



Um professor de Química na pós-graduação: investigando o desenvolvimento profissional com base em narrativas autobiográficas.

Carlos Ventura Fonseca¹ (PQ), Felipe Augusto de Oliveira² (IC).

carlos.fonseca@ufrgs.br

1,2- Faculdade de Educação / Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Palavras-Chave: desenvolvimento profissional, formação docente, narrativas autobiográficas.

Área Temática: Formação de professores

RESUMO: Neste trabalho, investigamos parte do desenvolvimento profissional de um professor de Química, mestrando de um programa de pós-graduação em Educação em Ciências. Foi realizada a análise de conteúdo de documentos autobiográficos produzidos pelo docente. Os resultados apontam que as narrativas autobiográficas apropriadas testemunharam o processo de constituição de um profissional do magistério e de aprendizagens construídas, possibilitando a evocação de memórias e a reinterpretação destas. Como horizonte de novos movimentos acadêmicos e projetos, indicamos a possibilidade de aprofundamentos envolvendo documentos similares, produzidos em diferentes etapas da formação/ fases do desenvolvimento profissional de professores de Química. Inferimos que esse tipo de pesquisa tem potencial para enriquecer o pensamento acadêmico/ sistematizado sobre o trabalho do magistério, bem como as práticas que objetivam o aperfeiçoamento desse ofício.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento profissional (DP) dos professores pode ser entendido como o somatório articulado “de atividades que buscam melhorar e ampliar os conhecimentos, habilidades e concepções dos professores para que possam assumir mudanças na sua forma de pensar e no seu comportamento” (DE RIJDT et al., 2013, p. 49, tradução nossa). Nesse sentido, assumimos que tal desenvolvimento pode envolver atividades formais e informais, em diferentes cenários e circunstâncias (MARSICK, 2009). Investigações que buscam aprofundar o tema em tela aludem, em última análise, ao processo de delinear diferentes formas possíveis de se aprender a exercer o ofício do magistério (KYNDT et al., 2016).

Em trabalho recente, Yot-Domínguez e Marcelo (2022) fizeram um abrangente levantamento na literatura acadêmica do campo da Educação e explicitaram as principais vias de aprendizagem de um professor, incluindo:

- D1) Consultar fontes de informação on/off line, o que inclui atividades de tipo assimilativo com as quais o professor consegue gerir informação atualizada sobre temas de interesse. Assim, blogs, redes sociais, [...] são uma fonte de conhecimento atual que os professores podem utilizar para aprender [...].
- D2) Aprendizagem formal. Refere-se às atividades formais tradicionais relacionadas à participação em cursos, seminários, workshops, congressos e

Apoio



outros encontros. Diferenciamos as modalidades presenciais e online para incluir tendências recentes de formação [...].

D3) Aprender com os outros. Considera a influência que a observação de outros professores ensinando pode ter sobre um professor. Além disso, o aprendizado é feito por meio da observação e do feedback que o professor recebe sobre seu próprio desempenho. A observação e o feedback podem ser realizados por uma figura típica dos programas de indução, como o mentor, mas também pelos pares e pelos próprios alunos [...].

D4) Compartilhamento de ideias e problemas. Composto por três atividades de intercâmbio social. As atividades desta dimensão consistem em informar terceiros (professores ou não) e examinar com eles, crenças, problemas, experiências e situações práticas que os professores encontram. Algumas dessas atividades podem ocorrer em comunidades de aprendizagem presenciais ou online [...].

D5) Interagir com outras pessoas também se enquadra na aprendizagem social. Essa dimensão, no entanto, vai além da anterior. As atividades enfatizam o valor do diálogo com parte da comunidade educativa. Esse diálogo construtivo é realizado com professores que não exercem a profissão, com as próprias famílias ou com a equipe gestora do centro [...].

D6) Colaborar com os colegas. Inclui três atividades que têm a ver com planejamento, ensino e inovação desenvolvidas em conjunto com os colegas. Nessa dimensão, referimo-nos diretamente à observação pelos pares, que se tem demonstrado eficaz [...].

D7) Participação em atividades [...] no centro educacional, e não necessariamente na sala de aula [...]. Você aprende quando participa de uma autoavaliação do centro ou quando intervém na elaboração do Projeto Educacional [...].

D8) Experimentar. Nessa dimensão, os professores aprendem quando tomam a iniciativa e empreendem mudanças, como a utilização de novos materiais ou a implementação de novas estratégias de ensino.

D9) Refletir. A reflexão tem sido um dos caminhos privilegiados para a aprendizagem dos professores [...]. Nessa dimensão, incluímos todas as atividades que aludem à reflexão como estratégia de aprendizagem docente [...]. A reflexão individual pode ter como objeto a própria prática, crenças ou identidade docente. Pode ser dada a partir das informações coletadas em sala de aula, como todas as fornecidas pelos alunos [...].

D10) Expansão. Inclui cinco atividades que incluem a iniciativa de aprender por imersão, no contexto próximo ao centro educativo e, especificamente, em outras organizações (educativas ou não) [...].

(YOT-DOMÍNGUEZ; MARCELO, 2022, p. 5-6, tradução nossa).

Neste trabalho, interessa-nos investigar o caso de um professor de Química, mestrando de um programa de pós-graduação em Educação em Ciências, localizado no município de Porto Alegre/ Rio Grande do Sul. O mestrando citado, aqui denominado Professor Maldaner¹, cursava uma disciplina do referido programa, que abordava tópicos sobre didática, currículo e formação docente. Assim, esta investigação objetiva delinear em que medida certos documentos produzidos pelo

¹ Nome fictício, adotado como forma de homenagear o estimado Professor Otávio Aloísio Maldaner, que muito contribuiu e contribui com a área de Educação em Química.



professor mencionado, em um cenário de aprendizagem formal, podem identificar elementos do DP e da biografia desse sujeito.

Entre as atividades produzidas pelo mestrando, para a disciplina citada, incluíram-se: um memorial autobiográfico, que trazia reflexões sobre a vida e a trajetória formativa/ profissional; uma carta destinada a um colega hipotético, que narrava as aprendizagens proporcionadas pela disciplina. Assim, foram estabelecidas as seguintes questões de pesquisa: que elementos significativos, em termos do DP, emergem do memorial e da carta que foram produzidos pelo Professor Maldaner? Que reflexões são decorrentes desta investigação, pensando-se de modo mais amplo, na área da Formação Docente em Química?

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS

Marcelo (2009) explica que o DP docente pode ter diferentes denominações (formação permanente, formação contínua ou continuada, formação em serviço, desenvolvimento de recursos humanos, aprendizagem ao longo da vida, cursos de reciclagem ou capacitação), mas é importante pensarmos que este requer processos que sejam contínuos e evolutivos, indo além da mera justaposição atrelada aos cursos de formação inicial e às ações de formação continuada. O autor, ao revisitar possíveis definições para o DP (Quadro 1), profere que este tem assumido, nos últimos anos, algumas características gerais, quais sejam: aprendizagem ativa/ construtivista, que considere os conhecimentos prévios e seja pensada ao longo do tempo de carreira; forte conexão com a realidade escolar, a sala de aula e as mudanças envolvidas; caráter prático e baseado na constituição de reflexões sobre o que se faz, havendo a reconstrução de teorias e saberes; comporta trabalho isolado e/ ou colaborativo, ainda que seja mais bem fundamentando no cenário de comunidades de aprendizagem, envolvendo diferentes sujeitos que vivenciam o contexto das instituições escolares.

Quadro 1 – Definições de DP

Referência completa	Definição de DP
RUDDUCK, J. Innovation and Change . Milton Keynes: Open University, 1991.	“a capacidade do professor em manter a curiosidade acerca da sua turma; identificar interesses significativos nos processos de ensino e aprendizagem; valorizar e procurar o diálogo com colegas experientes como apoio na análise de situações” (p. 129).
HEIDEMAN, C. Introduction to staff development. <i>In</i> : BURKE, P. et al. (eds.). Programming for staff development . London: Falmer Press, 1990. p. 3-9.	“O desenvolvimento profissional dos professores vai para além de uma etapa meramente informativa; implica adaptação à mudança com o fim de modificar as actividades de ensino-aprendizagem, alterar as atitudes dos professores e melhorar os resultados escolares dos alunos. O desenvolvimento profissional de professores preocupa-se com as necessidades individuais, profissionais e organizativas” (p. 4);
FULLAN, M. Staff Development Innovation and Institutional Development. <i>In</i> : JOYCE, B. (ed.). School Culture Through Staff Development . Virginia: ASCD, 1990. p. 3-25.	“O desenvolvimento profissional de professores constitui-se com uma área ampla ao incluir qualquer actividade ou processo que tenta melhorar destrezas, atitudes, compreensão ou actuação em papéis actuais ou futuros” (p. 3);



SPARKS, D.; LOUCKS-HORSLEY, S. Models of Staff Development. In: HOUSTON, W. R. (ed.). Handbook of Research on Teacher Education . New York: McMillan Pub., 1990. p. 234-251.	“Define-se como todo aquele processo que melhora o conhecimento, destrezas ou atitudes dos professores” (p. 234 - 235);
OLDROYD, D.; HALL, V. Managing Staff Development . London: Paul Chapman, 1991.	“Implica a melhoria da capacidade de controlo sobre as próprias condições de trabalho, uma progressão de status profissional e na carreira docente” (p. 3);
DAY, C. Developing Teachers . The Challenges of Lifelong Learning. London: Falmer Press, 1999.	“O desenvolvimento profissional docente inclui todas as experiências de aprendizagem natural e aquelas que, planificadas e conscientes, tentam, directa ou indirectamente, beneficiar os indivíduos, grupos ou escolas e que contribuem para a melhoria da qualidade da educação nas salas de aula. É o processo mediante o qual os professores, sós ou acompanhados, reveem, renovam e desenvolvem o seu compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais ao pensamento profissional, à planificação e à prática com as crianças, com os jovens e com os seus colegas, ao longo de cada uma das etapas das suas vidas enquanto docentes” (p. 4);
BREDESON, P. V. The architecture of professional development: materials, messages and meaning. International Journal of Educational Research , v.37, n.8, p. 661-675, 2002.	“Oportunidades de trabalho que promovam nos educadores capacidades criativas e reflexivas, que lhes permitam melhorar as suas práticas” (p. 663);
VILLEGAS-REIMERS, E. Teacher Professional Development: an international review of literature . Paris: UNESCO/ International Institute for Educational Planning, 2003.	“O desenvolvimento profissional docente é o crescimento profissional que o professor adquire como resultado da sua experiência e da análise sistemática da sua própria prática”.

Fonte: Elaborado pelos autores com base no estudo de Marcelo (2009).

Optamos pela investigação de narrativas ou relatos autobiográficos, entendendo que esse tipo de construção textual evoca a atividade consciente dos sujeitos imbricados, gerando compreensões sobre períodos específicos ou sobre a totalidade da vida, por parte de cada indivíduo (ALCOFORADO, 2014). Sendo retrospectivo e prospectivo, a atividade de relatar hermeneuticamente o vivido “sustenta-se na convicção de que a aprendizagem não reside somente nos saberes disciplinares exteriores à pessoa, mas também no conhecimento de si própria”, optando-se por recursos educativos que incluem “as experiências de vida, as histórias vividas e as heranças sociais e culturais de todos os envolvidos num processo de educação/ formação, e em percursos profissionais” (ALCOFORADO, 2014, p. 78). Nesta pesquisa, consideramos a amplitude do ato de narrar, quando atrelado ao DP docente:

Narrar é organizar linearmente o conteúdo da memória de maneira que possa ser apreendida por quem a ouça ou leia. Com base na apreensão e compartilhamento das práticas docentes, a pesquisa narrativa vem sendo mobilizada como possibilidade teórico-metodológica de construção de processos de formação de professores. A principal razão para a escolha dessa metodologia é o fato de residir em sua configuração a experiência,



contida na potência dos depoimentos produzidos pela narrativa dos participantes sobre suas histórias de vida. O aprendizado advindo das experiências biográficas narradas de forma oral ou escrita gera, ainda, um senso de pertencimento [...]. (PEREIRA; SILVA; HOBOLD, p. 3).

No Brasil, o movimento de pesquisas autobiográficas relacionadas ao campo educacional é bastante significativo, englobando dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa autobiográfica; espaços formativos; infâncias; diálogos intergeracionais; narrativas digitais; história, literatura e artes; gênero e diversidades etc. (PASSEGGI; SOUZA, 2017). Segundo os autores mencionados, o movimento autobiográfico orienta-se por quatro possíveis abordagens: como fenômeno antropológico (centrado na socialização humana); como fonte/ método de pesquisa qualitativa (enfocando práticas sociais e sentidos construídos pelos sujeitos); como dispositivo investigativo/ formativo (abordando o engajamento dos sujeitos, na produção de conhecimentos sobre si mesmos) e como estudo da diversidade atrelada aos discursos que abordam as escritas/ grafias sobre a vida humana.

A pesquisa autobiográfica envolvendo contextos e fenômenos educacionais adota “como pressuposto, que o sujeito, em todas as fases da vida, apropria-se de instrumentos semióticos (a linguagem, o grafismo, o desenho, os gestos, as imagens etc.) para contar suas experiências”, sendo que “nesse processo de biografização, a pessoa que narra, embora não possa mudar os acontecimentos, pode reinterpretá-los dentro de um novo enredo, reinventando-se com ele” (PASSEGGI; SOUZA, 2017, p. 8). As narrativas autobiográficas: favorecem que sejam construídos padrões para se interpretar evidências do conhecimento humano; aprimoram as práticas e os resultados das investigações qualitativas de orientação interpretativa; consolidam-se como “um parâmetro linguístico, psicológico, cultural e filosófico fundamental para explicar a natureza e as condições da existência humana”, viabilizando o “acesso aos modos como o sujeito (ou uma comunidade) dá sentido à sua experiência, organiza suas memórias, justifica suas ações, silencia outras” (PASSEGGI; SOUZA, 2017, p. 9).

Os autores citados no parágrafo anterior apontam, ainda, que são muitas as fontes de dados que podem ser exploradas, no âmbito da pesquisa educacional, envolvendo o movimento autobiográfico: romance pedagógico, memorial autobiográfico, carta, oficina biográfica, entrevista narrativa, videobiografia, fotobiografia, webgrafia, escritas de caráter virtual, fontes de caráter documental (em geral), conjunto de documentos que narrem experiências pedagógicas, ateliê biográfico etc. No caso do presente trabalho, como foi explicado na introdução, serão explorados dois tipos de documentos, produzidos como atividade relacionada a uma disciplina de pós-graduação: memorial autobiográfico e carta, sendo que ambos permitem evocar memórias/ vivências sobre a vida, a formação e o trabalho do professor.



METODOLOGIA

Realizamos uma investigação qualitativa exploratória/ documental/ interpretativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; PASSEGGI; SOUZA, 2017). Consultamos os seguintes documentos: plano de ensino e conjunto de materiais do professor da universidade, responsável pela disciplina; produções textuais elaboradas pelo pós-graduando (Professor Maldaner). Assumimos a conjectura de que os relatos e reflexões trazidas pelos documentos apropriados (carta e memorial) possuem potencial para testemunhar parte dos processos de aprendizagem /DP /formação / elaboração de reflexões sobre o trabalho docente, sendo articulados à parte da trajetória da vida do pós-graduando focado, neste estudo.

Procedemos com a análise de conteúdo dos textos consultados, havendo a constituição de algumas categorias (BARDIN, 2010). Concebemos a análise de conteúdo como "um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos para descrever o conteúdo das mensagens", que viabiliza "a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), recorrendo a indicadores quantitativos ou não" (BARDIN, 2010, p. 40). A categorização dos dados foi entendida como "uma operação de classificação dos elementos constitutivos de um conjunto, diferenciando-os e reagrupando-os com base em analogias, a partir de critérios definidos" (FRANCO, 2008, p. 59). As categorias emergiram dos textos obtidos, havendo adoção de fragmentos destes como unidades de análise. Tendo em vista os referenciais teóricos deste estudo, foram construídas inferências, através das quais buscamos responder às questões de pesquisa que foram apresentadas, na introdução deste texto.

Sublinhamos que o projeto do qual deriva a presente investigação foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da universidade à qual os autores deste trabalho estão vinculados, pela Plataforma Brasil (CAAE: 46733421.2.0000.5347), havendo aprovação. Elaboramos um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sendo que este foi assinado pelo participante.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A disciplina de pós-graduação era presencial, abrangendo 45 horas (03 créditos acadêmicos), de modo que as atividades foram desenvolvidas no período de junho até outubro do ano de 2022. A disciplina em tela objetivava estudar aspectos teóricos, epistemológicos e pesquisas contemporâneas envolvendo didática, formação docente, currículo e didática das ciências. O Professor Maldaner, além de ser mestrando do programa citado, era Licenciado em Química e possuía Especialização em Educação no Ensino Superior; atuava profissionalmente como químico (em uma empresa privada) e como docente da rede estadual do Rio Grande do Sul (com contrato temporário), em uma escola situada na região metropolitana de Porto Alegre. O texto do memorial autobiográfico produzido pelo professor (Quadro

Apoio



2), mediante análise de conteúdo, revela as seguintes categorias: 1- vida pessoal e escolar (abrangendo os trechos B, C, D e H); 2- formação universitária (trechos E, G, I e K); 3- profissão docente (trechos F e J). Tais categorias revelam compreensões construídas pelo sujeito, sobre parte de sua própria história de vida (ALCOFORADO, 2014).

Quadro 2 – Memorial autobiográfico produzido pelo Professor Maldaner

Texto do memorial por trechos/ na ordem em que foi redigido pelo Professor Maldaner
<p>Trecho A- Este texto tem o objetivo de trazer na forma de narrativa (auto) biográfica as memórias mais marcantes que tenho sobre minha trajetória de vida, minhas experiências de formação e experiências profissionais. O texto apresenta-se na forma de relato circunstanciado composto por uma primeira parte onde trago minhas vivências e itinerâncias, e numa segunda parte busco trazer algumas reflexões e aprendizagens sobre o vivido.</p> <p>Trecho B- Nascido na cidade de Passo Fundo, interior do estado do Rio Grande do Sul, em 1979, eu e meus pais viemos morar em Porto Alegre quando ainda não tinha completado 1 ano de idade.</p> <p>Trecho C- Meu ensino básico foi todo cursado em escolas da rede pública. Sendo que o ensino fundamental (antigo primeiro grau) foi cursado numa escola estadual de ensino fundamental incompleto, que quando entrei ia somente até a sexta série, e minha turma de oitava série foi a primeira turma a completar o ensino fundamental na escola. Já no ensino médio (antigo segundo grau), estudei novamente numa escola estadual, porém agora de maneira integrada com o curso de técnico em Química.</p> <p>Trecho D- E foi graças a esse curso que entrei no meu atual emprego, uma empresa privada do ramo Petroquímico. Meu ensino médio foi de quatro anos, isso justamente em função de ser integrado com o curso técnico. Após a conclusão desta etapa da educação, consegui meu primeiro trabalho que justamente ainda é meu atual emprego. A partir daí dediquei-me ao meu desenvolvimento profissional, que acabou sendo recompensado através de algumas promoções de cargo dentro do plano de carreira da empresa.</p> <p>Trecho E- Foi também paralelo a esse período, que decidi cursar Química em nível superior, e conseguir passar no exame vestibular já na primeira tentativa, para o curso de Licenciatura em Química na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, foi motivo de comemoração. Na época eu escolhi a Licenciatura pois era o único curso de Química com aulas no período noturno, porém no ano seguinte a Química Industrial também passou a ter opção de aulas noturnas, ainda assim, optei por continuar na Licenciatura mesmo que sem ter certeza alguma se no futuro seguiria na carreira de professor. Durante a etapa da minha graduação, optei por ficar dois anos sem estudar, fazendo uso da ferramenta de “trancamento” de semestre, para me dedicar com afinco no crescimento profissional, tendo como objetivo algum posto de liderança dentro da empresa.</p> <p>Trecho F- A recompensa veio, como já citado, mas em contrapartida acabei atrasando a conclusão da graduação. A falta de foco e de motivação também contribuíram para esse atraso, mas foi aí que comecei a participar de um trabalho como professor voluntário em um curso pré-vestibular para pessoas de baixa renda. Essa foi minha primeira experiência como professor e foi o suficiente para novamente despertar minha vontade de terminar a graduação, e se antes eu não tinha certeza se investiria numa carreira voltada para educação, essa experiência contribui para o surgimento dessa convicção.</p> <p>Trecho G- Por fim, agora com a clareza de quem quer atuar como professor, decidi direcionar minha formação para o mestrado, num programa que estivesse relacionado com a área da Educação e também com a área da Química ou Ciência de modo geral, e assim, atualmente ingressei nesse Programa de Pós de Graduação (PPG).</p> <p>Trecho H- Analisando o vivido até aqui da perspectiva epistemológica e de formação, é possível perceber que durante os anos do ensino básico, a presença predominante de uma educação baseada no currículo tradicional. Considerando-se ainda que num cenário de anos 80 e 90 ainda tínhamos resquícios do período de Ditadura Militar, que apareciam no currículo na forma de disciplinas ou mesmo nos aspectos procedimentais. Já o ensino médio integrado com curso técnico era basicamente voltado para o trabalho em indústria sendo latente o modelo tecnicista de ensino. Mesmo que Química seja um curso com características práticas, o aprendizado por repetição era estimulado por diversos professores, onde predominava o modelo de avaliação tradicional, baseado quase que exclusivamente nos aspectos conceituais.</p> <p>Trecho I- A graduação não diferiu tanto assim, contudo, foi na graduação, nas disciplinas de licenciatura, que tive os primeiros contatos com outros modelos de educação, como por exemplo o modelo construtivista ou CTSA, do mesmo modo, tive as primeiras oportunidades de estudar sobre outras teorias do currículo. Mas por ter uma formação básica nos moldes do currículo tradicional, inicialmente tive estranhamento ao estudar</p>



algumas disciplinas de pedagogia. Olhava até com certo desprestígio para algumas estratégias didáticas, ou para formas de avaliação que diferiam da avaliação conceitual.

Trecho J- Mas novamente volto ao período em que trabalhei como voluntário na educação popular, pois foi nessa marcante experiência e também nos estágios obrigatórios realizados em escolas pública, que tive percepção do quão heterogêneo a sala de aula pode ser. E que nesse ambiente multicultural o aprendizado ocorre de maneira diferente para sujeito. Foi aí que muitas das teorias e ferramentas pedagógicas começaram a fazer sentido.

Trecho K- E finalmente, ao entrar para o programa de mestrado deste PPG estou tendo a oportunidade de conhecer um pouco mais sobre esse universo de referenciais da área da educação. São diversas linhas de pesquisas, diversas linhas teóricas e metodológicas, que contribuem muito para minha motivação em aprender e aprender fazer educação e principalmente nos meus projetos futuros de trabalhar efetivamente com educação em ciências.

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos documentos consultados.

O memorial revelou que o professor citado transita, em seu DP, entre a docência e a carreira na indústria, o que é fruto de sua trajetória escolar/ acadêmica; a escolha pela formação em nível superior, na área da docência, também revela-se como resultado de uma experiência envolvendo trabalho voluntário, como professor de um curso pré-vestibular destinado a pessoas com vulnerabilidades sociais e econômicas, em momento anterior da vida. Tanto a licenciatura, quanto o mestrado em curso são entendidos, pelo professor, como oportunidade de aproximação com referenciais teóricos e metodológicos do campo da pesquisa educacional, tendo como horizonte o trabalho na área de Educação em Ciências.

A carta elaborada pelo Professor Maldaner, abaixo apresentada, descreve vivências acadêmicas e discussões teóricas proporcionadas pela disciplina que foi cursada, incluindo aspectos discutidos por autores como José Carlos Libâneo, Tomaz Tadeu da Silva, Marli André e Paulo Freire (Quadro 3). A análise de conteúdo do texto apropriado, que foi dividido em trechos, revelou quatro categorias: aprendizagens sobre o campo da Didática (trecho C2); aprendizagens sobre o campo do Currículo (trecho C3); aprendizagens mais relacionadas ao ensino de Ciências (trecho C4); aprendizagens sobre o campo da Formação Docente (trecho C5). Assim, parece ter ocorrido parte do DP desejado pelo pós-graduando, conforme passagem do texto do memorial, havendo aprendizagens decorrentes de um processo formal (YOT-DOMÍNGUEZ; MARCELO, 2022).

Quadro 3 – Carta produzida pelo Professor Maldaner

Texto da carta redigida pelo Professor Maldaner, dividida em trechos, dirigida a um colega hipotético.

Trecho C1- Porto Alegre, 03 de setembro de 2022. Caro colega Pedro, Meu nome é Maldaner, somos colegas de PPG e eu soube do seu interesse na disciplina de Didática, Currículo e Formação Docente em Ciências. Porém, eu também soube que você ainda não efetivou sua matrícula na referida disciplina, por ainda estar com dúvidas quanto à real contribuição da disciplina para sua formação e seu currículo. Como eu já cursei essa disciplina tomei a iniciativa de trazer alguns apontamentos que possam contribuir para sua decisão.

Trecho C2- Analisando o programa da disciplina é possível ter uma boa ideia dos assuntos abordados. Porém, e aqui trago meu relato pessoal, quando comecei o curso tinha alguns entendimentos que acredito ser senso comum para muitos discentes iniciantes em pesquisa em educação. A Didática, por exemplo, eu tinha o entendimento de estar associado ao saber fazer, ou seja, ao modo como o professor conduz sua aula. Mas após cursar esta disciplina é possível entender a Didática para além do exercício da profissão docente, e sim como campo de pesquisa e como disciplina pedagógica e tendo Libâneo [...] entre seus referenciais. O curso



traz também discussões acerca da Didática em Ciências (campo de pesquisa específico) o que no meu caso foi objeto de interesse.

Trecho C3-Em se tratando de Currículo, um dos principais referenciais trazidos em aula foi Tomaz Tadeu, numa abordagem que discute as teorias do currículo tradicional e seu viés tecnicista, as teorias curriculares críticas, encontrando referenciais em Marx, Gramsci e Paulo Freire, e que entendem o currículo como aparato político, social e cultural. E também são debatidas as teorias pós críticas dos currículos, cujo entendimento acrescenta as individualidades, o identitarismo e o multiculturalismo no debate curricular, tendo o próprio Tomaz Tadeu como uma referência teórica [...].

Trecho C4-Por fim, debates que permeiam a temática da formação docente, também são trazidos para sala de aula. No trabalho de Robin Millar [...] a discussão sobre “Por que ensinar ciências?” e “Para quem ensinar ciências?”, aparece de maneira provocativa, bem como, propositiva. [...] os argumentos apresentados, como por exemplo, o argumento econômico, o argumento de utilidade ou mesmo o argumento democrático. Millar refuta justificativas presentes num senso comum de educadores, apresentando propostas que de modo geral aproximem a ciência dos alunos [...].

Trecho C5-Ainda nessa temática, Marli André [...] aparece entre os referenciais, apresentando a Formação Docente como campo de pesquisa e não somente como temática associada. Finalmente, caro colega Pedro, tentei resumir uma disciplina rica em referências e debates de temas relacionados com a educação em ciências, tanto da perspectiva teórica, metodológica e epistemológica. [...]. Atenciosamente, Maldaner.

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos documentos consultados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados evidenciados apontam que os documentos apropriados e analisados neste trabalho, carta e memorial, estabelecem-se como narrativas autobiográficas que testemunharam o processo de constituição de um profissional do magistério e das aprendizagens construídas, possibilitando a evocação de memórias e a reinterpretção destas. O memorial viabilizou o emergir subjetivo de caminhos familiares, escolares, acadêmicos e profissionais que foram trilhados pelo professor de Química investigado. Estes o ajudaram a constituir/reconstituir suas escolhas, suas características profissionais, seu saber e seu saber-fazer. A carta notabilizou-se por explicitar as aquisições de conhecimento sistematizado proporcionada pela disciplina de pós-graduação.

Apresentamos dados, análises e discussões que evocaram processos de DP de um professor de Química, abarcando elementos referentes a práticas sociais e a escritas alusivas a trajetórias de vida. As narrativas exploradas, ao mesmo tempo que manifestaram os sentidos construídos sobre o que foi vivido pelo sujeito, despontaram como dispositivos que favoreceram a pesquisa qualitativa (apresentada neste texto) e a formação do professor que foi investigado. Como horizonte de novos movimentos acadêmicos e projetos, indicamos a possibilidade de aprofundamentos envolvendo documentos similares, produzidos em diferentes etapas da formação docente e fases do DP de professores de Química ou Ciências Naturais. Inferimos que esse tipo de pesquisa tem potencial para enriquecer o pensamento acadêmico/ sistematizado sobre o trabalho do magistério, bem como as práticas que objetivam o aperfeiçoamento desse ofício.



REFERÊNCIAS

- ALCOFORADO, L. Desenvolvimento profissional, profissionalidade e formação continuada de professores: possíveis contributos dos relatos autobiográficos profissionais. **Educação. Santa Maria**, v. 39, n. 1, p. 65-83, 2014.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.
- DE RIJDT, C.; et al. Influencing variables and moderators of transfer of learning to the workplace within the area of staff development in higher education: Research review. **Educational Research Review**, v. 8, p. 48-74, 2013.
- FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.
- KYNDT, E.; et al. Teachers' everyday professional development: Mapping informal learning activities, antecedents, and learning outcomes. **Review of Educational Research**, v.86, n.4, p. 1111–1150, 2016.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, v.8, p. 7-22, 2009.
- MARSICK, V. J. Toward a unifying framework to support informal learning theory, research and practice. **Journal of Workplace Learning**, v.21, n.4, p.265-275, 2009.
- PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. O movimento (auto) biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. **Revista Investigación Cualitativa**, v. 2, 2017.
- PEREIRA, L. R.; SILVA, C. R. C.; HOBOLD, M. S. A narrativa (auto)biográfica na pesquisa de formação de professores: conceitos essenciais e possibilidades metodológicas. **Revista Cocar**, v. 15, n. 32, 2021.
- YOT-DOMÍNGUEZ, C.; MARCELO, C. Estrategias de aprendizaje formal y no formal de docentes para su desarrollo profesional: Diseño y validación de un instrumento. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v.30, n.82, 2022.

Apoio