estou aqui né... e eu vou dar conta. (E10, 2021).

Com base em Bertaux (1981), Passeggi, Vicentini e Souza (2013) e Rocha e Sá (2019), referenciais que foram mencionados na introdução deste artigo, é possível apontar que as narrativas dos docentes entrevistados demonstram que a iniciação das trajetórias individuais/ profissionais, em relação ao espaço em que atuaram, mostram-se como exemplos de experiências de vida que marcam o desenvolvimento desses integrantes do magistério. Tais elementos emergem como parte de vivências humanas e sociais, que se estruturam como eixos organizadores do pensamento de cada sujeito sobre sua vida (Passeggi; Souza, 2017).

A motivação pela escolha da profissão docente também foi categoria emergente, nas entrevistas. Os dados apresentados revelam que a motivação pela docência surgiu ao longo do curso de graduação para 5 entrevistados (E1, E2, E3, E9 e E10). Dentre os argumentos: E1 cita o trabalho voluntário em um curso de pré-vestibular voltado para pessoas de baixa renda, que participou enquanto cursava a graduação; E2 afirma que, após cursar uma disciplina de docência optativa no currículo da graduação, teve seu interesse pela docência despertado; referenciais

teóricos como Paulo Freire, Piaget, além do desenvolvimento dos estágios de docência, são apontados por E3; uma disciplina de Didática, cursada durante a graduação, foi a motivação mencionada por E9; E10 referiu as aulas de determinado professor, no curso de graduação, como o elemento que o levou à docência. Abaixo, são destacados alguns segmentos de texto (transcrições das narrativas) relacionados a esses pontos:

Surgiu uma oportunidade de trabalhar num cursinho popular. Eu me inscrevi [...] comecei a trabalhar nesse cursinho Popular que atendia pessoas de todas as idades, pessoas que tinham baixa renda, que comprovavam baixa renda né. Comecei a trabalhar nesse cursinho e aí tudo começou a fazer sentido... As disciplinas, o curso, as disciplinas específicas da licenciatura. (E1, 2021).

A professora me perguntou quem gostaria de ser professor, professora? Eu levantei o dedo junto com outro colega, dizendo que não, que eu não gostaria de ser professora, que eu só estava ali fazendo uma disciplina. Mas aí a disciplina foi super marcante pra mim. Eu me encantei e acabei fazendo, na época era possível, o bacharelado e a licenciatura juntos. (E2, 2021).

Eu permaneci na licenciatura, porque eu fui me encantando com os estudos mais na área das humanas, da educação, Paulo Freire, Piaget, fui me encantando com isso e o encantamento finalizou nos estágios. Eu gostei muito dos estágios e aí eu me formei. (E3, 2021).

A docente E7 relatou que, depois de algum tempo trabalhando em laboratório, decidiu que queria fazer algo que julgasse ser mais interessante para as pessoas: “é como se o trabalho de professora impactasse a sociedade” (E7, 2021). A circunstância de ter cursado Magistério é apontada por E6 e também por E11, que acrescenta o desenvolvimento de trabalho voluntário, como elemento motivador pela profissão docente. Outros fatores apontados como preponderantes para a escolha mencionada: E4 expõe o fato de sua mãe ser professora; a opção por mudar de campo profissional está presente nos relatos de E5 e E8, que trabalhavam na indústria. O fragmento de narrativa, abaixo, evidencia tal anseio:

A indústria foi cada vez me cansando, e cada vez mais eu não queria ficar na indústria e chegou na hora da opção... vai ser licenciatura e fiz a escolha pela licenciatura. Pedi demissão da siderúrgica e fui viver de bico, pegar uma bolsa, primeira bolsa na biblioteca da química e depois a segunda bolsa já na área de educação química (E5, 2021).

As narrativas evocadas pelos docentes sobre suas inclinações para o magistério reforçam a concepção de que “a educação é a construção e reconstrução de histórias pessoais e sociais”, de forma que os professores “são contadores de histórias e também personagens nas histórias dos outros e nas suas próprias” (Connely; Clandinin, 1995, p. 11-12). Objetivando-se complementar o perfil dos docentes, foram levantadas informações referentes à formação acadêmica destes, consubstanciando-se uma categoria de análise específica. Para isso, dados constantes no currículo Lattes dos sujeitos foram sistematizados, sendo expostos no Quadro 7.

**Quadro 7 – Dados Currículo Lattes dos Entrevistados**

<b>Docente</b>	<b>Formação</b>	<b>Atuação na educação básica</b>	<b>Atuação no ensino superior (desde)</b>
E1	Dr. em Educação em Ciências (UFSM); Me. em Educação em Ciências (UFSM); Licenciado em Física (UFSM)	Professor de Física na rede pública (2009-2010, 2016)	2017
E2	Dra. em Educação (UFRGS); Me. em Ecologia (UFRGS); graduação em Ciências Biológicas (UFRGS)	Professora de Ciências na rede pública (1994-1997)	1995
E3	Dra. em Educação (UFRGS); Me. em Educação (UFRGS); graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas (UFRGS)	Não informado	1995
E4	Dra. Educação em Ciências (UFRGS); Me. em Educação (UFRGS); Graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas (UFRGS)	Professora de Ciências na rede privada (1982-1986)	1989
E5	Dr. em História da Ciência (PUC/SP); Me. em Ciências Biológicas (UFRGS); graduação em Licenciatura em Química (UFRGS)	Não informado	1998
E6	Dra. em Educação (UFMG); Me. em Educação (UFSC); graduação em Licenciatura em Química (FAFIF)	Professora de Química na rede pública (1983 - 1996)	2001
E7	Dra. em Educação (UFRGS); Me. em Educação em Ciências (UFRGS); graduação em Ciências Biológicas (UNICAMP)	Professora de Ciências rede privada (2005-2006)	2013
E8	Dr. em Desenvolvimento Rural (UFRGS); Me. em Educação (UFRGS); graduação licenciatura curta Ciências e Matemática (PUCRS); Licenciatura Plena em Química (PUCRS)	Professor da rede pública municipal (não informado o período)	1998
E9	Dr. em Educação em Ciências (UFRGS); Me. em Educação (UFSM); graduação em Licenciatura Plena em Física (UFSM)	Não informado	2015

E10	Dr. em Educação (UNISINOS); Me. em Educação (UFRGS); graduação em Licenciatura Plena em Química (PUCRS); Licenciatura Curta em Ciências (PUCRS)	Professor de Ciências, Matemática e Química na rede pública (1985 - 1990)	1989
E11	Dra. em Educação Científica e Tecnológica (UFSC); Me. em Educação Científica e Tecnológica (UFSC); graduação em Ciências Biológicas (URI - Santo Ângelo)	Professora de Ciências na rede pública (2002 - 2007)	2012

Fonte: Elaborado pelos autores.

Analisando-se os perfis de formação acadêmica, levando-se em consideração apenas a pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado), é possível apontar que: 5 entrevistados possuem doutorado em Educação (E2, E3, E6, E7 e E10); 4 entrevistados informaram ter doutorado em Educação em Ciências (E1, E4, E9 e E11); 1 entrevistado tem doutorado em Desenvolvimento Rural (E8); 1 entrevistado tem doutorado em História da Ciência (E5). Em relação aos mestrados: o tipo de programa mais citado pelos entrevistados é o mestrado em Educação (E3, E4, E6, E8, E9 e E10); os programas de pós-graduação ligados às áreas específicas de Ciências Naturais são informados por 2 entrevistados (E2 e E5); 3 entrevistados eram mestres em Educação em Ciências (E1, E7 e E11). Os dados obtidos vão ao encontro do espaço e da função profissional assumidas pelos entrevistados, que atuam como professores da área de ensino de Ciências Naturais, na FACED/UFRGS.

Ponderando-se os dados acima, à luz dos apontamentos de Soares e Cunha (2010), comenta-se que a pós-graduação stricto sensu é considerada, pelos dispositivos legais, como o espaço preferencial para a formação acadêmica de docentes universitários; alguns escolhem o campo da Educação para sua formação, visando obter o título reconhecido e, ao mesmo tempo, satisfazer seus interesses na docência. Como resultado, é possível encontrar docentes de diferentes áreas realizando mestrados e doutorados em Educação.

Outra informação destacada é a rede de ensino de atuação dos sujeitos: 5 entrevistados atuaram na rede pública de Educação Básica (E2, E6, E8, E10 e E11); 3 dos entrevistados atuaram na rede privada de Educação Básica (E1, E4 e E7) e 3 não informaram (E3, E5 e E9). Em relação ao tempo aproximado de atuação na Educação Básica: a entrevistada E6 atuou por 14 anos; E10 e E11 por 6 anos; E4 por 5 anos; E1 e E2 por 4 anos; E7 por 2 anos. Para o entrevistado E8, não foi encontrado o tempo de atuação na Educação Básica. Defende-se que a maior experiência de

trabalho, em sala de aula, pode ser fundamental para que o professor universitário compreenda as especificidades do ensino e desenvolva competências para atuar de forma efetiva. Assim, o histórico de atuação na Educação Básica pode ajudar no trabalho de formar futuros professores. Tais afirmações encontram amparo nas ideias trazidas por Pimenta e Almeida (2014), quando estas apontam que a formação dos professores deve ser baseada na articulação entre teoria e prática. O trecho abaixo exemplifica o entendimento de E2, em relação ao tema:

No meu entendimento, quem vai trabalhar com formação de professores e professoras teria que ter pisado em uma sala de aula. Não obrigatoriamente, como um pré-requisito, mas eu acho que faz toda a diferença. É um pouco parecido com o olhar que a gente tem para os nossos alunos e alunas hoje. Deixa eu me colocar aqui na cadeira dele e dela para ver o que ele está pensando da minha aula. Essa possibilidade de um diálogo mental e dessa inversão de posições. Para mim, foi enriquecedor (E2, 2021).

Sobre o tempo de atuação no Ensino Superior, destacam-se os entrevistados E10 e E4 (34 anos); seguidos pelos entrevistados E2 e E3 (28 anos), E8 e E5 (25 anos), E6 (22 anos), E11 (11 anos), E7 (10 anos), E9 (8 anos) e E1 (6 anos). Os tempos mostrados explicitam graus de experiência variados dos docentes, o que faz com que os níveis de desenvolvimento do aprendizado de competências pedagógicas sejam comparativamente desiguais (Ferri, 2006), pensando-se nas especificidades que a Educação Superior suscita, ao longo da carreira de cada profissional (Pimenta; Almeida, 2014). Uma trajetória profissional mais longa tende a prover mais chances de se aprender o ofício, ainda que o tempo não seja um critério absoluto.

O Quadro 8 sistematiza, como categoria de análise, a atuação dos sujeitos em projetos de pesquisa e/ou extensão. Os entrevistados com o maior número de projetos de pesquisa citados no currículo Lattes são E10, E7, E9, E6, E3 e E1. Contabilizando-se os projetos de extensão, novamente se destaca o entrevistado E10, seguido por E6 e E9. Os entrevistados E4, E5 e E8 não informaram atuação em projetos de extensão.

**Quadro 8 – Atuação na pós-graduação**

<b>Docente</b>	<b>Atuação na pesquisa</b>	<b>Atuação na extensão</b>	<b>Atuação na pós-graduação</b>
E1	10 projetos (2005 - atual)	4 projetos (2003 - atual)	Desde 2021 (orientação de mestrado e ministrando disciplinas)
E2	Não informado	6 projetos (2004 - atual)	2012 - 2012 (1 disciplina ministrada - nível especialização)
E3	9 projetos (1999 - atual)	5 projetos (2019 - atual)	2000 - 2000 (1 disciplina ministrada)
E4	1 projeto (2000 - 2003)	Não informado	1989 - 1989 (1 disciplina ministrada)
E5	2 projetos (1998 - atual)	Não informado	Não informado
E6	11 projetos (2001 - atual)	14 projetos (2007 - 2020)	Desde 2002 (orientação de mestrado e doutorado, ministrando disciplinas)
E7	13 projetos (2006- atual)	5 projetos (2016-atual)	Desde 2015 (orientação de mestrado e doutorado, ministrando disciplinas)
E8	1 projeto (2008 - 2012)	Não informado	Desde 2015 (orientador de mestrado e co-orientador de doutorado)
E9	13 projetos (2006 - atual)	11 projetos (2004 - atual)	Desde 2021 (orientação de mestrado e ministrando disciplinas)
E10	64 projetos (2002 - atual)	34 projetos (2004-atual)	Desde 2016 (orientação mestrado e doutorado, ministrando disciplinas)
E11	6 projetos (2012 - atual)	3 projetos (2011-atual)	Desde 2020 (orientação de mestrado e ministrando disciplinas)

Fonte: Elaborado pelos autores.

Ponderações a respeito do necessário envolvimento dos docentes em projetos de pesquisa ou extensão tem embasamento em Pimenta e Almeida (2014, p. 8), quando estas argumentam que a “universidade é uma instituição educativa cuja finalidade é o permanente exercício da crítica, que se sustenta na pesquisa, no ensino e na extensão”, incluindo-se movimentos de “produção do conhecimento a partir da problematização dos conhecimentos historicamente produzidos e de seus resultados na construção da sociedade humana e dos novos desafios e demandas” que são colocados por esta. Esses desafios são produzidos e identificados com base em apropriações progressivas que os docentes (com participação dos discentes) constroem nos processos citados, mediados pelas relações que são estabelecidas entre os sujeitos e os objetos de conhecimento.

Sobre a categoria “atuação na pós-graduação”, constata-se que também existem diferenças entre os sujeitos, seja pelo tempo de trabalho ou pela atividade desenvolvida. Dentre os entrevistados que trabalharam como orientadores ou co-orientadores de doutorado e de mestrado (e também ministraram disciplinas),

aparecem: E6 (21 anos); E7 e E8 (8 anos); E10 (7 anos); E11 (3 anos); E1 e E9 (2 anos). Os sujeitos E2, E3 e E4 (1 ano) informaram atuação restrita à docência em alguma disciplina, na pós-graduação. O entrevistado E5 não divulgou a informação sobre esse item, no seu currículo Lattes. Os dados descritos permitem inferir que alguns docentes tem um perfil para a pesquisa mais pronunciado e desenvolvido. A importância do professor universitário ser pesquisador encontra respaldo em Pimenta e Almeida (2014). Segundo as autoras mencionadas, o professor/ formador/ pesquisador é aquele que: atua como um agente de mudança em sala de aula, promovendo a reflexão crítica sobre a prática e estimulando a pesquisa como forma de aprimorar o trabalho pedagógico; busca identificar problemas e trabalhar pelas respectivas soluções. Esse processo tende a ser mais bem estabelecido, quanto maior for o grau de relações concretizadas entre o ensino e a pesquisa, de modo que o conteúdo de uma atividade subsidie a outra.

O Quadro 9 permite a análise da relação existente entre a atuação dos docentes entrevistados na graduação e seu envolvimento com a pesquisa, com ênfase na publicação de artigos e trabalhos completos em anais de eventos. A disparidade no número de publicações entre os docentes da amostra pode ser reflexo da multiplicidade de tarefas desenvolvidas por cada um, convergindo diretamente com o envolvimento com projetos de pesquisa e com orientação de estudantes de pós-graduação. Pelos dados levantados, pode-se supor que alguns docentes, mesmo tendo uma trajetória profissional mais longa, tendem a dar centralidade ao trabalho de ensino, nos cursos de graduação, havendo menores indicadores quantitativos de publicações acadêmicas (E2, E4, E5 e E8).

**Quadro 9 – Atuação na Graduação x Publicação de Artigos**

<b>Docente</b>	<b>Disciplinas que atuam na graduação</b>	<b>Cursos de Licenciatura nos quais atuam</b>	<b>Nº de artigos publicados em periódicos e/ou trabalhos completos em anais de eventos</b>
E1	Estágio de Docência, Educação em Ciências Naturais	Educação do Campo	38
E2	Estágio de Docência, Educação Ambiental, Ensino de Ciências Físicas e Biológicas	Ciências Biológicas	15

E3	Estágio de Docência	Ciências Biológicas	24
E4	Estágio de Docência	Ciências Biológicas	6
E5	Estágio de Docência, Didática e Conteúdos de Ciências Naturais, Introdução ao Campo Profissional	Pedagogia; Química	16
E6	Estágio de Docência, Ensino de Ciências Físicas e Biológicas, Didática Geral, Ensino e Identidade Docente	Pedagogia; Química	80
E7	Campo Profissional do Biólogo e do Docente em Ciências Biológicas; Currículo para uma Educação do Campo; Práticas Integradoras; Educação em Ciências da Natureza; Introdução à Docência; Estágio de Docência	Pedagogia; Educação do Campo	58
E8	Não informado	Educação do Campo	5
E9	Método de Pesquisa; Estágio de Docência, Educação em Ciências Naturais, Seminários Integradores	Educação do Campo	21
E10	Química Geral; Estágio de Docência; Metodologia de Ensino de Ciências; Práticas de Ciências	Educação do Campo	153
E11	Atividades Experimentais no Ensino de Ciências; Origem e Evolução da Vida; Estágio de Docência	Educação do Campo	67

Fonte: Elaborado pelos autores.

As trajetórias variadas dos entrevistados, no que concerne a suas atuações como docentes da graduação e seus envolvimento com pesquisas e publicações, convergem com: o trabalho de Soares e Cunha (2010), que glosam a multiplicidade dos saberes docentes e sua complexidade; com a própria legislação, que descreve os diferentes fins atrelados ao trabalho do professor da Educação Superior (BRASIL, 1996). Os saberes que compõem a docência universitária vão além do conhecimento específico da disciplina e envolvem também habilidades pedagógicas, conhecimento da instituição e compreensão da sociedade, de modo que sejam promovidas educação de qualidade e formação de profissionais capacitados e críticos, aliados ao desenvolvimento científico e tecnológico do país (BRASIL, 1996; Soares; Cunha, 2010). Em síntese, pode-se dizer que, ao longo de suas trajetórias comparativamente assimétricas, os docentes investigados apropriaram-se de forma heterogênea das competências pedagógicas, conforme descritas por Ferri (2006).

### 3.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As histórias de vida são objetos valiosos para se entender a trajetória pessoal, de formação e profissional dos indivíduos, suas motivações, desafios e conquistas. No âmbito educacional, essas narrativas são especialmente relevantes para se compreender o papel dos professores na formação de novos professores, ou seja, a constituição do professor da Educação Superior.

Os resultados apontados trazem diversos destaques presentes na constituição do fazer profissional do professor formador, quais sejam: experiências vividas no ensino básico, papel da família, professores como referência, trabalhos sociais, busca por mudança profissional, busca por significados sociais, experiências vividas na graduação e escolhas circunstanciais, que acabaram guiando certas trajetórias. Analisando-se as histórias de vida de docentes universitários do ponto de vista da formação, é preciso considerar a complexidade do processo envolvido, as origens sociais desse profissional, em termos da construção de seu perfil. A coleta de dados centrada nos currículos Lattes, aliada à análise das narrativas obtidas através das entrevistas, permitiu identificar que alguns docentes optaram por constituir suas carreiras em uma vertente mais alicerçada na pesquisa, conclusão respaldada pelo elevado número de projetos e publicações na área. Porém, outros professores optaram por uma dedicação maior ao tempo em sala de aula ou à extensão, por exemplo.

Pensando-se nas universidades, enquanto instâncias que contratam pessoas para atuarem com ensino, pesquisa e extensão, cabe que seja ponderada a contribuição das reflexões e dados trazidos pelo presente artigo. No primeiro plano, cabe que seja destacada a coerência entre as especialidades acadêmicas dos docentes (formação docente em Ciências Naturais) e a área em que atuam na FAGED, o que pode ser considerado central para o bom funcionamento da instituição, tanto na sua função de formação de profissionais, quanto na produção do saber sistematizado.

No segundo plano, sublinha-se o fato de que nem todos os sujeitos demonstram envolvimento acentuado com a pesquisa acadêmica. Aqui, parece residir um problema com certa centralidade, tendo em vista que um aspecto político fundante das instituições universitárias é a construção do conhecimento científico, englobando

as diferentes áreas acadêmicas. Assim, em relação a esse tema, alguns desafios são colocados para as universidades: mobilizar os docentes em direção à pesquisa, mas com certo equilíbrio, sem que as atividades de ensino e extensão sejam desprestigiadas; estimular pesquisas que tenham profunda relação com o ensino, de modo que o fazer docente seja enriquecido e estabeleça dinâmicas de troca com a atividade de pesquisa de cada professor universitário; criar meios eficientes de envolver os estudantes de graduação e de pós-graduação em pesquisas sobre o ensino realizado na própria universidade.

No terceiro plano, ressalta-se o fato de que foi constatado que são desiguais os tempos em que os sujeitos pesquisados trabalharam na Educação Básica, havendo alguns com experiência bastante reduzida. Sabendo-se que os profissionais citados atuam como formadores de outros professores, que por sua vez atuarão nas escolas de Ensino Médio e de Ensino Fundamental, torna-se preocupante essa questão, já que seria desejável que estes tivessem vivenciado a realidade da escola básica, tendo adquirido maior conhecimento prático do campo profissional citado. Nesse sentido, cabem os seguintes questionamentos, que podem ser direcionados para pesquisas futuras: estariam, as universidades, estabelecendo formas eficientes de valorização da experiência docente (na Educação Básica), em seus processos de seleção de pessoal para o Magistério Superior? Haveria como criar critérios específicos em relação a esse tema, quando a contratação do docente é destinada à atuação em cursos de licenciatura, por exemplo?

Neste trabalho e nos seus resultados, manifestam-se subjetividades docentes e ressalta-se a complementariedade das fontes de dados adotadas, estas tendo caráter autobiográfico. Nesse sentido, desponta o potencial de investigação atrelada a repositórios institucionais das universidades, assinalando-se a possibilidade de que estes guardem, além de artigos e demais produções bibliográficas, documentos escritos e audiovisuais que sejam registros subjetivos, memórias pessoais, formativas e profissionais de seus docentes. Além disso, sublinha-se a riqueza de informações biográficas presentes no currículo Lattes dos pesquisadores, ao trazer uma infinidade de dados sobre atividades de ensino, pesquisa e extensão, que foram úteis a este trabalho. Contudo, este estudo foi limitado pelas informações disponíveis nos documentos encontrados e apropriados no corpus de análise, não havendo elaboração de perguntas específicas e realização de entrevista com os informantes.

A eventual realização dessas intervenções poderia aclarar determinados pontos, como os motivos do não envolvimento com a atividade pesquisa, por parte de alguns docentes.

A investigação acerca das histórias de vida de professores formadores da área de Ciências Naturais da FACED/UFRGS permitiu que fosse compreendida a diversidade de trajetórias e parte da constituição do fazer profissional destes. As análises realizadas estruturam uma base de resultados para estudos futuros, que aprofundarão, na continuidade do projeto de mestrado do qual deriva o presente artigo, o quanto as vivências dos docentes referidos influenciaram na construção de seus respectivos perfis e em suas práticas de sala de aula, com foco nos modelos ou tendências pedagógicas que defendem e desenvolvem.

## **4 TRABALHO 4- NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE FORMADORES DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS NATURAIS: UM ESTUDO DOCUMENTAL**

### **4.1 INTRODUÇÃO**

O domínio de competências ou saberes ditos pedagógicos pode ser considerado, de um modo geral, o ponto mais problemático no trabalho de professores universitários (Masetto, 2015). O autor citado destaca alguns eixos do processo de ensino e de aprendizagem que deveriam ser dominados por professores que atuam nas universidades, quais sejam: planejar o currículo; integrar diferentes campos de saber; incentivar e envolver-se com a atividade de pesquisa; entendimento da interação entre o professor e os alunos, bem como da interação entre os próprios alunos; estudo teórico e aplicação prática da tecnologia, no contexto educacional; concepção da abordagem avaliativa e suas estratégias para fornecer retornos; a prática do planejamento como uma ação que engloba tanto aspectos educacionais/ de sala de aula, quanto políticos (ter consciência de que o trabalho docente tem consequências para as vidas das pessoas, em sociedade, podendo impactar na manutenção de valores ou colaborar, participar e entender transformações que estejam ocorrendo em suas comunidades e profissões; compreender a historicidade do saber e do papel do trabalho docente, do ponto de vista técnico e ético).

Pimenta e Anastasiou (2010) abordam a utilização do termo “competência”, apontando que este permite variadas interpretações, inclusive associadas a um neotecnicismo pedagógico. Nesse contexto, o termo pode estar relacionado com a qualificação ou com a desqualificação do profissional docente. As autoras citadas afirmam que: “Falar em competências, no lugar de saberes profissionais, desloca a identidade do trabalhador para seu local de trabalho, ficando ele vulnerável à avaliação e controle de suas competências definidas pelo posto de trabalho” (Pimenta; Anastasiou, 2010, p.133). Porém, por outra perspectiva, a expressão competência está relacionada com o saber e o saber fazer. Nesse caso, as autoras citadas alertam para a diferença entre “saber fazer” e “ter conhecimento”, visto que a segunda expressão é mais ampla e envolve a consciência da teoria, da prática, das origens e dos fins da ação. Neste artigo, adota-se o termo competência de modo crítico,

considerando-se que este engloba o ter conhecimento sobre os elementos da docência universitária.

Pimenta e Anastasiou (2010) também destacam as principais funções das universidades, quais sejam: criação, desenvolvimento, transmissão e crítica da ciência, da técnica e da cultura; preparação para atividades profissionais que exijam conhecimentos científicos e a criação artística; apoio ao desenvolvimento social e econômico das sociedades. De modo mais amplo, Severino (2001) enfatiza que a Educação é uma prática significativa e simbólica, que contribui para a integração do indivíduo no trabalho e na sociedade, tendo abrangência técnica, ética e política. Técnica, no sentido de fornecer conhecimentos competentes para uma aplicação eficiente e científica, que vai além do treinamento e busca a qualificação profissional. Ética, pois envolve a escolha por conceitos e valores que guiam as ações humanas. Política, pois está relacionada ao poder e à construção da cidadania.

Tendo em vista as considerações apresentadas nos parágrafos anteriores, este trabalho compreende parte dos resultados de um projeto de pesquisa de mestrado que tem como objetivo, no domínio das narrativas autobiográficas e dos documentos biográficos, dedicar-se ao estudo, explorar nuances e refletir sobre os saberes profissionais e práticas de professores universitários da área da formação docente em Ciências Naturais. Busca-se explorar, a partir das histórias de vida e trajetórias dos sujeitos investigados, as perspectivas em torno dos saberes e competências que envolvem cada profissional docente. Para este estudo, a amostra é constituída por docentes que compõem a área de Ensino de Ciências Naturais da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A motivação para explorar esse cenário de pesquisa surgiu da trajetória acadêmica do autor principal deste artigo, que foi aluno da mesma universidade e frequentou disciplinas na FACED, concluindo sua formação em Licenciatura em Química.

A FACED foi estabelecida em 1972 como resultado da divisão do antigo Departamento de Educação da Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras (UFRGS, 2023a). Essa divisão ocorreu devido à Reforma Universitária de 1968, promovida pelo regime militar. Nesse mesmo ano, o Programa de Pós-Graduação em Educação

(PPGEdu) foi criado, introduzindo o curso de Mestrado em Educação. No ano de 1976, o PPGEdu foi expandido, passando a incluir um curso de Doutorado em Ciências Humanas/ Educação. Durante os anos 1980, influenciada pelo clima de redemocratização do país, a FAGED passou por uma reflexão crítica, adotando três princípios norteadores: democratização, participação e resgate do conceito de responsabilidade pública. Segundo Almeida (2016), um dos objetivos desse movimento era reconectar a universidade com sua função social, que havia sido distanciada, durante a ditadura militar. Na graduação, atualmente, os cursos de destaque são: Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da Natureza. Além disso, a faculdade citada oferta disciplinas para a maioria dos outros cursos de licenciatura da universidade, vinculados a diferentes unidades (UFRGS, 2023a).

Diante desse contexto institucional, em que os docentes investigados estão inseridos, buscam-se respostas aos seguintes questionamentos: com base em uma abordagem autobiográfica e documental, quais são as percepções emergentes dos professores investigados acerca de diferentes aspectos de seu trabalho (impacto social; justificativas para o ensino de Ciências Naturais na Educação Básica; definição de currículo; modelos ou tendências pedagógicas) e como estas podem ajudar a determinar aspectos do perfil profissional de cada sujeito (mesmo que provisória e parcialmente)? Como os estudos com narrativas autobiográficas, como o que está sendo apresentado, podem colaborar com o campo da formação docente?

Com base nessas indagações, estabelecem-se como objetivos específicos: utilizar o acervo digital da universidade, que contém registros em formato audiovisual de entrevistas individuais com os participantes investigados, neste estudo (UFRGS, 2023b); sistematizar o conteúdo apropriado; utilizar o currículo Lattes de cada sujeito como fonte complementar de dados. Ressalta-se que esta pesquisa se baseia em dados e fontes autobiográficas de acesso público<sup>3</sup>, sem qualquer intervenção direta com os indivíduos em questão. Do mesmo modo, optou-se pela omissão das

---

<sup>3</sup> O projeto de pesquisa do qual deriva este artigo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS, via Plataforma Brasil. O comitê citado afirmou que o projeto não necessitava de avaliação ética formal, pois era baseado em dados originados de documentos públicos, não promovendo interação direta com seres humanos. Nesse sentido, sublinha-se que esta produção textual abrangeu cuidados éticos em seu desenvolvimento.

referências bibliográficas completas relativas às entrevistas e aos currículos consultados, a fim de que não ocorressem exposições desnecessárias.

Este artigo engloba mais cinco seções, após a presente seção introdutória. Na sequência, haverá duas seções que apresentarão mais detalhes sobre os referenciais teóricos adotados. As três últimas seções deste artigo discutirão, respectivamente: a metodologia utilizada para coleta e análise dos dados; os resultados/ discussões provenientes da pesquisa; as considerações finais, que se destinam a sintetizar os achados decorrentes desta investigação.

#### 4.2 NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS

A pesquisa baseada nas narrativas autobiográficas é uma abordagem metodológica que busca investigar e compreender a experiência subjetiva. Esta permite explorar a história de vida, as memórias e as reflexões dos sujeitos. Nos cenários contemporâneos das pesquisas em Educação (e em Educação em Ciências), diversos autores têm contribuído com produções que exploram tal abordagem, tais como: Maknamara (2016); Petrucci-Rosa (2017); Gunzel e Dornelles (2020); Borba e Selles (2020), dentre outros.

Mendonça e Passeggi (2013) apontam a perspectiva das narrativas compartilhadas, descritas pelas autoras como histórias individuais ou coletivas que desempenham importante papel na construção da identidade, na transmissão cultural e na negociação de significados, no interior de uma sociedade. Sobre esse enfoque, as autoras destacam conceitos como dialogicidade, experiencialidade, reversibilidade, reflexividade, historicidade e formabilidade. Apresentam-se alguns aspectos destes, conforme as ideias das autoras mencionadas:

- a) dialogicidade: refere-se à interação entre sujeitos que compartilham conhecimentos, experiências e perspectivas. O diálogo é entendido como uma prática social que envolve troca de ideias, argumentações e escuta ativa. Por meio do diálogo, os indivíduos constroem significados em conjunto, enriquecendo suas compreensões e possibilitando o desenvolvimento de novos conhecimentos;
- b) experiencialidade: diz respeito ao papel das experiências vividas pelos sujeitos, no processo de aprendizagem e desenvolvimento. As vivências

- são consideradas elementos fundamentais para a construção do conhecimento, pois é por meio delas que os indivíduos estabelecem relações com o mundo;
- c) reversibilidade: está relacionada à capacidade de revisitar, reavaliar e reinterpretar experiências, conceitos e conhecimentos. Os sujeitos são entendidos como seres capazes de refletir sobre suas ações, rever suas ideias e transformar seus pontos de vista. A reversibilidade é fundamental para a construção de aprendizagens mais complexas e para a superação de visões simplistas e estereotipadas;
  - d) reflexividade: refere-se à capacidade de refletir sobre si mesmo, sobre o próprio processo de aprendizagem e sobre as relações estabelecidas com o mundo e com os outros. Envolve uma postura crítica e metacognitiva, em que os sujeitos são capazes de questionar, analisar e compreender os próprios pensamentos, emoções e ações. A reflexividade contribui para um maior autoconhecimento e para o desenvolvimento de uma consciência mais ampla;
  - e) historicidade: ressalta a importância de se considerar o contexto histórico e sociocultural em que os sujeitos estão inseridos. Os significados e as práticas são construídos e influenciados pelas condições históricas, políticas e culturais de cada época e sociedade. A historicidade destaca a necessidade de compreender a educação e o desenvolvimento humano como processos situados, contextualizados e em constante transformação;
  - f) formabilidade: aborda a ideia de que os sujeitos estão em constante processo de formação, em que suas identidades, conhecimentos e valores são construídos e reconstruídos ao longo da vida. A formabilidade destaca a importância da educação como um processo contínuo de desenvolvimento pessoal e social, em que os sujeitos podem se transformar e se reinventar por meio da interação com o mundo e com os outros.

Moita (1995) indica a utilização das histórias de vida como método de pesquisa que possibilita a comunicação entre o individual e o sociocultural. Nóvoa (1995) reforça o entendimento de que estudos com base em histórias de vida dialogam com a formação, a profissão e as práticas docentes.

As histórias de vida obtidas a partir de narrativas autobiográficas podem ser vislumbradas como fenômeno, como método de investigação e, ainda, como processo de autoconhecimento (Abrahão, 2010, p.49). De acordo com a autora citada, tal abordagem considera a identidade como algo que é construído social e historicamente, incluindo as dimensões da memória e do tempo, no processo de construção identitária e de construção de si. A autora aponta importantes elementos teóricos que fundamentam a pesquisa com narrativas (Quadro 10).

**Quadro 10 - Elementos teóricos sobre pesquisa com narrativas**

<b>Elemento</b>	<b>Descrição</b>
Natureza temporal da narrativa	Traz a relação entre o tempo cronológico e o tempo fenomenológico.
Reconstrução da memória	Resulta das lembranças e ressignificações do sujeito ao narrar de si.
Seletividade da memória	Reconstrução da memória de modo seletivo e intencional.
Compartilhamento da memória	Resume-se ao narrar de si, do entrevistado para o entrevistador.
Memória de vida compartilhada	Processo que ocorre quando se narra a trajetória de outro personagem, justapondo sua própria trajetória.
Narrativa como processo coletivo	Representa um processo de construção coletiva, onde participam narrador e ouvinte (entrevistador).
Comunicação artesanal, porém, contextualizada.	As narrativas estão sempre inseridas em certo contexto cultural, sociopolítico e econômico.

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Abrahão (2010).

#### 4.3 CURRÍCULO E TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS

Como este artigo pretende investigar narrativas docentes que envolvem elementos sobre o ensino de Ciências Naturais na Educação Básica, o currículo escolar e os modelos pedagógicos relacionados, cabe que sejam trazidos referenciais teóricos que ajudem a compreender o contexto acadêmico e as especificidades que circundam tais temas. No primeiro plano dessa discussão, Tomaz Tadeu da Silva (Silva, 2020), relevante autor do campo da Educação, categoriza as diferentes perspectivas sobre currículo, historicamente constituídas, quais sejam: tradicional, crítica e pós-crítica. A perspectiva tradicional é fundamentada em uma visão conservadora e transmissiva da educação. O currículo é concebido como um conjunto de conteúdos e habilidades pré-definidos, que devem ser transmitidos de forma eficiente aos estudantes. O foco principal é na transmissão de conhecimento objetivo e na preparação dos alunos para o mercado de trabalho. Essa abordagem tende a

ênfatizar a autoridade do professor e a reprodução de valores e normas dominantes, na sociedade.

A perspectiva crítica do currículo, influenciada pelas ideias de teóricos como Paulo Freire e Jürgen Habermas, tem uma abordagem emancipatória e questionadora. Esta busca compreender como o currículo reflete e reproduz as desigualdades sociais, econômicas e culturais. Os teóricos críticos argumentam que o currículo não é neutro, mas influenciado por interesses políticos e ideológicos. Eles enfatizam a necessidade de uma educação que capacite os alunos a compreenderem e transformarem a sociedade, promovendo a justiça social e a igualdade (Silva, 2020).

A perspectiva pós-crítica do currículo surge questionando alguns dos fundamentos da teoria crítica e propondo novas definições. Os teóricos pós-críticos argumentam que a teoria crítica tende a reproduzir uma visão essencialista e homogeneizadora da sociedade. Eles defendem uma abordagem mais pluralista e descentralizada, que valorize as vozes e perspectivas múltiplas dos estudantes e das comunidades. A ênfase está na diversidade cultural, nos saberes locais, no papel da linguagem e na negociação de significados (Silva, 2020).

Em relação às especificidades do currículo escolar relacionadas às Ciências Naturais, área sobre a qual recai o enfoque deste artigo, destaca-se a necessária correlação deste com as tendências ou modelos pedagógicos que, historicamente, estiveram presentes e mantêm-se em movimento nas salas de aula, bem como tiveram repercussão nas pesquisas acadêmicas (Quadro 11). Considera-se que o currículo escolar “é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte” considerada mais condizente com “o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade” (Silva, 2020, p.15). Assim, os modelos pedagógicos apresentados no Quadro 11 podem ser entendidos como conjunto de pressupostos teóricos e metodológicos que propiciam o desenvolvimento do currículo de Ciências Naturais das escolas, tendo potencial para embasar investigações sobre o contexto em que ocorrem os processos de ensino e de aprendizagem, bem como sobre os saberes dos sujeitos que protagonizam as ações, nas salas de aula (Fernandes, 2015).

**Quadro 11** - Principais modelos pedagógicos da área de Ciências Naturais.

<b>Modelo Pedagógico</b>	<b>Algumas características</b>
Tradicional	Enfatiza a transmissão de conhecimento do professor para o aluno de forma hierárquica e autoritária. O professor é o centro do processo de ensino e a aprendizagem é baseada na repetição e na memorização.
Tecnicista	Enfatiza o treinamento de habilidades e a preparação dos alunos para o mercado de trabalho. Adotam-se recursos tecnológicos que promovem aulas baseadas em estudos dirigidos, havendo atividades pré-determinadas por materiais didáticos, que centralizam as rotinas de sala de aula.
Redescoberta	Abordagem comportamentalista. A ênfase é colocada na experimentação guiada por roteiros a serem seguidos de forma rígida, supondo redescoberta do saber científico por parte dos discentes.
Construtivista	Enfatiza a construção ativa do conhecimento pelo aluno, através de interações sociais e reflexões. O aluno é visto como um sujeito ativo, no processo de aprendizagem.
Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS)	Enfatiza as interações dos conhecimentos científicos e tecnológicos com a sociedade. Busca-se a construção de percepções críticas sobre interferentes econômicos, políticos e históricos.
Sociocultural	Esse modelo é utilizado para promover práticas educativas que resgatem saberes locais, analisam criticamente problemas específicos de comunidades e abordam práticas mais contextualizadas e culturalmente relevantes.

Fonte: Elaborado pelos autores, baseado no trabalho de Fernandes (2015).

Por outro lado, Libâneo (1994, 2017) versa sobre as tendências pedagógicas liberais e progressistas. De acordo com o autor citado, a perspectiva liberal tem como premissa o preparo do aluno para sua função pré-determinada na sociedade, adaptando-o aos valores e normas estabelecidos. Essa visão não leva em conta os fatores que podem resultar em desigualdades de oportunidades, decorrentes de múltiplas condições sociais, em diferentes contextos. A perspectiva progressista se concentra nos aspectos sociopolíticos da escola, embasados em teorias críticas educacionais, fortalecidas a partir dos anos 1980. Segundo Libâneo (1994), as tendências pedagógicas progressistas buscam um ambiente de aprendizagem mais participativo e crítico, que valoriza a discussão de temas relevantes para a sociedade e o desenvolvimento das habilidades intelectuais dos alunos.

Estabelecendo-se um confronto entre as classificações de Libâneo (1994, 2017) e Fernandes (2015), pode-se afirmar que estas se complementam: os modelos pedagógicos tradicional, tecnicista, da redescoberta e construtivista consubstanciam-se como tendências liberais; os modelos pedagógicos CTS e sociocultural estruturam-se como tendências progressistas. Contudo, adverte-se que, na realidade da sala de aula, “esses modelos adquirem diversas caracterizações, podendo, até mesmo, muito frequentemente, coexistirem e se superporem”, sendo que alguns “professores costumam, inclusive, misturar princípios e métodos de dois ou mais modelos em suas práticas cotidianas, criando de certo modo modelos híbridos” (Fernandes, 2015, p.110).

#### 4.4 METODOLOGIA

Este trabalho apresenta um estudo qualitativo baseado em documentos públicos, que permitiram o acesso a relatos autobiográficos dos participantes da pesquisa e ao currículo acadêmico dos professores investigados (currículo Lattes). Este tipo de pesquisa se destaca por gerar dados descritivos, focar nas perspectivas dos participantes e nos significados expressos por eles em relação aos temas de interesse. Segundo Lüdke e André (1986), a pesquisa qualitativa em Educação permite apropriação de ferramentas que não buscam uma comprovação rígida de hipóteses, mas que valorizam ações que orientam o pesquisador frente à riqueza de informações obtidas nas fontes documentais consultadas.

De acordo com Nóvoa (1988), é possível coletar as narrativas autobiográficas na forma oral e na forma na escrita, sem perder a essência metodológica. No presente texto, optou-se por analisar e transcrever entrevistas gravadas em formato audiovisual, buscando-se compreender as experiências de vida mais significativas dos entrevistados, pesando-se que as narrativas permitem a ressignificação de experiências vividas, tanto para quem narra, quanto para quem escuta (Mendonça; Passeggi, 2013). Para analisar o material coletado a partir das narrativas, adotou-se a recomendação de Souza (2006), que sugere a categorização dos temas que emergem durante as entrevistas.

Um aspecto relevante, embasado em Esteban (2010), é a diversidade de materiais que podem ser considerados nas pesquisas com narrativas, incluindo

formas orais, escritas e audiovisuais. No contexto do presente estudo, justifica-se o uso de documentos escritos (currículo Lattes de cada indivíduo), bem como material no formato audiovisual (entrevistas públicas disponíveis, no repositório digital da universidade). Essas fontes complementam-se, possibilitando comparação contingente entre as informações coletadas.

O uso de entrevistas para coleta de narrativas autobiográficas é respaldado por Nóvoa (1995), que argumenta que essa abordagem preserva a natureza metodológica de investigações baseadas em subjetividades. Comparadas aos questionários padronizados, as entrevistas permitem uma expressão mais completa e detalhada da história de vida do entrevistado. Para Silva e Maia (2010), a utilização das narrativas autobiográficas tem se mostrado uma opção de pesquisa cada vez mais relevante no campo educacional, cuja orientação teórico-metodológica permite investigar tanto a prática docente, quanto a formação.

Com base nas proposições de Lüdke e André (1986), esta pesquisa adotou as seguintes etapas: i. disposição inicial dos documentos apropriados, sendo que as entrevistas, que estavam disponíveis no portal digital da universidade, foram assistidas e transcritas. ii. leitura e releitura dos textos obtidos nas transcrições e do currículo Lattes de cada docente, no formato eletrônico (.pdf ou .doc); iii. avaliação da pertinência de cada documento, analisando-se o conteúdo dos respectivos textos com base nas perguntas que nortearam a pesquisa; iv. trechos de texto relevantes foram dispostos em quadros, organizados por docentes; v. realização da categorização dos textos; vi. confrontaram-se os dados sistematizados, com os referenciais teóricos adotados neste artigo; vii. elaboração de inferências resultantes das análises, havendo correspondências destas com as perguntas de pesquisa e com o objeto de estudo.

Para a interpretação das informações que constavam nos textos que foram apropriados, realizou-se a análise de conteúdo (Bardin, 2010). Essa abordagem é definida como "um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos para descrever o conteúdo das mensagens", permitindo "a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), recorrendo a indicadores quantitativos ou não" (Bardin,



E1	MAS	2017; doutorado	Doutorado em Educação em Ciências (2016); Mestrado em Educação em Ciências (2012); Licenciatura em Física (2009)	Educação do Campo / Ciências da Natureza	PPG Educação em Ciências/ UFRGS	1	4
E2	FEM	1997; mestrado	Doutorado em Educação (2003); Mestrado em Ecologia (1996); Graduação em Ciências Biológicas (1991)	Ciências Biológicas	Não informado	1	0
E3	FEM	1996; mestrado	Doutorado em Educação (2007); Mestrado em Educação (1996); Graduação em Ciências Biológicas (1989)	Licenciatura em Ciências Biológicas	PPG em Educação / UFRGS	5	6
E4	FEM	1990; mestrado	Doutorado em Educação em Ciências (2013); Mestrado em Educação (1988); Licenciatura em Ciências Biológicas (1982)	Ciências Biológicas (1990 – atual)	Não informado	0	0
E5	MAS	1997; graduado.	Doutorado em História da Ciência (2009); Mestrado em Ciências Biológicas (2001); Graduação em Química (1996)	Licenciatura em Química	Não informado	0	1
E6	FEM	2001; doutorado	Doutorado em Educação (2001); Mestrado em Educação (1996); Licenciatura em Química (1990)	Licenciatura em Química; Licenciatura em Pedagogia	Não informado	4	03
E7	FEM	2013; doutorado	Doutorado em Educação	Ciências Biológicas/	PPG Educação	4	8

			(2012); Mestrado em Educação em Ciências (2008); Graduação em Ciências Biológicas (2003)	Educação do Campo	em Ciências/ UFRGS		
E8	MAS	1998; graduado	Doutorado em Desenvolvimento Rural (2012); Mestrado em Educação (2001); Graduação em Química (1988); Licenciatura Curta em Ciências e Matemática (1984)	Educação do Campo / Ciências da Natureza	Não informado	0	0
E9	MAS	2015; mestrado	Doutorado em Educação em Ciências (2020); Mestrado em Educação (2014); Licenciatura Plena em Física (2009)	Educação do Campo / Ciências da Natureza	PPG Educação em Ciências / UFRGS	4	6
E10	MAS	1998; mestrado	Doutorado em Educação (2007); Mestrado em Educação (1996); Licenciatura Curta em Ciências (1982); Licenciatura Plena em Química (1985)	Educação do Campo / Ciências da Natureza	PPG Educação em Ciências / UFRGS	20	43
E11	FEM	2013; mestrado	Doutorado em Educação Científica e Tecnológica (2016); Mestrado em Educação Científica e Tecnológica (2012); Graduação em Ciências Biológicas (2007)	Educação do Campo / Ciências da Natureza	PPG Educação em Ciências / UFRGS	1	3

Fonte: Elaborado pelos autores com base currículo Lattes dos entrevistados (2023).

Apenas E1, E6 e E7 ingressaram como docentes do ensino superior com o título de doutorado, o que aponta que os demais conseguiram desenvolver parte de sua formação acadêmica de forma concomitante à carreira, no magistério. A leitura do Quadro 12 também permite que se afirme que os docentes da área de Ensino de Ciências da FAGED/ UFRGS atuam em cursos de graduação que são compatíveis com suas respectivas formações acadêmicas e, de modo geral, participam de projetos de pesquisa e/ou extensão.

O perfil das produções acadêmicas dos docentes está representado no Quadro 13, sendo que as dissertações de mestrado e as teses de doutorado dos entrevistados foram classificadas em categorias baseadas nas linhas de pesquisa do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC, 2023), dada a relevância e a representatividade do evento. As linhas investigativas mais frequentes nas produções dos professores da FAGED são “Ensino e Aprendizagem de Conceitos e Processos”, “Formação de Professores”, “Educação Ambiental e Educação do Campo” e “Educação em Saúde e Educação em Ciências”.

**Quadro 13** – Perfil das produções acadêmicas dos docentes entrevistados.

<b>Linha de pesquisa do ENPEC</b>	<b>Dissertação de mestrado</b>	<b>Tese de Doutorado</b>	<b>Pesquisas em artigos publicados nos últimos cinco anos</b>
Ensino e Aprendizagem de Conceitos e Processos Científicos	E6; E11	E6	E6
Formação de Professores	E1; E8; E5	E1; E3; E11	E1
História, Filosofia e Sociologia da Ciência	-	E5	-
Educação em Espaços não Formais e Divulgação Científica	-	-	-
Educação Ambiental e Educação do Campo	E2; E3	E8	E1; E2; E3
Educação em Saúde e Educação em Ciências	E7; E10	E7; E9; E10	E10; E9
Linguagens e Discursos	-	E4	-
Educação CTS/CTSA e Alfabetização Científica e Tecnológica	-	-	E7
Diferença, Multiculturalismo e Interculturalidade	-	E2	E3; E11
Políticas Educacionais e Currículo	E4; E9	-	-

Fonte: Elaborado pelos autores com base currículo Lattes dos entrevistados (2023).



	de mestrado	de doutorado	especializaçã o (latu sensu)	periódico s	periódico s nos últimos cinco anos	s em eventos	eventos nos últimos cinco anos
E1	2	0	0	8	4	30	16
E2	0	0	0	10	1	5	0
E3	4	0	2	20	6	4	1
E4	0	0	0	3	0	10	0
E5	0	0	0	9	0	7	0
E6	12	2	3	37	9	43	1
E7	6	1	0	21	15	37	11
E8	1	0	0	4	0	1	0
E9	1	0	0	5	4	16	2
E10	31	5	33	62	49	91	33
E11	0	0	0	24	12	42	14

Fonte: Elaborado pelos autores com base currículo Lattes dos entrevistados (2023).

#### 4.6 CATEGORIAS DE ANÁLISE DECORRENTES DAS ENTREVISTAS CONSULTADAS

Os conteúdos das entrevistas, que foram transcritos para a presente investigação, constituíram-se como um corpus documental que conjugou narrativas autobiográficas. Sublinha-se que estas remeteram à reconstrução, à seletividade e ao compartilhamento das memórias dos respectivos indivíduos (Abrahão, 2010), bem como evocaram a dialogicidade, a reversibilidade, a reflexividade e a historicidade como propriedades típicas dos movimentos de pesquisa que abordam histórias de vida (Mendonça; Passeggi, 2013). Todas as entrevistas foram realizadas no ano de 2021, com tempos de duração que variaram de 60 minutos até 150 minutos, aproximadamente, conforme o indivíduo entrevistado.

A primeira categoria de análise (decorrente das entrevistas) a ser trazida para este artigo refere-se à visão de cada docente em relação ao impacto do seu trabalho na sociedade. Quatro entrevistados (E1, E6, E7 e E10) entenderam os cursos de extensão como principal caminho para que o trabalho da universidade impacte a

sociedade; dois docentes (E4 e E9) indicaram que o trabalho do professor universitário impacta diretamente na luta por justiça social e um mundo mais sustentável. Além disso, dois docentes (E2 e E5) apontaram que contribuir para que os alunos conheçam mais sobre ciências, no dia-a-dia, é o principal impacto do trabalho que realizam; e um docente (E11) revelou acreditar que tudo o que um professor ensina ou expressa, em sala de aula, pode influenciar na mudança de vida de um aluno. Com base nos textos provenientes das respostas dos entrevistados, é possível perceber que muitas destas convergem com a ideia de que o trabalho docente pode (ou deveria) impactar em transformações alinhadas com a busca por uma sociedade melhor, tendendo a evocar aspectos éticos e políticos relacionados aos processos educacionais (Severino, 2001). As respostas a seguir exemplificam essa constatação:

O impacto é bastante amplo, uma fala de um professor pode alterar a vida de uma pessoa, vai desde o individual até uma questão mais coletiva [...] trabalhar com pesquisa e extensão permite ampliar o impacto na sociedade (Docente E1,2021).

O meu principal objetivo agora, que sou formadora, então, de professores e professoras assim como tu és, é que qualquer aluno, qualquer estudante de qualquer escola, especialmente das escolas públicas, que é onde a gente mais atua, se sinta acolhido, contemplado, que ele conhecer ciências, compreender um pouco mais a sua vida, o seu corpo, o ambiente que cerca ele (Docente E2, 2021).

Até hoje digo isso nas aulas, a gente precisa transformar né, o que a gente está fazendo agora, os conteúdos e tal [...] digamos, fazer o Brasil entrar no outro ponto de justiça social e preservação do ambiente (Docente E4, 2021).

Porém, certas respostas explicitam que alguns dos docentes entendem ser baixo o impacto do trabalho realizado por cada um (E3 e E8). Como exemplo, há a manifestação do Docente E3: “Eu acho que o meu trabalho é um impacto bem pequeno. Eu acho que ele impacta as pessoas com quem eu consigo interagir diretamente e alguns poucos leitores das minhas publicações. Eu não acho que eu seja muito lida nas coisas que eu escrevo”. A manifestação de E8 também foi na mesma linha argumentativa, em relação ao tema em tela, mas acrescentando exemplos do cotidiano da sociedade para reforçar suas ideias: “Um impacto insignificante, por ter um campo de atuação muito restrito [...]. Se nosso trabalho tivesse o impacto social como eu gostaria, a gente preservaria o meio ambiente, a comida não teria veneno” (E8). As respostas de E3 e E8, ao contrário das demais, aludem à abrangência social dos aspectos técnicos e éticos derivados do trabalho

realizado pelos docentes universitários, o que reflete em uma possível limitação do alcance político deste (Severino, 2001).

A segunda categoria de análise (decorrente das entrevistas) a ser trazida para este artigo refere-se às percepções docentes relacionadas às razões para ocorrência do ensino de Ciências Naturais, na Educação Básica. As respostas dos entrevistados, sintetizadas no Quadro 15, permitem explorar possíveis aproximações com as respostas encontradas na categoria de análise anterior. A vinculação entre o impacto da profissão docente na sociedade e a necessidade de ensinar Ciências Naturais (para que os alunos possam interpretar o mundo em que vivem) é explicitada nas respostas de E7, E8 e E9. Com justificativas semelhantes: E3 aponta a possibilidade de o estudante desenvolver um olhar sistemático sobre as coisas; E2 fala sobre a importância de todas as áreas do conhecimento, não somente das Ciências Naturais; E1, E4, E5, E6 e E11 apontam conexões entre o aprendizado de Ciências Naturais e o senso de pertencimento à sociedade, o olhar crítico, questionador e/ou transformador dos sujeitos; E10 coloca que a ciência está em tudo que existe.

**Quadro 15:** Por que é necessário ensinar ciências na educação básica?

<b>Docente</b>	<b>Fragmentos textuais das entrevistas</b>
E1	Está associado à nossa realidade, conhecermos, compreendermos e podermos mudar a sociedade. Muitas vezes as problemáticas sociais vêm num pacote de dados e para compreender essa dinâmica de dados, precisamos compreender essas relações entre grandezas científicas. Precisamos compreender e contrapor algumas problemáticas.
E2	Por isso eu quero dizer que eu acho que todas as áreas são importantes, igualmente importantes. Eu não acho, por exemplo, que a educação em ciências naturais é mais importante do que matemática, assim como eu não acho que matemática é mais importante que linguagens. Todas são importantes para que esse menino, essa menina, esse adolescente, esse jovem, ele tenha um conhecimento amplo desse mundo, que faça com que ele consiga, por exemplo, ler um jornal, uma notícia de jornal e se dar conta de que está faltando coisa aqui, para mim não chega isso, eu vou procurar outra coisa, eu vou atrás.
E3	As ciências fazem isso, um olhar mais sistemático para as coisas da vida. Como as nuvens são bonitas, como elas são diferentes. Elas estão hoje de um jeito que elas não estavam mais cedo. Por que será que é assim? Por que o céu é azul e por que o mar é salgado? De onde vêm os bebês? Da onde viemos e para onde vamos? Essas perguntas da humanidade que as crianças fazem.
E4	É auxiliar nos processos identitários [...] a meta é contribuir para a noção de pertencimento - qual a minha função desse mundo? - eu acho que alguns aprendizados contribuem para a inclusão.

E5	Esse olhar das Ciências da Natureza é importante para a gente buscar compreender melhor o mundo, porque qualquer transformação para mim vem dessa compreensão e a gente tá precisando transformar esse mundo.
E6	Para tomar a ciência como um objeto do conhecimento [...] se as pessoas se acomodam tão facilmente ao discurso obscurantista é porque faltou o pensamento crítico e a base científica.”
E7	“É ensinar uma linguagem para interpretar o mundo.
E8	A perspectiva da disciplinarização da ciência repercute na maneira que ele vai ver e interpretar o mundo.
E9	Para que os alunos venham a se questionar sobre o mundo e encontrar respostas nas ciências.
E10	Porque a ciência está em tudo na vida gente. Desde o início do dia, quando tu abres os olhos, até deitar. No dia a dia, no trabalho na escola, tudo tem ciência.
E11	Pelo fato que esse ensino vai te emancipar criticamente para poder te posicionar diante do senso comum. Tem coisas que a ciência não tem que dar conta, mas é importante para tomar decisões [...] mas a grande questão no ensino de ciências é que não existe ciência neutra e daí a importância do letramento científico, ensinar o pensamento crítico.

Fonte: Elaborado pelos autores com base nas transcrições das entrevistas.

Percepções de que o ensino de Ciências Naturais pode colaborar com a construção de uma postura crítica sobre a realidade (de modo que os sujeitos envolvidos nos processos educacionais possam transformá-la) estão inerentes em algumas das respostas (E1, E4, E5, E6 e E11), convergindo com os ideários associados aos modelos pedagógicos CTS e sociocultural (Fernandes, 2015). Nessas falas, que foram transcritas das entrevistas consultadas, fica mais explícita a inclinação educacional progressista dos respectivos entrevistados, conforme classificação proposta por Libâneo (1994, 2017).

A terceira categoria de análise (decorrente das entrevistas) a ser discutida diz respeito ao entendimento de cada entrevistado sobre a definição de currículo. Os participantes E1, E6, E9 e E10 conceituam o objeto citado como um conjunto de práticas e/ou decisões pedagógicas; os docentes E3, E4 e E5 associam o currículo ao contexto histórico-político-social, definindo este como espaço de luta e disputa de poder por determinados grupos; o docente E2 aponta o currículo como ferramenta de integração entre as áreas; E8 indica o currículo como objeto de disciplinarização do conhecimento, por vezes descolado do contexto social; E11 cita o currículo oculto. Alguns exemplos de trechos das respostas mencionadas, neste parágrafo, estão colocados abaixo.

É tudo aquilo que a gente faz e todo conjunto de decisões pedagógicas. (Docente E6, 2021).

O currículo é resultado de relações de força, relações de poder do que interessa que as futuras gerações aprendam. Ele é sempre objeto de disputa de grupos, grupos de interesse. (Docente E3, 2021).

[...] é uma composição de palavras que carregam histórias, um campo político, elemento de trabalho montável e desmontável que constitui os humanos socialmente e historicamente. (Docente E4, 2021).

A ideia de currículo é essa: de que a gente tem um problema, um tema, um evento que está acontecendo e que todas as áreas venham dar uma explicação sobre esse evento, esse tema. Todas elas ajudam nessa explicação. (Docente E2, 2021).

[...] o currículo tem que ser elaborado a partir dos saberes da comunidade. O currículo que temos hoje é muitas vezes imposto, um modelo tradicional e que já está ultrapassado. (Docente E10, 2021).

Currículo está relacionado a tudo que ocorre no ambiente escolar e na comunidade. E num âmbito mais amplo é tudo que ocorre dentro e fora da escola e da comunidade. Esse currículo pode ser mais ou menos democrático [...] e às vezes tem as questões ocultas, o currículo oculto. Mas não há currículo sem democracia (Docente E11, 2021).

A ideia de currículo associada a um conjunto de práticas pedagógicas, como mencionam E1, E6, E9 e E10, estando desvinculada de valores sociais ou questões de poder, pode remeter ao conceito mais tradicional de currículo (Silva, 2020). Por outro lado, quando o contexto histórico e político é associado ao currículo, evoca-se uma perspectiva crítica relacionada a este (Silva, 2020), o que tende a ter sido o caso das respostas de E3, E5, E10 e E11. Não foi constatada a ocorrência explícita de elementos vinculados à perspectiva pós-crítica do currículo, nas respostas analisadas, normalmente vinculada aos temas raça, etnia, gênero e ao papel constituidor da linguagem (Silva, 2020).

A quarta categoria de análise (decorrente das entrevistas), a ser discutida no presente artigo, refere-se ao melhor modelo pedagógico vinculado ao ensino de Ciências Naturais (Fernandes, 2015). No entendimento de todos os docentes investigados, não existe o modelo pedagógico ideal, mas ainda assim, algumas características foram apontadas pelos sujeitos, que permitiram um agrupamento classificatório das respostas. Os docentes E4, E5, E10 e E11 manifestaram proximidade pedagógica com modelos que favoreçam a investigação e o pensamento crítico, o que pode indicar certa convergência com princípios pedagógicos do modelo sociocultural ou do modelo CTS. Por outro lado: E1 respondeu que o modelo de sua

preferência é aquele que valoriza os conhecimentos prévios; E2 apontou preferência pelo modelo pedagógico que enfatiza o estudante, como sujeito ativo da aprendizagem; E3 sublinhou a participação do alunado, nas aulas, sem se esquecer do papel do professor. Nos casos de E1, E2 e E3, os indicadores das respostas aludem a certas características do modelo pedagógico construtivista (Fernandes, 2015). Alguns exemplos de trechos das respostas citadas, neste parágrafo, estão colocados abaixo.

É difícil falar sobre o modelo ideal, é todo tempo um aprendizado. Pensar um modelo é mais complicado, é mais amplo. Não existe um modelo, mas existem perspectivas, por exemplo, considerar os conhecimentos prévios, o professor ter intencionalidades em dialogar com as pessoas envolvidas num processo. (Docente E1, 2021).

Sou aliançada ao trabalho que pode promover o desenvolvimento de pensar, criar, desenvolver o pensamento crítico e investigativo, em que os alunos e alunas se percebam com valor. (Docente E4, 2021)

O modelo que eu acredito é o modelo investigativo. O modelo que eu mais utilizo é o de ensino por investigação. E também a questão do letramento a partir de temas geradores que devem ser buscados a partir das demandas da comunidade (Docente E10, 2021).

Os docentes E7 e E8 comentaram que o modelo ideal é aquele que utiliza as ferramentas didáticas disponíveis, sem se posicionarem sobre um modelo que seria melhor ou pior; E6 respondeu que o professor de Ciências Naturais deve dominar diferentes técnicas pedagógicas, também sem se posicionar em relação a um possível modelo pedagógico ideal. No caso desses participantes, as evidências encontradas remetem à ideia de que a sala de aula de Ciências Naturais pode ou deve abrigar práticas pedagógicas híbridas, que mesclam diferentes tendências teóricas, assim como mencionado por Fernandes (2015). Excertos de respostas de alguns participantes, abaixo apresentados, corroboram com essa perspectiva.

Eu acho que não tem um modelo melhor que o outro. Eu acho que o professor deve dominar diferentes técnicas e saber qual técnica é importante para determinado objetivo. Em algumas situações é importante uma aula experimental, é importante em algumas situações uma aula mais expositiva. (E6, 2021).

Não existe um único modelo, mas eu pela minha formação e trajetória tendo a ser da perspectiva freireana, mas não tem como ser o tempo todo freireana, não tem uma carteirinha de freireana [...] mas o nosso papel fundamental é se perguntar a que e quem esse projeto vai servir (E11, 2021).

O modelo é não ter um modelo, mas isso para algumas pessoas pode gerar imobilidade. Eu penso na liberdade de pensar diferentes caminhos [...] eu ficaria bem feliz se fossem atingidos os princípios da educação, princípios legais da base curricular nacional (E5, 2021).

Todos os excertos evidenciados, neste trabalho, estão amparados nas histórias de vida profissional desses professores, que se mostraram heterogêneas e, por vezes, destoantes. Nesse sentido, cabe que seja trazida a quinta categoria de análise deste trabalho (decorrente das entrevistas), que se refere aos “planos para o futuro” de cada entrevistado. Os docentes E1, E5, E7, E9 e E10 indicaram ter muitos projetos e a busca por ampliar seus trabalhos em pesquisa; a docente E3 declarou o desejo de atuar na pós-graduação e E6 objetivava seguir com trabalhos de extensão e atuar em programas de pós-graduação, no exterior; E11 pretendia continuar trabalhando com a formação docente; enquanto que E2, E4 e E8 apontaram o olhar para uma aposentadoria próxima. Os resultados obtidos para a quinta categoria de análise encontram respaldo nos dados encontrados no currículo Lattes de cada entrevistado. Os docentes que têm a aposentadoria em seus respectivos horizontes não tiveram publicações ou trabalhos de pesquisas declaradas, nos últimos cinco anos. Enquanto outros, independentemente do tempo de magistério, mostram-se atuantes nas pesquisas acadêmicas. Alguns exemplos de respostas, destacados abaixo, corroboram tais inferências:

Projetos a gente sempre tem, muitos projetos que ficam parados e que ficam prontos para serem colocados em prática, mas por limitações não acabam acontecendo, tem projetos atuais e projetos do futuro. Nós temos um projeto que diz respeito à memória, que tá parado porque nós precisamos ir a campo e nessa situação de pandemia não permitiu. Eu tenho projetos de continuar nessas pesquisas, eu quando iniciei na Educação do Campo fiz uma pesquisa bibliográfica para entender um pouco do que estava acontecendo, né. Eu tentei transitar por várias pesquisas da área. (Docente E1, 2021)

É eu sei que nós estamos vivendo um momento social, que os planos futuros, parece que eles estão um pouco suspensos, mas é possível a gente sonhar então, e então eu penso que tá devagarinho, eu estou indo para requerer meu processo de aposentadoria né, mas assim devagarinho e porque tem já tempo de vida e de trabalho (Docente E4, 2021)

Em meus projetos para o futuro, é uma pergunta que ainda não parei muito para pensar. Assim né eu acho que o meu futuro assim dentro da Universidade eu continuo, pretendo continuar desenvolvendo as mesmas atividades que eu desenvolvo e aprimorando cada vez mais elas né podendo a quem sabe né, ter um extrato melhor assim de produção científica de poder escrever mais, de publicar mais, né, de trabalhar em outras frentes na

universidade né não tenho sim o desejo de assumir gestão por exemplo (Docente E10, 2021).

A partir da perspectiva de Mendonça e Passeggi (2013) sobre as narrativas autobiográficas, considerando-se as respostas dos docentes, aponta-se que elementos como experiencialidade, reflexividade e historicidade, entre outros, se mostraram presentes. Respostas relacionadas à importância do estudo das Ciências Naturais na Educação Básica, assim como as que foram referentes ao melhor modelo pedagógico e ao currículo, apoiaram-se nas vivências dos docentes, que foram capazes de revisitar e reinterpretar os fatos e as aprendizagens. A capacidade de reflexão crítica sobre o que foi construído, no âmbito da docência, na universidade, também esteve presente em tópicos relacionados ao impacto social do trabalho desenvolvido ou sobre os planos que cada entrevistado elaborava para o futuro. Os resultados elucidados pelo estudo em tela explicitam trajetórias pessoais e profissionais (aprendizagens, ideias, práticas, leituras de mundo, visões sobre o passado/ o presente/ o futuro do magistério e dos processos atrelados à sua formação) ressignificadas pelos seus próprios protagonistas, bem como podem viabilizar, através do presente texto, que outras pessoas se apropriem dessas narrativas e as reinterpretem.

#### 4.7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas baseadas em narrativas autobiográficas podem viabilizar a compreensão da trajetória pessoal, educacional e profissional dos sujeitos, incluindo aspirações, obstáculos e realizações destes. Nos resultados obtidos por este trabalho, o currículo foi descrito, por alguns docentes, como um artefato político e hierárquico, enquanto que, para outros, foi entendido como oportunidade de gerar aproximações e significados, no aprendizado. Os modelos pedagógicos concernentes ao ensino de Ciências Naturais, que emergiram das respostas obtidas nas entrevistas, transitaram entre tendências liberais e progressistas (Libâneo, 2017), havendo a percepção dos sujeitos quanto à dificuldade em se definir um modelo único ou definitivo para a atividade de ensinar/ promover a aprendizagem. Os entrevistados, de um modo geral, mostraram-se convergentes com a ideia de que o trabalho do professor universitário/formador de novos docentes deveria colaborar com transformações que conduzam a

sociedade a um patamar qualitativo mais avançado, em termos de justiça social e de relações humanas.

As constatações apresentadas no parágrafo anterior explicitam percepções docentes sobre os aspectos éticos, técnicos e políticos subjacentes aos processos educacionais, conforme defende Severino (2001). Outra interpretação possível é que os docentes revelam ter consciência teórica e prática do trabalho que exercem, definem os porquês, as consequências e as limitações daquilo que fazem, o que indica o desenvolvimento de competências profissionais (no sentido crítico) que englobam o saber fazer e o ter conhecimento profundo do trabalho realizado (Pimenta; Anastasiou, 2010).

As narrativas consultadas e os documentos investigados deram visibilidade aos movimentos assimétricos de aproximação/ afastamento do grupo de docentes em relação à atividade de pesquisa, mesmo que a atuação como pesquisador possa ser considerada parte fundamental das competências do profissional docente de ensino superior (Masetto, 2015). Por outro lado, as evidências documentais indicaram maior homogeneidade do grupo em relação à atuação no ensino, em cursos de graduação/ licenciaturas relacionadas à área de Educação em Ciências. Além disso, parte da amostra de sujeitos percebeu-se em uma fase final da carreira, ainda que de forma gradual, o que ressalta as diferenças cronológicas atreladas às trajetórias que foram analisadas, neste artigo.

Os elementos citados nos parágrafos anteriores consolidaram-se como experiências revisitadas, com base em diálogos e reflexões sobre o vivido (Mendonça; Passeggi, 2013). Afirma-se, assim, que as entrevistas consultadas podem ser interpretadas como comunicações contextualizadas, assentadas em processos de reconstrução seletiva das memórias, que explicitaram a natureza temporal e compartilhada de recordações pessoais e profissionais (Abrahão, 2010).

Em relação ao campo da formação docente, os resultados tendem a manifestar a relevância de se pensar a trajetória dos docentes que formam futuros docentes em Ciências Naturais. A pesquisa apresentada revelou meandros dos caminhos trilhados por profissionais do magistério revelando tendências, carências e virtudes dos contextos em que estes atuam e dos seus próprios perfis de atuação/

formação, revelando temas e problemas da docência universitária. Ainda que limitado pelas formas de coleta/ constituição das narrativas e documentos autobiográficos, este artigo revelou particularidades sobre processos que podem conduzir a novas reflexões sobre cenários educacionais e políticas mais amplas, atreladas à preparação e às formas de se realizar o trabalho do professor, no âmbito do ensino superior.

## CONCLUSÃO

Este trabalho se propôs a estudar e a refletir sobre as vivências e trajetórias individuais dos sujeitos investigados e realizar algumas inferências sobre o quanto as experiências de vida influenciam na constituição da identidade docente. No âmbito das narrativas autobiográficas, foram apresentadas discussões relacionadas aos itinerários formativos destes sujeitos. Os trabalhos (que constituem esta dissertação) trouxeram contribuições relevantes na construção de respostas para o problema proposto, assim como, para os objetivos específicos elaborados a partir deste.

O primeiro trabalho contribui para aproximar o autor do universo de publicações com alusão às narrativas autobiográficas. A maioria dos trabalhos analisados foram publicados entre os anos de 2018 e 2020, evidenciando o crescente interesse por pesquisa que exploram as temáticas das narrativas autobiográficas e histórias de vida no contexto do ENEQ. A formação docente é temática frequentemente associada neste tipo de pesquisa, sendo que os autores e obras referenciadas aparecem em linha com a literatura nacional e internacional conceituada na temática investigada: Abrahão (2016), Clandinin e Connelly (2015; 2011), Dominicé (1988), Rago (2013), Freitas e Galvão (2007), Josso (1999), Nóvoa (1991; 1992), Riberio (2007), Saveli (2006), Souza (2011), Suarez (2020) e Vieira (1998).

Ainda em relação ao primeiro trabalho, a predominância de relatos escritos como principal instrumento de coleta de dados aponta para a preferência por uma abordagem reflexiva e autêntica, já que são as palavras da própria pessoa, sem a influência de um entrevistador, embora as entrevistas ainda sejam reconhecidas por seu potencial investigativo. Além disso, a prevalência de estudantes de licenciatura como sujeitos de pesquisa reflete o foco na formação inicial de professores. Os resultados alcançados reforçam a pertinência e o alcance das questões propostas, indicando um cenário promissor para futuras pesquisas que explorem ainda mais as possibilidades das (auto)biografias como ferramenta de investigação nas áreas de Ensino de Química e Educação em Ciências.

O segundo trabalho complementou o objetivo de identificar na literatura o perfil de pesquisas presentes no domínio das narrativas autobiográficas. A investigação

permitiu estender a revisão bibliográfica para artigos publicados nos anais de outro evento nacional (ENPEC). A análise desses dados permitiu o acesso a alguns indicadores importantes sobre a representação das pesquisas em Educação em Ciências que adotam as narrativas autobiográficas como tendência investigativa. A formação docente, semelhante ao estudo anterior, aparece como tema recorrente nas pesquisas autobiográficas. Outro indicador relevante é a utilização de entrevistas como principal instrumento de coleta de dados. Os principais autores referenciados foram Nóvoa (2009; 2007; 1999), Josso (2007; 2004), Souza (2011; 2004), Passeggi (2010), Oliveira (2006), Saveli (2006) e Cunha (1997), corroborando a relevância desses autores no cenário da dissertação em tela.

O terceiro trabalho emerge a partir da proposta de investigar as histórias de vida dos professores formadores da FACED/ UFRGS. Utilizando narrativas autobiográficas, obtidas através de análise documental, a investigação coloca luz sobre a importância de compreender a formação e o desenvolvimento profissional desses indivíduos a partir dos relatos de si. As experiências vividas no ensino básico, o papel da família e dos professores como referências, entre outros aspectos, são elementos-chave que moldam as trajetórias desses profissionais. Nesse texto, a coleta de dados centrada nos currículos Lattes e nas entrevistas permitiu identificar que alguns docentes optaram por uma carreira mais voltada para a pesquisa, enquanto outros dedicaram mais tempo à sala de aula ou à extensão. Isso levanta questões importantes sobre o equilíbrio entre pesquisa, ensino e extensão nas universidades, bem como sobre a valorização da experiência docente na Educação Básica, em termos de sua participação no Magistério Superior. Destaca-se a escolha da(s) fonte(s) de dados utilizada(s), o repositório institucional da UFRGS, assim como a complementaridade das informações biográficas presentes no currículo Lattes de cada docente/formador/a de novos/as docentes de Ciências Naturais.

O quarto trabalho sublinha a utilidade das pesquisas que utilizam narrativas autobiográficas para entender a evolução pessoal, educacional e profissional dos indivíduos, abordando aspirações, obstáculos e conquistas. Os resultados destacam a diversidade de percepções diante de temas educacionais e sociais, quais sejam: currículo, modelos pedagógicos, papel do professor formador e o papel da universidade para a sociedade.

Os professores, de modo geral, enfatizaram a importância de que o trabalho do docente universitário/formador contribua para transformações da coletividade, em termos de justiça social e relações humanas. As percepções docentes sobre aspectos éticos, técnicos e políticos nos processos educacionais evidenciam uma compreensão que conecta teoria e prática do trabalho, indicando o desenvolvimento de competências profissionais críticas.

No que concerne às identidades docentes, a forma como esses professores autodefinem-se/autodescrevem-se como profissionais e as compreensões dos papéis que desempenham na educação estão ancoradas em suas percepções sobre a qualidade do trabalho que realizam e na maneira como se engajam neste. De maneira complementar, relacionam-se as trajetórias de vida dos atores investigados para além da construção de suas carreiras, também com a percepção de mundo desses atores.

Buscando responder objetivamente à pergunta de pesquisa orientadora dessa dissertação, segundo Marcelo (2009), a identidade docente trata-se de um fenômeno relacional no qual as trajetórias de vidas, as itinerâncias, as formações inicial e continuada contribuem para construção de crenças, valores, conhecimentos e vulnerabilidades dos sujeitos. Desse modo, a identidade do profissional docente é o resultado de um processo evolutivo e dinâmico, moldado pelas experiências sociais, educacionais e políticas, influenciando nas percepções sobre os impactos e contribuições da profissão docente na sociedade, assim como sobre o currículo, os modelos pedagógicos ou as competências profissionais. Os resultados encontrados ao longo da pesquisa deram visibilidade a trajetórias individuais distintas, que proporcionaram a constituição de identidades diferentes, mais ou menos próximas do fazer vinculado à pesquisa acadêmica, de tendências teóricas socioculturais e críticas que podem compor a docência.

Embora limitado pelas informações disponíveis nos documentos analisados, este estudo traz contribuições significativas para o campo da Educação em Ciências, assim como, para o campo das pesquisas biográficas. Ao explorar as experiências, valores, crenças, e práticas dos professores, a abordagem deste trabalho desvela motivações pessoais e profissionais que influenciam as decisões pedagógicas dos sujeitos. Refletir sobre isso permite a constituição de *insights* valiosos sobre como os

professores lidam com questões éticas, sociais e culturais no ensino das ciências, abrindo espaço para discussões e trabalhos futuros, no sentido aprofundar estudos sobre a construção de políticas educacionais e práticas de formação de professores que levem em consideração a diversidade de experiências e perspectivas docentes e discentes, possibilitando inspirar práticas educacionais mais inclusivas, reflexivas e encorajadoras.

No campo das pesquisas biográficas este estudo permitiu desvelar o perfil das publicações atuais envolvendo a temática das narrativas autobiográficas, além de destacar o potencial dessa abordagem investigativa, explicitando trajetórias de docentes formadores (de outros docentes) em dimensões variadas. Estudos futuros, até mesmo projetando um possível e seminal tema a ser aprofundado no doutorado do autor desta dissertação, podem abordar a pesquisa autobiográfica no contexto dos cursos de formação de professores da área de ciências naturais, sua relação mediadora na constituição das aprendizagens desses sujeitos.

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B. **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004

ABRAHÃO, M.H.M.B. Alguém sabe quem foi Zilah Mattos Totta? In: PASSEGGI, M. da C.; SILVA, V. B. da. **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p.45-82.

ALLPORT, G. W. **The use of personal documents in psychological Science**. **Social Science Research Council Bulletin**, n. 49, 1942.

ALMEIDA, D. B.; LIMA, V. A. **Um Lugar Memorável: Faculdade da Educação/UFRGS, entre afetos e trabalho (1970-2016)**. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 41, p. 1347-1370. 2016.

ASIHVIF. **Associação Internacional das Histórias de Vida em Formação**, 2022. Sítio eletrônico. Disponível em: [www.asihvif.com](http://www.asihvif.com). Acesso em: 14 nov. 2022

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Edições 70, 2010.

BENEDITO, V.; FERRER, V.; FERRERES, V. (1995). **La formación universitaria a debate: Análisis de problemas y planteamiento de propuestas para la docencia y la formación del profesorado universitario**. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1995.

BERTAUX, D. (Ed.) **Biography and society. The life history approach in the social sciences**. Beverly Hills: Sage publications, 1981.

BIOGRAPH. **Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, 2022. Sítio eletrônico. Disponível em: <https://biograph.org.br/index.php>. Acesso em: 14 nov. 2022.

BORBA, R. C. do N.; SELLES, S. E. Currículo de Ciências: experiências, histórias e narrativas produzidas em um laboratório escolar. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, [S. l.], v. 7, n. 21, p. 339–356, 2022.

BORBA, R. C. do N.; SELLES, S. E. Pesquisa com Histórias de Vida na Produção da História da Educação em Ciências: o Dispositivo Fotobiográfico como Recurso para a Compreensão de Experiências Sociais. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, [S. l.], v. 20, p. 375–402, 2020.

BRASIL. **Presidência da República. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 28 mar. 2023.

BUENO, B. O. et al. Docência, memória e gênero: estudos alternativos sobre a formação de professores. **Psicologia USP**, [S. l.], v. 4, n. 1-2, p. 299-318, 1993.

BUENO, B. O. et. al. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e Pesquisa**, v32, n.2, p.385-410, 2006.

BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 28, n. 1, p. 11-30, 2002.

CARVALHO, R. C.; OLIVEIRA, I.; REZENDE, F. Tendências da pesquisa na área de educação em ciências: uma análise preliminar da publicação da ABRAPEC. In: VII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS – VII ENPEC, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte, 2009.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa Narrativa: Experiência e História em Pesquisa Qualitativa**. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: Larrosa, J. et al. (org.). **Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Laertes, 1995.

CUNHA, M. I. Prefácio. In: MELLO, I.C. de. (ORG.). **A Formação Docente para Ensino Superior**. Cuiabá: Ed. UFMT/ Editora Sustentável, 2016.

CUNHA; E. R.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Docência no ensino superior: uma breve revisão das pesquisas sobre a formação docente e a prática pedagógica do docente universitário. In: LOPES, J. G. da S.; MASSI, L. **Aprendizagens da docência no ensino superior: desafios e perspectivas da Educação em Ciências**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2017.

DELIZOICOV, D.; SLOGO, I. I. P.; LORENZETTI, L. Um panorama da pesquisa em educação em ciências desenvolvida no Brasil de 1997 a 2005. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, Pontevedra, v. 12, n. 3, p. 459-480, 2013.

DELORY-MOMBERGER, C. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, v. 1, n. 1, p. 133-147, 2016.

DIAS, M. R.; MOITA, G. F.; DIAS, P. M. Adoção da plataforma lattes como fonte de dados para caracterização de redes científicas. **Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, [S. l.], v. 21, n. 47, p. 16–26, 2016.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Síntese sistemática de pesquisas sobre práticas pedagógicas no Brasil: uma análise da produção acadêmica dos Programas de Pós-Graduação

em Educação Conceito 7 Capes (2006-2015). **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 17, p. 1–29, 2022.

DOMINICÉ, P. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Matthias. **O método (auto) biográfico e a Formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP. 1988.

ENEQ. Encontro Nacional de Ensino de Química. **Anais**, 2020. Disponível em: <<http://eneqpe.com.br/>>. Acesso em: 17 de jul.2022.

ENEQ. Encontro Nacional de Ensino de Química. **Anais**, 2018. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1ZY07Np1-a6aHMJYwCylJscRimqxVSYny/view>>. Acesso em: 17 de jul.2022.

ENEQ. Encontro Nacional de Ensino de Química. **Anais**, 2016. Disponível em: <<https://eneq2016.ufsc.br/>>. Acesso em: 17 de jul.2022.

ENEQ. Encontro Nacional de Ensino de Química. **Anais**, 2014. Disponível em: <[http://www.s bq.org.br/eneq/xvii/anais\\_xvii\\_eneq.pdf](http://www.s bq.org.br/eneq/xvii/anais_xvii_eneq.pdf)>. Acesso em: 17 de jul.2022.

ENEQ. Encontro Nacional de Ensino de Química. **Anais**, 2012. Disponível em: <<http://www.eneq2012.qui.ufba.br/>>. Acesso em: 17 de jul.2022.

ENEQ. Encontro Nacional de Ensino de Química. **Anais**, 2010. Disponível em: <<http://www.s bq.org.br/eneq/xv/trabalhos.htm>>. Acesso em: 17 de jul.2022.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 153-154.

FERNANDES, F.; RAMZIA, G. **A história de vida na investigação sociológica: a seleção dos sujeitos e suas implicações**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1956.

FERNANDES, R. C. A. **Inovações pedagógicas no ensino de ciências dos anos iniciais: um estudo a partir de pesquisas acadêmicas brasileiras (1972-2012)**. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2015.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Lisboa: MS/DRHS/CFA, 1988.

FERRI, C. Competência pedagógica. In: MOROSINI, M. C. (ed.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: glossário**, v. 2. Brasília: INEP/RIES, 2006.

FONSECA, C. V. **Projeto Histórias de Vida e Educação em Ciências**. Youtube, 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/channel/UCLuJ83nJoftaP7SmszFLT1w/featured>>. Acesso em: 21 fev. 2022.

FONSECA, C. V. A Teoria das Representações Sociais e a pesquisa na área de educação em Ciências: reflexões fundamentadas em produções brasileiras contemporâneas. Tear: **Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 5, n. 1, 2016.

FONSECA, C. V.; HESSE, F. B. Sequências didáticas e práticas pedagógicas em ciências naturais: elementos emergentes de pesquisas contemporâneas. Tear: **Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 10, n. 2, 2021.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. 3. ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

FRISON, L.M.B.; SIMÃO, A.M.da V. Abordagem (auto)biográfica - narrativas de formação e de autorregulação da aprendizagem reveladas em portfólios reflexivos. **Educação**, Porto Alegre, v.34, n.2, p. 198-206, 2011.

GOUGH, D. Síntese sistemática de pesquisa. In: THOMAS, G.; PRING, R. et al. (org.). **Educação baseada em evidências: a utilização dos achados científicos para a qualificação da prática pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 57-76.

GUNZEL, R. E.; DORNELES, A. M. Investigação Narrativa (Auto)Biográfica como modo de Percepção da Constituição Docente Ambiental e Crítica. **Revista Iniciação & Formação Docente**, [S. l.], v. 7, p. 1047-1060, 2020.

GUNZEL, R. E.; DORNELES, A. M. Narrativas sobre experiência: a importância do escrever. In: **I SIMPÓSIO SUL-AMERICANO DE PESQUISA EM ENSINO DE CIÊNCIAS, 2020**, [S. l.]. Anais. 2020.

IZA, D. F. V. et al. Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v.8, n.2, p. 273-292, 2014.

JOSSO, M. C. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida**. **Educação**, Porto Alegre, v. 30, n. 3, p. 413 – 438, 2007

LATTES. **Plataforma Lattes**. Disponível em: <https://lattes.cnpq.br/>. Acesso em: 22 jul. 2023.

LEITE, D. Pedagogia Universitária. In: MOROSINI, M. C. (ed.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**: glossário, v. 2. Brasília: INEP/RIES, 2006.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1994.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

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

MAKNAMARA, M. Narrativas (auto)biográficas nos processos formativos da docência em ciências: potencialidades de um objeto em construção. In: COVRE, A.; SOUZA, M. C. de; RIBEIRO, V. (Org.). **Pensando a educação: desafios e possibilidades**. Curitiba: CRV, 2015.

MAKNAMARA, M. Tornando-me um professor de biologia: memórias de vivências escolares. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 495–522, 2016.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente**, 1 (1), 109-131, 2009.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. 3. ed. São Paulo: Summus, 2015.

MENDONÇA, R. de C.A.A.; PASSEGGI, M. da C. Grupo reflexivo: um dispositivo pedagógico de formação em escola judicial. In: VICENTINI, P. P.; SOUZA, E. C. de; PASSEGGI, M. da C. **Pesquisa (auto) biográfica**: questões de ensino e formação. Curitiba: CRV, 2013. p.59–74.

MOITA, M. da C. Percursos de Formação e de Transformação. In: Nóvoa, A. (org.) **Vidas de Professores**. Porto: Porto Codex, 1995. p.111-132.

NÓVOA, A. et. al. **Vidas de professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, A. O método (auto) biográfico na encruzilhada dos caminhos (e descaminhos) da formação dos adultos. **Revista Portuguesa de Educação**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 7-20, 1988.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus; Natal: EDUFRN, 2010.

OLIVEIRA, I. T. de; STEIL, L. J.; FRANCISCO JUNIOR, W. E. Pesquisa em ensino de química no Brasil entre 2002 e 2017 a partir de periódicos especializados. **Educação e Pesquisa**, v. 48, 2022.

OLIVEIRA, V. F. A formação de professores revisita os repertórios guardados na memória. In: OLIVEIRA, V. F. (Org.). **Imagens de professores: significações do trabalho docente**. Ijuí: Unijuí, 2000.

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. O movimento (auto)biográfico no brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. **Investigación Cualitativa**, v. 2, n.1, p. 6-26, 2017.

PASSEGGI, M.da C.; VICENTINI, P.P.; SOUZA, E.C.de. **Pesquisa (auto)biográfica**: narrativas de si e formação. Curitiba: Editora CRV, 2013.

PASSEGGI, M. da C.; SOUZA, E. C. de.; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Pesquisa (auto)biográfica e práticas de formação**. São Paulo: Paulus; Natal: EDUFRN, 2008.

PEREIRA, C. L. Z.; FONSECA, C. V. Documentos autobiográficos e ensino de Ciências Naturais: investigando docentes de uma faculdade de Educação. # **Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, v. 12, n. 1, 2023a.

PEREIRA, C. L. Z.; FONSECA, C. V. Narrativas autobiográficas de formadores de professores de Ciências Naturais: um estudo documental. # **Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, v. 12, n. 2, 2023b.

PETRUCCI-ROSA, M. I. **Currículo de Ensino Médio e Conhecimento Escolar**: das Políticas às Histórias de Vida. Curitiba: CRV, 2018.

PETRUCCI-ROSA, M. I. **Práticas Curriculares na formação profissional**: Uma compreensão singular para as narrativas como forma de transgressão. *Linhas Críticas*, [S. l.], v. 23, n. 52, 2017.

PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. da C. Pedagogia universitária: valorizando o ensino e a docência na universidade. **Revista Portuguesa de Educação**, [S. l.], v. 27, n. 2, p. 7-31, 2014.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no Ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PINEAU, G. Experiências de Aprendizagem e Histórias de vida. In: Carré, P.; Caspar, P. **Tratado das Ciências e das técnicas da formação**. Trad. Pedro Seixas. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

PUJADAS, J. J. **El método biográfico**: el uso de las historias de vida em ciencias sociales. Madri: Centro de Investigaciones Sociológicas, 1992.

RAMOS, A.; FARIA, P.M.; FARIA, Á. Revisão sistemática de literatura: contributo para a inovação na investigação em Ciências da Educação. **Revista Diálogo Educacional**, v.14, n.41, p.17-36, 2014.

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

SCHNETZLER, R. P. **A pesquisa em ensino de química no Brasil**: conquistas e perspectivas. *Química Nova*, v.25, p.14-24, 2002.

SCHNORR, S. M.; PIETROCOLA, M. Educação em Ciências e Matemática no Brasil: uma Revisão Sistemática de 25 Anos de Pesquisa (1994–2018). **Revista**

**Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, [S. l.], v. 22, p. e37242, 1–30, 2022.

SCHÜTZE, F. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: Weller, W.; Pfaff, N. (Orgs.). 2010. **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação**. (pp. 210-238). Petrópolis, RJ: Vozes.

SEVERINO, A. J. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

SILVA, F. C. R.; MAIA, S. F. Narrativas Autobiográficas: interfaces com a pesquisa sobre formação de professores. In: VI ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA UFPI, 2010, Teresina. **Anais**. 2010.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SILVEIRA, H. E da. Docência Universitária: Apontamentos e reflexões sobre a formação de professores. In: LOPES, J. G. da S.; MASSI, L. **Aprendizagens da docência no ensino superior: desafios e perspectivas da Educação em Ciências**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2017.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. da. Programas de pós-graduação em Educação: lugar de formação da docência universitária? **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, 2010.

SOUZA, E. C. de. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

SOUZA, E. C. de; ABRAHÃO, M. H. M. B. **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

UFRGS. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Repositório digital**, 2023b. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/>. Acesso em: 22 mar. 2023.

UFRGS. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Sítio eletrônico da Faculdade de Educação**, 2023a. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/faced/historico/>. Acesso em: 22 mar. 2023.

VASCONCELOS, S. D.; LIMA, K. E. C. Inclusão social e acesso às Universidades Públicas: o programa Professores do Terceiro Milênio. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, s.n., n. 29, p. 67-86, jan.-jun, 2004.

ZABALZA, M. A. **Diários de Aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.